

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt:	Rekonstruktive Längsschnittstudien in der Bildungsforschung	
<i>Barbara Asbrand, Nicole Pfaff, Ralf Bohnsack</i>	Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung	3
<i>Rolf-Torsten Kramer</i>	»Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«	13
<i>Sina Köhler, Sven Thiersch</i>	Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive	33
<i>Dorthe Petersen, Barbara Asbrand</i>	Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen	49
<i>Laura Fölker</i>	Organisationen im Wandel	67
<i>Maren Zschach, Nicole Pfaff</i>	Methodische Strategien der rekonstruktiven Untersuchung von Gruppen in personenbezogenen Längsschnitten	87
Freier Teil:		
<i>Jan Kruse, Alexander Lenger</i>	Zur aktuellen Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre – Eine programmatische Exploration	105

<i>Margarete Menz, Christine Thon</i>	Legitime Bildung im Elementarbereich. Empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte	139
Rezensionen		
<i>Marlene Iseli</i>	Emanuela Chiapparini: Ehrliche Unehrlichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Budrich UniPress: Opladen, Berlin & Toronto	157
<i>Heike Kanter</i>	Daniel Hornuff: Bildwissenschaft im Widerstreit. Belting, Boehm, Bredekamp, Burda. München: Wilhelm Fink	159
<i>Michaela Frohberg</i>	Carsten Detka: Dimensionen des Erleidens. Handeln und Erleiden in Krankheitsprozessen. Opladen: Verlag Barbara Budrich	161
Autorinnen und Autoren		165

Barbara Asbrand, Nicolle Pfaff, Ralf Bohnsack

Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung

Längsschnittlich angelegte Untersuchungen zielen auf die Beobachtung und wissenschaftliche Analyse von Prozessen des Wandels, der Transformation oder von Entwicklungsprozessen (vgl. Kraus 2000; Sander/Größler 2007; Witzel 2010). Im Unterschied zu Querschnittsstudien mit nur einem Erhebungszeitpunkt erlauben Untersuchungen, in denen gleiche Akteure, Organisationen oder soziale Arenen zu unterschiedlichen Zeiten mehrfach befragt oder beobachtet werden, Aussagen über individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen.

Während Längsschnittuntersuchungen in vielen naturwissenschaftlichen Disziplinen zum grundlegenden methodischen Repertoire gehören, werden entsprechende Anlagen von Studien in den Sozialwissenschaften trotz früher Vorläufer (z.B. in den Analysen zum Sozialraum, zur Migration und zur Devianz der Chicagoer School of Sociology) erst in den letzten Jahrzehnten intensiver gefordert (vgl. z.B. für die Jugendforschung Krüger 1993; für die Wirtschaftswissenschaften Schlese/Schramm 1996, Sander/Gößler 2007; für die historische Soziologie Best 2008; für die politikwissenschaftliche Auseinandersetzung Saretzki 2010) und auch realisiert (für die Jugendforschung vgl. zusammenfassend Butz/Gaedicke 2001; für die empirische Bildungsforschung Ittel/Merkens 2006). Den Hintergrund dieser Tendenz bilden neben inhaltlichen Erwägungen im Sinne eines verstärkten Interesses für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse insbesondere methodische Entwicklungen im Bereich der standardisierten sozialwissenschaftlichen Forschung, die mit der Analyse von Phänomenen im Längsschnitt eine Erhöhung des Aussagewerts verbinden (vgl. z.B. Burzan 2007, S. 48ff.; van der Kamp/Bijleveld 1999, S. 3f.).

Aber auch im Bereich qualitativer Forschungszugänge liegen neben fundierten Längsschnittstudien zu Mustern lebenslangen Lernens (vgl. z.B. Hof/Kade 2008), zur Lebenslaufforschung (u.a. Kluge/Kelle 2001), zu Verläufen der Jugendphase (Heinz/Krüger 1991) zur Organisationsentwicklung (Vogd 2006; 2007) bereits methodologische Überlegungen vor (vgl. z.B. Hallebone 1992; Hof/Kade 2008; Kraus 2000; Yates 2003; Vogd 2006 u. 2007; Witzel 2010). Diese verweisen auf das besondere Potential qualitativer Längsschnittstudien in der Rekonstruk-

tion von Wandlungsprozessen individueller oder kollektiver Sichtweisen und Erfahrungszusammenhänge (Witzel 2010) sowie von organisationellen Praktiken und Strukturzusammenhängen (Vogd 2006; 2007). Zugleich wird mit Blick auf die Forschungslogik und die Durchführung qualitativer Längsschnittstudien im Bereich der Datenerhebung auf Probleme der Samplepflege, der methodisch-interaktiven Realisierung von Wiederholungsbefragungen sowie im Bereich der Analyse auf die steigende Komplexität des Auswertungsprozesses durch eine zusätzliche Kontrastierungsdimension des Zeitlichen hingewiesen.

Der vorliegende Heftschwerpunkt greift diese Entwicklung in der rekonstruktiven Sozialforschung auf und zeigt am Beispiel der Disziplin Erziehungswissenschaft Gegenstandsfelder rekonstruktiver Längsschnittforschung exemplarisch auf, die auch Bezüge in andere Disziplinen offerieren. Insgesamt fünf Beiträge präsentieren dabei vor dem Hintergrund der Darstellung empirischer Befunde methodologische Überlegungen zu den Potentialen und Grenzen sowie zum Vorgehen bei der Realisierung rekonstruktiver Längsschnittstudien.

Im disziplinären Zusammenhang der Erziehungswissenschaft wird ein stärkerer Einbezug von Langzeit- und Längsschnittstudien seit geraumer Zeit gefordert. So verweisen bspw. Krüger und Grunert (2002, S. 28) für die Kindheits- und Jugendforschung auf Erkenntnispotentiale im Bereich der Beobachtung veränderter Bedingungen des Aufwachsens sowie individueller Entwicklungsverläufe. Klieme und Steinert (2008) unterstreichen, dass die Bedeutung von schulischen Effekten für die Qualität unterrichtlicher Prozesse sowie die Bedingungen von Schulentwicklung nur auf der Basis systematischer Längsschnittstudien zu Einzelschulen als Organisationen untersucht werden können. Für die Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung fordern Reck-Hog und Eckert (2009) Längsschnittstudien zur präventiven Wirkung von Maßnahmen in der Erwachsenenbildung, Nolda (2009) macht auf das Potential längsschnittlich angelegter Programmanalysen für die Beobachtung inhaltlicher Entwicklungen im Handlungsfeld aufmerksam. Auf Möglichkeiten der Klärung des Zusammenhangs zwischen institutionalisierten Bildungsprozessen und sozialem Wandel vor allem mit Blick auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch langfristig angelegte Längsschnitte verweisen Becker und Hadjar (2009, S. 208).

Vor dem Hintergrund dieser Forderungen greift das vorliegende Schwerpunktheft aktuelle längsschnittlich angelegte Untersuchungen aus dem Zusammenhang der rekonstruktiven Bildungsforschung auf und stellt neben methodologischen Auseinandersetzungen zur Rekonstruktion von Transformationsprozessen Forschungsergebnisse ausgewählter rekonstruktiver Längsschnittstudien sowie methodische Implikationen und Schlussfolgerungen der Studien vor.

Zu den Beiträgen des Schwerpunkts

Rolf-Thorsten Kramer führt in seinem Beitrag eine *methodologische Auseinandersetzung über die Genese und Transformation habituellem Orientierungen* mit Bezug auf wissenssoziologische und strukturtheoretische Annahmen. Vor dem Hintergrund der methodischen Ausarbeitung der Verfahrensschritte dokumentarischer Längsschnittanalysen verweist der Beitrag auf eine stärkere Betonung des Einzelfalls und konfrontiert praxistheoretische Konzepte der Konsti-

tution von habituellen Orientierungen im Kontext konjunktiver Erfahrungsräume mit den strukturtheoretischen Konzepten der ‚Krise‘ und der ‚Bewährung‘. Vor dem Hintergrund von Resultaten einer biografisch orientierten Längsschnittstudie zu Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern beschreibt der Beitrag ausblickend fünf Typen der Entwicklung des bildungsbezogenen Habitus von Individuen.

Mit der *längsschnittlichen Analyse von Bildungsbiografien* befassen sich Sina-Mareen Köhler und Sven Thiersch in einem Beitrag zu Entwicklungen schulbezogener Orientierungen im Verlauf der Sekundarstufe I, welcher Resultate zweier längsschnittlich angelegter Forschungsprojekte integriert. Auf der Basis der Darstellung ausgewählter Fallrekonstruktionen weisen sie auf eine hohe Kontinuität schulbezogener Orientierungen vor dem Hintergrund der milieuspezifischen Erfahrungsräume Familie, Peergroup und Schule hin und beschreiben bspw. die Bewältigung von Übergängen im Bildungssystem als Bedingung von Transformationsprozessen auf der Ebene habitueller Orientierungen. Die Darstellungen verstehen die längsschnittlich angelegte Biografieforschung als Zugang zu Formen der Deutung, Bearbeitung und Auseinandersetzung mit (schulischen) Selektionsergebnissen vor dem Hintergrund institutioneller Anforderungsstrukturen und familialer Bildungsorientierungen.

Ausgewählte Ergebnisse einer *Längsschnittstudie zu Lernkulturen im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe* präsentieren Dorte Petersen und Barbara Asbrand. Der Beitrag zeigt, wie mit Hilfe von dokumentarischen Rekonstruktionen von Unterrichtsvideos Aspekte der habituellen Passung zwischen Schüler- und Lehrerhandeln in den als Lernkulturen verstandenen Unterrichtsarrangements verschiedener Schulformen zum Gegenstand gemacht werden können. Dabei wird der Übergang auf die weiterführende Schule als potentieller Wechsel des konjunktiven Erfahrungsraums Unterricht sichtbar, wobei die im Beitrag vorgestellten empirischen Analysen darauf hinweisen, dass bezogen auf den Grad der Veränderungen des Erfahrungsraums der Lernkultur Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen bestehen.

Überlegungen zu *rekonstruktiven Längsschnittstudien im Bereich der Entwicklung von Organisationen* entfaltet Laura Fölker in ihrem Beitrag. Am Beispiel schulstruktureller Veränderungen fragt sie nach dem handlungspraktischen Umgang von pädagogischen Professionellen mit Reformzwängen und -impulsen, die als Orientierungsschemata auf der Ebene kommunikativen Wissens im schulischen Kontext verstanden werden. Dokumentarische Rekonstruktionen zu Diskursen in einem Jahrgangsteam zu zwei Untersuchungszeitpunkten nach Einführung einer Schulreform verweisen auf eine intensive Auseinandersetzung der Akteure mit bildungspolitischen Steuerungsimpulsen, die zu Irritationen bestehender habitueller Orientierungen auf der Ebene pädagogischen Handelns führen kann. Der Beitrag plädiert vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse für eine stärker längsschnittliche Orientierung von Schulentwicklungs- und Implementationsforschung.

Methodischen Problemen *rekonstruktiver Längsschnittstudien zu sozialen Gruppen* gehen Maren Zschach und Nicolle Pfaff nach und fragen dabei besonders nach der Bedeutung personeller Diskontinuität in Gruppen. Auf der Basis einer Darstellung exemplarischer Verlaufsformen der Peereinbindung bei Jugendlichen arbeiten sie Potentiale und Risiken diskontinuierlicher Gruppenzusammensetzungen für rekonstruktive Längsschnittstudien heraus und verweisen auf die Bedeutung der Gegenstandsrekonstruktion von Gruppen als Ausgangs-

punkt der Samplebildung und -pflege. Potentiale rekonstruktiver Längsschnittstudien in der Bildungsforschung sehen sie insbesondere in der Analyse sozialer Transformationsprozesse sowie individueller Entwicklungen als besondere Potentiale der längsschnittlichen Forschung zu Gruppen.

Dokumentarische Methode und längsschnittliche Analysen

Das Schwerpunktheft bezieht sich auf Beiträge eines Workshops zur dokumentarischen Längsschnittforschung, der mit Unterstützung des *centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung (ces)* im Frühjahr 2012 an der Universität Göttingen veranstaltet wurde. Vor diesem Hintergrund ist den hier vorgestellten Studien ihr empirisch-rekonstruktiver Zugang auf der Grundlage der dokumentarische Methode gemeinsam.

Die dokumentarische Methode hat in den Sozialwissenschaften und speziell in der Erziehungswissenschaft eine große Verbreitung gefunden und dient, wie auch die Beiträge in diesem Heft zeigen, als methodischer Zugang in unterschiedlichsten Gegenstandsfeldern (vgl. die Beiträge in Loos u.a. 2013; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010). Während die dokumentarische Methode ursprünglich für die Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt wurde (Bohnsack 1989; Przyborski 2004), wurde sie inzwischen unter anderem als Methode zur Analyse von Interviews (Nohl 2012), im Blick auf die Bild- und Videointerpretation (Bohnsack 2011) im Bereich der Organisationsforschung (Vogd 2009) sowie als methodischer Zugang im Feld der Evaluationsforschung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010; Lamprecht 2012) weiterentwickelt.

Die dokumentarische Methode basiert auf den erkenntnistheoretischen Annahmen der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980), ihr Potenzial besteht im empirischen Zugang zu den von Mannheim unterschiedenen Wissensebenen des konjunktiven und kommunikativen Wissens. Letzteres bezeichnet theoretisches, reflexiv verfügbares Wissen, während das konjunktive Wissen atheoretisches Wissen ist und – vergleichbar dem Habituskonzept Bourdieus – die Handlungspraxis der Erforschten auf der Ebene des impliziten bzw. inkorporierten Wissens bestimmt (vgl. Mannheim 1980, S. 211ff.; Bohnsack 2012, S. 125ff.). Im Kontext der dokumentarischen Methode wurden für die beiden Wissensebenen auch die Begriffe Orientierungsschema und Orientierungsrahmen geprägt (Bohnsack 2012; 2013). Zu den Orientierungsschemata zählen normative Erwartungen, Um-zu-Motive, exteriore Zuschreibungen und Theorien der Erforschten über ihre Handlungspraxis; der Orientierungsrahmen bezeichnet – ebenso wie der Habitus in der Handlungstheorie von Bourdieu – den *modus operandi* der Handlungspraxis; Handeln wird der praxeologischen Wissenssoziologie zufolge nicht aus Normen und Rollenerwartungen, den Alltagstheorien oder Intentionen abgeleitet, sondern die Handlungspraxis wird durch den Orientierungsrahmen, durch implizites und inkorporiertes Wissen bestimmt. Dabei zeigt sich empirisch, dass sich Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata in einem teils mehr, teils weniger ausgeprägten Spannungsverhältnis befinden. Bei der

Rekonstruktion der Orientierungsrahmen ist deshalb auch von Interesse, wie die Diskrepanz zwischen Orientierungsschemata, z.B. Rollenerwartungen, gesellschaftliche Normen oder Theorien, die das eigene Handeln legitimieren, einerseits und Orientierungsrahmen andererseits auf der habituellen, d.h. der handlungspraktischen Ebene bearbeitet wird; auch hier geht es um den *modus operandi*, einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (ebd.).

Im Anschluss an Mannheim wird davon ausgegangen, dass das konjunktive Wissen bzw. der Orientierungsrahmen in der Handlungspraxis auf der Basis fundamentaler Erfahrungen, die Menschen aufgrund von Milieu- oder Gruppenzugehörigkeit teilen, angeeignet wird. Konjunktives Wissen ist deshalb kollektiv geteiltes Wissen von Menschen, die ein konjunktiver Erfahrungsraum verbindet (Mannheim 1980, S. 211ff.). Gegenstand der Rekonstruktion mit Hilfe der dokumentarischen Methode sind sowohl die Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen als auch ihr Verhältnis zueinander, sowie die Genese des Orientierungsrahmens in spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen. Dabei überlagern sich in der Regel mehrere Orientierungsrahmen und Erfahrungsräume innerhalb eines Falls. So können beispielsweise in der dokumentarischen Analyse eines Interviews mit einem 13-jährigen Gymnasialschüler Orientierungen, die typisch sind für das Bildungsmilieu des Gymnasiums und die frühe Adoleszenz, rekonstruiert werden, ebenso können geschlechtstypische Aspekte des Orientierungsrahmens herausgearbeitet werden. Der Zugang zu diesen Erfahrungsräumen ist abhängig von den Vergleichshorizonten der Forschenden, die es zunehmend empirisch zu fundieren gilt, auf der Grundlage von systematischen Fallvergleichen im Sinne der komparativen Analyse, um die Standortgebundenheit der InterpretInnen methodisch kontrollieren können zu. Vor dem Hintergrund einer derartigen Standortgebundenheit und Aspekthaftigkeit der Erkenntnis gewinnt der Fall des 13-Jährigen für die dokumentarische Interpretation lediglich als Repräsentant spezifischer konjunktiver Erfahrungsräume und somit im Kontext der Typenbildung Relevanz. Das bedeutet, dass auch der Zugang zum Individuum, zum „individuellen Orientierungsrahmen“ lediglich dimensionengebunden und somit aspekthaft möglich ist, wie auch Helsper u.a. (2007, S. 498f.) betonen. Der Anspruch auf einen Zugang zur Totalität des Individuums, die Konstruktion einer „totalen Identität“ erscheint erkenntnistheoretisch und damit auch (forschungs)ethisch problematisch.¹ Die möglichen bildungsmilieu-, entwicklungs-, geschlechtstypischen oder gruppenspezifischen Orientierungen lassen sich auch keinesfalls anhand lediglich eines einzelnen Falles rekonstruieren. Vielmehr bedarf es der systematischen komparativen Analyse, um die Mehrdimensionalität der konjunktiven Erfahrungsräume zu erschließen: Bildungsmilieutypisches zeigt sich im Fallvergleich des Gymnasialschülers mit Hauptschülern, der Habitus der Peergroup im Kontrast zu anderen Freundesgruppen usw.. Die komparative Analyse ist deshalb von zentraler Bedeutung für die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode, weil sie sowohl die Voraussetzung für die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit wie auch für Typenbildung und Generalisierung im Sinne der Konstruktion von Typologien darstellt (vgl. Bohnsack 2010, S. 141ff.).

Längsschnittanalysen stellen einen der Wege zur Rekonstruktion von Entwicklungs- oder Prozesstypiken dar. Bisher wurden in Studien, in denen im Rahmen dokumentarischer Interpretationen Entwicklungstypiken rekonstruiert wurden, überwiegend synchrone komparative Analysen unterschiedlicher Fälle durchgeführt – so vor allem im Feld der Jugendforschung (vgl. grundlegend

Bohnsack 1989). In diesen querschnittlich angelegten Studien werden synchron, also zu einem Zeitpunkt, Gruppen oder Individuen unterschiedlichen Alters, also in unterschiedlichen Entwicklungsstadien, miteinander verglichen. Längsschnittliche dokumentarische Studien unterscheiden sich hiervon nur insofern, als in der komparativen Analyse die Veränderung konjunktiver Erfahrungsräume im Zeitverlauf – neben den unterschiedlichern milieu-, entwicklungs-, geschlechts- oder gruppenspezifischen empirischen Vergleichshorizonten – eine weitere, zusätzliche Vergleichsdimension darstellt. Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses dokumentarischer Längsschnittforschung gewinnt der Einzelfall im Vergleich zu querschnittlich angelegten Studien allenfalls forschungspraktisch an Bedeutung (weil das Feld und der Fall zu späteren Erhebungszeitpunkten wieder aufgesucht und eventuell mit kommunikativen Problemen der Wiederholungsbefragung umgegangen werden muss), aber nicht in methodologischer Hinsicht. Auch im Zeitverlauf ist der Fall lediglich Repräsentant für spezifische konjunktive Erfahrungsräume, die sich allerdings in Veränderung befinden.

Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: In einer der wenigen längsschnittlichen Studien, die schon relativ früh mit der dokumentarischen Methode gearbeitet haben, konnte Vogd ärztliche Entscheidungsprozesse vor und nach der Gesundheitsreform untersuchen (Vogd 2006; 2007). In der ersten querschnittlichen Studie ergeben sich die zentralen Befunde zur Bearbeitung und Bewältigung der prekären Balance zwischen „dem Ärztlich-Fachlichen und dem Ökonomisch-Administrativen“ auf dem Vergleich unterschiedlicher Fachrichtungen (der Chirurgie, der internistischen Abteilung und der Psychosomatik) einerseits, und einem je organisationstypischen modus operandi (Städtisches Krankenhaus versus Universitätsklinik) andererseits (vgl. Vogd 2006). In der zweiten Erhebung wurden die chirurgische und internistische Abteilung des städtischen Krankenhauses in der Folge der Gesundheitsreform erneut aufgesucht, um die Konsequenzen der im April 2002 einsetzenden Strukturveränderungen in den Blick zu nehmen. Mit der Gesundheitsreform hat sich der konjunktive Erfahrungsraum „Krankenhaus“, das alltägliche Arbeitsumfeld der Ärzte, grundlegend verändert. Gegenstand der zweiten Studie ist nun die Frage, wie sich die ärztliche Handlungspraxis und der Umgang der Ärzte mit Entscheidungen, ihre Orientierungsrahmen, vor diesem Hintergrund verändern. „Die Rekonstruktion der Veränderungsprozesse und ihrer interaktiven Dynamik geschah in einer *dreifachen komparativen Analyse*. Auf der *ersten* Ebene stand der Prä-post-Vergleich im Vordergrund. Auf der *zweiten* Ebene wurden Beobachtungen bzw. Rekonstruktionen aus verschiedenen medizinischen Disziplinen und Kulturen verglichen. Auf der *dritten* Ebene stand das Verhältnis von beobachteter Handlungspraxis durch die beforschten ärztlichen Akteure im Mittelpunkt. Mittels dieser Kontrastierung konnten die Spannungen zwischen ärztlichem Habitus und den neuen organisatorischen Anforderungen herausgearbeitet und die Bedeutung dieser Dissonanzen für die Ausgestaltung der Wandlungsprozesse thematisiert werden.“ (Vogd 2007, S. 97).

Dokumentarische Längsschnittanalysen beziehen sich auf die Transformation von Orientierungsrahmen. Unter welchen Bedingungen verändern sich Orientierungsrahmen? Im Fall der Studie von Vogd resultiert die Modifikation der ärztlichen Orientierungsrahmen aus einem strukturellen Wandel des konjunkativen Erfahrungsraums. Eine solche Veränderung des Erfahrungsraums ist auch Gegenstand der Studie von Fölker, die ebenfalls dem Feld der Organisationsforschung zuzurechnen ist; untersucht wird der Umgang von Lehrkräften

mit den Veränderungen in der schulischen Alltagspraxis aufgrund einer Schulstrukturreform (vgl. den Beitrag in diesem Heft). Eine Transformation von Orientierungsrahmen als Gegenstand längsschnittlicher Studien kann ferner daraus resultieren, dass Individuen oder Gruppen von einem ihnen bekannten konjunktiven Erfahrungsraum in ein anderen, ihnen zunächst fremden, organisationalen oder milieuspezifischen Kontext wechseln. Auch hier erweitert sich die comparative Analyse um unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume bzw. Milieus, die nicht nur gleichzeitig nebeneinander bzw. mehrdimensional miteinander verwoben, sondern darüber hinaus auch aufeinanderfolgend vergleichend zu analysieren sind. Solche Prozesse werden in Studien zu Übergängen untersucht, die entweder auf Institutionen bzw. Organisationen fokussiert sein können (vgl. z.B. den Beitrag von Petersen/Asbrand in diesem Heft) oder die Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse der Individuen in den Blick nehmen, welche die Übergänge zu bewältigen haben (vgl. die Beiträge von Kramer und Köhler/Thiersch in diesem Heft). Ein weiterer Anlass für die Veränderung von habituellen Orientierungen kann die Auseinandersetzung der Probandinnen und Probanden mit Orientierungsschemata sein, die von Außen an sie herangetragen werden und die – gleichwohl in längerfristigen Prozessen – in der Auseinandersetzung mit den zunächst exterioren Normen in den Orientierungsrahmen inkorporiert werden (vgl. Bohnsack 2012). So begegnen etwa Schülerinnen und Schüler beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule eventuell für sie neuen Vorstellungen, Regeln und Verhaltenserwartungen im Bezug auf die Gestaltung des Schul- und Unterrichtsalltags (vgl. den Beitrag von Petersen und Asbrand in diesem Heft). Die Befunde von Fölker zeigen, wie die Lehrkräfte sich im Rahmen der Schulstrukturreform auf der Ebene der normativen Konzepte mit der Innovation des „individualisierten Unterrichts“ konfrontiert sehen, deren Umsetzung von der Schuladministration erwartet wird, und wie ihr Orientierungsrahmen durch das Abarbeiten an dieser Innovation irritiert wird (vgl. den Beitrag in diesem Heft). Nicht nur im Blick auf Entwicklungsprozesse in Organisationen und Institutionen, sondern auch in der Analyse individueller Biographien kann sich eine solche Konfrontation mit normativen Erwartungen und Handlungsaufforderungen als „Transformationsdruck“ äußern und zur Entwicklung oder Modifikation des Orientierungsrahmens führen (vgl. Kramer et al. 2009).

Angesichts der begrenzten praktischen Forschungserfahrungen mit längsschnittlich angelegten rekonstruktiven Studien bleiben aus unserer Sicht trotz allem einige Fragen offen, die es in zukünftiger Forschung zu bearbeiten gilt:

1. Insbesondere bei der Erforschung von Habitustransformationen bei Jugendlichen stellt sich die Frage, ob hier angemessen von Wandel oder Modifikation der Orientierungen gesprochen werden kann, oder ob es ein Merkmal dieser Lebensphase ist, dass sich Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen überhaupt erst konstituieren. Hinzuzufügen ist selbstverständlich, dass längsschnittliche Analysen auch zu dem Ergebnis kommen können, dass Orientierungsrahmen über Übergänge oder strukturellen Wandel hinweg stabil bleiben oder einem möglichen Transformationsdruck Stand halten. Kontinuität muss bei der Erforschung von Transformationsprozessen als Gegenhorizont immer mitgedacht werden.
2. In den vorliegenden dokumentarischen Längsschnittanalysen kommen die Veränderungsprozesse selbst nur in Ansätzen in den Blick. Dabei bieten die

- Befunde von Kramer et al. Anlass zu der Annahme, dass hier u.a. Prozessstypen rekonstruiert wurden, nämlich Typen, die den *modus operandi* der Jugendlichen bei der Bewältigung der Diskrepanzen zwischen bestehendem Orientierungsrahmen und neuen Anforderungen und Erwartungen im Entwicklungsverlauf empirisch beschreiben. Auch mit den Begriffen der Passung bzw. Nicht-Passung (vgl. Kramer et al. 2009), die auch in der Studie von Asbrand und Petersen als Beschreibungskategorie für Übergangsverläufe fungieren (vgl. den Beitrag in diesem Heft), sind Merkmale des Übergangsgeschehens und des Wandels angesprochen, ohne dass allerdings bereits Prozessstypen entwickelt wären. Kramer vermutet aus strukturtheoretischer Perspektive Krise und Bewährung als Anlass von Habitustransformationen (vgl. den Beitrag in diesem Band). Aus wissenssoziologischer Perspektive und auf der Basis dokumentarischer Analysen von biographischen Interviews oder Gruppendiskussionen, in denen Veränderungen und Entwicklungen retrospektiv beschrieben werden, erscheinen dagegen das theoretisierende, diskursive Abarbeiten an Orientierungsschemata einerseits und das praktische, spielerische und experimentelle, d.h. *aktionistische* Ausprobieren bisher unbekannter Handlungspraxen und die aktionistische Annäherung an neue Milieus andererseits als Prozesse, die eine Entwicklung und Veränderung von habituellen Orientierungen mit strukturellen Konsequenzen ermöglichen (vgl. Bohnsack 2012; Asbrand/Nohl 2013; vgl. auch Schäffer 2003).
3. Zuletzt sei darauf verwiesen, dass zwar erste erziehungswissenschaftlich relevante rekonstruktive Längsschnittstudien zu Entwicklungsprozessen in Organisationen und zu biografischen Sozialisations- und Bildungsverläufen vorliegen, dass aber mit dem Gegenstandsbereich schulischer und außerschulischer Lernprozesse sich ein weites Feld für zukünftige längsschnittlich angelegten rekonstruktiven Studien eröffnet (vgl. Asbrand/Nohl 2013).

Anmerkungen

- 1 Harold Garfinkel (1967) hat die dem Common Sense eigenen Konstruktionen „totaler Identitäten“ als Voraussetzungen für Stigmatisierungs- und Degradierungsprozesse ebenso wie auch Erving Goffman (1963, S. 56f.) kritisch beleuchtet.

Literatur

- Asbrand, B./Nohl, A.-M. (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 153–169.
- Best, H. (2008): Historische Sozialforschung als Erweiterung der Soziologie: Die Konvergenz sozialwissenschaftlicher und historischer Erkenntniskonzepte. In: Historische Sozialforschung 20, S. 7–45
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthafteigheit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Me-

- thoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 47–72.
- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. 2., aktualisierte Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden, S. 119–153
- Bohnsack, R. (2013): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden, S. 35–55.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2010): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren und seine Forschungspraxis*. 2., überarb. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Burzan, N. (2007): *Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse. Anwendungsspiele aus methodischer Perspektive*. Wiesbaden.
- Butz, P./Gaedicke, J. (2001): Längsschnittstudien in der Jugendforschung. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Opladen, S. 399–420.
- Garfinkel, H. (1967): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: Manis, J.G./Meltzer, B. N. (Eds.): *Symbolic Interaction*. Boston, S. 205–212.
- Goffman, E. (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs/N.J.
- Hadjar, A./Becker, R. (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, R. (Hrsg.): *Handbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, S. 195–214.
- Hallebone, E. L. (1992). Use of typologies for „measuring“ self-identity change: Methodological issues in longitudinal qualitative research. In: *Quality and Quantity* 26(1), pp. 1–17.
- Heinz, W. R./Krueger, H. (1991): Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Zur Ausdifferenzierung von Jugendbiographien beim Übergang von der Schule in den Beruf. Opladen.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4), S. 477–490.
- Hof, C./Kade, J. (2008): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Befragungen. In: v. Felden, H. (Hrsg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 159–176
- Ittel, A./Merkens, H. (2006): *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der Empirischen Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Klieme, E./Steinert, B. (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(Sonderheft 10), S. 221–238.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Kraus, W. (2000): Identitäten zum Reden bringen. Erfahrungen mit qualitativen Ansätzen in einer Längsschnittstudie. In: *FQS* 1(2), Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002154> [24.10.2013]
- Krüger, H.-H. (1993): Geschichte und Perspektiven der Jugendforschung, historische Entwicklungslinien und Bezugspunkte für eine theoretische und methodische Neuorientierung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen, S. 7–26.
- Lamprecht, J. (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden.

- Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.) (2013): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Nohl, A. (2012): *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Nolda, S. (2009): *Programmanalysen – Methode und Fragestellung*. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 293–308.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden.
- Reck-Hog, U./Eckert, T. (2009): *Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 137–152.
- Sander, P.G./Größler, A. (2007): *Methoden der Längsschnittanalyse in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium* 36(7), S. 355–362.
- Saretzki, T. (2010): *Umwelt- und Technikkonflikte: Theorien, Fragestellungen und Forschungsperspektiven*. In: Feindt, P.H./Saretzki, T. (Hrsg.): *Umwelt- und Technikkonflikte*. Wiesbaden, S. 33–54.
- Schäffer, B. (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen.
- Schlese, M./Schramm, F. (1996): *Zum Potential von Längsschnittstudien für eine Sozio-Ökonomie der Arbeit*. In: Zapf, W./Habich, R./Schupp, J. (Hrsg.): *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt*. Frankfurt/New York, S. 193–209.
- Van der Kamp, L. J. T./Bijleveld, C.C.J.H. (1999): *Methodological Issues in longitudinal research*. In: Bijleveld, C.C.J.H. u.a. (Hrsg.): *Longitudinal Data Analysis*. London/Thousand Oaks, p. 1–44.
- Vogd, W. (2006): *Die Organisation Krankenhaus im Wandel. Eine dokumentarische Evaluation aus Perspektive der ärztlichen Akteure*. Basel/Bern.
- Vogd, W. (2007): *Von der Organisation Krankenhaus zum Behandlungsnetzwerk? Eine rekonstruktive Längsschnittstudie*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 17(1), S. 97–119.
- Vogd, W. (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen.
- Witzel, A. (2010): *Längsschnittdesign*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 290–303.
- Yates, Lyn (2003): *Interpretive claims and methodological warrant in small-number qualitative, longitudinal research*. In: *International Journal of Social Research Methodology* 6(3), pp. 223–232.

Rolf-Torsten Kramer

»Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«

Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung

»Habitus(-modification)« reflected by »Crisis« and »probation«

Structure theoretical considerations towards longitudinal analysis by Documentary Method

Zusammenfassung:

Der Einsatz von Forschungsmethoden in bisher unerprobten Zugängen und Designs führt nicht selten zu deren kritischer Prüfung und Weiterentwicklung. Auch für den folgenden Beitrag markiert ein derart neuartiger Einsatz der dokumentarischen Methode in der biographischen Längsschnittforschung den Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen. Gefragt wird dabei besonders, wie über die bisherigen Überlegungen innerhalb der dokumentarischen Methode hinaus die Transformation von Orientierungsrahmen (bzw. des Habitus) theoretisch zu begründen und empirisch zu erschließen ist. Im Zentrum steht der Versuch, strukturtheoretische Konzepte (Krise und Bewährung) an die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive der Dokumentarischen Methode anzuschließen.

Schlagworte: Dokumentarische Methode; Längsschnitt; Strukturtheorie; Habitus; Habitustransformation

Abstract:

Using research methods in yet unexperienced approaches often leads to their critical review as well as to their further development and advancement. Therefore, the following article focuses on the innovative application of the Documentary Method in the field of biographical longitudinal research. Based on the methodological concept of the Documentary Method, the article asks for a theoretical framework to explain the transformation of orientation frames (German: Orientierungsrahmen) or respectively the transformation of the actors' habitus as well as the empirical analysis of such a transformation. The attempt is to link structural theory approaches to the perspectives the Documentary Method is drawn upon, namely the praxeological sociology as well as the sociology of knowledge.

Keywords: Documentary Method; longitudinal research; structure theory; habitus; habitus-transformation

1. Einleitung

Innerhalb der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung ist eine kontinuierliche Zunahme von Studien festzustellen, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten. Dabei wird die ursprünglich enge Kopplung der Anwendung der dokumentarischen Methode auf Gruppendiskussionen und im Kontext der Jugend-

forschung immer deutlicher ausgeweitet (vgl. Nohl 2006a, 2013; Bohnsack 2013a; Bohnsack u.a. 2013). In dieser Entwicklung sind nun auch vermehrt dokumentarische Studien zu finden, die Längsschnitt-Designs aufweisen und auf Bildungsbiographien zugreifen (vgl. Krüger u.a. 2008, 2010, 2012; Kramer u.a. 2009 und 2013). In diesen Studien stellt sich einerseits das Problem, Fragen der Habitustransformation theoretisch-konzeptionell zu bearbeiten. Diese besonders in der Rezeption von Bourdieu immer wieder bescheinigte theoretische Leerstelle ist auch trotz neuerer einschlägiger Studien (z.B. Nohl 2006b; Geimer 2010; von Rosenberg 2011) noch nicht vollständig behoben. Andererseits stellen sich diesen dokumentarischen Längsschnittstudien im Vergleich zu nicht längsschnittlich angelegten dokumentarischen Analysen auch methodisch-methodologisch neue Herausforderungen, wie z.B. eine stärkere Gewichtung und Orientierung am einzelnen Fall, da ohne einen systematischen Fallbezug eine Längsschnittforschung gar keinen Sinn machen würde.

Der folgende Beitrag widmet sich diesen besonderen An- und Herausforderungen eines dokumentarischen Längsschnitts. Dabei soll vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen und Überlegungen im Rahmen einer eigenen Längsschnittstudie mit der dokumentarischen Methode (Kramer u.a. 2009, 2013; auch der Beitrag von Köhler/Thiersch in diesem Heft)¹ v.a. an strukturtheoretische Überlegungen angeknüpft und der Versuch unternommen werden, die strukturtheoretischen Konzepte »Krise« und »Bewahrung« für theoretisch-konzeptionelle Fragen der Habitustransformation und für die methodisch-methodologisch neuen Herausforderungen der dokumentarischen Längsschnittforschung fruchtbar zu machen.

Dem Autor ist dabei durchaus bewusst, dass damit eine nicht übliche und z.T. auch besonders kritisierte Verbindung – zwischen praxeologischer Wissenssoziologie und Strukturtheorie; zwischen dokumentarischer Methode und Objektiver Hermeneutik – hergestellt wird (vgl. zu dieser Abgrenzung z.B. Bohnsack 2003c; Nohl 2006a und 2013; Rademacher/Wernet 2013). Für den Autor zeigen sich dagegen eher vielfältige Anschlussstellen und fruchtbare Bezüge. Auch Oevermann, auf dessen strukturtheoretische Überlegungen hier v.a. zurückgegriffen werden soll, hat sich explizit auf die Wissenssoziologie und das Habituskonzept bezogen, das für ihn in großer Nähe zum Deutungsmusteransatz lag (vgl. Oevermann 2001a und b) und in seine strukturtheoretische Fassung von »Lebenspraxis« integriert wurde (vgl. z.B. Oevermann 1995, S. 41f. sowie 1996, S. 10). Bourdieu hat schließlich sein Habituskonzept mit – teilweise jedoch implizit bleibenden – strukturtheoretischen Annahmen versehen und seinen Ansatz dem erklärten Selbstverständnis nach als „genetischen Strukturalismus“ bzw. „strukturalistischen Konstruktivismus“ verstanden (vgl. Bourdieu 1992, S. 31 und 1998, S. 135).

Die Riskanz des Unterfangens aber auch der mögliche Ertrag schlagen sich auch in der folgenden Argumentation nieder, die v.a. das Ziel hat, strukturtheoretische Überlegungen für die dokumentarische Längsschnittforschung aufzugreifen. Dabei ist klar, dass damit nicht schon alle Fragen und Kritikpunkte geklärt sind, sondern im besten Fall weitere Diskussionsprozesse angestoßen werden. Dazu werden zunächst die Gegenstandskonzeption des Orientierungsrahmens bzw. das Konzept des Habitus rekapituliert und nach Anschlussstellen für Perspektiven der Genese und Transformation befragt (2.). Dazu wird auch kurz auf dokumentarische Studien eingegangen, die – ohne Längsschnittdesign – Wandlungs- und Transformationsprozesse des Orientierungsrahmens heraus-

gearbeitet haben. Im Anschluss soll mit Hilfe strukturtheoretischer Annahmen die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Habitustransformation bzw. einer Transformation des Orientierungsrahmens untermauert werden (3.). Dann wird genauer vorgestellt, wie wir in unserer Studie eine dokumentarische Längsschnittforschung umgesetzt haben (4.) und welche Transformationstypen des Habitus bzw. des Orientierungsrahmens – teilweise bereits empirisch belegt – bestimmbar sind (5.).

2. Die Gegenstandskonzeption des Orientierungsrahmens bzw. des Habitus und Anschlussstellen für die Perspektiven der Genese und Transformation

Wie Ralf Bohnsack auch in aktuellen Beiträgen wieder verdeutlicht, richtet sich das Erkenntnisinteresse der dokumentarischen Methode der Interpretation auf die impliziten, a-theoretischen und inkorporierten Wissensbestände, deren Erschließung als methodisch kontrollierter Zugang einer Rekonstruktion von Praxis gelten kann, weil diese Wissensbestände handlungsleitend sind (vgl. Bohnsack 2013a und b). Diese Annahme, die den impliziten, a-theoretischen und inkorporierten Wissensbeständen den Status eines Praxis hervorbringenden Prinzips (im Sinne eines *modus operandi*) zuweist, ist für die Gegenstandskonzeption entscheidend. Das zentrale Gegenstandskonzept dieser praxeologischen Wissenssoziologie ist der Orientierungsrahmen, der zwar große Überschneidungen zum Konzept des Habitus bei Bourdieu aufweist (vgl. z.B. Bohnsack 1997, 2003a, b; Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2003), gleichzeitig aber auch in neueren Beiträgen in seiner Differenz bestimmt wird (vgl. Bohnsack 2013a und b).

Große Übereinstimmungen markiert Bohnsack zum Konzept des Habitus von Bourdieu dort, wo es mit dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne um die Struktur (den *modus operandi*) der Handlungspraxis selbst geht (Bohnsack 2013a). Dabei sei der Begriff des Habitus nach Bohnsack insbesondere für jene Form des a-theoretischen Wissens angebracht, „welches (vollständig) inkorporiert ist“, während er weniger für jenes implizite Wissen zutreffe, das „u.a. in Form mentaler Bilder unser Handeln orientiert“ (Bohnsack 2013b). Der Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne erweitert dagegen den Habitusbegriff um den Aspekt, „dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (ebd.). Dabei werden Orientierungsschemata hier als Gegenbegriff zum Orientierungsrahmen im Sinne eines *modus operandi* begrifflich entworfen. Zu ihnen gehören etwa Common-sense-Theorien, Stereotypisierungen, Um-zu-Motive, Normen oder Rollenerwartungen, die „ihre eigentliche Bedeutung erst durch die Rahmung, d.h. die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existentielle Dimension der Handlungspraxis erhalten, wie sie sich im *modus operandi* des Habitus oder eben Orientierungsrahmens vollzieht“ (vgl. ebd. und Bohnsack 2013a).

Wir sehen demnach, dass die a-theoretischen Wissensbestände im (Gegenstands-)Konzept des Orientierungsrahmens bei Bohnsack eine unbewusste und intuitive Bezogenheit auf soziale Welt beinhalten – eine „existenzielle Vorstruktur des Daseins“, die diese Welt erst konstituiert und zugleich darauf (als Integration oder Brechung) in unterschiedlicher Form bezogen sein kann. Bohnsack kennzeichnet das Zusammenspiel von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren Sinne als Spannungsverhältnis (ebd.), wobei sich erst in der Logik der Praxis des Orientierungsrahmens dieses Spannungsverhältnis ausformt. Insofern haben wir hier also eine relationale Konzeption des Orientierungsrahmens vorliegen, der nicht nur in Bezug auf Orientierungsschemata bestimmt, wie z.B. Normen oder Rollenerwartungen wahrgenommen und gedeutet werden, sondern der sich erst und vermittelt über dieses Spannungsverhältnis zu den Orientierungsschemata „konturiert“ und „reproduziert“. Orientierungsschemata im Sinne exterior erfahrener normativer Zwänge werden dabei „in gewisser Weise als funktionales Äquivalent für den Modus der Objektkonstruktion“ [verstanden], wie er bei Bourdieu durch den Begriff des „Feldes“ geleistet wird“ (Bohnsack 2013b). Der Orientierungsrahmen ist somit in einem permanenten Abstimmungsprozess mit z.B. Normen und Erwartungshaltungen eingerückt und kann sich darüber weiter konturieren. Eine an diese Spannung ansetzende Perspektive der Transformation des Orientierungsrahmens ist jedoch bei Bohnsack nicht explizit entfaltet.

Der Orientierungsrahmen ist bei Bohnsack in erster Linie ein kollektives Phänomen, das durch jene elementaren Formen der Sozialität generiert wird, die auch als „primordiale Sozialität“ oder „konjunktiver Erfahrungsraum“ bezeichnet werden. Hier findet wechselseitiges Verstehen auf der Grundlage eines geteilten, gemeinsamen (eben kollektiven) Orientierungsrahmens unmittelbar statt und nicht in einer Form der Intersubjektivität, die in einem komplizierten Prozess der Perspektivübernahme erst hergestellt werden muss (vgl. ebd.). Dabei werden 2 Formen der konjunktiven Erfahrung und Verständigung unterschieden: erstens jene gruppenhaften Phänomene, die auf tatsächliche, gemeinsam geteilte Erlebnisse bezogen sind und einen faktisch gemeinsamen Erlebnishintergrund im Sinne einer gemeinsamen Gruppengeschichte (z.B. der Familie, der Freundschaft oder der peer-group) implizieren, oder zweitens jene Phänomene des strukturidentischen Erlebens, die sich aus einer gleichartigen Lagerung ergeben und darin strukturähnliche Erfahrungshintergründe implizieren, ohne dass eine tatsächliche Interaktionsgeschichte gemeinsamer Erlebnisse vorliegt. Besonders diese zweite Form eines konjunktiven Erfahrungsraums auf der Grundlage gleichartiger „objektiv-geistiger Strukturzusammenhänge“ (Mannheim 1984, S. 94f.) kann dabei auf sehr unterschiedliche Strukturmomente bezogen sein. Bohnsack spricht deshalb von einem mehrdimensionalen Erfahrungsraum, der neben Generationslagerungen auch „Bildungs-, Berufs- und Arbeits- sowie Gendermilieus“ betreffen kann (Bohnsack 2013b).

In dieser Ausdifferenzierung von konjunktiven Erfahrungsräumen, die maßgeblich für die Hervorbringung und Genese von Orientierungsrahmen verantwortlich sind, wird nicht nur eine mehrdimensionale Analysehaltung begründet, sondern auch eine doppelte Perspektive auf Hervorbringungslogiken des Orientierungsrahmens grundgelegt. Die Genese von Orientierungsrahmen kann so nämlich einerseits in konkreten Vergemeinschaftungen (z.B. Familie oder peer-groups) erfolgen oder andererseits in strukturellen Lagerungen begründet sein, die sich in verschiedenen Dimensionen ausgeprägt haben. Wie Bohnsack dann

deutlich macht, ist unabhängig von beiden Generierungsmodi von einer Mehrdimensionalität der konjunktiven Erfahrungsräume auszugehen. Weniger deutlich wird jedoch darauf hingewiesen, dass für beide Modi von historischen Strukturierungsprozessen ausgegangen werden kann, die eine jeweils eigene – auf unterschiedlicher Aggregierungsebene liegende – Sedimentierungs- und Transformationsgeschichte aufweisen. Für den konjunktiven Erfahrungsraum von konkreten Gruppierungen (z.B. Familien oder peer-groups) mag das als Annahme einer je individuellen Gruppenbiographie unmittelbar einleuchten. Aber auch für jene konjunktiven Erfahrungsräume, die auf strukturidentische Lagerungen z.B. des Geschlechts oder des sozialen Milieus bezogen sind, wäre von historisch spezifischen Sedimentierungs- und Transformationsprozessen auf der Ebene eines Milieus oder einer Kultur auszugehen. D.h., auch diese Erfahrungsräume wandeln sich, sind historisch konkret und haben gerade nicht den Status ontologisch-verdinglichter Sachverhalte.

Für Fragen der Genese und Transformation des Orientierungsrahmens in der dokumentarischen Methode sind damit zentrale Annahmen und Anschlussstellen markiert. Diese beziehen sich v.a. auf die Frage der Genese von Orientierungsrahmen, die auf konjunktive Erfahrungsräume und deren Überlagerung zurückgeführt werden (die soziogenetische im Unterschied zur sinngenetischen Analyseinstellung). Fragen der Transformation des Orientierungsrahmens werden dagegen eher weniger systematisch berührt, gleichwohl es z.B. Verweise auf einen „besonderen“ oder „biographischen“ Orientierungsrahmen gibt, der sich von kollektiven Orientierungsrahmen unterscheiden lässt (vgl. Bohnsack 1997, S. 205, Bohnsack 2003a, S. 43), und der Orientierungsrahmen sich in der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata (z.B. Normen und Rollenforderungen) konturiert und reproduziert (Bohnsack 2013b). Damit ist zumindest als Potenzial ein dynamisches Spannungsmoment im Gegenstandskonzept des Orientierungsrahmens angedeutet, der sich auch gegenüber eventuell disparaten Erfahrungsräumen konturieren muss und damit auch verändern kann.

Eine explizite Auseinandersetzung mit Prozessen der Transformation findet sich im Kontext der dokumentarischen Methode z.B. bei Nohl (2006b), Geimer (2010) und von Rosenberg (2011). So kann Nohl z.B. auf der Grundlage der dokumentarischen Analyse biographischer Interviews eine Phasenabfolge von spontanen Bildungsprozessen als Basistypik auf hohem Generalisierungsniveau herausarbeiten (vgl. Nohl 2006b, S. 261f.). In dieser Phasentypik, welche die Relevanz der „Auflösung tradierter Wissensbestände und angestammter Milieus“ (ebd., S. 266), ein erstes beiläufiges spontanes Handeln, die unspezifische Reflexion, weiteres tastendes Erkunden, die Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung, ein zweites spontanes Handeln, die zweite gesellschaftliche Bewährung und schließlich die Phase der biographischen Selbstreflexion benennt, werden auf der einen Seite vielfältige Hinweise auf Fragen der »Krise« und der »Bewährung« aufgeworfen, gleichzeitig aber auf der anderen Seite systematische Zusammenhänge zwischen Bildungsprozessen und diesen Fragen zurückgewiesen (vgl. z.B. ebd., S. 267 oder 269). Dabei werden die Analyseergebnisse v.a. im Kontext der Bildungstheorie – weniger mit Bezug auf die Habitusstheorie – diskutiert. Dadurch kommt es zu einer eigentümlichen Spannung, weil unter dem Postulat der reflexiven Selbstvergewisserung im Kontext der Bildungstheorie »Krise« nur als bewusstseinsfähige und reflexiv verfügbare und bewältigbare Anforderung erscheint. Da die Biographien in der Analyse als Bildungsprozess nachvollzogen werden sollen, wird die »Krise«, wo sie nicht durch die Interview-

ten selbst als Bestandteil der Veränderung benannt wird, in ihrer Relevanz zurückgewiesen. Was nicht deutlich wird, ist die Änderung des Orientierungsrahmens selbst und in Bezug auf die jeweiligen Lebensbedingungen und Passungsverhältnisse z.B. zum Feld der Berufstätigkeit. Damit bleibt auch die methodisch spannende Frage unberührt, ob man in einem Interview den jeweils zum Zeitpunkt des Erlebens vorherrschenden Orientierungsrahmen rekonstruktiv bergen kann und damit auch verschiedene Ausprägungen des Orientierungsrahmens im Verlauf und Wandel einer Biographie oder ‚nur‘ den Orientierungsrahmen, der zum Zeitpunkt des Interviews ausgeprägt vorliegt. Diese Frage wird jedoch eingeklammert, weil es Nohl v.a. um eine mehrdimensionale Typenbildung geht. Wie, in welchen Aspekten und in welchem Ausmaß Transformationen des Orientierungsrahmens erfolgen, ist somit in Bezug auf die einzelnen Fälle nicht nachzuvollziehen (vgl. ebd., S. 23).

In ähnlicher Weise untersucht Geimer (2010) in Interviews Praktiken der Medienaneignung als Ressource spontaner Bildungsprozesse. Die Erzählungen der Interviewpartner werden dabei für eine Typik der Rezeptionspraktiken und nicht in Bezug auf biographische Wandlungsdynamiken analytisch genutzt. Damit kann dann eine Filmrezeption im Typus der produktiven Aneignung als impliziter spontaner Bildungsprozess entworfen werden (vgl. ebd., S. 157ff.), ohne dass im Interviewmaterial selbst die unterschiedliche Ausprägung eines Orientierungsrahmens herausgearbeitet wird. Da die Praxis der Filmrezeption selbst habituell verankert ist, entsteht das Problem einer ‚Transformation ohne Ende‘, weil sich „ein Habitus vermittelt der Erfahrung eines Films derart sich selbst zuwendet, dass er sich (partiell) erweitert oder restrukturiert, also Modifikationen seiner selbst zulässt“ (ebd., S. 154). Behauptet wird damit auch hier eine Transformation, „ohne dass eine alltagspragmatisch unmittelbar relevante Krise stattfinden“ und „ein subjektiv erlebtes Scheitern“ vorliegen muss (ebd., S. 155).

Am deutlichsten liegt eine Verbindung von Bildungs- und Habitusstheorie mit der dokumentarischen Analyse biographischer Interviews bei von Rosenberg (2011) vor. Da er die dokumentarisch-biographische Analyse nicht nur auf die verschiedenen Inhalte und die darin zum Ausdruck kommenden Praktiken bezieht, sondern auch auf unterschiedliche Semantiken im Interview. Darüber kann z.B. herausgearbeitet werden, dass sich die Haltung einer experimentellen Generierung neuer Erfahrungsräume von Herrn Christophsen – ähnlich auch bei Herrn Behrend – mit Beginn des frühen Erwachsenenalters durch eine stärker auf die Zukunft gerichtete Nutzenabwägung abgelöst wird (vgl. ebd., S. 160). In den Ergebnissen unterscheidet von Rosenberg „Wandlungen des Habitus“, die sich auf eine Dimension des Habitus beziehen, von „Transformationen des Habitus“, die konstitutiv mehrdimensional angelegt sind (vgl. ebd., S. 285ff.). Für beide Wandlungs-Typen können zudem die Phasen von spontanen Bildungsprozessen von Nohl mit Bezug auf die Logik der Praxis weiter ausdifferenziert werden (ebd., S. 179ff. und 279ff.). Allerdings steht auch hier wie in den Arbeiten von Nohl und Geimer die mehrdimensionale Typenbildung gegenüber der Fallrekonstruktion im Vordergrund und reflektiert von Rosenberg selbst das methodische Problem, dass sich ein transformierter Habitus im Interview nicht mehr direkt dokumentiert, sondern allenfalls im „Was“ der Erzählung andeutet. Damit liegt in allen drei Studien eine fallbezogene Rekonstruktion – wie sie etwa über dokumentarische Analysen zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten gelingen kann – von Habitusstransformationen nicht vor.

Wie sieht es nun mit Transformationsperspektiven und deren empirischer Analyse bei Bourdieu aus? Das Konzept des Habitus bei Bourdieu finden wir von Beginn an in einer engen Verknüpfung mit Fragen nach seiner Genese und in einer insgesamt besonders ausgeprägt relationalen Theoriearchitektur, die Habitus als inkorporierte Sozialität und Schemata der Wahrnehmung, Deutung und des Handelns immer schon zu Strukturen (z.B. in Institutionen) und Praktiken in Beziehung setzt (vgl. Bourdieu 1993; Kramer 2011, 2013a und b). Deutlicher als im Konzept des Orientierungsrahmens ist der Habitus bei Bourdieu damit immer schon in Relation zu und Bedeutung für eine soziale Welt entworfen, die bei aller Reproduktion und Beharrung eine dynamische, spannungsreiche und umkämpfte soziale Welt ist (vgl. Bourdieu 1995, 1999). Was bei Bohnsack das Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsschemata ist, zeigt sich bei Bourdieu als prinzipielle Annahme einer doppelten Akkumulation von Geschichte – der „Objektivierung in den Institutionen“ und der „Objektivierung in den Leibern“ (Bourdieu 1993, S. 106). Habitusformationen sind damit als „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ Ergebnis eines Objektivierungsprozesses, der mit dem Begriff der Inkorporierung v.a. auf die Konditionierungen der Existenzbedingungen zurückgeht (ebd., S. 98). Diese Konditionierung durch die Existenzbedingungen, die konzeptionell dem Begriff der Lagerung bei Mannheim entspricht, führt zur Ausprägung eines „praktischen Sinns“, der fernab von einer bewussten Entscheidungslogik Handlungspraxis hervorbringt (*modus operandi*) und dazu führt, dass im Sinne einer „Sofortunterwerfung unter die Ordnung“ solche Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungsweisen von vornherein ausgeschlossen werden, die mit den strukturellen Bedingungen und Anforderungen nicht vereinbar scheinen (ebd., S. 100). Mithin werden damit solche Orte, Ereignisse und Personen gemieden, die die Schemata des Habitus irritieren und in eine »Krise« stürzen könnten (vgl. ebd., S. 114).

Mit dem Habitus ist also ein praktischer Sinn ausgeprägt, der die Platzierung in der sozialen Welt bestimmt und auch reproduziert. Platzierungskämpfe laufen damit wesentlich unbewusst und vermittels des Habitus ab, was von Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ mit Akribie und Scharfsinn am Beispiel der Geschmacksurteile und des Lebensstils beschrieben ist (vgl. Bourdieu 1999). Dass diesen von Bourdieu in gewisser Weise die Unschuld geraubt wurde, ist dann oft als Vorwurf einer unzulässigen Ökonomisierung kritisiert worden (vgl. Kramer 2011, 2013a). Ebenso wurde die Aufnahme des Habituskonzeptes deshalb erschwert, weil eine Überlast der Reproduktion vermutet wurde (vgl. Rieger-Ladich 2005).

Der Habitus ist bei Bourdieu – wie der Orientierungsrahmen bei Bohnsack – v.a. ein kollektives Phänomen, insofern die Anpasstheit des Habitus an die Existenzbedingungen und sozialen Konditionierungen eine „Homogenität der Habitusformen“ erzeugt (Bourdieu 1993, S. 108). Handlungen, Praktiken und Vorstellungen sind so auch ohne bewusste Bezugnahme oder gar strategische Berechnung objektiv aufeinander abgestimmt und führen zu einer „Konzertierung ohne Dirigent“ (ebd., S. 110). So sind die „Praktiken von Mitgliedern derselben Gruppe oder, in einer differenzierten Gesellschaft, derselben Klasse stets mehr und besser aufeinander abgestimmt, als die Handelnden selber wissen und wollen“ (ebd.). Zugleich wird aber auch bei Bourdieu ausgeschlossen, „daß alle Mitglieder derselben Klasse (oder auch nur zwei davon) dieselben Erfahrungen gemacht haben, und noch dazu in derselben Reihenfolge“ (ebd., S. 112).

Insofern gibt es neben dem kollektiven Habitus auch einen „individuellen Habitus“, „der unlösbar ist von der organischen Individualität“ (ebd.). Dieser individuelle Habitus ist zu verstehen als eine „strukturelle Variante“ eines Klassen- oder schichtspezifischen Habitus, „in der die Einzigartigkeit der Stellung innerhalb der Klasse und des Lebenslaufs zum Ausdruck kommt“ (ebd., S. 113). Damit wird deutlich auf einen individualisierenden Hervorbringungsmodus des Habitus hingewiesen, der neben homogenisierende Generierungsmodi zu stellen ist (vgl. Kramer 2013a).

Insofern ist die Frage der Genese bei Bourdieu durchaus angelegt. Sie zeigt sich jedoch als ein nicht weiter zu explizierender Automatismus – ein Durchschlagen der Existenzbedingungen (Konditionierungen) –, der nur in Andeutungen in eine familiäre Transmissionsdynamik eingebettet wird. So hat Bourdieu in „Das Elend der Welt“ – z.T. mit Anleihen an die Psychoanalyse – verdeutlicht, dass sich die Genese des Habitus nicht allein in kollektiv homogenisierten Konditionierungen sozialer Lagerungen vollzieht, sondern durch das Nadelöhr der familialen Transmissionsdynamik hindurch gefädelt werden muss, wobei in dieser Transmissionsdynamik erhebliche Spannungsmomente und Widersprüche lagern, weil diese mit unbewussten Wünschen, Erwartungen und Affekten aufgeladen ist (vgl. Bourdieu 1997, S. 657). Die Soziogenese des Habitus wird somit in einer spannungsvollen Dynamik von familialen Transmissionsgeschehen und Konditionierungen der sozialen Lagerung entworfen, wobei besonders die Mikro-mechanismen dieser Transmission und Konditionierung eine Leerstelle bei Bourdieu markieren (vgl. Helsper/Kramer/Thiersch 2013a; auch Liebau 1984, 1987).

Wie sieht es nun mit Transformationsperspektiven angesichts der starken Reproduktionsorientierung bei Bourdieu aus? Tatsächlich findet sich auch schon in den wenigen hier genannten Bestimmungen zum Habitus eine deutliche Ausrichtung des Habituskonzeptes auf Reproduktion, die jedoch nur eine Seite des Konzeptes ausmacht. Auf der anderen Seite ist die ganze Theoriearchitektur bei Bourdieu auf spannungsvolle Auseinandersetzungen ausgerichtet, so dass die Reproduktion sozialer Verhältnisse immer schon als erstaunliches Resultat und allenfalls als Zwischenstand symbolischer Kämpfe erscheint. Explizit wird die vollkommene Reproduktion als „Sonderfall“ gekennzeichnet, der voraussetzt, dass „der Habitus unter Bedingungen zur Anwendung gelangt, die identisch oder homothetisch mit denen seiner Erzeugung sind“ (Bourdieu 1993, S. 117). Davon ist jedoch in modernisierten, dynamischen Gesellschaften kaum auszugehen. Eher sind Konstellationen zu erwarten, in denen Habitusformationen auf Anforderungen und Felder treffen, in denen eine Übertragbarkeit der Dispositionen nicht uneingeschränkt gegeben ist, etwa weil sich die strukturellen Bedingungen verändert haben und von denen der Erstaneignung des Habitus unterscheiden. Damit verbindet sich die Annahme einer unterschiedlichen Pass- und Anschlussfähigkeit des Habitus, die zu Formen der Anpassung aber auch zu solchen der Auflehnung oder der Resignation führen kann (vgl. Bourdieu 1993, S. 117). Solche brüchigen oder gar antagonistischen Passungskonstellationen werden wiederum in der Studie „Das Elend der Welt“ besonders herausgearbeitet (vgl. Bourdieu u.a. 1997).

Schließlich weist Bourdieu dem pädagogischen Handeln – und hier besonders der sekundären Pädagogik einer institutionalisierten Bildung (Schule) – das Potenzial zu, Transformationsprozesse des Habitus zu intendieren und dann auch auszulösen, wenn sich der sekundäre Habitus der Schule vom primären Habitus der Herkunftsfamilie unterscheidet (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 1973; Kramer

2013b). Allerdings ist diese Transformation nicht garantiert, sondern davon abhängig, ob die in der Habitusdifferenz angelegte Krisenhaftigkeit auch transformatorisch bewältigt werden kann. Widerstand und Resignation sind hier – wie oben ausgeführt – jedoch genauso möglich.

3. Habitus zwischen »Krise« und »Bewährung« – Strukturtheoretische Überlegungen zur praxeologischen Wissenssoziologie

Wir haben gesehen, dass in den Gegenstandskonzeptionen des Habitus bei Bourdieu und des Orientierungsrahmens bei Bohnsack Fragen der Genese und Fragen der Transformation auftauchen, teilweise aber auch eher implizit bleiben und erst in Ansätzen auch empirisch eingeholt sind. In diesem Abschnitt soll deshalb versucht werden, die bereits vorliegenden Bestimmungen zur Transformation des Habitus bzw. Orientierungsrahmens weiterzuführen.² Dazu wird auf strukturtheoretische Bestimmungen zurückgegriffen, um den Stellenwert von »Krise« und »Bewährung« für die Genese und Transformation impliziter, handlungsleitender Wissensbestände genauer herauszuarbeiten.

In einer strukturtheoretischen Perspektive stellen Wissensgehalte Deutungen, Konstruktionen oder Interpretationen dar, deren propositionaler Gehalt „im Sinne einer gültigen Krisenlösung“ auf eine Problemlage bezogen ist (Oevermann 2006, S. 82). Dies gilt für komplexe und höheraggregierte Wissensbestände wie etwa Deutungsmuster ebenso wie für eine einfache Prädikation im Sinne einer begrifflichen Bestimmung von etwas (Unbestimmten) als Etwas (ein Bestimmtes) (bei Oevermann ausgedrückt in der Kurzformel „X“ ist ein „P“) und soll hier auch für a-theoretische, handlungsleitende Wissensbestände zugrunde gelegt werden (Oevermann 2001a und b, 2006, 2008; vgl. auch Kramer u.a. 2013; Helsper u.a. 2013a). Wissen (implizit oder explizit) konstituiert sich in der Erfahrung der Bewältigung von Krisen (vgl. z.B. Oevermann 2006, S. 83). Insofern kann Wissen als Repräsentierendes gelten, das für die Bestimmung des Repräsentierten – in welcher Hinsicht auch immer – unverzichtbar ist. Das Repräsentierte selbst muss in dieser Perspektive demgegenüber ein Bestimmungsproblem aufgeworfen haben, das über das Repräsentierende gelöst bzw. bewältigt wird (vgl. ebd., S. 86). Daher wird in dieser strukturtheoretischen Sichtweise das Repräsentierte eher als Aspekt der »Krise« gekennzeichnet, während Wissen als Aspekt der Routine zu verstehen ist. Allerdings, das kommt in einer strukturgenetischen Perspektive hinzu, können die durch (implizites) Wissen gelösten Krisen zu einer früheren Zeit bereits in Routinen bewältigt gewesen sein und die (neuen) Routinen des impliziten Wissen sich auch später „vor allem aufgrund von Wissensfortschritten und Krisenlösungen in anderen Gebieten als nicht mehr haltbar“ erweisen (ebd., S. 83).

„Wissen ist das Ergebnis einer Krisenlösung, gehört also zur Sphäre von Routinen, die sich entweder schon bewährt haben oder deren Bewährung aussichtsreich erwartet wird.“ (Oevermann 2006, S. 97).

»Krise« und »Routine« sind aber in der strukturtheoretischen Sicht keine absoluten Gegensätze, sondern unterschiedliche Erscheinungsformen einer prinzipiell krisenhaften »Lebenspraxis«, deren Krisenhaftigkeit jedoch manifest aufbrechen oder in Abkürzungsmodi der Lebensführung bewältigt werden kann (vgl. z.B. Oevermann 2008). Damit kann nun auch der Habitus oder der Orientierungsrahmen als Form der Bewältigung der Krise im Modus der Routine bestimmt werden, die jedoch selbst erneut in eine Krise einmünden kann, wenn sich die Routinen nicht mehr bewähren. Bei Bourdieu entspräche diesem Einmünden in eine Krise und dem Ausbleiben der Bewährung das Auseinanderklaffen von Habitus und Anforderungen des Feldes bzw. der Lebenswelt – also jene Form des antagonistischen oder gespaltenen Habitus, von der in „Das Elend der Welt“ so viel zu lesen ist und die mit Verweis auf die literarische Figur des Don Quichotte von Bourdieu illustriert wurde (vgl. Bourdieu 1993, S. 116f.). Bei Bohnsack finden wir diesen Zusammenhang als Möglichkeit, die Spannung zwischen Orientierungsschemata und dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne nicht (mehr) in einer einfachen Reproduktionsbewegung bewältigen zu können. Genau dann manifestiert sich eine Krise, die auch eine Krise des Habitus oder des Orientierungsrahmens ist und die dessen Transformation erforderlich machen kann. Für Oevermann bestehen hier theoriearchitektonisch Parallelen zur Darwin'schen Evolutionstheorie, weil Wissen eingerückt wird in die historische Logik von »Krise« und »Bewährung«.

(Implizites) Wissen ist historisch hervorgebrachte Lösung einer Krise (Bewährung) und kann „jederzeit wiederum in die Geltungskrise geraten“ oder „seine Geltung aktuell verloren haben“ (Oevermann 2006, S. 105). Es ist dabei sowohl in der Frage der Genese als auch in der Frage des drohenden Geltungsverlustes immer an konkrete Subjekte oder Vergemeinschaftungen (ein Erfahrungssubjekt, das individuell oder kollektiv gedacht werden kann) gebunden. Dabei benötigt Wissen immer auch Kollektive, weil Fragen der Geltung einer Deutung, Interpretation oder Prädikation den Status der Allgemeingültigkeit anstreben müssen. Wissen (also auch der Habitus und Orientierungsrahmen) ist „Bestandteil eines die Individuierung ausmachenden Bildungsprozesses“ (ebd., S. 96). Insofern ist implizites Wissen, wenngleich es sich als soziales Gebilde auch verselbständigt und eine eigene Sinnstrukturiertheit aufweist, an eine historisch konkrete Lebenspraxis und lebensweltliche Vergemeinschaftung gebunden (ebd., S. 102). Es bleibt nicht nur „eine historische Spur dieser ursprünglichen Zugehörigkeit“ bestehen, sondern (implizites) Wissen bewährt sich nur dann, „wenn ihr propositionaler Gehalt mit der Zuständigkeit der Welt im Hier und Jetzt des Erfahrungssubjekts übereinstimmt“ (ebd.). Implizite Wissensbestände sind, auch wenn sie sich zunächst für sich analysieren lassen, an die Bildungsgesetzlichkeit eines Erfahrungssubjekts gebunden, „daß seine in der Krisenlösung generierten Erfahrungen zur Routine des Wissens gerinnen und verselbständigen läßt“ (ebd., S. 104). Geltungskrisen oder eine „krisenhafte Übergangszeit“ werden dadurch bestimmt, dass „das »alte« Wissen in Frage gestellt und ungültig wurde, indem ein »neues« widerlegendes und aufhebendes Wissen allmählich sich bewährend an diese Stelle trat“ (Oevermann 2006, S. 107). Die Überwindung der Krise verbindet sich somit mit der Entstehung des Neuen, wobei das Neue ein bisher nicht in dieser Form realisiertes und verwirklichtes Altes darstellt (vgl. Oevermann 1991, S. 295). Eine Transformation ist daher strukturtheoretisch „an die Bedingung der Krise gebunden“ (ebd., S. 314). Reproduktion und Transformation sind jedoch als idealtypische Abstraktionen zu

verstehen, die – wie schon in der Aussage von Bourdieu (1993, S. 117) zu erkennen war – in der Praxis eher als Mischformen anzutreffen sind:

„Eine Reproduktion, die nichts als Wiederholung ist, ist natürlich in sich schon ein empirisch nicht anzutreffender Grenzfall, denn in der human-sozialen empirischen Wirklichkeit ist jede Wiederholung zugleich als Form der Praxis wegen deren Reflexivität immer ein »bißchen« neu, ein »bißchen« Veränderung, wie umgekehrt jede Transformation immer auch bezogen auf nächsthöhere Gesetzmäßigkeiten ein Stück Reproduktion darstellt.“ (Oevermann 1991, S. 275)

Bei der Erforschung des (impliziten) Wissens, wie etwa im Kontext der (praxeologischen) Wissenssoziologie, interessiert dann „Wissen als eigenständiger Gegenstand in seiner inneren Strukturiertheit und seiner historischen Entwicklung“ (Oevermann 2006, S. 118). Dabei kommt es gerade auch in einer Prozess- oder Längsschnittperspektive darauf an, nach der Geltung bzw. der Geltungskrise von implizitem Wissen zu fragen und die Krise wie auch die Entstehung von neuem implizitem Wissen (deren Transformation) auf der Grundlage einer scheiternden oder neuen Bewährung zu rekonstruieren. In besonderer Weise scheinen sich hierbei Verbindungen zu einer Theorie der Charismatisierung anzubieten (vgl. Oevermann 1991, S. 332; 1995, S. 44ff.). Methodisch-methodologisch ist bedeutsam, dass Wissen – und damit selbstverständlich auch implizites Wissen – wie ein Gegenstand behandelt werden kann, der „als objektive Sinnstruktur“ und „Ausdrucksgestalt“ auf ein objektiv Ausgedrücktes verweist. Dieses Repräsentierte muss gültig in dem Repräsentierenden (dem Wissen) aufgehoben sein, da andernfalls dieses Wissen selbst in der Krise wäre. Die Sinnstrukturiertheit dieses Wissens (und darüber die Sinnstruktur des Repräsentierten) kann nur anhand von Ausdrucksgestalten (z.B. Protokollen, Interviews, Gruppendiskussionen oder Interaktionsaufzeichnungen) rekonstruiert werden, da Wissen außerhalb dieser sinnstrukturellen Objektiviertheit „gar nicht fassbar ist“ (ebd., S. 87). Wenn es um die explizite Erschließung und Rekonstruktion der Sinnstrukturiertheit von implizitem Wissen geht, braucht es ein Verfahren, das sich mit den „beiden komplementären Prinzipien der Totalität und der Wörtlichkeit [...] an die reale Sequentialität der Ausdrucksgestalten“ anschließen kann (Oevermann 2006, S. 89).

4. Annahmen und Schritte einer dokumentarischen Längsschnittforschung

Wenn nun entsprechend der vorhergehenden Annahmen und Überlegungen zum Habitus bzw. Orientierungsrahmen von einer Sinnebene handlungsleitender a-theoretischer Wissensbestände als eigene Sinngebilde auszugehen ist und deren Transformation prinzipiell in Rechnung gestellt werden muss, dann macht eine dokumentarische Längsschnittforschung selbstverständlich großen Sinn. In unserer eigenen Längsschnittstudie verstehen wir den Orientierungsrahmen oder Habitus „als Ausdruck des impliziten Wissens und der Sinnstrukturiertheit dieses Wissens an einem spezifischen Punkt der individuellen Biographie“ (Helsper/Kramer/Brademann/Ziems 2007, S. 478). Deshalb soll nun weiter geklärt werden, mit welchen Annahmen und in welchen Schritten wir unsere do-

kumentarische Längsschnittforschung angelegt haben (vgl. dazu auch Kramer u.a. 2009, S. 43ff., 2013, S. 73ff.).

Eine dokumentarische Längsschnittforschung setzt zunächst – wie eine herkömmliche dokumentarische Analyse auch – die Annahme einer Sinnstrukturiertheit der impliziten Wissensbestände voraus, wie das im Gegenstandskonzept des Orientierungsrahmens geschieht (vgl. Abschnitt 1.). Allerdings findet sich in der Anwendung der dokumentarischen Analyse eine eher stiefmütterliche Behandlung des einzelnen individuierten Falls. Obwohl die Ebene des einzelnen, konkreten Falls nicht zurückgewiesen wird, verliert sie doch an Stellenwert gegenüber der Absicht, fallübergreifende Typenbildungen voranzutreiben (vgl. Bohnsack 2003c; Nohl 2006a, 2013). Eine dokumentarische Längsschnittforschung muss jedoch – wie jede andere qualitative Längsschnittforschung auch – den einzelnen individuierten Fall in das Zentrum stellen, weil nur in der Perspektive eines individuierten Bildungsprozesses eine Transformation als Transformation methodisch kontrolliert bestimmt werden kann (vgl. Oevermann 1981, S. 33ff., 1991). Die Bindung der dokumentarischen Längsschnittforschung an die Annahme eines individuierten Falls gilt dabei sowohl für die Transformation der Sinnstrukturiertheit eines Orientierungsrahmens zu verschiedenen historischen Zeitpunkten als auch aus der Bindung dieser sozialen Gebilde der impliziten Wissensbestände an eine konkrete »Lebenspraxis« (vgl. Abschnitt 2.). Dabei ist jedoch noch keine Entscheidung darüber getroffen, ob ein einzelnes Subjekt, eine Gruppierung im Sinne einer historisch-konkreten Vergemeinschaftung oder ein konjunktiver Erfahrungsraum im Sinne strukturidentischer bzw. -homologer Lagerungen als »individuiertes Fall« – als »Lebenspraxis« – betrachtet wird. Hier ist eine Möglichkeit der Ausdifferenzierung der dokumentarischen Längsschnittforschung je nach Aggregierungsebene der Untersuchung möglich, die sich entweder auf habituelle Ausprägungen auf der Ebene einzelner biographischer Subjekte beziehen kann (z.B. Kramer u.a. 2009, 2013; Helsper u.a. 2009) oder habituelle Ausprägungen von konkreten Gruppierungen und Vergemeinschaftungen im Längsschnitt untersucht. Auf einer dritten Ebene könnte es auch um den Wandel der konjunktiven Erfahrungsräume gehen, die sich auf strukturidentische Lagerungen beziehen und die z.B. den Wandel von generations- oder genderspezifischen Milieus und den zugehörigen Orientierungsrahmen im historischen Verlauf rekonstruieren. Unabhängig davon sind selbstverständlich auch Zeitvergleiche von soziogenetischen Typenbildungen denkbar. Allerdings sind solche Zeitvergleiche ohne empirische Bindung an individuierte Fälle keine echten Längsschnittanalysen.

Unabhängig von der Frage der erforderlichen dezidierten Fallorientierung in qualitativen Längsschnittstudien bietet die dokumentarische Methode ein hervorragend ausgearbeitetes Methodendesign für die Rekonstruktion der Sinnstrukturiertheit impliziter Wissensbestände im Gegenstandskonzept des Orientierungsrahmens an (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 43ff. und 2013, S. 73ff.; auch Kramer 2011, S. 181ff.). Die formale Ausdifferenzierung des Orientierungsrahmens in positive und negative Gegenhorizonte sowie Enaktierung erlaubt eine kontrollierte genaue Rekonstruktion der Sinnstrukturiertheit impliziten Wissens, die in dieser Deutlichkeit bei Bourdieu nicht vorliegt (vgl. Bohnsack 1989, S. 26ff.). Damit kann die Sinnstrukturiertheit einer Haltung oder eines Habitus darüber bestimmt werden, welche Ideale angestrebt (positiver Gegenhorizont), welche Deutungen und Praktiken bereits nicht mehr verbürgt werden (negativer Gegenhorizont) und welches Handlungspotenzial bzw. welche Aktivierungs-

strategien für die Umsetzung der eigenen Ideale auch im Kampf gegen alternative Deutungen zur Verfügung stehen (Enaktierung). Abgrenzungen und Zugehörigkeitsideale sind damit als Grenzen des Habitus bzw. Orientierungsrahmens bestimmbar (vgl. Abb. 1).

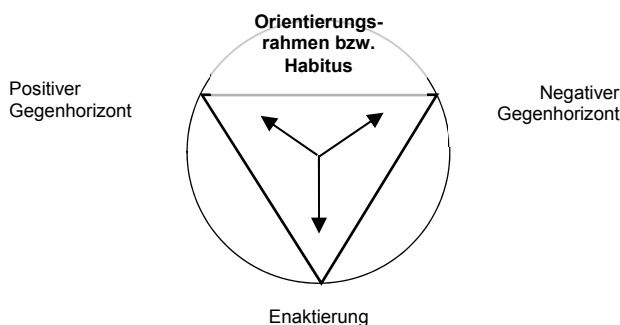


Abb. 1: Gegenstandskonzeption des Orientierungsrahmens bzw. Habitus

Die methodisch kontrollierte Herausarbeitung des Habitus bzw. Orientierungsrahmens erfolgt in der dokumentarischen Analyse v.a. über die comparative Sequenzanalyse als Bestandteil der so genannten reflektierenden Interpretation. Dabei muss, wie in der strukturtheoretischen Perspektive geschärft werden konnte, eine implizite Regelmäßigkeit als Hervorbringungsprinzip (*modus operandi*) hypothetisch riskant erst einmal vermutet werden, damit diese Hypothese dann in der weiteren Sequenzfolge des Protokolls sich bewähren oder falsifiziert werden, d. h. am Fall scheitern kann (vgl. Oevermann 2006, S. 87ff.; Nohl 2006a, S. 50ff.; Bohnsack 2013b). Damit wird methodologisch ein Protokoll (z.B. eine Gruppendiskussion oder ein Interview) als gültige Ausdrucksgestalt einer »Lebenspraxis« (z.B. eines Subjekts oder einer Gruppe) verstanden, in deren (Sprech-)Handlungen (*opus operatum*) sich der Habitus oder Orientierungsrahmen als *modus operandi* dokumentiert (vgl. dazu Oevermann 1981, 2006). Die Kombination der Analyseschritte der Abduktion und der Verifizierung werden dabei einerseits durch das sequenzanalytische Vorgehen und andererseits durch die komparative Analyse gewährleistet und unterstützt (vgl. besonders Nohl 2006a, 50ff.; Kramer u.a. 2013, S. 84ff.; Bohnsack 2013b). Dadurch kann Schritt für Schritt auf der Grundlage des als Ausdrucksgestalt geltenden Protokolls und durch den Abgleich mit (empirischen) Vergleichshorizonten die Kontur des zugrundeliegenden Habitus bzw. Orientierungsrahmens methodisch kontrolliert bestimmt werden.

Dieses Vorgehen, das zudem an mehreren ausgewählten Passagen eines Protokolls wiederholt werden kann, um Dichte und Absicherung des rekonstruierten Habitus anzureichern, gilt zunächst für jede dokumentarische Analyse. Im Längsschnitt sind dann Protokolle einer Lebenspraxis (eines Falles) zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu erheben und zunächst jeweils für sich zu analysieren. Wie die Abbildung 2 veranschaulicht, kann dann die Sinnstrukturiertheit eines Habitus bzw. Orientierungsrahmens zu unterschiedlichen historischen (Erhebungs-)Zeitpunkten rekonstruiert werden.

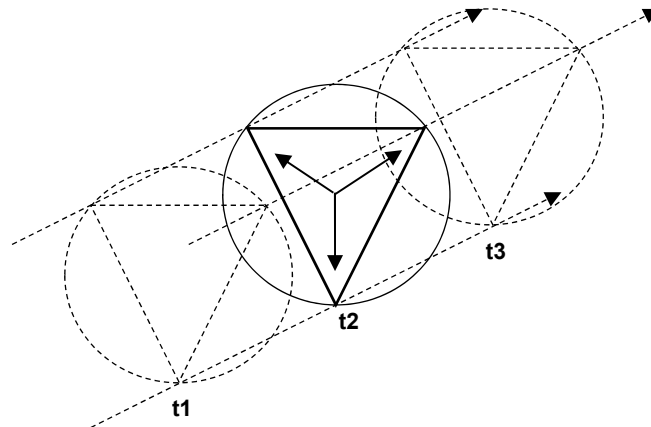


Abb. 2: Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im dokumentarischen Längsschnitt

Die dokumentarische Methode und ihr Gegenstandskonzept des Orientierungsrahmens erlaubt demnach nicht nur eine Längsschnittperspektive, sofern eine explizite Fallorientierung eingehalten wird, sondern sie bietet außerdem ein differenziertes Begriffsinventar an, um die zumeist mit Skepsis und Unsicherheit versehene Frage der Bestimmung der Transformation des Habitus anzugehen (vgl. dazu Wigger 2006; Koller 2009; von Rosenberg 2011; Kramer u.a. 2013, 197ff.; Kramer 2013b; Helsper u.a. 2013a). Mit der Gegenstandsbestimmung des Orientierungsrahmens und dem längsschnittlichen Vorgehen – also einer Rekonstruktion der Sinnstrukturiertheit des Habitus bzw. Orientierungsrahmens zu unterschiedlichen Zeitpunkten – kann in einem eigenen, nächsten Schritt herausgearbeitet werden, ob und in welchem Ausmaß eine Transformation empirisch vorliegt, also sich positive oder negative Gegenhorizonte verschoben haben und Enaktierung ausdifferenziert wurde oder verlorengegangen ist. Wandel und Transformation werden gerade dadurch für den empirischen Zugriff kontrollierbar.

5. Typen der Transformation des Habitus bzw. Orientierungsrahmens

Mit den bisher vorgestellten Überlegungen einer strukturtheoretischen Anreicherung der praxeologischen Wissenssoziologie und einer methodologischen Ausdifferenzierung der Bedingungen und Möglichkeiten einer empirischen Rekonstruktion von Wandlungen des Habitus im dokumentarischen Längsschnitt lassen sich nun Grade oder Ebenen der Transformation genauer kennzeichnen und bereits Typen der Transformation des Habitus bzw. Orientierungsrahmens

bestimmen. Diese zum Abschluss knapp skizzierten Typen der Habitustransformation konnten in unserer Längsschnittstudie – hier allerdings mit der Fokussierung auf Ausprägungen eines Bildungshabitus – größtenteils bereits empirisch belegt werden (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 197ff.). Ich werde deshalb auf die entsprechenden Fallstudien hinweisen. Nur für den letzten Typus konnten wir in unserm Sample (noch) keine empirische Entsprechung finden. Diese Konstellation deutet sich jedoch bei einzelnen Schülerinnen und Schülern als Ergebnis eines kontinuierlich starken Transformationsdrucks an. Eine materiale Analyse von umfassenden Transformationen des Habitus steht damit aber insgesamt noch aus.

Aber auch ohne konkreten Fallbezug sehen wir über die strukturtheoretischen Bestimmungen zu »Krise« und »Bewährung«, dass der Habitus bzw. Orientierungsrahmen in gewisser Weise dauerhaft dem Problem der Bewährung ausgesetzt ist und in neuen Kontexten (Feldern oder Institutionen) oder bei gewandelten Anforderungen und veränderten strukturellen Bedingungen jederzeit scheitern kann. Diese Bewährung oder das Scheitern sind jedoch selbst wiederum in einen sequentiellen Prozessverlauf eingebunden, so dass sie sich – je nach Grad und Ausprägung – unterschiedlich zeigen können. Eine Bewährung des Habitus bzw. Orientierungsrahmens ist zunächst unspektakulär. Sie äußert sich in einem kontinuierlichen Fortbestehen der Sinnstrukturiertheit des impliziten Wissens als eigenes Sinngebilde. Allerdings kann eine vermeintliche Kontinuität eines Habitus oder Orientierungsrahmens auch bereits mit einem erheblichen Transformationsdruck verbunden sein, wenn sich etwa das Passungsverhältnis des Habitus zu den Anforderungen eines Feldes (so bei Bourdieu) verschlechtert hat oder wenn das Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen (so bei Bohnsack) zunimmt. Der Eintritt in ein bisher unbekanntes soziales Feld oder in eine neue Institution ist aus dieser Perspektive immer auch mit dem Risiko eines gesteigerten Bewährungs- und Transformationsdrucks für den Habitus verbunden, aber auch mit der Chance einer Veränderung zum Besseren hin verknüpft. Schließlich können sich Veränderungen in der Verschiebung von Gegenhorizonten zeigen sowie in der neuen Freisetzung oder dem Versiegen von Enaktierung. Von einer umfassenden Transformation des Habitus bzw. Orientierungsrahmens kann man sprechen, wenn sich die grundlegende Haltung als Ganzes gewandelt hat.

Insgesamt lassen ich damit die folgenden Typen einer Transformation des Habitus unterscheiden:

1. Typus der dynamischen Reproduktion: Bei diesem Typus ist die Kontinuität und Stabilität des Habitus bzw. Orientierungsrahmens dominant. Da jedoch auch die Reproduktion ein aktives soziales Geschehen ist und nicht bloß als einfache Fortsetzung oder Wiederholung gedacht werden kann, ist bei dieser Reproduktion von einer Dynamik auszugehen. In unserem Kernsample entsprechen diesem Typus die Fallstudien von Rainer und Peter, für die wir von der 4. bis zur 7. Klassenstufe trotz der Veränderungen und Langzeitfolgen des Übergangs in die Sekundarstufe I eine große Stabilität des empirisch rekonstruierten Bildungshabitus feststellen konnten. Diese Kontinuität war jedoch alles andere als Starre, sondern sie ist das Ergebnis einer dynamischen Habitusreproduktion (vgl. ebd., S. 200 und 209).
2. Typus eines wachsenden Transformationsdrucks: Bei diesem Typus scheint eine Reproduktion des Habitus bzw. Orientierungsrahmens (noch) dominant.

- Allerdings deuten sich zunehmend antagonistische Passungsverhältnisse zwischen Habitus und Feld bzw. wachsende Spannungsmomente zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen an. Dieser Typus steht in großer Nähe zum Typus 1 und verweist auf Konstellationen der Noch-Kontinuität. Insofern könnte man auch die Fälle Rainer und Peter hier zuordnen, wenn man Zwischenstände im Längsschnitt (z.B. direkt nach dem Übergang zu Beginn der 5. Klasse) fokussiert. Hier zeigte sich nämlich, dass für Rainer die neue exklusive Schule insofern bedrohlich war, als sein Status als der Beste nun in der stark leistungsorientierten neuen Schülerschaft nicht mehr einfach aufrechtzuerhalten war (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 91ff. und Kramer u.a. 2013, S. 96ff.). Und für Peter gab es Irritationen seines schuldistanzierten Orientierungsrahmens, weil nach dem Übergang an die Hauptschule durch einen ausgeprägten Anwendungs- und Lebensweltbezug Schule plötzlich sinnvoll erlebt wurde (vgl. ebd., S. 174ff., auch Kramer 2011, S. 190ff.).
3. Typus eines leichten Wandels: Leichte Wandlungen des Habitus oder Orientierungsrahmens zeigen sich in Veränderungen auf der Ebene der Enaktierung. Die Freisetzung von Enaktierung oder auch das Verlorengelassen von Enaktierung geht hier noch nicht mit Verschiebungen in den Gegenhorizonten einher. Hier lässt sich die Fallstudie Sauron nennen, für den sich nach dem Übergang auf ein exklusives Gymnasium eine Zunahme des strategischen Kalküls hin zu einem Virtuositätsspiel im taktischen Spiel mit den schulischen Anforderungen herausarbeiten lässt (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 209f.). Zu diesem Typus passt aber auch Michele, die Handlungsaktivität dann freisetzt, als die angekündigte Nichtversetzung eine Herauslösung aus dem bewährten Klassenverband androht, oder abgeschwächt auch Ranja, die sich etwas deutlicher aber noch immer hoch diffus auf die schulischen Anforderungen bezieht (ebd.).
 4. Typus eines mittleren Wandels: Mittlere Wandlungen liegen vor, wenn sich Verschiebungen in den positiven und/oder negativen Gegenhorizonten zeigen, die noch nicht mit Veränderungen auf der Ebene der Enaktierung verknüpft sein müssen, aber auch schon mit diesen verknüpft sein können. Bei besonders ausgeprägten Verschiebungen der Gegenhorizonte wird eine Transformation der grundlegenden Haltung immer wahrscheinlicher und auch zwingender. Deutliche Verschiebungen in den Gegenhorizonten finden wir in unseren Fallstudien bei Fritz, Isabell und Legolas (vgl. ebd., S. 210f.). Während bei Fritz und bei Legolas im Zuge der Adoleszenz die Peerorientierung und -integration immer wichtiger wird und schulisch-curriculare Haltungen zurückdrängt werden, ist es bei Isabell genau umgekehrt, weil die moderate Balance zwischen Schul- und Peerbelangen hier durch einen Bedeutungsanstieg des Schulischen aufgehoben wird.
 5. Typus des starken Wandels: Bei einem starken Wandel des Habitus bzw. Orientierungsrahmens stoßen wir auf eine Änderung der grundlegenden Haltung selbst, die jedoch zumeist mit Verschiebungen der Gegenhorizonte und Änderungen auf der Ebene der Enaktierung verbunden sein wird. Eine Habitustransformation ist bei diesem Typus deshalb als Mehrebenentransformation innerhalb der Sinnstrukturiertheit des impliziten Wissens zu verstehen. Dieser Typus entspricht vielleicht besonders deutlich der „Habitustransformation“ in den Überlegungen bei von Rosenberg als einer Änderung, die mehrdimensional angelegt ist und sich auf mehrere Logiken der Praxis bezieht (vgl. von Rosenberg 2011, S. 217ff.). Ein derart deutlicher Wandel liegt in un-

seren Analysen bisher nicht vor, sondern deutet sich in unserem Sample eventuell für Fritz, Legolas oder Isabell an, wenn sich etwa zur Verschiebung der Gegenhorizonte auch eine Änderung in den Enaktierungspotenzialen einstellen und eine neue Gesamthaltung im sozialen Umfeld bewähren würde (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 211f.).

Man kann also sehen, wie ertragreich eine dokumentarische Längsschnittperspektive nicht nur in Bezug auf konkrete Forschungsfragen, sondern auch in Bezug auf zentrale und bisher noch nicht abschließend geklärte theoretische Fragen der Habitustransformation ist. Dazu hat die dokumentarische Analyse ein überzeugendes analytisches Instrumentarium zu bieten. Für eine dokumentarische Längsschnittforschung ist jedoch – das wollte der Beitrag zeigen – eine Erweiterung der Perspektive durch strukturtheoretische Überlegungen sinnvoll und notwendig. Erst dann kann der systematische Stellenwert der »Krise« und die lebenspraktische Notwendigkeit der »Bewährung« gerade auch für implizite, handlungsleitende Wissensbestände sichtbar und für Rekonstruktionen der Habitustransformation nutzbar gemacht werden. Mit einer solchen strukturtheoretischen Perspektive ergibt sich außerdem eine Stärkung des konsequenten Fallbezugs auch bei Analysen mit der dokumentarischen Methode, der für Längsschnittdesigns unverzichtbar ist. Implizites handlungsleitendes Wissen (der Habitus bzw. Orientierungsrahmen) erscheinen dann nämlich als Bestandteil einer autonomen »Lebenspraxis«, zu der es als vorläufige Lösung einer lebenspraktischen Krise immer auch gehört, selbst wenn es sich als soziales Gebilde verselbständigt hat.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich hier um ein gemeinsam mit Werner Helsper geleitetes DFG-Projekt („Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – eine qualitative Längsschnittstudie zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“), das von 2005-2010 für ein Kernsample von 15 Schülerinnen und Schüler biographisch-narrativ orientierte Interviews zum Ende der 4. Klasse, zu Beginn der 5. Klasse und in der 7. Klasse mit der dokumentarischen Methode analysiert hat. Sven Thiersch und Carolin Ziems waren als wissenschaftliche Mitarbeiter an dieser Studie beteiligt.
- 2 Auf die Genese des Habitus soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, weil diese für eine Längsschnittforschung mit der dokumentarischen Methode weniger bedeutsam scheint, wie die Frage der Transformation des Habitus. Das Thema würde zudem den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Einschlägige Beiträge finden sich in Oevermann 2000, 2001b, 2001c, 2004 sowie Kramer u.a. 2013, S. 30ff. und Helsper/Kramer/Thiersch 2013.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 191–212.
- Bohnsack, R. (2003a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 40–44.
- Bohnsack, R. (2003b): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 137–138.
- Bohnsack, R. (2003c): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 5. Aufl. Opladen.

- Bohnsack, R. (2013a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Bohnsack, R. (2013b): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: (im Erscheinen).
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2003): Typenbildung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 162–166.
- Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1995): Sozialer Raum und ›Klassen‹. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1997): Widersprüche des Erbes. In: Bourdieu, P. u.a.: *Das Elend der Welt*. Konstanz, S. 651–658.
- Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.:
- Bourdieu, P. (1999): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 11. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Accardo, A./Balazs, G./Beaud, S./Bourdieu, E./Broccolichi, S./Champagne, P./Christin, R./Faguer, J.-P./Garcia, S./Lenoir, R./Euvrard, F./Pialoux, M./Pinto, L./Poalydès, D./Sayad, A./Soulié, C./Wacquant, L. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.
- Geimer, A. (2010): *Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitus- und praxeologischer Wissenssoziologie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), S. 149–166.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2007): *Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4), S. 477–490.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (2013a): *Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode*. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, S. 111–140.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.) (2013b): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern*. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (Sonderheft 12), S. 126–152.
- Koller, H.-C. (2009): *Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim/München, S. 19–34.
- Kramer, R.-T. (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T. (2013a): *Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieu's Beitrag zur Bildungssoziologie*. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.):

- Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Periodisches Sammelwerk in 20 Fachgebieten. Vierteljährlich seit 2009. Weinheim. Online verfügbar unter <http://erzwiss.online.de/>
- Kramer, R.-T. (2013b): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.
- Liebau, E. (1984): Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen. Nachdenken über Routine, Geschmack und das Selbstverständliche mit Pierre Bourdieu. In: Neue Sammlung 24(3), S. 245–261.
- Liebau, E. (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim/München.
- Mannheim, K. (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Nohl, A.-M. (2006a): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006b): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt a.M. (Manuskript 56 S.).
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 267–336.
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a.M., S. 27–101.
- Oevermann, U. (1996): Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript. – Frankfurt a.M., S. (21 S.)
- Oevermann, U. (2000): Der Stellenwert der „peer-group“ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach, D./Steenbuck, O. (Hrsg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Bern u.a., S. 25–46.
- Oevermann, U. (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2(1), S. 3–33.
- Oevermann, U. (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2(1), S. 35–81.
- Oevermann, U. (2001c): Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen, S. 78–126.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Gießen, S. 155–183.
- Oevermann, U. (2006): Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 79–118.

- Oevermann, U. (2008): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Manuskript. Frankfurt a.M. (62 Seiten) http://www.agoh.de/cms/index.php?option=com_remository&Itemid=293&func=fileinfo&id=68; [01.11.2012]
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus­theorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25(3), S. 281–296.
- Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitu­transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Rademacher, S./Wernet, A. (2013): „One Size Fit’s All“ – eine Kritik des Habitusbegriffs. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Wigger, L. (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 101–118.

Sina Köhler/Sven Thiersch

Schülerbiografien in einer dokumentarischen Längsschnittperspektive – Eine Typologie zum Wandel schulbezogener Orientierungen

School biographies in a documentary longitudinal perspective – a typology to the change of orientations at school

Zusammenfassung:

In der empirischen Bildungsforschung sind qualitative Längsschnittstudien zu den Erfahrungen und Praxen im Verlauf der Schulkarriere bislang eine Ausnahme. Der Beitrag stellt Ergebnisse aus zwei DFG-Längsschnittstudien zur Stabilität bzw. Transformation von schulischen Orientierungen und der subjektiven Wahrnehmung der Schullaufbahn von der 5. bis zur 7. Klasse vor. Die empirische Basis bilden Interviews mit Schülerinnen und Schülern maximal kontrastierender Schulformen und Regionen. Im Beitrag werden dabei methodische Fragen zur Realisierung qualitativer Längsschnittdesigns und ihrer Auswertung mit der dokumentarischen Methode diskutiert.

Schlagworte: Längsschnittstudien, dokumentarische Methode, Übergänge, schulbezogene Orientierungen, Biografie

Abstract

In the field of educational research qualitative longitudinal studies referring the student careers and perspectives are as so far an exception. The article depicts results for the stability and transformation of educational student careers from 5th to 7th grade, which were investigated in two studies. In both studies the empirical data are narrative interviews, which were collected in different types of school forms and in different regions. In addition, we discuss methodical issues of the realization of qualitative longitudinal designs and the documentary analysis.

Keywords: longitudinal study, documentary method, transition, school orientation, biography

1. Biografien und schulbezogene Orientierungen im Blick einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung

In den letzten Jahren wurden in der Bildungsforschung verstärkt die Bildungsverläufe und die Kompetenzentwicklungen von Schülerinnen und Schülern in quantitativen Längsschnittstudien erforscht (vgl. zusammenfassend Blossfeld/Schneider/von Maurice 2010, S. 205ff.) und als kumulative Prozesse modelliert

(vgl. dazu z.B. Baumert/Schümer 2001, S. 454ff.; Maaz u.a. 2006, S. 300; Maaz/Baumert/Trautwein 2010, S. 49). Insbesondere in den Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung und zu den Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern an den schulischen Übergängen im Bildungssystem wurden hypothesenprüfende Längsschnittstudien durchgeführt, um Bildungsungleichheiten zu beschreiben und zu erklären (vgl. z.B. Baumert/Maaz/Trautwein 2010).

Dieser Vielfalt von quantitativen Längsschnittstudien in der Schul- und Bildungsforschung stehen bislang nur wenige qualitative Längsschnittstudien gegenüber (vgl. Ulich/Haußer/Mayrin 1985; Hurrelmann/Wolf 1986; Friebel u.a. 2000; Reißig 2010; Krüger u.a. 2012; Kramer u.a. 2012; Köhler/Heggemann 2013). Das Potential qualitativer Längsschnittstudien wird grundlegend unterschätzt und marginalisiert. So heißt es in einer Dokumentation von Längsschnittprojekten zur Nutzung von Sekundäranalysen: „Qualitative Längsschnittstudien bleiben ausgeschlossen, da es sich hierbei meist um kleine Stichprobenuntersuchungen handelt. Der Zugang für Sekundärforscher zu den Erhebungsdaten wird zudem als schwierig eingeschätzt“ (Schmidt/Weishaupt 2004, S. 3).

Trotz der nachgewiesenen hohen Bedeutung der Übergänge im stratifizierten Schulsystem Deutschlands sind rekonstruktive Studien, die die Erfahrung, Deutung und Bewältigung zum Zeitpunkt der Übergänge aus Sicht der Kinder und Jugendlichen fokussieren, immer noch eine Ausnahme. In der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung werden zwar die retrospektiven Sichtweisen auf die Bildungsbiografien und Übergänge erforscht (vgl. z.B. Nittel 1992; Kramer 2002; Wiezorek 2005), jedoch richtet sich der Blick dieser Schülerbiografischen Studien mit dem angewendeten autobiografisch, narrativen Interview und dem narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren (Schütze 1983, 1984) nicht auf die aktuelle Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen und Selektionsereignissen. Es fehlen „echte“ qualitative Längsschnittstudien in der Biografieforschung, die Übergänge in Mehrfacherhebungen erforschen (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 53; Krüger/Deppe 2010 S. 67). Gerade in der Übergangsforschung, die das Schnittfeld von institutionellen Strukturen und individuellem Handeln im Blick hat, sind die biografischen Veränderungen situations- und kontextbezogen einzuholen (vgl. Lemmermöhle u.a. 2006, S. 69; Kade/Hof 2007, S. 169; von Felden 2010, S. 21). Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion stellen sich damit relevante Fragen, wie Kinder und Jugendliche schulische Übergänge erleben, wie diese Erfahrungen zur Stabilität bzw. Transformation der Orientierungen im Schulverlauf beitragen und wie sie in ihre Bildungsbiografie eingebettet sind.

Im Folgenden möchten wir die Ergebnisse zweier rekonstruktiver Längsschnittstudien darstellen, die Kinder und Jugendliche über mehrere Jahre begleitet und mit ihnen in unterschiedlichen Phasen ihrer biografischen und schulischen Entwicklung Interviews führten. Beide Studien stützen sich dabei auf die dokumentarische Methode und arbeiten u.a. die Entwicklung kontrastiver schulischer Orientierungen heraus. In einem ersten Abschnitt werden zunächst die Designs der Studien „Peergroups und schulische Selektion“ und „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ kurz vorgestellt sowie die methodologische Rahmung zur empirischen Betrachtung von Orientierungsrahmen und deren Wandlungspotentialen skizziert (2). In der anschließenden Darstellung der zusammengeführten Ergebnisse beider Studien werden dann unterschiedliche Typen der Transformation bzw. Stabilität von schulischen Orientierungen ausdifferenziert und der Ertrag eines längsschnittlichen Forschungsdesigns ver-

deutlicht. Vier Typen werden anhand exemplarischer Fälle ausführlicher beschrieben (3). Abschließend bilanzieren wir diese Ergebnisse und die Potentiale rekonstruktiver Längsschnittstudien und loten die Chancen zukünftiger Untersuchungen in diesem Bereich aus (4).

2. Zur Entwicklung von schulbezogenen Orientierungen im Kindes- und Jugendalter – Das Design zweier Längsschnittstudien

Die beiden hier vorgestellten Projekte, die dem Forschungsverbund „Mikroprozesse schulischer Selektion“ angehörten, verfolgten mit einem rekonstruktiven Längsschnittdesign das Ziel, die subtilen Mechanismen schulischer Selektionspraxen und deren Einfluss auf die Bildungsbiografien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf zu erheben. Es wurde davon ausgegangen, dass schulische Selektionsprozesse nicht nur durch die institutionell verankerten Statuspassagen (z.B. Übergang nach der Grundschule) vorstrukturiert, sondern auch in alltäglichen Interaktionen in den unterschiedlichen Kontexten (z.B. Peers, Lehrer, Familie usw.) gedeutet und bearbeitet wurden.

Während sich das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ auf die Bedeutung der Peers im Kontext schulischer Selektionsereignisse konzentrierte, das Verhältnis von schulischen und peerbezogenen Praxen von Interesse war, fokussierte das Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ auf die Schülerbiografie und das Zusammenspiel von schulischen und biografischen Orientierungen, um die wechselseitigen Prozesse von Schulkarriere und Schülerbiografie zu analysieren. Die Projekte verfügen über ein gut miteinander kontrastierbares Fallsample, da die Erhebungen nicht nur in denselben Regionen und zeitlich parallel erfolgten, sondern auch auf dieselben Schulformen und Jahrgangsstufen bezogen waren. Im Folgenden sollen die Projekte differenzierter dargestellt werden.

2.1 Peergroups und schulische Selektion – Interdependenzen und Bearbeitungsformen

Mittlerweile beziehen sich die Ergebnisse auf eine abgeschlossene sechsjährige Forschungstätigkeit, die aus drei je zweijährigen Erhebungs- und Auswertungsphasen bestand. Während der 5., 7. und 9. Klasse wurden jeweils ca. 50-60 narrativ-biografische Interviews und 10-15 Gruppendiskussionen mit den befragten Jungen und Mädchen geführt. Die Daten wurden in 10-12 ausführlichen Längsschnittfallanalysen sowie mehreren Quer- und Längsschnittpotypologien analysiert (vgl. Krüger u.a. 2008; 2010; 2012). Die wiederholt durchgeführten Interviews mit dem jeweiligen Kind bzw. Jugendlichen wurden durch Gruppendiskussionen in deren außerunterrichtlichen Freundeskreisen ergänzt, um so den Stellenwert der Peerbeziehungen für den Verlauf der Bildungsbiografie aufzeigen zu können. Forschungsgegenstand waren somit die Orientierungsrahmen, die wir anhand der Interviews und der Gruppendiskussionen rekonstruierten. Darauf bezogen wurde

ein Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungsrahmen gebildet. Diese rein forschungspraktische analytische Trennung zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen diene vor allem der konkreten Identifizierung von möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Orientierungsrahmen der einzelnen Person und ihrer Freundesgruppe. Im Sinne der dokumentarischen Methode sind wir davon ausgegangen, dass die individuellen Orientierungsrahmen stets in kollektive Erfahrungszusammenhänge eingebettet sind (vgl. auch Bohnsack u.a. 1995). Die dazu weiter abstrahierten Typenbildungen sind durch eine soziogenetische Perspektive gekennzeichnet, da nicht nur die Freundschafts- und Peerbeziehungen, sondern auch der familiäre Hintergrund berücksichtigt wurde (vgl. Krüger/Köhler/Zschach 2010; Deppe 2012). Ermöglicht wurde dies durch offene narrative Stimuli zu den peerbezogenen, schulischen und familialen Erfahrungen der Befragten. Von den drei realisierten Forschungsphasen stehen in diesem Beitrag die ersten beiden im Vordergrund. Diese beziehen sich auf die Entwicklung der schulbezogenen Orientierungen von der 5. zur 7. Jahrgangsstufe.

2.2 Erfolg und Versagen in der Schulkarriere

Diese qualitative Längsschnittuntersuchung zur biografischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse führte zu mehreren Erhebungszeitpunkten narrative Interviews mit 70 Schülerinnen und Schülern. Im Zentrum stand die Frage, wie biografische Erfahrungen als förderliche oder hemmende Kontexte die Schullaufbahn strukturieren, wie aber auch umgekehrt Ereignisse in der Schulkarriere (z.B. Schulwechsel, Klassenwiederholungen etc.) biografisch gedeutet und bewältigt werden. Dazu wurden Interviews zu sogenannten festen Erhebungszeitpunkten geführt. Das waren Gespräche vor und nach dem Wechsel an eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I, mit Eintritt in die Adoleszenz in der 7. Klasse und abschließend in der 9. Klasse, in der für einige Schülerinnen und Schüler (z.B. der Hauptschule) die Frage nach dem Abschluss anstand. Daneben haben wir flexible Interviews erhoben, wenn schulbiografisch relevante Ereignisse (Schulwechsel, Umzüge, Trennung der Eltern) Transformationspotentiale der Bildungsorientierungen beinhalteten. Die Studie konnte sinngenetische Typen des (kindlichen) Bildungshabitus von Schülerinnen und Schülern, der Übergangserfahrungen und der Transformation des Bildungshabitus von der 4. zur 7. Klasse vorlegen (vgl. Kramer u.a. 2009; Kramer u.a. 2013). Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf die „kulturelle Passung“ der Orientierungen der Heranwachsenden zur jeweils gewählten Schule (vgl. Kramer/Helsper 2010).

2.3 Zur Rekonstruktion schulbezogener Orientierungen mit der dokumentarischen Methode

Die Methodologie der dokumentarischen Methode der Interpretation stellt den methodischen Rahmen der beiden Untersuchungen. Sozialisationsrelevante Erfahrungen, die in Interviews und Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommen und sich in Orientierungsrahmen dokumentieren, werden rekonstruiert und

bilden den Forschungsgegenstand (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2007). Die selbstläufigen Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen verweisen dabei auf explizite wie implizite Wissensbestände. Auf der Ebene des impliziten bzw. atheoretischen Wissens sind die Orientierungsrahmen der befragten Schülerinnen und Schüler verankert. Der rekonstruierte Orientierungsrahmen bildet die zentrale handlungsleitende Struktur, den Habitus der Befragten (vgl. Bohnsack 2003, S. 62f.; Nohl 2006, S. 21f.).

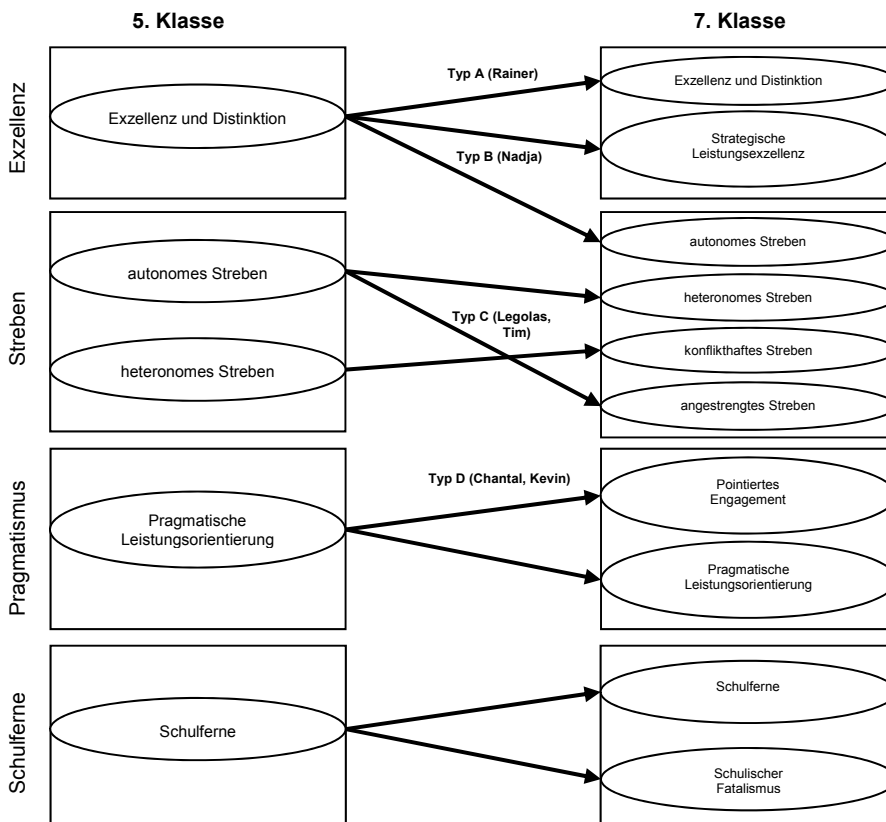
Die Analysen zeigen unter anderem, dass bei einigen Schülerinnen und Schüler die schulischen Orientierungen nicht im Vordergrund des primären Orientierungsrahmens stehen. Die offene Herangehensweise und Rekonstruktion der verschiedenen Rahmenkonstellationen, ohne die Verengung auf die schulischen Erfahrungen und Praxen, ermöglicht die Rekonstruktion der im Längsschnitt beobachtbaren Entwicklung der Bildungsbiografie. Im Kontext der institutionellen Übergänge (z.B. Übergang nach der Grundschule, Vereinswechsel), biografischen Veränderungen (z.B. Trennung der Eltern, Umzüge) und ontogenetischen Entwicklungen (z.B. Adoleszenzkrise) können sich die Wissensbestände neu strukturieren und einen Wandel der schulischen Orientierungen anstoßen. In diesem Beitrag wird somit stärker als in den jeweiligen Fragestellungen der Projekte auf die Entwicklung der schulischen Orientierungen fokussiert (vgl. 2.1 und 2.2). Darunter verstehen wir jene Erfahrungen und Praxen, die sowohl auf den schulischen Kontext im Allgemeinen (z.B. schulische Peererfahrungen) als auch auf die spezifischen Leistungs- und Lernanforderungen zu beziehen sind (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 52; Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 37). Diese schulischen Orientierungen generieren sich dabei im Zusammenspiel verschiedener Sozialisationskontexte (z.B. Familie, Peers, Vereine usw.). Von einer Verwobenheit der Erfahrungsräume ist bspw. dann auszugehen, wenn sich im Leistungssport und in der Schule entwickelte erfolgs- und leistungsorientierte Praxen als Teil der Bildungsbiografie aufeinander beziehen lassen (vgl. Köhler 2008).

3. Typen des Wandels von schulischen Orientierungen

Bevor wir auf die Entwicklung der Orientierungen der Schülerinnen und Schüler näher eingehen, ist auf die Zusammenführung der Längsschnitttypologien kurz einzugehen. Das Resultat dieser Ergebnistriangulation besteht aus der Verbindung beider Längsschnitttypologien, die in den Studien aus dem Vergleich von sinngenetischen Querschnittstypologien entwickelt wurden. Dieser Weg hat den Vorteil, dass zunächst im Querschnitt recht offen die jeweiligen Orientierungsrahmen gefasst werden können und insbesondere die Analyse des Datenmaterials der zweiten Erhebungswelle nicht durch die Frage nach möglicher Stabilität oder Transformation der Orientierungen vorschnell enggeführt wird. Um die Ergebnisse der beiden Projekte verbinden zu können, wurden den beiden Querschnittstypologien Dimensionen von Bildungspraxen zugeordnet. Die Querschnittstypologien der 5. Klasse bilden dazu den Ausgangspunkt. So konnten vier zentrale Typen von schulischen Orientierungen gebildet werden, die zum Teil noch in Untervarianten ausdifferenziert worden sind. Das Spektrum umfasst einen Typus der schulischen Exzellenz und Distinktion, einen Ty-

pus des schulischen Leistungs- und Bildungsstrebens, welcher hier in die Varianten des autonomen und heteronomen Strebens ausdifferenziert wird; einen Typus der pragmatischen Leistungsorientierung und einen weiteren Typus der schulischen Ferne. Die Bezeichnungen Exzellenz, Streben, Pragmatismus und Schulferne dienen in diesem Beitrag lediglich der anschlussfähigen Darstellung. Es zeigt sich durch diese Ergebnistriangulation ein Weg der Erhöhung des Generalisierungspotenzials der qualitativen Typenbildung. In der Längsschnittperspektive bis zur Klasse 7 wird deutlich, dass sich kaum Transformationen der schulischen Orientierungen vollziehen, vielmehr sind die Fortsetzungen der Orientierungen (Kontinuität) oder allenfalls partielle Veränderungen herauszuarbeiten.

Abb. 1: Entwicklung der schulbezogenen Orientierungen von der 5. zur 7. Klasse



Daran anknüpfend möchten wir nun auf vier unterschiedlich ausgeprägte Entwicklungsprozesse schulischer Orientierungen eingehen, deren Entwicklungsmodi als dynamische Reproduktion, partielle Wandlung und Wandel der Orientierungsrahmen bezeichnet werden (vgl. Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 48; Koller/Nohl 2010, S. 536; Kramer u.a. 2013, S. 200ff). In Anbetracht der allgemeinen Gegenstandskonzeption, die sich in beiden Projekten auf die Erfahrung mit schulischer Selektion und insbesondere der Entwicklung einzelner Bildungsbi-

grafien bezieht, wurde für die Rekonstruktion der Einzelfallbezug erhalten. Dementsprechend stellen die Typen zwar vom Einzelfall gelöste Abstraktionen dar, werden aber gleichsam enger als in der dokumentarischen Methode üblich auf diesen zurückgeführt, um die Veränderungen der schulbezogenen Orientierungen veranschaulichen zu können. Dies wird sich auch in unseren Darstellungen der Längsschnittpen zeigen.

Längsschnittp A: Verfestigung und Intensivierung der schulischen Bildungsorientierungen als dynamische Reproduktion

Die Stabilität und Intensivierung der schulischen Orientierungen konnte jeweils an den Polen bestimmt werden (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 199; Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 34). Diese Entwicklung wurde in beiden Projekten bei schulfernen Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet, die im Verlauf der Sekundarstufe I ihre schuldistanzierten, -indifferenten und zum Teil schuloppositionellen Haltungen verfestigen. Dieses Muster konnte aber auch für den Typ der schulischen Exzellenz und Distinktion rekonstruiert werden.

Exemplarisch steht der Schüler Rainer für diesen Typus (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 96ff.). Bei ihm konnten bereits in Klasse 4 und 5 hochkulturelle, distinktive und außerschulische Bildungsbezüge herausgearbeitet werden. Vor dem Hintergrund dieser habituellen Haltungen und einer scheinbaren natürlichen Begabung fühlt sich Rainer dem Schulischen als Bildungsraum überlegen und durch die Leistungsanforderungen unterfordert. Im Rahmen der Peers hebt sich Rainer ebenfalls ab, und auch gegenüber einzelnen Lehrerinnen und Lehrern dokumentieren sich als Ausdruck seiner schulischen Souveränität schulkritische Haltungen. Ab Klasse 5 besucht er ein familial vertrautes, exklusives Gymnasium der Stadt. Gerade nach dem Übergang bestätigen sich in der Exzellenzgefährdung durch die status- und leistungshomogenere Peergroup und die steigenden Leistungsanforderungen Rainers Orientierungen.

In der 7. Klasse setzt sich bei Rainer diese Entwicklung fort. Seine schulischen Orientierungen werden aber nun stärker in neuen habituellen Kämpfen mit einigen seinen besonderen Status nicht anerkennenden und aus seiner Sicht repressiven Lehrerinnen und Lehrern deutlich, so dass die kritisch-reflexiven und distinktiven Schulbezüge, die sich bereits in Klasse 5 andeuteten, intensiver zum Ausdruck gebracht werden:

Rm: „halt nur- ich könnt halt nur noch sagen das die lehrer- n paar andere lehrer sind jetzt noch kunstlehrer frau lange die erschien mir letztens einfach noch richtig nett jetzt machste irgendne bemerkung die dann falsch war oder so ähm . geben die gleich n eintrag (...) meine englischlehrerin heißt frau höffner die hat heute auch immer son bisschen rumgeschimpft hatse grad zwei gefunden die ihre hausaufgaben nich gemacht hatten da sagt sie gleich `hefte raus und alle schreiben jetzt n test` (betont) da gabs halt dreien und vieren und der durchschnitt war drei komma sieben oder so . . ich habs zum glück gemacht ich hab noch ne zwei“ (Rainer 2007)

Die zunehmende kritische Auseinandersetzung mit der Schule ist dabei nicht nur als Ausdruck seiner distinktiven Haltungen sondern auch als mangelnde schulische Akzeptanz seines Habitus zu deuten (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 102). Die Lehrenden erkennen Rainers Sonderstatus nicht an und es konnten spannungsreiche, pädagogische Generationsbeziehungen rekonstruiert werden. Insgesamt dokumentiert sich damit eine zirkuläre Bewegung der Orientierungen im Verlauf der Sekundarstufe I bei Rainer, da die neuen Erfahrungen mit den

Lehrerinnen und Lehrern, aber auch in einer neuen Peergroup, zu einer Verfestigung der in Klasse 4 und 5 bestehenden Haltungen führen. Wir können diese Figur einer Intensivierung bestehender schulischer Orientierungen durch die Erfahrungsräume in einem neuen schulischen Feld als dynamische Reproduktion fassen, die deutlich macht, dass sich habituelle Orientierungen – wie Bourdieu oft vorgeworfen wird – nicht statisch reproduzieren, sondern sich in einem ständigen Prozess der Passung und Behauptung zu den sozialen Praktiken des Feldes bewegen (vgl. Rieger-Ladich 2005; Kramer 2011; von Rosenberg 2011). Der Orientierungsrahmen der Schülerinnen und Schüler dieses Typus scheint an die neuen schulischen Anforderungsstrukturen – trotz der Bewährungssituationen – hochgradig anschlussfähig zu sein (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 201f.).

Längsschnitttyp B: Wandel der Bildungsorientierungen zu einer schulzentrierten Leistungsorientierung

Wird nun weiter auf den Fall Nadja eingegangen, dann sind zunächst Gemeinsamkeiten zum Fall Rainer auszumachen. So sind beide an der Erbringung schulischer Bestleistungen orientiert und verfügen über bildungsbezogene Freizeitpraxen. Darauf bezogen grenzen sich beide in der 5. Klasse von anderen Peers ab. In der 7. Klasse unterscheiden sich Rainer und Nadja deutlicher. In der Längsschnittperspektive kann festgestellt werden, dass sich die schulische Orientierung von Nadja im Verlauf der Sekundarstufe I stärker gewandelt hat. Die nach wie vor angestrebten Bestleistungen können von ihr nicht mehr spielerisch erbracht werden, sondern sind zunehmend das Resultat gezielter Lern- und Vorbereitungsaktivitäten. Der noch zum Zeitpunkt der 5. Klasse formulierte Anspruch hinsichtlich der Leistungserbringung, nicht auf die Reproduktion von Faktenwissen angewiesen zu sein, sondern Bildung als quasi-natürliche Entfaltung unabhängig von der Institution Schule zu erwerben, hat sich verändert. Mittlerweile werden von Nadja keine umfassenden Bildungserfahrungen im Hinblick auf den schulischen Kontext thematisiert, sondern das Bemühen um die Sicherung des Leistungsstatus beschrieben, vor allem durch eine Effektivitätsorientierung und eine Konzentration auf stoff- und lehrerzentrierte Aktivitäten.

Nw: „und die findn das dann ganz doof; [holt Luft//]: und andre Lehrer? //die ähm findn das gut dass man da ne eigene Meinung dazu hat, und so [holt Luft] und dass die vielleicht auch n bisschen anders is als die von dem Lehrer oder so? //I: hm-hm// und ähm (.) ähm nach ner Weile bekommt man dann irgndwie auch als Schüler so n Gespür dafür wie die Lehrer das jetzt einschätz'n; ob die das jetzt gut finden ob die das schlecht finden oder so“ (Nadja 2007)

Hier lässt sich nicht nur die strategische Ausrichtung auf den Unterrichtsstil und die Präferenzen der Lehrenden erkennen, sondern auch ein damit einhergehender erhöhter Leistungsdruck rekonstruieren, der zu einer Anpassung an die schulische Anforderungsstruktur führt. Dies zeigt sich in den schulischen und häuslichen Praktiken des Lernens und Übens aber auch in der Auswahl ebenfalls sehr schulkonformer Peers. Distinktionspraxen haben sich vom schulischen Kontext in die Peerwelt verlagert und sind nun auf jugendkulturelle Stile und Aktivitäten bezogen. Die Exzellenz dokumentiert sich nun stärker in den hochkulturellen Praxen außerhalb der Schule. Dadurch liegt in diesem Fall ein Wandel der exzellenten und distinktiven Bildungsorientierung im Allgemeinen zu einer schulbezogenen Leistungsorientierung vor.

In der komparativen Analyse von Nadja und Rainer, die in Klasse 5 beide noch dem Typ der schulischen Exzellenz und Distinktion zugeordnet wurden, zeigen sich damit zwei unterschiedliche Entwicklungen: Während sich Rainers Orientierungen der Exzellenz und Distinktion im Verlauf der Sekundarstufe I verfestigen, verweisen die Erzählungen von Nadja in Klasse 7 auf einen Wandel zu einer strebenden Orientierung. Zwischen diesem maximalen Kontrast einer dynamischen Reproduktion und des Wandels der allgemeinen Bildungsorientierungen können wir in unterschiedlichen Abstufungen partielle Veränderungen rekonstruieren, die anhand der folgenden beiden Längsschnittpen dargestellt werden.

Längsschnittp C: Partieller Wandel zu einer schuldistanzierteren Orientierung

Bei dem Schüler Legolas, ein Codename den sich der Schüler selbst gab, haben wir in Klasse 4 und 5 zunächst einen Orientierungsrahmen rekonstruieren können, in dem sowohl den schulischen Leistungs- und Anforderungsaspekten als auch den Peererfahrungen Bedeutung zukamen. Diese Bereiche waren in einer Balance, da Legolas zum einen das Streben nach guten Leistungen sowie das Erlernen der Kulturtechniken als Bereicherung für sein Leben beschrieb, zum anderen sind in den Interviews die schulischen und außerschulischen Praktiken mit Gleichaltrigen zentralthematisch waren (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 126ff.). Die Peerorientierung und die schulische Orientierung standen beim Übergang im Orientierungsrahmen nebeneinander, so dass dieser Typ des Leistungs- und Schulstrebens – für den Legolas exemplarisch steht – als autonomes Streben in beiden Projekten bestimmt wurde.

In der 7. Klasse verändert sich die Konstellation im Orientierungsrahmen von Legolas. Zwei Entwicklungen führen dazu: Zum einen gewinnen für Legolas neue außerschulische und jugendkulturelle Peererfahrungen an Bedeutung. Zum anderen steigen die leistungsbezogenen Anforderungen im Übergang zur 7. Klasse an dem von ihm besuchten Gymnasium aus seiner Sicht extrem an. In langen und dichten Erzählungen berichtet er von Schulstress und der Vereinnahmung seines Lebens durch die Schule:

Lm: „und dann die neuen lehrer die (schluckt) wir dann in der siebten bekommen haben die hatten halt ne ganz andere- die meisten die hatten ne zwölfte klasse //hmm// zum schluss und die sind ganz anders rangegangen als die in der sechsten und in der fünften und deshalb ehm (einatmen) die hatten viel schwerere- also die erklären viel schneller die (schluckt) die ham viel schneller was durchgezogen ohne das noch mal (einatmen) kurz in mathe zum beispiel zu be-rechnen oder so was wie das überhaupt geht die ziehen das halt einfach so schnell durch und dann (einatmen) ehm kriegt man halt schon mal schlechtere noten (...) und jetzt hat man sich also (schluckt) jetzt kann man halt- bei klas-senarbeiten kann man halt jetzt auch mal mit allen noten rechnen oder beim test das man- das geht von der eins bis zur fünf und so was wenn man- auch wenn man gelernt hat muss man jetzt mit allem rechnen und deshalb ist schon was anderes als in der grundschule“ (Legolas 2007)

Trotz dessen versucht er seine schulische Leistungsorientierung umzusetzen und gerät verstärkt in Konflikte, die neuen Peereinbindungen mit der schulischen Orientierung zu vereinbaren. Seine Bewegung des leichten Wandels zu einer schuldistanzierteren Orientierung von der 5. zur 7. Klasse ist damit als spannungsreich zur neuen jugendkulturellen Peerorientierung zu beschreiben. Noch sind peerbezogene und schulische Orientierung in einem angespannten Gleichgewicht. Perspektivisch könnten die Peers jedoch wichtiger werden und

er der Schule distanzierter gegenüberstehen. Ein Fall aus dem Projekt „Peer-groups und schulische Selektion“ mit einer vergleichbaren Entwicklung bildet Tim Hoogland, bei dem bereits eine abgesenkte schulische Orientierung in Klasse 7 rekonstruiert werden konnte und für den die Peers eine Gegenwelt zu den Leistungsanforderung der Schule darstellen (vgl. Krüger/Deppe/Köhler 2010, S. 40f.). Gerade bei diesem Typ wird deutlich, dass der Übergang mit der Ankunft an der neuen Schule in Klasse 5 noch nicht abgeschlossen ist und noch weit in die Sekundarstufe I hinein wirkt. Darüber hinaus stoßen bei diesem Typ mit dem Übergang in Klasse 7 präadoleszente Entwicklungen partielle Wandlungsprozesse der schulischen Orientierungen an (vgl. King 2002; Fend 2005, S. 361; Kramer u. a. 2013, S. 34ff.).

Längsschnittp D: Partieller Wandel der pragmatischen Leistungsorientierung zu einem pointierten Engagement

Im Kontrast zum vorhergehenden Längsschnittp erfolgt bei diesem Typ kein Absenken der individuellen Orientierung in Richtung der weniger an Schule orientierten Peers. Im Falle von Chantal und Kevin bilden die Peers vielmehr eine „Parallelwelt“ und stehen in keinem Verhältnis zu den individuellen schulischen Leistungsorientierungen. Zudem haben wir hier eine zum vorangegangenen Typ gegensätzliche Entwicklung: Diese Schülerinnen und Schüler entwickeln im Verlauf der Sekundarstufe I ein schulisches Lern- und Leistungsengagement. Zum Zeitpunkt der 5. Klasse strebten sie noch einen mittleren Schulabschluss an und die Thematisierung von Schule und fachlicher Bildung stellte keine gewichtige Komponente des schulischen Orientierungsrahmens der Beiden dar. So sprach Kevin dem Erwerb von Fertigkeiten außerhalb der Schule eine wesentlich größere Bedeutung für seinen Lebensweg zu und für Chantal standen ihre schulischen Leistungen in keinem Zusammenhang mit ihrer weiteren Lebensplanung.

Mittlerweile haben sich bei den beiden Jugendlichen Aspirationen im Hinblick auf das Erreichen des Abiturs entwickelt. Dabei wollen sie jedoch nicht zur Leistungsspitze der Klasse gehören, ihr Streben bildet vielmehr eine Vermeidung, nicht ausreichend qualifiziert die Schule abzuschließen. Diese Motivation stellt eine gute Ausgangsposition für die weitere berufsbezogene Bildung dar. Dies motiviert Chantal zur Aufwendung ihrer Freizeit für die Teilnahme am Nachhilfeunterricht:

Cw: „ja in der Schule ist (.) also (.) geht so also in Englisch da will ich jetzt Nachhilfe von mir selber aus bekommen weil (.) [seufzt] ich sachs jetzt einfach mal so fast in den Arbeiten hab ich also in der letzten hab ich nur ei eigentlich fast alles abgekuckt weil ich kann das nicht so auf Deutsch verstehen so richtig und deshalb hab ich zu meiner Mama gesagt ich möchte von mir aus selber Nachhilfe nehmen“ (Chantal 2007)

Kevin berichtet von einem mittlerweile höheren Zeitbudget für das Erledigen der Schulaufgaben und einer höheren Konzentration auf den Unterricht. Insgesamt bilden auf Schule bezogene Praxen, Erfahrungen und Orientierungen eine zunehmende aber immer noch eine vergleichsweise geringe Komponente des Habitus:

Km: „ich hawe noch gein Blan [Plan] letztens ham wir mal so ä gomisches Ding jemacht in dor Schule über Berufswahl un so de Lehrerin hat jeden einzeln jefracht //I: hm// ich wusste gein Blan ich hawe nich jewusst ich hawee- die so Kevin was willste ma

werdn weeß i-noch nich . aso für mich steht of jedn Fall fest (.) erstema (.) Schule //I: hm// will ja bis zur zehntn machn un da wer [werde]-ich-sehn ob ich noch Abitur mache odor nich“ (Kevin 2007)

Im Längsschnitt dokumentiert sich also ein vergleichsweise geringfügiger Wandel hin zu einer schulangepassten Haltung.

4. Dokumentarische Längsschnittforschung und Bildungsbiografien – Bilanz und Ausblick

In beiden Längsschnittstudien wird damit deutlich, dass schulbezogene Orientierungen im Verlauf der Sekundarstufe I von der 5. zur 7. Klasse unterschiedlich starken Wandlungen unterliegen. Im Vergleich zum Übergang von der Primarstufe an eine weiterführende Schule in Klasse 5 kann es in dieser Phase – wie die Studie „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere“ zeigt, die Kinder bereits ab der Grundschulzeit begleitet – zu stärkeren Wandlungen der Orientierungen kommen (vgl. auch Helsper u.a. 2011, S. 36f.; Kramer u.a. 2013). Dieser in der Bildungsbeteiligungs- und Übergangsforschung fokussierte Wechsel ist zwar ein wichtiger Karriereschritt und bringt einige Umstellungen für die Kinder mit sich, jedoch werden damit noch keine Wandlungsprozesse der Orientierungen angestoßen. Erst die Abstimmungs- und Bewährungsarbeit des Orientierungsrahmens im Verlauf der Sekundarstufe I mit dem neuen Erfahrungsraum der weiterführenden Schule kann mit unterschiedlich starken Veränderungen der schulischen Orientierungen einhergehen. Flankiert werden diese Prozesse im Übergang zum 7. Schuljahr durch die Frühadoleszenz und durch veränderte schulische Anforderungsstrukturen, die in den Schulformen durch Leistungs- und Statusdifferenzierungen (z.B. die Einteilung in Grund- und Erweiterungskurse) eine stärkere schulische Auseinandersetzung erfordern (vgl. Fend 2005).

Wie hier anhand der Zusammenführung der beiden Längsschnittpologien zu sehen, konnten dabei verschiedene Ausprägungen der Entwicklung schulischer Orientierungen herausgearbeitet werden. Es zeigen sich in den Studien dynamische Reproduktionen (vgl. Typ A) vereinzelte Wandlungen (vgl. Typ B) sowie mehrfach partielle Wandlungen der schulischen Orientierungen rekonstruierte (vgl. Typ C, D). Während in beiden Projekten die Fortsetzung der Orientierung sowohl beim Typ der Exzellenz als auch bei den schulfernen Typen herausgearbeitet werden konnten, zeigen sich Veränderungen insbesondere bei den Typen des „Mittelfeldes“ (Typ B, C). Folglich sind es gerade diese Schülerinnen und Schüler mit einer strebenden Leistungsorientierung, die sich im Verlauf der Sekundarstufe I auf Leistungs- und Peerebene bewähren müssen – zu meist an einem Gymnasium – und bei denen Wandlungsprozesse möglich sind.

Wird nun der Blick auf den weiteren Verlauf der Schullaufbahnen gerichtet, dann kann für den Abschluss der Sekundarstufe I festgestellt werden, dass sich die schulischen Orientierungen nur wenig verändert haben und die deutlichsten Veränderungen somit für den Weg von der 5. zur 7. Jahrgangsstufe bestehen (vgl. Krüger u.a. 2012). Tendenziell ist dabei eine stärkere Annäherung an die

Leistungsanforderungen der Schule festzustellen, wobei die aktuellen Interviews direkt nach dem Schulabschluss bzw. am Beginn der Oberstufe zeigen, dass die mittlerweile 17-Jährigen ihre schulbezogene Praxis zusätzlich durch eine berufs- und zukunftsbezogene Orientierung rahmen (vgl. Köhler/Heggemann 2013).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass eine dokumentarische Längsschnittperspektive zum einen auf Ebene der schulischen Orientierungen die schulpädagogische Perspektive eines „Sekundarstufenschocks“ (Weißbach 1985) und der Diskontinuitäten durch den Übergang (z.B. die Fach- und Methodendifferenzierung, die neuen sozialen Beziehungen, die räumlichen Veränderungen usw.) relativiert (z.B. Hacker 1990; Koch 2004), da sich dieser bei einigen Schülerinnen und Schülern erst im Verlauf der Sekundarstufe I nachgezogen dokumentiert, oder aber gar nicht erst einstellt. Während schülerbiografische Studien die sequentielle Struktur des schulischen Ablaufmusters zwischen handlungsschematischen Entwürfen und Verlaufskurven herausarbeiten, können die dargestellten qualitativen Längsschnittstudien damit die Mikrostrukturen der unmittelbaren Auseinandersetzung und Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse aufzeigen. Dabei können durch die recht kurzen Abstände zwischen den Befragungen die Transformationen von Praktiken und Orientierungen nicht aus der Erfahrungsaufschichtung sondern situativ erhoben und kontextualisiert nachgezeichnet werden. Es besteht ein empirischer Zugang, „die Zeitlichkeit von Biographien“ und ihre „Zukunftsoffenheit“ zu eruieren (vgl. Kade/Hof 2007, S. 164f.). Gerade für Untersuchungen, die Heranwachsende in der Adoleszenz befragen, ist mit einem qualitativen Längsschnitt eine Analyse neuer biografischer Handlungs- und Orientierungsmuster methodisch kontrollierbar.

Zum anderen können die Studien gegenüber quantitativen Längsschnittuntersuchungen die konkreten Veränderungserfahrungen des Individuums im schulischen Verlauf abbilden und aufzeigen, wie die mit den Übergängen einhergehenden ungleichen Bildungschancen subjektiv wahrgenommen werden und in der Handlungspraxis zum Ausdruck kommen. Bildungskarrieren und -entscheidungen werden nicht allein als Ergebnis der Kompetenzentwicklung, der Leistungsfähigkeit oder der Position im sozialen Raum bestimmt. In der Längsschnittbetrachtung des Wechselspiels von biografischer Ordnung und institutionellen Strukturen im Verlauf der Schulkarrieren wird ein Erkenntnispotential für die Frage der subjektiven Aneignung des Bildungssystems durch die Schülerinnen und Schüler deutlich.

Über die in diesem Beitrag fokussierten Entwicklungen der schulbezogenen Orientierungen hinaus kann eine Längsschnittanalyse mit der dokumentarischen Methode die Einbettung der individuellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler in die Erfahrungsräume der Familie und der Schule adäquat beschreiben. In einer weiterführenden soziogenetischen Perspektive wäre dann zu fragen, inwieweit die Unterschiede der Transformation bzw. Reproduktion der schulbezogenen Orientierungen mit den Erfahrungsräumen des Bildungsmilieus aber auch des Geschlechts oder der Migration verschränkt sind. Dieser praxeologische Ansatz könnte damit zur Erhellung von Bildungsungleichheiten und zu einer Ausdifferenzierung der Theorie der „kulturellen Passung“ (Bourdieu/Passeron 1971; Kramer/Helsper 2010) beitragen, da er das Zusammenspiel des Habitus der Akteure und der Praxis unterschiedlicher Felder fokussiert. Neben Transformations- und Wandlungsprozessen der Orientierungsrahmen wäre eine Analyse der veränderten Anforderungsstrukturen der sozialen Felder

möglich (vgl. auch Nohl 2006; von Rosenberg 2011). In einer derartigen praxeologischen Bildungsforschung sind demnach verstärkt die Prozesse der Wechselbeziehungen von primären Orientierungen der Familie, Anforderungsstrukturen der Institutionen (z.B. der Schule) und biografischer Entwicklung des Individuums zu rekonstruieren.

Abschließend ist mit Blick auf den internationalen Forschungsstand zu den Übergängen und Selektionsprozessen in Schulsystemen festzustellen, dass Längsschnittdesigns zunehmend umgesetzt werden, jedoch eine systematische Auswertung der Mehrfacherhebungen mit einem rekonstruktiven Verfahren und die Abstraktion einer Längsschnitttypologie bislang selten erfolgte (vgl. zusf. Krüger/Deinert/Zschach 2012, S. 34ff.). Darüber hinaus beziehen sich die Auswertungen meist auf die subjektive Wahrnehmung und Deutung des Übergangs und weniger auf die habituellen Orientierungen und Praxen als Generierungsprinzipien schulischer Selektion auf der Mikroebene.

Literatur

- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.) (2010): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12/2009. Wiesbaden.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 454–467.
- Blossfeld, H.-P./Schneider, T./von Maurice, J. (2010): Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 203–220.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 200–212.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Deppe, U. (2012): Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen/Berlin/Toronto, S. 205–210.
- Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen.
- Hacker, H. (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: Die Grundschule 20(10), S. 8–10.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C. (2011): Zwischen Durchstarten und Sekundarstufenschock. Wie Kinder den Wechsel in die Sekundarstufe erfahren. Friedrich Jahresheft XXIX 2011, S. 33–37.
- Hurrelmann, K./Wolf, H. K. (1986): Schulerfolg und Versagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim/München.
- Kade, J./Hof, C. (2007): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Befragungen. In: Fel-

- den, H. v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 159–176.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.
- Koch, K. (2004): Von der Grundschule zur Sekundarschule. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 549–565.
- Köhler, S.-M. (2008): Melanie Pfeiffer – Im Spagat zwischen Schule und Hochleistungssport. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: Kinder und ihre Peers – Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen, S. 57–77.
- Köhler, S.-M./Heggemann, D. (2013): Schulische Beratungspraxen am Übergang von der Sek I – von der Schule in die Ausbildung oder von der Schule in die Schule?. In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf: Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim/Basel.
- Koller, H.-C./Nohl, A.-M. (2010): Einleitung (zum Thementeil „Transformative Bildungsprozesse“). In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 86, S. 536–541.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit im Überschneidungsbereich von Schule und Peerkultur vom Beginn bis zum Ausgang der Sekundarstufe I. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M.: Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Berlin/Toronto, S. 33–63.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2010): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Prengel, A./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 61–72.
- 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.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Lemmermöhle, D./Große, S./Schellack, A./Puschbach, R. (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster u.a.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, M. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn/Berlin, S. 27–64.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, N./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(3), S. 299–327.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.

- Nittel, D. (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographieanalytische Studie*. Weinheim.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen.
- Reißig, B. (2010): *Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung*. Wiesbaden.
- Rieger-Ladich, M. (2005): *Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25(3), S. 281–296.
- Rosenberg, F. von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld.
- Schmidt, C./Weishaupt, H. (2004): *Dokumentation der Längsschnittforschung im Bildungsbereich*. Erfurt. http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/daten/umfragedaten/them_studienpools/dokumente/Projektbericht_Laengsschnittforschung_Bildungsbereich.pdf [24.10.2013]
- Schütze, F. (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13(3), S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, S. 78–117.
- Ulich, D./Haußer, K./Mayring, P. (1985): *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Weinheim.
- von Felden, H. (2010): *Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze*. In: von Felden, H. Schiener, J. (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf*. Wiesbaden, S. 21–41.
- Weißbach, B. (1985): *Ist der Sekundarstufenschock vermeidbar? Neue Forschungsergebnisse zur Auseinandersetzung um die Förderstufe in Hessen*. In: *Die Deutsche Schule* 77(4), S. 293–303.
- Wiezorek, C. (2005): *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden.
- Zschach, M./Köhler, S.-M. (2010): *Kinder und ihre Freunde – Mehrdimensionale Typenbildung zum Verhältnis von Bildungsbiographien und Peergroup-Einbindung*. In: Ecaricus, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen/Farmington Hills, S. 187–205.

Dorthe Petersen/Barbara Asbrand

Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

"Students efforts at the transition from elementary to secondary school"

Zusammenfassung:

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt in Deutschland jährlich für eine Vielzahl Kinder eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse aus dem qualitativ-rekonstruktiv und längsschnittlich angelegten Projekt „Die institutionelle Rahmung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule aus Schülerperspektive“ vorgestellt. Dieses beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Lernkulturen am Übergang von der Grundschule in verschiedene Zweige der weiterführenden Schulen verändern und welche Anforderungen dabei von den Kindern bearbeitet werden. Die Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse, die die Kinder beim Wechsel von einer in eine andere Lernkultur erbringen, werden beispielhaft anhand interpretierter Sequenzen aus Unterrichtsvideos einer Grundschule, eines Gymnasiums und einer Gemeinschaftsschule vorgestellt. Anhand der Beispiele werden der Ertrag der Studie und die Bedeutung des längsschnittlichen Designs diskutiert.

Schlagworte: Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Videographie, Grundschulübergang, Lernkultur

Abstract

The transition from elementary to secondary school and the change of the learning culture is for many children a not to underestimated challenge in Germany every year. In this article we present first results of the qualitative-reconstructive and as longitudinal section designed project „The institutional frame of the transition from elementary to secondary school in pupils point of view“. This concerns with the question, how learning cultures change at the transition from elementary to the different ways of secondary school and how challenges are attended by the children. The efforts of the children to meet the requirements of the new learning-environments will be shown on analysis of videotaped sequences out of the classroom of an elementary school and two different secondary schools (Gymnasium, Gemeinschaftsschule) exemplarily. On the basis of this examples the results of the survey and the importance of the longitudinal design are discussed.

Keywords: Documentary method, education research, videography, transition from primary school to secondary school, learning culture.

1 Einführung in den Forschungskontext

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stellt jedes Jahr für eine Vielzahl Kinder eine Herausforderung dar, die sie gemeinsam mit Lehrkräften und Eltern begehen. Nach den Sommerferien verändert sich das schulische Umfeld in verschiedenen Aspekten. Statt insbesondere einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer als Bezugsperson begegnet den Kindern eine Vielzahl an Fachlehrerinnen und -lehrern, der Stundenrhythmus verändert sich sowie insgesamt die methodische Ausrichtung an den weiterführenden Schulen (vgl. Weitzel 2004, S. 112; Koch 2001, S. 17). Die Erfahrungen, die mit dem Übergangsprozess verbunden sind, sind vielfältig und bringen die Anpassung an eine bzw. die Herstellung einer gemeinsamen neuen Lernkultur mit sich.

1.1 Forschungsstand

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule und die damit verbundenen Problemlagen rückten in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der sogenannten Bildungsexpansion stärker in den Blick der Forschung und die Wahrnehmung der Öffentlichkeit (vgl. Koch 2001, S. 39f; Büchner/Koch 2001, S. 26f; Weitzel 2004, S. 108). Heute besteht ein breiter Forschungsstand sowohl im US-amerikanischen Kontext (z.B. Eccles u.a. 1997; Mekos/Bernd 1995; Proctor/Choi 1994) als auch im deutschsprachigen Raum, wobei insbesondere der frühe Wechsel nach der vierten Klasse und die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems einige Besonderheiten bedingen. Neben einer ganzen Reihe von Untersuchungen, die sich mit der Selektivität des deutschen Schulsystems auseinandersetzen (z.B. Ditton/Krüsken 2006; Kristen 2005; Baumert u.a. 2010), werden des Weiteren Fragen der Vorhersagbarkeit von Schulerfolg behandelt (z.B. Sauer/Gamsjäger 1996; Lehmann/Peek/Gänsefuß 1999) sowie in Sekundäranalysen zu den Leistungsvergleichsstudien wie IGLU, TIMSS und PISA der Übergang unter unterschiedlichen Fragestellungen beleuchtet (z.B. Maaz/Watermann/Baumert 2007). Weitere Studien setzen sich mit der Akteursperspektive, der individuellen Bewältigung der Übergänge bzw. Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl auseinander (z.B. Sirsch 2000; Büchner/Koch 2001; Krüger u.a. 2008; Kramer u.a. 2009).

Büchner und Koch kommen zu dem Ergebnis, dass es Schülerinnen und Schülern wichtig ist in einer neuen Lernumgebung mehr schülerorientiertes Verhalten vorzufinden und kein zu stark lehrerzentriertes und fachorientiertes System durchlaufen zu müssen. Obwohl der Übergang nicht als „Sekundarstufenschock“ erlebt wird und die wenigsten Kinder von Übergangsproblemen berichten, wird von sinkender Schulfreude und vermehrten Schwierigkeiten beim Lernen berichtet. Letztendlich wird der Übergang als individuelle Erfahrung beschrieben, bei der es auch auf die Kultur der aufnehmenden Schule ankommt, wie die Kinder den Prozess des Übergangs erleben (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 144ff.). Kramer u.a. konstatieren die Bedeutung des habitualisierten Wissens der Kinder in Bezug auf Schule und Bildung für das Erleben des Übergangs (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 192). Es wird gezeigt, dass die durch das Bildungssystem erzeugten Un-

gleichheitsstrukturen weiterhin auf den Übergangsprozess einwirken. Hinsichtlich des Erlebens des Übergangs werden die Ergebnisse von Koch bestätigt, dass es nicht grundsätzlich zu einem negativen Übergangserlebnis kommen muss. Die Befunde von Kramer u.a. verweisen ebenfalls auf die Bedeutung des pädagogischen Profils einer Schule und der Schulkultur. Wichtig ist ein stimmiges Passungsverhältnis, wobei auch die Freundschafts- und Peerbeziehungen nicht zu vernachlässigen sind (vgl. Kramer u.a. 2009, S. 207; siehe auch Krüger u.a. 2008). In den Arbeiten von Büchner und Koch sowie der Forschergruppen um Kramer und Krüger wurde die Perspektive der Schülerinnen und Schüler untersucht und im weiteren Sinne auch die Bedeutung der schul- und lernkulturellen Veränderungen herausgearbeitet. Allerdings wird in diesen Studien nicht der Unterricht analysiert, sondern die Vorstellungen bzw. die Orientierungen der Kinder bezüglich des Übergangs. Der vorliegenden Forschung zum Übergang ist gemeinsam, dass der Prozess des Übergangs selbst nicht näher beleuchtet wird (vgl. Baumert u.a. 2010). Diese Perspektive wird in der Studie eingenommen, aus der in diesem Beitrag berichtet wird und rekonstruiert, wie sich die Lernkultur verändert bzw. wie die lernkulturelle Rahmung des Unterrichts in den untersuchten Schulen von den Akteuren gemeinsam hergestellt wird.

1.2 Forschungsdesign

Die in diesem Artikel dargestellten Ergebnisse stammen aus einer qualitativ-rekonstruktiv angelegten Längsschnittstudie zur institutionellen Rahmung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule aus Schülerperspektive. Videographierte Unterrichtsbeobachtungen an zwei Grundschulen und drei weiterführenden Schulen stellen die hauptsächliche Datengrundlage dar. Um einen Längsschnitt gewährleisten zu können, wurde das Sampling so gestaltet, dass beide Grundschulen im Einzugsgebiet der drei weiterführenden Schulen lagen, sodass die Möglichkeit bestand, dass Kinder aus beiden Grundschulen auf dieselben weiterführenden Schulen wechseln würden. Zunächst wurde vor den Sommerferien an beiden Grundschulen jeweils drei Wochen lang annähernd der gesamte Schultag einer vierten Klasse mit der Videokamera beobachtet. In der dritten Woche wurden zusätzlich Gruppendiskussionen mit Kindern geführt, von denen einige nach den Sommerferien auf die weiterführenden Schulen begleitet wurden. Nach den Sommerferien wurden in den drei weiterführenden Schulen jeweils zwei Unterrichtswochen videogestützt beobachtet und das Projekt mit Gruppendiskussionen mit den begleiteten Kindern abgeschlossen.

Dabei stellte die Realisierung des Längsschnitts eine beinahe nicht zu bewältigende Herausforderung im Forschungsprozess dar. Der zunächst relativ leichte Feldzugang zu den beiden Grundschulen, wurde durch die Wahl der weiterführenden Schulen und Schulklassen komplexer. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung in der Grundschule stand weder fest, in welche weiterführenden Schulen die Mehrheit der Kinder wechseln würde, noch hatte die Forscherin hierauf Einfluss. Die erste Phase der Datenerhebung war demnach vor den Sommerferien abgeschlossen und hätte auch bei einem eventuellen Scheitern des Feldzugangs in den weiterführenden Schulen nicht wiederholt werden können. Der Feldzugang für die zweite Phase konnte erst nach den Sommerferien organisiert wer-

den, nachdem im neuen Schuljahr die ersten Elternabende stattgefunden hatten. Hieraus ergab sich, dass eine größere Gruppe von Grundschulkindern nicht in die weiterführende Schule begleitet werden konnte. Ein qualitativer Längsschnitt, der nicht nur den Wechsel konjunktiver Erfahrungsräume oder die Veränderung habitueller Orientierungen untersucht, sondern außerdem den Wechsel zwischen verschiedenen Institutionen einbezieht, ist somit in Bezug auf das Sampling vor große Herausforderungen gestellt.

Die Konzeption in mehrere Erhebungsphasen vor und nach dem Übergang war jedoch unumgänglich, um im Längsschnitt rekonstruieren zu können, wie unterschiedliche Lernkulturen den Übergangsprozess bedingen und auf welche Weise sich eine neue Lernkultur innerhalb einer Institution ausbildet. Dies hatte zusätzlich den Vorteil, dass sich die Akteure an die Forschungssituation gewöhnen konnten. Die Lehrkräfte konnten ihren Unterricht frei gestalten und sollten die Forscherin so wenig wie möglich beachten. Forschungspraktisch wurde in Anlehnung an die Prinzipien der teilnehmenden Beobachtung aus der Ethnographie davon ausgegangen, dass nicht das Lehrbuch, sondern das Feldfeldspezifische Verhaltensregeln vorgibt (vgl. Breidenstein 2006, S. 22f.). Auch wenn die hauptsächliche Datengrundlage der Studie die Unterrichtsvideos darstellen, wurde versucht den Unterricht nicht zu sehr zu beeinflussen, sondern in der Rolle eines „interessierten Fremden“ am Geschehen teilzunehmen (vgl. ebd., S. 23). Es zeigte sich, dass die Gewöhnung an Forscherin und Videokamera eine nicht zu lange Zeitspanne beanspruchte. Zwar nahmen Lehrkräfte und Kinder einige Male direkt Bezug auf die Kamera, verloren aber das Interesse sobald unterrichtliche Geschehnisse ihre Aufmerksamkeit stärker beanspruchten.

Die videogestützte Beobachtung wurde als Erhebungsmethode gewählt, um einen empirischen Zugriff auf die Alltagspraxis der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte zu gewinnen und das lernkulturell gerahmte Alltagshandeln einer Schulklasse rekonstruieren zu können. Bei der Videographie von Unterricht stellen sich allerdings verschiedene Herausforderungen: Bedacht werden muss die Standortgebundenheit während der Erhebung (vgl. Corsten 2010, S. 16), die Tatsache, dass trotz der Multiperspektivität und der Wiederholbarkeit des Mediums dieses nie die Realität abbilden kann (vgl. Irion 2010, S. 141), sowie die „überkomplexe Fülle“ der Daten (Dinkelaker 2010, S. 92). Im Fall der hier vorgestellten Studie wurde mit der Entscheidung für zwei fest im Raum positionierte Videokameras der Einfluss der Kameraführung auf die Erzeugung der Daten minimiert. Die Standortgebundenheit der Erhebung wurde darüber hinaus auch im Rahmen der Interpretation der Daten in Forschungswerkstätten reflektiert. Bei der Videographie mit Standkameras, die in zwei gegenüberliegenden Ecken des Klassenraums aufgebaut waren, wird in Kauf genommen, dass Teile des Geschehens (z.B. Schülerinnen und Schüler, die sich im toten Winkel aufhalten oder nur von hinten gefilmt werden) nicht festgehalten werden. Damit ist die Reduktion der Realität selbstverständliches Merkmal der Daten. Der Datenfülle wurde in dem Forschungsprojekt mit dem für die dokumentarische Methode üblichen Verfahren des Samplings begegnet. In einem zirkulären Prozess wurden für die Analyse zunächst Sequenzen aus dem Material ausgewählt, die als fokussiert, interaktiv dicht und/oder thematisch interessant erachtet wurden. Ausgehend von diesem bereits während des Erhebungsprozesses interpretierten empirischen Material erfolgte das weitere Sampling.

An dieser Stelle sei kurz auf die mittlerweile breite Forschungslandschaft hingewiesen, in welcher mittels Videographie Daten in der Unterrichtsfor-

schung erhoben werden. Neben einer Vielzahl quantitativer Studien (z.B. Klie-me/Baumert 2001; Lotz u.a. 2012), wird der Einsatz videographischer Methoden auch in der qualitativen Forschungstradition breit diskutiert (s. dazu Corsten 2010). Dabei bestehen unterschiedliche Ansätze bei der Interpretation der erhobenen Daten, die sich nicht in der Unterscheidung qualitativ oder quantitative Analyse erschöpft. Innerhalb unserer Forschergruppe wurde die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2007; 2009) für den Einsatz in der Unterrichtsforschung weiterentwickelt, um der komplexen Interaktion des Unterrichts gerecht werden zu können und sowohl die verbale als auch non-verbale Interaktion sowie den Umgang mit den Dingen in die Analyse einzubeziehen (vgl. Asbrand/Martens/Petersen in Druck).

Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass der Begriff der „Lernkultur“ (Kolbe u.a. 2008) geeignet ist, jene habituellen Strukturen zu beschreiben, die den schulform- bzw. lerngruppenspezifischen institutionellen Rahmen vor und nach dem Übergang bestimmen. Eine Lernkultur wird Kolbe u.a. (2008) zufolge innerhalb einer Klasse in verschiedenen Praktiken performativ und wechselseitig erzeugt und dabei verschiedene Differenzen bearbeitet. Dieser Lernkultur-begriff ist hoch anschlussfähig an unser Verständnis von Unterricht und Schulleben, welchen wir im Anschluss an Bohnsack bzw. Mannheim als „konjunktiven Erfahrungsraum“ (vgl. Bohnsack 2007, S. 59ff.; Mannheim 1980, S. 229) verstehen. Unter konjunktiven Erfahrungsräumen werden jene existentiellen Erfahrungen verstanden, die die Handlungspraxis der Erforschten auf der Ebene ihrer konjunktiven bzw. impliziten Orientierungen bedingen und das Handeln auf der Ebene des Habituellen bestimmen (ebd.; vgl. Mannheim 1980, S. 211ff.). Konjunktive Erfahrungen sind strukturidentische Erfahrungen von Menschen, die einem bestimmten Milieu angehören oder gemeinsam erlebte gruppenspezifische Erfahrungen, beispielsweise einer Schulklasse. Die methodischen Verfahren der dokumentarischen Interpretation erlauben die empirische Rekonstruktion der von einer Gruppe geteilten konjunktiven Orientierungen,¹ und ermöglichen somit einen Zugang zu jenen habituellen handlungsleitenden Orientierungen, die die Lernkultur einer Schulklasse bedingen. Dabei unterscheiden wir in der Analyse zwischen Lehr- und Lernhabitus, da die habituellen Orientierungen innerhalb einer Schulklasse auf Lehrer- und Schülerseite in der Regel nicht identisch sind, auch wenn sie an derselben Unterrichtsinteraktion teilnehmen. Vielmehr unterscheiden sich die konjunktiven Erfahrungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Unterricht aufgrund ihrer unterschiedlichen institutionell gerahmten Rollen, was auch in den empirischen Analysen der Unterrichtsinteraktion deutlich wird (vgl. Asbrand/Martens/Petersen in Druck).

2 Ergebnisse

Im Folgenden werden Sequenzen aus dem Unterricht vorgestellt, die unterschiedlich lernkulturell gerahmte konjunktive Erfahrungsräume darstellen. Verglichen werden zwei verschiedene Situationen, die von einigen der in der Studie längsschnittlich begleiteten Kinder am Übergang erlebt werden, die Kontrolle der Hausaufgaben und der Umgang mit vergessenen Hausaufgaben. Allerdings

geht es uns dabei nicht im Sinne einer Einzelfallbetrachtung um diese speziellen Kinder, sondern um die habituelle, lernkulturell gerahmte Handlungspraxis der jeweiligen Lerngruppe, deren Besonderheiten in der komparativen Analyse herausgearbeitet werden. Der Umgang mit Hausaufgaben dient dabei als tertium comparationis und ist nicht selbst Gegenstand der Untersuchung.² Vielmehr sollen die Anpassungs- und Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler, die sich beim Wechsel von einer in eine neue Lernkultur ereignen, beleuchtet werden. Die an dieser Stelle dargestellten Orientierungen konnten als homologe Strukturen in Interpretationen verschiedenster Sequenzen und anhand unterschiedlicher thematischer Rahmungen (z.B. Umgang mit Artefakten, Nutzung des Raumes, Herstellung von Ordnung) herausgearbeitet werden, so dass die vorgestellten Ausschnitte aus dem empirischen Material nur der beispielhaften Illustration der Ergebnisse dienen.

2.1 Ergebnisorientierung versus Prozessorientierung

Um die Wege von der untersuchten Grundschule in zwei unterschiedlich lernkulturell gerahmte weiterführende Schulen deutlicher ausarbeiten zu können, wird zunächst eine Sequenz aus der Grundschule analysiert. Die ausgewählte Unterrichtssequenz stammt aus dem Heimat- und Sachkundeunterricht und zeigt den Abschluss einer Unterrichtseinheit. Auf dem ersten Standbild (s. Abb. 1) ist ein Klassenraum zu sehen, in welchem die meisten Kinder gemeinsam mit der Lehrerin an der aufgeschlagenen Tafel stehen. Es hängen einige Luftballons an der Decke und die Wände sowie die Tafel sind mit bedruckten Blättern behängt. Auf den Tischen der Kinder liegen Schnellhefter und Schultutensilien. Einige Tische sind leer.



Abb. 1: Hausaufgabenkontrolle in der Grundschule (3. Unterrichtsvideo, 19:06)

In der Unterrichtssituation (s. Abb. 1) hängen einige Kinder ihre Hausaufgaben an der Tafel auf. Die Lehrerin hatte um Platz an der Tafel gebeten, damit sich die Kinder gegenseitig ihre „Plakate“ oder „ihre kleinen Bilder“ dort ansehen können. Auf der kommunikativen Ebene, also auf der Ebene des pädagogisch-

didaktischen Programms, geht es um die Präsentation und um Wertschätzung der Arbeitsleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dies ist homolog zu weiteren Sequenzen aus dem Material, wo die Kinder z.B. für das Mitbringen von Gegenständen gelobt werden. Auf der Beziehungsebene erfahren die Kinder demnach Wertschätzung, wenn sie Gegenstände für den Unterricht mitbringen.

Inwiefern dieser Aspekt aber direkt auf fachrelevante Aspekte im Unterricht übertragen werden kann, bleibt fraglich, wenn man sich den weiteren Verlauf der Sequenz genauer ansieht.

In der weiteren Analyse der Unterrichtssequenz dokumentiert sich nämlich eine andere Orientierung, was beispielhaft an einem weiteren Fotogramm dargestellt werden kann (s. Abb. 2). Während die vor der Tafel stehende Lehrerin die Hausaufgaben anspricht, sitzen die Kinder an ihren Plätzen und räumen nach der Aufforderung darauf bezogene Blätter hervor. Ein Mädchen streckt ihr Blatt in die Höhe in Richtung der Lehrerin, andere schauen zu ihr hin.



Abb. 2: Hausaufgabenkontrolle in der Grundschule (3. Unterrichtsvideo, 14:51)

Weitere Kinder zeigen auf diese Weise ihre Produkte, woran sich eine Präsentationsneigung der Schülerinnen und Schüler rekonstruieren lässt. Diese befindet sich in Passung zu der Ergebnisorientierung auf Seiten der Lehrerin, der es nur auf der kommunikativen Ebene um die Wertschätzung der geleisteten Aufgaben und dem damit zusammenhängendem Arbeitsprozess geht. Dies zeigt sich daran, dass im weiteren Verlauf der Stunde nicht auf die Bilder eingegangen wird und auch ein Austausch über eben diese nicht stattfindet. Auf der konjunktiven Ebene kann daher vielmehr eine habituelle Orientierung der Lehrerin rekonstruiert werden, in der es mehr auf die Ablieferung von Ergebnissen ankommt als deren wertschätzende Präsentation bzw. eine sinnhafte Besprechung des Arbeitsprozesses. Die Blätter hängen an der Tafel, ohne dass sie für den späteren Verlauf der Stunde noch eine Rolle spielen würden. Es kann daher eine Inkonsistenz zwischen der kommunikativen und der konjunktiven handlungsleitenden Wissenssebene beobachtet werden.

Der Weg der Kinder, die in der Grundschule beobachtet wurden, führt nach dem Übergang in zwei lernkulturell unterschiedlich gerahmte Settings: ein Gymnasium und eine Gemeinschaftsschule.

Die Szene aus dem Gymnasium findet im Erdkundeunterricht der fünften Klasse in der zweiten Erhebungswoche drei Monate nach Beginn des neuen Schuljahres statt. Die Kinder sitzen an ihren Plätzen und haben Hefte und Schulutensilien vor sich liegen (s. Abb. 3). Auf dem Lehrerpult steht eine große, schwarze Aktentasche. Dahinter hängt eine Weltkarte, die relativ viel Raum beansprucht. Neben der Karte ist ein Schrank zu sehen, in dem einige bunte Gegenstände liegen. Direkt vor der Kamera sind ein Mädchen (Marie) und ein Junge (Timo) zu sehen, die sich dem an ihrem Tisch stehenden Lehrer zuwenden. Der Junge hält einen Schnellhefter offen in die Richtung des Lehrers.



Abb. 3: Hausaufgabenkontrolle im Gymnasium (23.Unterrichtsvideo, 02:20)

In der beobachteten Unterrichtssequenz geht der Lehrer kurz nach seiner Aufforderung die Hausaufgaben hervorzuholen durch die Reihen und prüft, ob die Kinder die Aufgabe erledigt haben. Es kann vernachlässigt werden, wie die Aufgabe genau gestaltet war, da es an dieser Stelle nur um die Interaktionen geht, die während ihrer Kontrolle entstehen. Der Lehrer kommentiert das Geschehen während seines Rundganges mit ein, zwei Sätzen, zum Beispiel: „Ja Koordinaten ne, ja Breite und Länge gut gut...“. Da er sich schnell von Schülerin zu Schüler bewegt, ist es zeitlich nicht möglich für ihn zu erkennen, ob die Aufgabe richtig erledigt wurde. Es handelt sich vielmehr um einen Kontrollgang, bei welchem er überprüft, *ob* die Hausaufgaben vorliegen. Die Überprüfung der Ergebnisse im Hinblick auf den Inhalt der Aufgabe folgt später im Plenum unter Zuhilfenahme der im Hintergrund hängenden Weltkarte. Wobei sich im Fallvergleich mit der Hausaufgabenkontrolle in der Gemeinschaftsschule (s.u.) zeigt, dass es auch dabei nicht um den Arbeits- und Lernprozess, sondern immer um das Produkt bzw. Ergebnis der Hausaufgabe geht. Es lässt sich demnach bezogen auf den Lehrhabitus eine Ergebnisorientierung rekonstruieren.

Um die Schülerperspektive mit einzubeziehen, wird beispielhaft die Szene im vorderen Teil des Bildes interpretiert (s. Abb. 3). Timo macht sich in diesem Gespräch Sorgen, dass das Geschriebene nicht schön genug sei:³

- Marie Ham wir doch inner Schule gemacht
 Timo Inner Schule?
 Marie Hattest du doch schon vorher gemacht
 Timo Ach genau ja (3) oh das sieht nich schön aus
 Marie Das hab ich nich mehr neu abgeschrieben (.) weil ich das halt ()
 Timo Dann reiß das raus

Marie Was?
 Timo Das is nich schön
 Marie Ts ts

(23. Unterrichtsvideo 01:50-02:12)

Der Schüler streckt sein Heft in die Richtung des Lehrers. In dem Zwiegespräch mit der Mitschülerin zeigte sich zuvor, dass er ein schönes Ergebnis abliefern wollte. In beidem dokumentiert sich, dass die Präsentation der Hausaufgabe für Timo von großer Bedeutung ist. Der Lehrer kann allerdings einzig das Vorhandensein registrieren, da er aufgrund der kurzen Zeitspanne nicht sehen kann, wie die Aufgabe gestaltet wurde. Auf der konjunktiven Ebene besteht daher eine Differenz zwischen Lehrer und Schüler, die nicht aufgelöst wird, weil auf der kommunikativen Ebene die Ergebnisorientierung und die Präsentationsneigung kaum unterscheidbar sind: der Schüler will seine Aufgabe zeigen, der Lehrer möchte die Hausaufgaben sehen.

An der Gemeinschaftsschule finden wir fünf Monate nach Schulbeginn eine auf den ersten Blick ähnliche Situation vor. Auf dem Standbild (s. Abb. 4) ist ein Klassenraum zu sehen, wo die Kinder an zusammengestellten Gruppentischen sitzen und sich der Lehrer in der Mitte des Raumes befindet. Die Kinder sind auf ihre Plätze und Sachen bezogen. Auf den Tischen liegen Hefte und Schulutensilien.



Abb. 4: Hausaufgabenkontrolle in der Gemeinschaftsschule
 (30. Unterrichtsvideo 04:11)

Der Lehrer, der kurz zuvor darum bat, die Hausaufgaben hervorzuholen, geht durch die Reihen der Kinder und kommentiert die Hausaufgaben:

L Du hast'n bisschen wenig hier find ich(.)ähm was is mit dir? also ich muss wenigstens Stichworte haben
 Nina Ähm ja ich hab ne Seite
 Franziska Ich hab Sätze geschrieben
 L Ja lieber wär gewesen(.)ja so
 Nina Alles alles was aufm Bild war(was sie gesagt ham)
 L Holger was is mit dir? ja

(30. Unterrichtsvideo 03:57-04:16)

Anders als im Gymnasium, wo es insbesondere um das Vorweisen-Können einer Aufgabe ging, kommentiert der Lehrer hier die Art und Weise der Hausaufga-

benerledigung. Auch in der folgenden Überprüfung der Aufgabe im Plenum steht der Arbeitsprozess im Vordergrund. Der Lehrer stellt Fragen, die die Kinder auffordern eigene Überlegungen einzubringen. Die Relevanz, die der Lehrer dem Arbeitsprozess bei der Aufgabenbearbeitung beimisst, zeigt sich auch in seinen späteren Ausführungen:

- L Und wenn ich eure Bilder sehe ne, ich mein(.)Silvio die diejenigen dies noch nicht angemalt haben machen's bis zur nächsten Stunde(.) Holger fragte mich nämlich gestern noch beim Rausgehen warum müssen wir's anmalen oder müssen wir's anmalen das macht doch gar keinen Sinn(.)wenn ihr mal wenn ihr mal eure Bilder anguckt das nimmt man doch viel besser wahr wenn das richtig(.)schön angemalt is(.)oder Holger, als so schwarz weiß und so erkennt man
- Silvio [°Hat die Schule keinen
- L das gar nicht so genau(.)und man merkt es sich auch viel besser(.)
- Silvio Farbdrucker°
- L man hat jedes nochmal genau angeguckt Holger, ok?
- Holger Ja
- (30. Unterrichtsvideo 09:31-09:59)

Der Lehrer erläutert in dieser Sequenz das Vorgehen bei der Hausaufgabe und schreibt einem von einem Schüler zuvor angezweifelt Aspekt Sinn zu. Dem Lehrer an der Gemeinschaftsschule ist im Gegensatz zu dem Gymnasiallehrer nicht das Vorzeigen bestimmter Ergebnisse wichtig, sondern vielmehr die sinnhafte Ausführung einer Aufgabe. Der sich dokumentierende Lehrhabitus kann als prozessorientiert beschrieben werden (vgl. auch Lipowsky u.a. 2004).

Allerdings zeigt sich ein differentes Bild, wenn der Habitus der Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen wird. Dem Lehrer ist an der Sinnhaftigkeit der Aufgaben gelegen. Die Aussage Silvios „Hat die Schule keinen Farbdrucker?“ zeigt dagegen Unverständnis auf Schülerseite. Diese sind ausgerichtet an einer Aufgabenorientierung oder auch ihrem „Schüler-Job“ (vgl. Breidenstein 2006). Aus ihrer Sicht stellt sich die Aufgabenbearbeitung als ein Befolgen von Vorgaben dar, ohne dass diese als inhaltlich notwendig erachtet würden. Es kann eine Nicht-Passung zwischen Lehr- und Schülerhabitus festgestellt werden.

Die Kinder münden nach der Grundschule in unterschiedlich lernkulturell gerahmte schulische Umgebungen ein, in welchen zum einen eine Prozess- und zum anderen eine Ergebnisorientierung vorherrschen. Insofern müssen diesbezügliche Anpassungsleistungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in vollkommen unterschiedlichem Ausmaß erfolgen.

2.2 Transparente Gemeinschaft versus Hierarchie und Kontrolle

Neben der Prozess- und Ergebnisorientierung lässt sich anhand des Beispiels „Hausaufgaben“ ein weiterer Aspekt der lernkulturellen Rahmung des unterrichteten Unterrichts rekonstruieren, der Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler beim Übergang erfordert. Der Umgang mit vergessenen Hausaufgaben ist in der folgenden Darstellung wieder nur tertium comparationis und Beispiel zur Illustration der rekonstruierten Orientierungen. Im weiteren Verlauf der Grundschulsequenz stellt sich heraus, dass einige Kinder die Hausaufgabe nicht erledigt haben:

- L Wer hat denn das Plakat nicht gemacht ma kurze Frage
 Wiebke Ich habs gemacht bloß aufm ()
 L [Und was stand an der Tafel Hausaufgabe zu Dienstag?
 tag? alle die die sich jetzt melden schreiben(.)
 Katja [Äh hier sind aber nur so wenige
 L **bitte mal** auf und holen das nach
 SB Einige sind ja jetzt noch krank ne, (also ne ganze Menge als0 ne.)
 [Hintergrundgeräusche]
 L Und ich hätt schon mal gern die Namen (denn Zeit genug hattet ihr) (3)einmal
 rundrum(.)wir fangen mal links an bei Silvio(.)der nächste(3)Oliver(.)Nina(.)
 Lars(.)du stehst mir in letzter Zeit auchn bisschen oft da drin(.)Dragos(.)joa und
 wer noch? Leute das sind fünf(6) zu morgen (hab ich sie)
 (3. Unterrichtsvideo 19:17 – 20:19)

Wie im Falle von Lars angedeutet verleiht das Notieren der Namen dem Vergessen eine Dauerhaftigkeit, die in der Zukunft von der Lehrerin nachvollzogen werden kann. Ohne diesen Zusammenhang auszuinterpretieren, soll er als Hintergrundfolie für den folgenden komparativen Vergleich der beiden weiterführenden Schulen dienen.

An der Gemeinschaftsschule gibt es die Regelung, dass bei fehlenden Hausaufgaben am selben Tag nach Schulende eine Stunde lang an einem Tisch vor dem Lehrerzimmer Aufgaben nachgearbeitet werden müssen. Dies wird mit einem „gelben Zettel“, der von dem Schulleiter unterzeichnet wird, bestätigt und muss im Anschluss bei der entsprechenden Lehrkraft abgegeben werden. In der folgenden Sequenz zwei Monate nach Schulbeginn erklärt der Lehrer, wie mit dem „gelben Zettel“ verfahren werden muss:

- L Also(.)so sieht ein gelber Zettel aus(2)bei Nacharbeiten also(.) (dort
 ?m [°Cool°muss man(.)dort muss man eintragen
 den eigenen Namen(.)ganz oben dann(.)die Klasse(.)das Datum von dem Tag(.)
 (wann) man nachgearbeitet hat und (.)den Lehrer für den man(.)nachgearbeitet
 hat und unten schreibt man(dann) drauf äh unterschreibt dann Herr Langfeld
 oder Herr Kegel(.)Stina?
 Stina Aber ich glaub ich hab die Stunde falsch geschrieben(.)da müsste eigentlich Siebte
 hin oder,
 L Warst du (gestern) in der Siebten da?
 Stina Also wir hatten sechst Stunden und (ich musste) in der Siebten nachsitzen
 L Ja genau ok.)() (.) aber den gibt man dann ab so wie Stina das heut' gemacht
 hat und damit is die Sache erledigt(.)und die Aufgabe hast du auch geschafft ne,
 (.) so wie war's?
 Stina Langweilig
 (10. Unterrichtsvideo 02:01-03:14)

Im Vergleich mit der Situation am Gymnasium (s.u.) zeigt sich, dass das Nacharbeiten eine Regelung darstellt, die bestimmte Aufgaben und Pflichten innerhalb der Schule belässt und nicht in das Elternhaus ausgelagert wird. Der Vorgang ist institutionalisiert und wird aus der persönlichen Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin herausgehalten. Der Lehrer stellt das Nacharbeiten nicht als Strafe dar, sondern als Zeit zum Nachholen der Arbeitszeit. Des Weiteren wird ein kausaler Zusammenhang hergestellt zwischen Vergessen und Nacharbeit, welcher durch transparente Regeln geordnet ist. Daran lässt sich eine Orientierung an den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler nachzeichnen. Bezogen auf den Lehrhabitus lässt sich – homolog zu anderen in der Gemein-

schaftsschule beobachteten Unterrichtssequenzen – rekonstruieren, dass es um Sinnhaftigkeit einer Aufgabe geht. Die Regelung zur Nacharbeit von Hausaufgaben dient nicht nur dazu die Kinder zu kontrollieren oder zu disziplinieren. Die „Sache“ gilt als „erledigt“, wenn sie abgearbeitet wurde.

Allerdings zeigt sich auch an dieser Passage eine Nicht-Passung zwischen Lehr- und Schülerhabitus. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wird das Nacharbeiten nämlich weiterhin im Sinne ihrer in der Grundschule erworbenen Orientierung an Aufgabenerfüllung interpretiert, innerhalb derer das Nacharbeiten für die Schülerinnen und Schüler eine Sanktion darstellt und als „Nachsitzen“ gerahmt wird. Auch im Abschluss der Sequenz dokumentiert sich diese Nicht-Passung. Die vermeintlich sinnstiftende Aufgabe wird von der Schülerin als „langweilig“ benannt und damit im Rahmen ihrer Orientierung als zu erfüllende Aufgabe gerahmt, die sich nicht von einer Strafarbeit unterscheidet. Dieser Zusammenhang zeigt, dass zwei Monate in der neuen Schule noch nicht ausreichen, um eine gemeinsame Lernkultur auszubilden. Vielmehr zeigt sich ein Herstellungsprozess, in welchem sich Lehrer und Kinder aneinander abarbeiten.

Auch im Gymnasium wurde drei Monate nach Schulbeginn eine Unterrichtsszene beobachtet, in der vergessene Hausaufgaben thematisiert werden (Abb. 5). Die Kinder sitzen in der Mehrzahl auf ihren Plätzen und sind in Richtung des Lehrers oder auf ihren Platz ausgerichtet, auf den meisten Tischen liegen Unterrichtsutensilien. Der Lehrer, der hinter dem Lehrerpult und der darauf befindlichen massiven Aktentasche steht, hat ein kleines Heftchen in den Händen, welches er halb geöffnet vor sich hält.



Abb. 5: Hausaufgabenkontrolle im Gymnasium (23. Unterrichtsvideo 02:01)

Auf dem Fotogramm (Abb. 5) ist zu sehen, wie an dem Gymnasium der Umgang mit vergessenen Aufgaben gehandhabt wird. Wer seine Aufgaben nicht dabei hat, wird aufgeschrieben. Der Lehrer steht hinter seiner großen, schwarzen Aktentasche. In seiner Körperhaltung bzw. der Anordnung der Körper im Raum dokumentiert sich ein Lehrhabitus, der hierarchisch geprägt ist. Der Lehrer markiert mit der Aktentasche auf dem Lehrerpult einen nur für ihn bestimmten Raum in deutlicher Distanz zu den Schülerinnen und Schülern. Es lässt sich auch in seiner Nutzung von Listen – homolog zu der oben analysierten Sequenz – eine Orientierung an Kontrolle rekonstruieren. Es geht an dieser Stelle nicht um den Prozess des Nacharbeitens, sondern um die Kontrolle vorliegender Auf-

gaben. Anders als an der Gemeinschaftsschule bleibt das einmal aufgeschriebene Kind über einen nicht genau zu beziffernden Zeitraum in der Liste stehen, was sich u.U. auch negativ auf seine Note auswirkt, für die Schülerinnen und Schüler aber nicht transparent ist. An der Gemeinschaftsschule hingegen war der Prozess nach Abgabe des gelben Zettels abgegolten. Wenn es demnach dort eher um das Anleiten eines sinnvollen Arbeitsprozesses ging, geht es im Gymnasium um das Nutzen eines Kontrollinstrumentes, was sich in einer weiteren Sequenz noch deutlicher zeigen lässt. Hier unterrichtet eine andere Lehrerin die gleiche Lerngruppe einen Monat nach Schulbeginn. Kurz nach der Eröffnung des Deutschunterrichts, will die Lehrerin die Hausaufgaben kontrollieren.

- L Also jetzt sind mir das zu viele die ihre Hausaufgabe vergessen haben; ähm die meisten ham's ja aber das ja schon mal gut(.)nutzt euren Planer schreib dir das rein; aber es nützt ja alles nichts wenn du(.)das zwar aufgeschrieben hast; aber dann womöglich nachmittags nich guckst was du auf hast dann bringt das nich viel ja,(.)im Kopf behalten musst du's ja nich also(.)benutze deinen Planer(.)und(.)vermerke dir auch ob du was vergessen hast im Planer(.)dann könn deine Eltern das ja auch nur sehn wenn du was vergessen hast(.)ja, also diejenigen die das jetzt vergessen haben schlagen ihren Planer auf und schreiben sich auf Hausaufgaben vergessen; denn wenn dein Vater oder deine Mutter nachguckt dann am vielleicht am Freitag oder so einmal die Woche wär ja gut wenn sie da mal reinguck'n würden deine Eltern; äh dann könn sie das seh'n und könn dich vielleicht mal anstupsen (sag'n) Mensch (.) (hast) an alles gedacht das soll ja ne Hilfe sein also tragt ihr jetzt ein (.) dass du die Hausaufgabe vergessen hast und die musst du natürlich nachhol'n für (morgen) die musst du dir jetzt also für morgen °(notier'n)°

(18. Unterrichtsvideo 14:49-15:45)

Die Lehrerin fordert die Hausaufgaben ein und verweist auf den Planer. Auf kommunikativer Ebene, im Sinne seines pädagogischen Programms, soll dieses Instrument die Eigenverantwortung der Kinder für ihren Lernprozess unterstützen. Gleichzeitig werden durch die Lehrerin aber die Eltern als Kontrollinstanz benannt und ausführlich beschrieben, wie die Kinder die Eltern als Kontrolleure für die vergessenen Hausaufgaben aktivieren sollen. Auch hier ist wie in der oben analysierten Sequenz aus der Grundschule eine Differenz von kommunikativem pädagogischem Programm und konjunktiver Orientierung beobachtbar. Was auf kommunikativer Ebene als Hilfe benannt wird, ist auf der konjunktiven Ebene vielmehr ein Kontrollinstrument durch die Institution, welches zudem auf den familiären Raum ausgedehnt wird (vgl. Wild 2004; Trautwein/Köller/Baumert 2001). Es geht nicht direkt um die Überprüfung des Vorhandenseins von Hausaufgaben, sondern um das Einüben von Kontrollstrategien. Anders als an der Gemeinschaftsschule, wo die Verantwortung im Bereich der Schule verblieb, wird sie hier ausgelagert und an das einzelne Kind bzw. die Familie verschoben. Daran lässt sich homolog zu anderen Sequenzen die Vereinzelung der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium rekonstruieren. Dies ist ein Unterschied zur Förderung innerhalb der Gemeinschaftsschule, in welcher die Verantwortung innerhalb der Institution verbleibt.

2.3 Anpassungsleistungen der Schülerinnen und Schüler

Abschließend kann also festgehalten werden, dass die notwendigen Anpassungsleistungen beim Wechsel von der von uns untersuchten Grundschule auf das Gymnasium, in dem für unsere Studie Unterricht beobachtet wurde, geringere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen als der Wechsel auf die untersuchte Gemeinschaftsschule.

Bei der Gemeinschaftsschule treten die Kinder in einen für sie neuen konjunktiven Erfahrungsraum ein. Bezogen auf die Bearbeitung von Aufgaben geht es um Sinnhaftigkeit und Prozesse, nicht nur um die Präsentation erledigter Aufgaben bzw. das Abliefern von Ergebnissen. Die Sinnerfülltheit, die auf Seiten des Lehrers der Gemeinschaftsschule beim Nacharbeiten und auch bei der Erfüllung der Hausaufgaben eingefordert wird, kann aufgrund eines anderen Erfahrungshorizontes von den Kindern nicht in gleicher Weise bearbeitet werden. Sie rahmen die vom Lehrer als sinnvoll erachtete Nacharbeitszeit als Strafarbeit, die es abzusetzen gilt – daran zeigt sich deutlich eine Orientierung an dem zu leistenden Schülerjob (vgl. Breidenstein 2006) und die Nichtpassung zwischen Schüler- und Lehrhabitus.

Bezogen auf das vorgestellte Gymnasium führen diesbezügliche Anforderungen nicht zur Verwirrung, da ähnliche habituelle Orientierungen die Lernkultur an der Grundschule und dem Gymnasium prägen. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Lernkulturen sind viel feiner als die grundlegenden Differenzen zwischen Grundschule und Gemeinschaftsschule. Ging es in der Grundschule darum, Ergebnisse zu präsentieren und wurde dies auf der kommunikativen Ebene z.B. durch das Aufhängen von Produkten oder Lob wertgeschätzt, zählt an dem untersuchten Gymnasium nur, ob sie die Aufgabe erledigt haben. Die Orientierung an der Ergebnisproduktion bleibt aber erhalten. In dem Gymnasium ist es für die Schülerinnen und Schüler vermutlich einfacher die habituellen Handlungen an ihre Erfahrungen aus der Grundschule anzuschließen. Es kann daher festgehalten werden, dass bezogen auf die vorgestellten Dimensionen das beforschte Gymnasium an die Lernkultur der Grundschule hoch anschlussfähig ist bzw. die Grundschule besser auf dieses Gymnasium vorbereitet als auf die untersuchte Gemeinschaftsschule.

3. Ausblick

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass in der Studie, trotz der großen Datenmenge von insgesamt zwölf fast vollständig videographierten Schulwochen, nur in fünf Lerngruppen Unterricht beobachtet werden konnte, so dass das Sample für eine valide Schulformtypik nicht ausreicht, was allerdings auch nicht das Ziel der Studie war.

Zusätzlich brachten es die hohen Anforderungen eines längsschnittlichen Designs mit sich, dass nur wenige Kinder auf die verschiedenen weiterführenden Schulen begleitet werden konnten. Da es in unserer Studie allerdings nicht um Einzelfallstudien geht, sondern die Rekonstruktion der Veränderung konjunkti- ver Erfahrungsräume Gegenstand der Studie ist, ist die geringe Anzahl an Kin-

dern aus unserer Sicht unproblematisch. Gleichwohl ist die Frage wie mit der Veränderung der personellen Zusammensetzung von Gruppen umgegangen wird eine bisher nicht gelöste Frage in der qualitativ-empirisch ausgerichteten Längsschnittforschung.

Der wesentliche Ertrag der Studie besteht in der empirischen Analyse der Prozesse, die nach dem Übergang zur Herstellung einer schulischen Ordnung führen. Vor allem kann gezeigt werden, welche Anpassungs- und Konstruktionsleistungen die Schülerinnen und Schüler an diesem institutionell gerahmten Übergang erbringen müssen, wie in diesem Beitrag anhand des Beispiels „Hausaufgaben“ verdeutlicht wurde (vgl. ausführlich Petersen in Vorb.). Dabei kann gezeigt werden, dass die in Verbindung mit dem „Sekundarstufenschock“ beschriebenen Brüche beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule z.B. im Sozialgefüge (vgl. Hacker 1988) an dem beforschten Gymnasium nur kommunikativ, d.h. nur bei der Betrachtung der Sichtstruktur der Lehr-Lernarrangements, als Brüche zu werten sind. In der dokumentarischen Interpretation der Unterrichtsinteraktion zeigt sich, dass sich Orientierungen auf der konjunktiven, handlungsleitenden Ebene nicht verändern, so dass es habituell eben nicht zu einem Bruch kommt und die Lernkultur an dem untersuchten Gymnasium für die Kinder hoch anschlussfähig ist. Anders sieht es beim Wechsel auf die Gemeinschaftsschule aus, wo es zunächst zu Passungsproblemen kommt. Daher sind die Forschungsbefunde, wonach es am Übergang nicht zum „Sekundarstufenschock“ kommen muss (z.B. Büchner/Koch 2001) nicht verwunderlich. Vielmehr werden die Ergebnisse von Kramer u.a. bestätigt, dass auch die individuellen Passungsverhältnisse zwischen den habituellen Erfahrungen der Kinder und der Institution das Gelingen des Übergangsprozesses bedingen (Kramer u.a. 2009).

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Herausbildung der untersuchten Lernkulturen nach etwa einem halben Jahr nach dem Schulwechsel noch lange nicht abgeschlossen sind, sondern dass sich Lehrkräfte und Kinder auch noch im Januar in einem intensiven Aushandlungsprozess über die schulische Ordnung befinden.

Anmerkungen

- 1 Orientierungsrahmen und konjunktives Wissen setzt Bohnsack gleich mit dem Habitusbegriff Bourdieus, da es sich hier gleichermaßen um atheoretisches, in der Alltagspraxis generiertes Wissen handelt (vgl. z.B. Bohnsack 2009, S. 15). Der Habitusbegriff findet vor allem dann Verwendung, wenn wie im Fall des hier vorgestellten Projekts auf der Basis visueller Daten auch Bewegungen im Raum und die Interaktion mit Dingen Gegenstand der Rekonstruktion sind.
- 2 Vgl. zum Thema Hausaufgaben z.B. Lipowsky u.a. 2004, Haag/Mischo 2002.
- 3 Die Richtlinien der Transkription folgen Bohnsack (s. dazu z.B. Bohnsack, Przyborski, Schäfer, 2010), wobei die Maskierung der Personen für die bessere Lesbarkeit angepasst wurde und daher die Schülerinnen und Schüler mit dem anonymisierten Namen, die Lehrpersonen mit L und eine Sozialbegleiterin mit SB gekennzeichnet werden.

Literatur

- Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D.(in Druck): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C.(Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Baumert, J./Maaz, K./Gresch, C./McElvany, N./Anders, Y./Jonkmann, K./Neumann, M./Watermann, R. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34. Bonn/Berlin, S. 5–21.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Aufl. Stuttgart.
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B.(Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills.
- Breidenstein, G.(2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Büchner, P./Koch, K.(2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen.
- Corsten, M.(2010): Videographie praktizieren – Ansprüche und Folgen. Ein methodisch-theoretischer Streifzug durch die Beiträge des Bandes. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C.(Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 7–22.
- Dinkelaker, J.(2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 91–117.
- Ditton, H./Krüsken, J.(2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(3), S. 348–372.
- Eccles, J. S./Lord, S. E./Roesser, R. W./Barber, B./Jozefowicz, D. M. H. (1997): The Association of School Transition in Early Adolescence with Developmental Trajectories Through High School. In: Schulenberg, J./Maggs, J. L./Hurrelmann, K.(Hrsg.): Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence, S. 283–320.
- Hacker, H. (1988): Übergänge fordern uns heraus. In: Die Grundschule 20(10), S. 8–10.
- Haag, L./Mischo, C.(2002): „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Vol. 16, Nr. 2, S. 109–115.
- Irion, T.(2010): Hypercoding in der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Möglichkeiten der synchronen Analyse multicodealer Datenssegmente zur Rekonstruktion subjektiver Perspektiven in Videostudien. In: Corsten, M./Krug, M./Moritz, C. (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 139– 161.
- Klieme, E./Baumert, J.(Hrsg.)(2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn.
- Koch, K.(2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2. Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen.
- Kolbe, F.U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 11(1), S. 125–143.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C.(2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kristen, C. (2005): School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany. Münster.

- Krüger, H. H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.(2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Gänsefuß, R.(1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C.(2004): Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, J./Prenzel, M.(Hrsg.): Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung. Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung. Münster, S. 250–266.
- Lotz, M./Berner, N. E./Gabriel, K./Post, S./Faust, G./Lipowsky, F.(2012): Unterrichtsbeobachtung im Projekt PERLE. In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B.: Grundlegende Bildung ohne Brüche, Wiesbaden, S. 183–194.
- Maaz, K./Watermann, R./Baumert, J.(2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 53(4), S. 444–461.
- Mannheim, K.(1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.
- Mekos, D./Berndt, T. J.(1995): Adolescents' Perceptions of the Stressful and Desirable Aspects of the Transition to Junior High School. In: Journal of Research on Adolescence, Vol. 5, Issue 1, S. 123–142.
- Petersen, D. (in Vorb.): Die institutionelle Rahmung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I aus Schülerperspektive. Dissertation Universität Frankfurt a.M.
- Proctor, T. B./Choi, H.-S.(1994): Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents self-esteem and perceived competence. In: Psychology in the school, 31, S. 319–327.
- Sauer, J./Gamsjäger, E.(1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Sirsch, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster.
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J.(2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(5) S. 703–724.
- Weitzel, C.(2004): Bruch, Brücke, Chance – oder nur ein nutzloses historisches Relikt? Übergänge nach dem 4. Schuljahr. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn, S. 106–119.
- Wild, E.(2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(Beiheft 3), S. 37–64.

Laura Fölker

Organisationen im Wandel

Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule

Transitions within organisations

Exploring the potential of reconstructive longitudinal research studies using the example of realizing a structural school reform within one school

Zusammenfassung:

In der gegenwärtigen Diskussion der Schulentwicklungsforschung wird zunehmend die Kritik geäußert, dass längsschnittliche Untersuchungen zu Einzelschulen, welche innerschulische Entwicklungsprozesse berücksichtigen, noch ausstehen. Daran anknüpfend besteht der Schwerpunkt des Beitrags darin, methodologische Überlegungen zu einer rekonstruktiven Längsschnittforschung mittels der Dokumentarischen Methode am Beispiel der Umsetzung einer Schulstrukturreform an einer Einzelschule hinsichtlich Schulentwicklungsprozesse darzustellen.

Schlagnworte: Schulentwicklung; Bildungsreformen; rekonstruktive Längsschnittstudien; Entwicklungsprozesse; Dokumentarische Methode

Abstract:

Currently, the lack of longitudinal studies focusing on developmental processes within school development research is high on the research-practical agenda. Following up this discussion the article focuses on methodological reflections towards a longitudinal reconstructive research employing the documentary method as the strategy of analysis. The methodological reflections will be exemplified by selected findings from a research project where two schools were investigated for two years when enforcing a structural school reform.

Keywords: school development; school reform; longitudinal reconstructive research studies; developmental processes; documentary method

1. Einleitung

Während die Fokussierung auf die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1988) in der Schulentwicklungsforschung eine lange Tradition hat, wird bis heute bemängelt, dass längsschnittliche Untersuchungen von Einzelschulen, welche innerschulische Transformationsprozesse berücksichtigen, noch ausstehen (vgl. Klieme/Steinert 2008). Analysen im Rahmen von längsschnittlichen, rekonstruktiven Studien, welche auf Einzelschulen als Untersuchungsgegenstand fokussieren, bergen insbesondere das Potenzial, Entwicklun-

gen und Verläufe auf Schulebene sowie deren Wirkung innerhalb der Organisation Schule nachzeichnen zu können, Handlungen professioneller Akteure zu verstehen und Effekte struktureller Rahmenbedingungen zu erforschen. Überlegungen zu einem rekonstruktiven, längsschnittlichen Forschungsansatz mittels der Dokumentarischen Methode sind Gegenstand dieses Beitrags. Anhand exemplarischer Analysen wird der Erkenntnisgewinn für die Schulentwicklungsforschung herausgearbeitet.

Die Schulentwicklungsforschung bildet neben Studien zur Entwicklung von Hochschulen, zu Organisationen der Sozialen Arbeit und der Fort- und Weiterbildung ein Forschungsfeld der erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung, das im Zuge der Stärkung einer auf die Organisation Schule fokussierten empirischen Bildungsforschung besondere Bedeutung erlangt hat (vgl. Holtappels/Rolff 2004). Prozesse der Entwicklung von Organisationen sind einerseits im Zusammenhang von Prozessen des gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen Veränderung der gesellschaftlichen Funktion von Organisationen von Bedeutung. Einen zweiten Forschungszusammenhang bilden die Anforderungen bildungspolitischer Innovationen und Reformen.

Der Hintergrund dieses Beitrags ist eine zurzeit vielerorts eingeführte Schulstrukturreform, welche die Integration verschiedener Bildungsgänge zu einer Schulform zum Ziel hat. Das in diesem Aufsatz herangezogene Fallbeispiel stammt aus dem vom BmBF geförderten Projekt *„Bildungsbezogene Integration unter vielfachen Bildungsrisiken“*¹, welches pädagogische Praktiken und Strategien der Schulentwicklung an Schulen in segregierten Quartieren fallrekonstruktiv analysiert. Einzelschulen wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg begleitet. Allerdings stehen die Ergebnisse des Forschungsprojekts in diesem Beitrag nicht im Vordergrund. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt vielmehr bei methodologischen Überlegungen zu einer rekonstruktiven Längsschnittforschung mittels der Dokumentarischen Methode hinsichtlich Schulentwicklungsprozesse.

2. Stand der Forschung

Für die erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung besteht vor dem Hintergrund eines massiven Reformdrucks im deutschen Bildungswesen gerade mit Blick auf die Organisation Schule (vgl. Gruschka 2011, S. 7) in besonderem Maße die Notwendigkeit zu einer wissenschaftlichen Begleitung der anstehenden Veränderungen. Aber auch Hochschulen (vgl. Enders 2008) sowie Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Fischer/Kade 2012) genießen erhöhte Aufmerksamkeit im bildungspolitischen Diskurs und werden zunehmend „Adressaten vielfältiger Reformvorhaben und Leistungserwartungen“ (Enders 2008, S. 231). Mit Bezug auf die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird von Fischer und Kade (2012) festgehalten, dass durch die Umsetzung des Lebenslangen Lernens „die gegenseitige Abhängigkeit von individuellen, institutionellen sowie gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in den Vordergrund treten“, sodass vermehrt längsschnittlich angelegte Studien benötigt werden (Fischer/Kade 2012, S. 612). Nach Vogd (2009), der die Entwicklung von Krankenhäusern untersucht hat, eignen sich Reformen in besonderem Maße als Aus-

gangspunkte für eine rekonstruktiv angelegte Organisationsforschung im Längsschnitt, da Veränderungen kontextueller Faktoren „natürliche Krisenexperimente“ darstellen, „in welchen gerade die Art und Weise, wie die Reformmaßnahmen innerhalb der Organisation verhandelt werden, Aufschluss darüber geben, wie diese funktionieren“ (ebd. S. 42).

Mit Blick auf die Organisation Schule, die zunehmend dazu angehalten wird Reformen umzusetzen, kann davon ausgegangen werden, dass Innovationen von den Akteuren aufgegriffen und basierend auf ihrem Erfahrungswissen interpretiert werden. Fend verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Rekontextualisierung (Fend 2008, S. 174f.). Dabei wird das Bildungssystem als Ganzes berücksichtigt, indem der „aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene“ bedacht wird (Fend 2008, S. 26). Konkret heißt das, dass Reformimpulse mehrfach auf den jeweiligen Ebenen des Bildungssystems gebrochen werden, dass zahlreiche Akteure an ihrer Umsetzung beteiligt sind, sodass die bildungspolitischen Vorgaben nicht in unverfälschter Weise von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration bei den in den Einzelschulen arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern ankommen, sondern dass selbige die Innovationen vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens interpretieren und innerhalb der eigenen Handlungspraxis umsetzen. Diesbezüglich wissen wir auch aus der Implementationsforschung, dass keine Reform auf der operativen Ebene der Einzelschule so realisiert wird, wie sie einst geplant war (vgl. Rolff 2010, S. 31).

Eine rekonstruktive längsschnittliche Organisationsforschung bietet dabei das Potenzial die Entwicklung neuer Wissensbestände, die Stagnation oder auch die Zurückweisung der von Seiten der Bildungspolitik vorgegebenen Entwicklungsimpulse über verschiedene Erhebungszeitpunkte hinweg beobachten und die Bedingungen, unter denen sich Einzelschulen entwickeln, sichtbar machen zu können.

Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen vor dem Hintergrund der Einführung von nationalen Bildungsstandards haben Zeitler, Heller und Asbrand (2012) gearbeitet und legen damit eine der wenigen empirisch-rekonstruktiven Analysen zur Implementation von Bildungsreformen vor. Unterschiede zwischen Fachgruppen bei der Umsetzung der Bildungsstandards fanden sie weitestgehend darin begründet, welches Verständnis der Reform die Lehrkräfte in Abhängigkeit von vorhandenen Vorstellungen entwickeln sowie in den grundlegenden Orientierungen der Lehrkräfte im Verhältnis zur Bildungspolitik (autonom vs. heteronom), die in den jeweiligen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrern mit Schulentwicklungsprozessen verankert waren (vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2013, S. 121).

Bennewitz (2005), die die Einführung der Förderstufe in Sachsenanhalt untersuchte, rekonstruierte unterschiedliche Deutungsmuster bei den Lehrkräften. Ihre Ergebnisse zeigten Unterschiede zwischen Lehrenden, die die Reform befürworteten und jenen, welche noch von der Reform überzeugt werden mussten (vgl. ebd.). Sie hebt damit ebenfalls hervor, dass das Handeln von Lehrkräften im Hinblick auf die Umsetzung strukturell verordneter Schulreformen erheblich von dem Erfahrungswissen selbiger abhängt und kommt zu dem Ergebnis, dass professionelle Deutungsmuster eher stabil sind, und sich reproduzieren. So unterstreicht auch Heinrich (2007) in seiner governancetheoretischen Studie zur bildungspolitisch verordneten Schulprogrammarbeit die „Schlüsselrolle der Einstellungen“ von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb des Schulentwicklungsprozesses (vgl. Heinrich 2007, S. 219).

Andere rekonstruktiv angelegte Arbeiten betonen die Bedeutung der Schulkultur und darin die sinnbezogene Komplexität der pädagogischen Praxis von Einzelschulen für Schulentwicklungsprozesse (vgl. Helsper 2010). In Studien zur Entwicklung von Schulkulturen erscheinen Transformationsprozesse im Schulsystem als relevanter Kontext (vgl. z.B. die Beiträge in Helsper/Krüger/Wenzel 1996). Weiterhin existieren eine Reihe von Analysen zur Umsetzung der Schulreform zur Ganztagschule, die aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich Schulentwicklung und Steuerung (vgl. Holtappels 2009), Schulqualität (vgl. Holtappels/Rollet 2009), Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung (z.B. Kolbe u.a. 2007; Fritzsche u.a. 2009) sowie zur stadtteilbezogenen Vernetzung von Schulen (Baumheier/Warsewa 2009; Floerecke 2005, 2009) liefern.

Allerdings sind diese Studien in ihrem Untersuchungsdesign vorwiegend querschnittlich angelegt, stellen lediglich Momentaufnahmen der untersuchten Organisationen dar und erlauben damit keine Aussagen darüber, unter welchen Bedingungen sich Schulen in bestimmte Richtungen entwickeln (vgl. Klieme/Steinert 2008). Weiterhin kann durch die in einigen Studien retrospektiv eingenommene Forschungsperspektive der unmittelbare Handlungsvollzug der Erforschten nicht verfolgt werden, sodass die Bedingungen unter denen der Transformationsprozess verläuft nicht benannt werden können. Vor diesem Hintergrund markieren längsschnittlich angelegte Studien, die Entwicklungsprozesse in ihrem unmittelbaren Verlauf untersuchen in der Schulentwicklungsforschung eine Forschungslücke (vgl. Klieme/Steinert 2008; Prokopp 2000).

Vorliegende rekonstruktiv und längsschnittlich angelegte Fallstudien zu Schulentwicklungsprozessen beobachten insbesondere Adaptionprozesse von Schulen an ihre Umweltgegebenheiten. So arbeitet Foster (1990) Strategien der Anpassung schulorganisatorischer, schulklimatischer und unterrichtlicher Aspekte an sich deutlich verschärfende kontextuale und organisatorische Bedingungen heraus. Harris u.a. (2006) identifizieren entlang der Ebenen der Kultur der Zusammenarbeit von Lehrenden und der Zuweisung von Verantwortlichkeiten für Missstände und Veränderungspotentiale, Typen von Schulen mit unterschiedlicher Entwicklungsfähigkeit. Weitere Studien begleiten Einzelschulen bei gesellschaftlichen bzw. systembezogenen Veränderungen und verweisen bspw. auf Interaktionsprobleme bei der Bearbeitung von Steuerungsimpulsen zwischen Akteuren im Schulsystem (vgl. Prokopp 2004). Im Bezug auf die „innere Arbeit“ von Schulen hat Mats Eckholm eine informative längsschnittliche Studie zu neun schwedischen Grundschulen in einem Zeitraum von 25 Jahren im Prozess der Dezentralisierung vorgelegt (Eckholm 1997, S. 603). Die Ergebnisse der Studie zeigten allerdings, dass die Veränderungen, welche bildungspolitisch erwartet wurden, nicht eingetreten sind, da die „inneren Arbeitsroutinen“ der Schulen unverändert bestehen blieben (vgl. ebd. S. 605).

Zusammengefasst verweisen sowohl rekonstruktive Studien – unabhängig ob querschnittlich oder längsschnittlich angelegt – auf die zentrale Bedeutung der Sichtweisen und des Erfahrungswissens sowie auf die Persistenz von Handlungsroutinen der Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der Einzelschule im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse.

In der Tradition der rekonstruktiven Schulentwicklungsforschung stellt die Einzelschule als Organisation auch in rekonstruktiv – längsschnittlichen Studien die zentrale Untersuchungseinheit dar, Lehrerkollegien und Lehrerteams sind dabei die zentralen pädagogischen Akteure. Auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen entwickeln sie jene Handlungsroutinen, die die Handlungsdynami-

ken innerhalb der Schule beeinflussen. Folglich stellen Lehrkräfte und – etwa im Fall von Ganztagschulen – andere pädagogische Akteure innerhalb der Schule „den eigentlichen Motor der Veränderung dar und sind potentiell dazu in der Lage, die Qualität der Schule zu erhöhen“ (Schönig 1999, S. 425) – oder, das wäre noch hinzuzufügen, Entwicklungsprozesse auch zu blockieren. Eine rekonstruktiv längsschnittlich angelegte Schulentwicklungsforschung mittels der Dokumentarischen Methode macht die Erforschung dieser Handlungszusammenhänge in ihrem unmittelbaren Vollzug zu seinem Untersuchungsgegenstand.

3. Längsschnittliche dokumentarische Organisationsforschung – Methodisch-theoretische und forschungspraktische Einbettung sowie eine erste Konzeption des Längsschnitts

Rekapitulierend kann mit Blick auf den gegenstandsbezogenen Forschungsstand der rekonstruktiven Längsschnittstudien zur Implementation von Bildungsreformen festgehalten werden, dass die gemeinsamen Handlungsroutinen der Lehrerinnen und Lehrer als richtungsweisend für die Umsetzung bildungspolitisch verordneter Maßnahmen gelten. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden mit der Unterscheidung zwischen kommunikativem oder explizitem beziehungsweise konjunktivem oder implizitem Wissen in Anlehnung an die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980), das Konzept der Handlungsroutinen von Lehrerinnen und Lehrern methodologisch gefasst werden (vgl. Asbrand 2013). Mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003) soll ein Zugang zu diesem beschrieben werden, um darauf aufbauend einige methodologische Überlegungen zu einer längsschnittlichen dokumentarischen Organisationsforschung im Hinblick auf die Entwicklung von Einzelschulen im Kontext von Bildungsreformen anstellen zu können.

3.1 Handlungsroutinen und ihre dokumentarische Erforschung

Implizites oder konjunktives Wissen, ist ein intuitives „*atheoretisches Wissen*“, d.h. ein handlungsleitendes Wissen. Es entsteht durch kollektive Erlebniszusammenhänge – Mannheim nennt sie *konjunktive Erfahrungsräume* (vgl. Bohnsack 2012, S. 124), die innerhalb der Sozialisationsgeschichte der Erforschten gesammelt werden. Demgegenüber eröffnen explizite oder kommunikative Wissensbestände, die in Form von Alltagstheorien *explizit* und in generalisierter Form zur Verfügung stehen Reflexionsmöglichkeiten über das eigene Handeln.

Beide Wissensformen orientieren das Handeln von Individuen auf verschiedene Art und Weise (ebd. S. 122). Wo das kommunikative Wissen das zweckrationale, rollenförmige Handeln bedingt, orientiert das konjunktive Wissen die inneren Wertehaltungen (ebd.). Im Falle des kommunikativen Wissens spricht Bohnsack von *Orientierungsschemata* wohingegen konjunktives Wissen mit dem Begriff des *Orientierungsrahmens* gefasst wird (ebd.). So sind auch innerhalb

der Alltagskommunikation beide Wissens Ebenen eingebettet, ihr Verhältnis beschreibt Bohnsack als einen Interdependenzzusammenhang (dazu auch Helsper/Kramer/Thiersch 2013, S. 111) und illustriert es am Beispiel des Familienbegriffs (vgl. Bohnsack 2012, S. 124). Das Beispiel auf den Begriff Schule übertragend, verweist die allgemein gültige kommunikative Bedeutung zunächst darauf, dass Schule eine Lehranstalt ist, in der Kinder und Jugendliche durch planmäßigen Unterricht in Klassenverbänden, im 45-Minuten Takt und durch die dazugehörigen institutionalisierten Rollenerwartungen, Wissen und Bildung erlangen. Des Weiteren verweist der Begriff Schule auf die konjunktiven Erfahrungen jener, die Gemeinsamkeiten einer konkreten schulischen Praxis miteinander teilen. Durch diese gemeinsame Praxis schulischer Professioneller bilden sich jene handlungsleitenden Orientierungen heraus, die den kollektiven Orientierungsrahmen innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums beschreiben.

Die Unterscheidung zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen ist ausschlaggebend für die Gegenstandskonzeption der Dokumentarischen Methode, indem der Orientierungsrahmen, der mit den durch sozialisatorisch gemeinsam erfahrenen, konjunktiven Wissensbeständen die handlungspraktische Grundlage des Handelns von Individuen darstellt, während Orientierungsschemata „nur vermittelt über das handlungsleitende atheoretische Wissen, also innerhalb des Orientierungsrahmens, ihre handlungspraktische Relevanz und somit ihren spezifischen Wirklichkeitscharakter“ (Bohnsack 2012, S. 128) entfalten.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Handlungsroutinen der Lehrerinnen und Lehrer mit den Begriffen der Dokumentarischen Methode, als Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata auf der Grundlage von kollektiven Orientierungsrahmen beschreiben (vgl. Bohnsack 2013, S. 4).

Forschungspraktisch bedarf es dann einer systematischen Unterscheidung der Rekonstruktion des handlungsleitenden, konjunktiven Wissens also des Orientierungsrahmens und der Rekonstruktion der kommunikativen Wissens also des Orientierungsschemata, welche sich innerhalb der Dokumentarischen Methode, mit den Interpretationsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation durchführen lässt. Weiterhin kommt der komparativen Analyse, die parallel zur reflektierenden Interpretation stattfindet, eine hohe forschungspraktische Bedeutung zu, denn erst durch eine fallkontrastive Herangehensweise lässt sich der Orientierungsrahmen empirisch fundiert rekonstruieren.

3.2 Methodische Überlegungen zur längsschnittlichen dokumentarischen Organisationsforschung zu Einzelschulen hinsichtlich Schulentwicklung vor dem Hintergrund von Bildungsreformen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Annahmen begründet die komparative Analyse im Zeitverlauf dabei das Potenzial der dokumentarischen Längsschnittforschung, sodass zusätzlich zur Kontrastierung unterschiedlicher milieu- oder gruppenspezifischer Orientierungsrahmen eine diesem vorgelagerte weitere

Kontrastierungsebene, nämlich die zeitliche Dimension im Einzelfall, dazu kommt. Dabei liegt der Fokus auf den Bewegungen der kollektiven Orientierungsrahmen im Untersuchungszeitraum.

Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse vor dem Hintergrund von Bildungsreformen können im Sinne Mannheims sowohl Einzelschulen als auch Kollegien oder Lehrerteams als konjunktive Erfahrungsräume und somit als Kontexte von Orientierungsrahmen gefasst werden. Diesbezüglich vermag eine rekonstruktiv, längsschnittlich angelegte pädagogische Organisationsforschung zu Einzelschulen insofern auf Entwicklungsprozesse Bezug nehmen, als dass gleiche Einheiten, Kollegien, Lehrer oder Jahrgangsteams, Steuergruppen, Fachgruppen oder andere durch pädagogische Akteure besetzte Gruppen innerhalb von oder zwischen Einzelschulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht werden. So würden Stabilität, Wandel oder Transformationen innerhalb der Orientierungsrahmen jener Einheiten sichtbar.

Eine rekonstruktiv längsschnittlich angelegte pädagogische Organisationsforschung kann so – entsprechende Kontrastierungsfolien in und zwischen Einzelschulen vorausgesetzt – neben der Analyse potentieller Veränderungen in den gemeinsamen Orientierungsrahmen von für die Entwicklung der Einzelschule verantwortlichen Gruppen – in einem weiteren Schritt – den Einfluss sich verändernder kontextueller Faktoren auf der Ebene der Organisation nachzeichnen. Die fallkontrastive Durchführung solcher Studien zu Einzelschulen als Organisationen würde dann der Kritik, Längsschnitte zu Einzelschulen würden keine Aussagen über den Strukturwandel der Institution Schule über einzelne Organisationen hinaus treffen (vgl. Klieme und Steinert, 2008), ausweichen.

4. Entwicklungen in der pädagogischen Praxis vor dem Hintergrund von Bildungsreformen

Die nachfolgend dargestellten Rekonstruktionen zu Jahrgangsteamsitzungen einer Untersuchungsschule zu zwei Zeitpunkten stellen exemplarisch und fallbezogen die diskursive Auseinandersetzung einer Gruppe von Lehrkräften mit Reformmaßnahmen dar und fragen nach deren Bedeutung auf der Ebene habituellen Orientierungen. Das interpretierte Datenmaterial besteht aus Teamsitzungen eines Jahrgangsteams einer Schule in einer Region, in der zum Schuljahr 2010 eine Schulstrukturreform umgesetzt wurde, die eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgang zu einer integrativen Schulform vorsieht, in der verschiedene Schulabschlüsse, teilweise bis zum Abitur abgelegt werden können. Als eine Top-down-Reform richtet diese vielfältige Erwartungen an die Einzelschule: Auf der Ebene von Schulverwaltungsbezirken gehen damit oft Schulfusionen einher, in denen Schulen mit unterschiedlichen Bildungsgängen zusammengelegt werden. Auf der unterrichtlichen Ebene bildet die durchgängige Umsetzung individualisierter und integrativer Unterrichtskonzepte ein weiteres Element der Reform. Die laufenden Schulstrukturreformen sind vor diesem Hintergrund also nicht nur als Veränderungen der Organisation von Schule zu verstehen, sondern verlangen Lehrenden auch Innovationen ihrer pä-

dagogischen Praxis ab. Letztere gewinnen vor allem für die Akteure an jenen Schulen in unserem Sample eine besondere Bedeutung, die bereits vor der Schulstrukturreform als Projektschulen mehrere Bildungsgänge betrieben, für welche die bildungspolitische Forderung nach einer Integration von Bildungsgängen also nicht zwangsläufig zu Veränderung im Erfahrungsraum führt. An einer solchen Schule arbeitet das im Folgenden untersuchte Jahrgangsteam.

Das im Abstand von einem Schuljahr durch Audiomitschnitte von Teamsitzungen beobachtete Jahrgangsteam besteht aus acht Lehrerinnen und Lehrern, die jeweils zu zweit die Schülerinnen und Schüler der zunächst siebten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt achten Klasse betreuen. Zusätzlich stehen dem Team zwei sozialpädagogische Kräfte zur Verfügung. Die Aufgabe des Teams besteht neben dem Kerngeschäft des Unterrichtens zusätzlich in der Umsetzung der Entwicklungsimpulse der Schulreform. Zum ersten Erhebungszeitpunkt lag die Schulreform sechs Monate zurück. Zwischen beiden Teamsitzungen lagen zwölf Monate und die Schulreform war zum zweiten Erhebungszeitpunkt 18 Monate her.

Den Zusammenhang des gesamten Forschungsvorhabens betrachtet, sind die vorgestellten exemplarischen Rekonstruktionen zu einem Lehrerteam in fallkontrastive Analysen zu weiteren Lehrerteams innerhalb der Einzelschule einzubetten, sodass Prozesse der Schulentwicklung sichtbar werden können. Zusätzlich müssen, den fallvergleichenden Längsschnitt berücksichtigend, Analysen von anderen Schulen und ihren Lehrerteams hinzugezogen werden, um Bedingungen der Entwicklung von Einzelschulen als Organisationen mit Blick auf Bildungsreformen empirisch fundiert herausarbeiten zu können.

4.1 Die Sicherstellung einer Unterrichtsregelmäßigkeit durch die Reduktion von Heterogenität innerhalb der Lerngruppe

Der nachfolgend exemplarisch analysierte Diskursabschnitt kreist inhaltlich einerseits um den Aspekt des individualisierten Lernens sowie andererseits um den Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, wobei die Anforderung, diese Reformmaßnahmen umzusetzen, vor allem durch einen Faktor überlagert wird. Im Rahmen der Fallstudien wurde ersichtlich, dass die Umsetzung basaler Verhaltensregeln ein wesentliches Problem an den Untersuchungsschulen in benachteiligten Sozialräumen darstellte und dass schulische Ordnung sich hier insgesamt als fragil erweist (vgl. Fölker u.a. 2013). Eine zentrale Reaktionsform auf die permanente Krisenhaftigkeit schulischer und unterrichtlicher Ordnung besteht dabei in der Auslagerung von als verhaltensauffällig empfundene Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht. Auch die „Abschulung“ von Lernenden an eine für ihre Fähigkeiten geeignetere Schule wird von einigen Akteuren in Betracht gezogen:

Fm: ja weil ich wollte noch zu Ylan sagen am Anfang ham wir uns wirklich bemüht um ihn (.) wir haben alles probiert (.) jetzt ist es einfach so das Fass ist voll

Aw: L_{mhm}
L_{und}

Fm: so wie er stört geht er raus (.)
Aw: L_{mhm}

Fm: \llcorner wird er rausgeschmissen Trainingsraum oder auch vor die Tür (.) dann nehm wir ihn wieder rein dann is er fünf Minuten entweder (.) und dann is er wieder raus (.) er wird eigentlich nicht mehr richtig beschult (.) das kommt dabei raus (.) wir haben zwar unsere Ruhe wir können Unterricht machen (.) das is okey das müssen wir ja auch (.) aber der Ylan wird nicht mehr beschult wir werden seiner (.) missratenen Persönlichkeit °und das sag ich ganz klar° nicht gerecht (.)

Aw: \llcorner mhm
 Fm: \llcorner und er kann hier noch das Jahr durchlaufen dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen und dann is er fremd (?) (.) und ist die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglichkeit (.) gibt es da nich irgendwas?(.) wo man ne andere Schul-art (.) ne Baumschule oder irgendwo °ich weiß ist jetzt ein albernes Beispiel° wo man son Schüler der (.) motorisch gute Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.) verweigert (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen:572-592)

Inhaltlich zeichnet die Sequenz deutlich die Wirkungszusammenhänge hin zur Exklusion von als verhaltensauffällig wahrgenommenen Lernenden aus dem Regelunterricht nach. Solche defizitären Zuschreibungen entstehen dabei aus unausgesprochenen Erwartungen der Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler. Indem sie bestimmte Eignungsmerkmale voraussetzen, wird eine Norm in Form von Verhaltenserwartungen etabliert, an welcher die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler messen. Wie das Beispiel von Ylan zeigt, müssen sich letztere an schulische Interaktionsregeln halten und zusätzlich bestimmte Leistungserwartungen erfüllen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können.

Schließlich wird auch deutlich, dass die schulinterne Separierung in Verbindung mit der Überführung in den Trainingsraum innerhalb der Handlungspraxis der Lehrenden ambivalent betrachtet und nicht als eine ideale Lösungsstrategie angesehen wird, um störendem Schülerverhalten entgegenzuwirken. Die dabei vorgeschlagene Problemlösestrategie im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Lernenden ist die „Abschulung“ dieser an eine, gemessen an ihren Fähigkeiten geeignetere Schule. So kann die hier erwähnte „Baumschule“ als positiver Gegenhorizont zur eigenen Schule im Hinblick auf die Bewältigung der Probleme im Umgang mit den als ‚schwierig‘ wahrgenommenen Schülerinnen und Schülern betrachtet werden, welche zwar eine auf ihre Fähigkeiten zugeschnittene Beschulung erhalten sollen, jedoch außerhalb des Regelunterrichts. In dem Bewusstsein, dass die Lehrkräfte ihre Aufgabe an den besagten „schwierigen Schülern“ nicht erfüllen können, suchen sie nach Alternativen, um sowohl mit selbigen als auch mit anderen für den Regelunterricht nicht passförmigen Schülerinnen und Schüler umzugehen:

Cm: also es ist ja nicht nur so also ich möchte auch noch mal äh zu bedenken geben wir haben ja diese Fälle wie Ylan Ali und die (.) die stören und dann haben wir so Fälle wie Yilmaz und Tatjana

Aw: \llcorner genau
 Fm: \llcorner ja
 Cm: \llcorner die (.) ein anderes Problem haben (.) die kaum n Wort schreiben können oder (.) oder sich im Zahlenraum bis 100 bewegen (.) die aber im Prinzip von der Zuwendung ähnlich gelagert sind (.) die aber im Prinzip völlig hinten runterfallen (.) weil wir so viel Kraft auf diese (.) äh (.) sehr schwierigen Schüler aufwenden müssen

Aw: \llcorner danke Volker dass du das sagst (4)
 danke das ist auch so

- Cm: ↳ bitte @ immer wieder gern @
- Am: ↳ darf ich was dazu sagen? (.) darüber haben wir uns hier auch Gedanken gemacht schon von Anfang an, weil wir doch auch diese drei Mädels haben (.) und ähm mittwochs und freitags sind die Studentinnen vom Sprachförderungsprojekt da, die machen Einzelunterricht mit denen (.) also so ganz einfache Deutsch- Übungen und so weiter und da können die doch auch mit dazu kommen
- Cm: ↳ ja gute Idee
- Aw: ↳ ne? wäre zum Beispiel eine Möglichkeit dass man die aus dem Regelunterricht raus nimmt (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen: 607-629)

Das Thema der Abweichung von Lernenden wird in dieser Sequenz am Beispiel der lernschwachen Schülerinnen und Schülern weiter elaboriert. Diese werden zunächst in Abgrenzung zu den als verhaltensauffällig empfundenen Lernenden betrachtet. Ähnlich wie die zuvor beschriebene innerschulische Separierung der „störenden“ Schülerinnen und Schülern wird auch hier die Auslagerung der Lernschwachen aus dem Regelunterricht als eine Lösungsmöglichkeit angesehen.

Weiterhin werden Lernende, die die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht ausreichend beherrschen, problematisiert. Nach Ansicht der Lehrkräfte dürfte man Schülerinnen und Schüler, „die kein Deutsch können“ (Teamsitzung 7, 2010, Zeile: 714), erst gar nicht an der Schule aufnehmen. Auch für diese Kinder gibt es aus Sicht einer Lehrerin eine, ihren Fähigkeiten angepasste Schule, „wo es eine kleine Klasse gibt, da brauch sich nicht extra einer hinsetzen“ (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen: 715-716). Hier stellt die Integration in den Regelunterricht ebenfalls keine Handlungsalternative dar.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich in den verschiedenen Separierungs- und Exklusionspraxen im Umgang mit der den Lehrenden begegnenden Vielfalt ein geteilter Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität dokumentiert. Dieser ist in den konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrerinnen und Lehrer eingebettet, in welchem angesichts einer als verhaltensauffälligen, lernschwachen bzw. sprachlich nicht passförmig angesehenen Schülerschaft sowohl die Notwendigkeit besteht die Voraussetzungen für die Realisierung einer Unterrichtsregelmäßigkeit permanent neu herzustellen, als auch diesen Schülerinnen und Schülern, welche im Unterricht zu wenig Zuwendung erhalten, eine für ihre Bedarfe geeignete Förderung zuteil werden zu lassen (vgl. Fölker u.a. 2013).

Die bislang im Verlauf der Teamsitzung im Bezug auf die verschiedenen Schülergruppen diskutierten Separierungs- und Exklusionspraktiken wurden entweder wie die „Abschulung“ als unrealistisch oder wie der regelmäßige Ausschluss vom Unterricht in seinem Erfolg als ambivalent bewertet. In diesem Zusammenhang wird von einem Lehrer ein Alternativvorschlag eingebracht:

- Bm: *so okey (.) kurzfristig (.) ich hab das glaub ich vor Jahren dass (.) ich (.) Schüler (.) aus (.) zwei drei Klassen (.) parallel zu dem eigentlichen Unterricht also Schüler die da nicht sozusagen zu beschulen waren in dem Moment (.) ähm ganz schwierige Schüler (.) parallel unterrichtet habe (.) so (.)[...] äh ich hatte meinen eigenen Raum so (.) und da kamen diese schwierigen Schüler hin ich hab mit denen dort gearbeitet ich hab da ein eigenes Programm gehabt für die war erstmal für ne Zeit lang so ne äh ganz wichtige Sache äh diese personelle Anbindung [...] so als kurzfristige [...] relativ kurzfristige relativ kurzfristige äh Möglichkeit damit umzugehen mit der IST-Situation aber da müssten wir dann gucken wie das stundenplantechnisch irgendwie machbar ist und wo ich dann und Ali und nen Ylan und so und ähm ne? Also (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen 751-757).*

Diskrepanz zum Programm der integrierten Schulform. So gilt die „Parallelbeschulung“ zunächst als Legitimationsfigur für den Reformimpuls des individualisierten Lernens.

Durch die Frage einer Lehrerin (Bw) nach einer Alternative zum Konzept der „Parallelbeschulung“, welche auch im Sinne der Strukturreform sei, zeigt sich erneut, dass eine Wiederaufnahme der schwierigen Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht, bedingt durch den schon unternommen und gescheiterten Versuch der Integration, keine Handlungsoption mehr für die Lehrenden darstellt.

Allgemein betrachtet fungiert die Reform hier als Maßstab für die positive Bewertung der eigenen pädagogischen Maßnahmen. So wird argumentiert, dass man sich durch den Förderunterricht („Parallelbeschulung“) deutlich von der nicht gewollten Praxis der äußeren Differenzierung abhebt und die Reform damit auch nicht infrage stellt. Im Gegenteil, die „Parallelbeschulung“ ist gezielt darauf ausgerichtet, auf die individuellen Leistungsstände und Problematiken der Schülerinnen und Schüler einzugehen und arbeitet somit, genauso wie von der Strukturreform gefordert, sowohl individualisierend als auch integrierend. Der Förderunterricht für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler stellt somit innerhalb der Handlungsspielräume der Lehrenden die bestmögliche Annäherung an das Konzept des individualisierten Lernens dar, wie am Ende dieses Diskursabschnitts deutlich wird: *„und ich denke auch wir müssen hier ähm (.) ja mit diesen Schülern umgehen und wenn es dann keine andere aus unserer Sicht keine andere Möglichkeit gibt (.) wäre das ein Weg den wir mal ausprobieren sollten und ich glaube auch dass man diesen Weg zum Schulamt hin auch auf dieser Prämisse dass wir eigentlich ne integrierte Schulform äh sind durchaus versuchen kann“ (Teamsitzung 7, 2010, Zeilen: 828-832).*

Indem innerhalb dieser Äußerung zusätzlich die Bereitschaft offenbart wird, das Konzept der „Parallelbeschulung“ als inhaltliche Umsetzung des individualisierten Lernens sogar dem Schulamt gegenüber, als übergeordnete Steuerungsebene und Hüter der Reform, als Umsetzung zu legitimieren, werden die Grenzen der Anpassung seitens des Jahrgangsteams deutlich aufgezeigt, sodass eine Irritation der gemeinsamen Orientierung an der Reduktion von Heterogenität nicht aufzutreten scheint.

4.2 Bewirkt die Schulstrukturreform Veränderungen innerhalb der Orientierungen der Lehrkräfte? - Von der Auslagerung aus dem Regelunterricht zur Binnendifferenzierung.

Für die erste Erhebungsphase konnte gezeigt werden wie die Aufforderung, Unterricht individualisiert zu gestalten, als Orientierungsschema von den Lehrkräften in Auseinandersetzung mit ihrem geteilten Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität rekontextualisiert wurde. So wurde die Reformaufforderung aufgenommen, auf die gemeinsamen konjunktiven Erfahrungen im Umgang mit einer als verhaltensauffällig, lernschwach bzw. sprachlich nicht passförmig angesehenen Schülerschaft bezogen und schließlich als eigene, die individuelle Lesart der Reform umsetzende Handlungspraxis, nämlich eine Integration dieser Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht meidend, realisiert. Der gemeinsame Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität hat somit nach wie vor Bestand.

In der Teamsitzung ein Jahr später (mittlerweile Jahrgangsteam 8) ist die in der ersten untersuchten Teamsitzung diskutierten Schülergruppen (störende, lernschwache und nicht der Unterrichtssprache mächtige Lernende) interessanterweise kein Thema mehr. Thematisch wird in dieser zweiten von uns untersuchten Jahrgangsteamsitzung der Umgang mit Integrationsschülerinnen und -schülern verhandelt:

- Bw: └ Also Fritz hatte n Modell im Kopf, dass eben so viele neue tolle Schüler kommen [...] also Fritz hat irgendwie die Vorstellung wir haben ganz neue Schülerschaft [...] und dann haben wir vielleicht noch diese drei Integrationsschüler und die kriegen wir schon irgendwie (.) das ist aber nicht der Fall in Mathe habt ihr vier Niveaus [...] in Englisch gar nicht auszudenken wieviele Niveaus du da hast und in Deutsch kriegen wir es grad durch ne Zweiteilung aber auch wenn ich mit meinen zehn alleine bin und Stefan mit seinen, die drei kommen trotzdem zu kurz
- Ew: └ bloß dann
müsste in Deutsch das auch eigentlich so sein, dass diese drei, vier alleine sind und einer den Rest hat also, wenn es sinnvoll sein soll
- Bw: └ ja
- Bm: └ nein (.) das das wäre
dann ja auch auch nur äußere äußere Differenzierung
- Ew: └ naja sicher
- Bm: └ also das möchte
ich °nich° also ich kann eher noch über unsere Integrationsschüler sprechen die du ja auch kennst (.) es ist da zum Beispiel wieder ganz anders also Brooklyn zum Beispiel oder aber auch n Elias oder auch n Romeo die sind auf der verbalen Ebene ja letztendlich von ihren Leistungen her oftmals kaum zu unterscheiden die bringen oftmals die besten Sachbeiträge in den einzelnen Unterrichtsfächern aber bei Kevin scheitert es dann auch in dem Moment wo er was verschriftlichen muss oder so (Teamsitzung 8, 2012, Zeilen 243-274, gekürzt).

Innerhalb dieser Sequenz stellen die Integrationsschülerinnen und -schüler eine neue als problematisch bewertete Schülergruppe dar. So heißt es in den Ausführungen einer Lehrerin, dass die Einführung der Schulreform mit der Hoffnung auf eine „ganz neue Schülerschaft“ verbunden wurde. Achtzehn Monate nach der Integration des Haupt- und Realschulbildungsgangs scheint Gegenteiliges der Fall zu sein; zu der schon bestehenden, als ‚verhaltensauffällig‘, ‚lernschwach‘ und als ‚nicht der Bildungssprache mächtig‘ wahrgenommenen Schülerschaft, kamen zusätzlich die Integrationsschülerinnen und -schüler hinzu. Hier werden Parallelen zur ersten Teamsitzung deutlich. Ähnlich wie die von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten, die Lernschwächen oder die ungenügenden Deutschkenntnisse bestimmte Schülergruppen als ungeeignet für den Regelunterricht charakterisieren, ist die Ungeeignetheit in diesem Falle für selbige durch den Integrationsstatus der Lernenden geprägt. Um ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten gerecht zu werden, wird erneut vorgeschlagen diese Schülerinnen und Schüler zu separieren und sie durch eine der beiden Lehrkräfte der Doppelbesetzung parallel zum Unterricht, jedoch im Klassenverband, zu betreuen. Folglich kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität zwar noch immer dominant ist. Zugleich deuten sich allerdings Irritationen des Rahmens an. Einerseits wird erwähnt, dass in den Kernfächern, Mathematik, Deutsch und Englisch das Unterrichten in verschiedene Niveaustufen stattfindet, was zeigt, dass intern differenzierende Konzepte sehr wohl prakti-

ziert werden, jedoch würde sich diese Art des Unterrichts negativ auf die Integrations-schülerinnen und -schüler auswirken, denn diese würden dabei nicht die benötigte Zuwendung und Aufmerksamkeit der Lehrenden erhalten. Andererseits werden Verweise auf die zuvor als positiven Gegenhorizont identifizierte Auslagerung der Lernenden und das Überantworten ihrer pädagogischen Betreuung an andere Instanzen nicht mehr thematisiert, es wird keine Kritik an der rechtlichen Überweisungspraxis auf andere Schulformen geübt. Hierin besteht eine Irritation der gemeinsamen Orientierungsrahmens. Im Diskurs wird auf den Vorschlag einer auf Dauer angelegten Unterscheidung von Schülergruppen entlang ihres Leistungsniveaus durch direkten Widerspruch innerhalb der Gruppe Bezug genommen. Diese Form der Differenzierung wird als ‚äußere Differenzierung‘ und damit als nicht mehr zeit- oder programmgemäße Form des Unterrichts beschrieben. Statt dessen wird darauf verwiesen, Lernende mit Integrationsstatus innerhalb des Regelunterrichts zu betreuen, indem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zur Unterstützung selbiger beitragen:

„also man kann ja auch n bisschen gucken äh, dass man einfach eben halt auch Schüler n bisschen ja da sozusagen motiviert schwächeren zu helfen so versuche ich das [...] ich hab ja jetzt nur von den schwachen zum Beispiel den äh wie heißt er jetzt Ian [...] und der kann dann schon mal von leistungsstärkeren (.) das macht übrigens der Ahmad ganz toll heute der oftmals sehr viel früher fertig ist der unterstützt ihn dann und so (.) da gibt's ja Möglichkeiten“ (Bm in der Teamsitzung 8, 2012, Zeilen: 484-488, gekürzt)

Das konkrete Beispiel der Umsetzung der vorgeschlagenen Unterrichtsalternative zeigt eine Entwicklung der schulischen Separierungspraxis und somit eine Irritation der im Vorfeld rekonstruierten gemeinsamen Orientierung an der Reduktion von Heterogenität. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden im Diskurs nun als zu akzeptierend und innerhalb des Regelunterrichts zu bedienend thematisiert, eine Forderung, die jedoch nicht von allen Beteiligten geteilt wird:

Dm: Also das seh ich ganz (.) übrigens das seh ich vollkommen zweischneidig(.) wenn da Ahmad (.) immer die Guten gehen vor die Hunde wegen der Obertränen

*Am: ⌊ aber ich
weiß nicht Horst, ob das wirklich so ist wenn Schüler zum Beispiel anderen Schülern (.) schwächeren (.) Aufgaben auch nochmal erklären müssen, mit ihnen drüber reden müssen, das ist eigentlich das, was in der durchgehenden Sprachbildung zum Beispiel ganz häufig auch so als äh (.) Fähigkeit, Fertigkeit erwartet und verlangt wird*

*Dm: ⌊ ja
ja aber in Mathe können die ja zum Beispiel weiter machen im Stoff*

*Am: ⌊ nein
Horst[...] aber als wesentliche Kompetenz gibt's heute noch die Kommunikation*

*Dm: ⌊
ja ok*

Am: ⌊ das ist ne richtig eigene also quasi hat n eigenen Stand (.)[...] neben dem Stoff, neben dem eigentlichen Stoff (.) sprechen über

Dm: ⌊ ja

Am: ⌊ ja ?

*Dm: ⌊ jaja, ok gut haste Recht
jaja (Teamsitzung 7, 2012, Zeilen: 565-591, gekürzt)*

In dieser, die thematische Auseinandersetzung abschließenden Sequenz kommen Differenzen über die Auswirkungen eines integrativen Unterrichts für leis-

tungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, die im Diskurs nicht aufgelöst werden. Statt einer ausführlichen und verschiedene Akteure einschließenden Diskussion des Themas wird die Auseinandersetzung mit einer rituellen Konklusion beendet. Auch hierin bestehen Hinweise darauf, dass es zu einem Aufbrechen des ehemals geteilten Orientierungsrahmens an der Reduktion von Heterogenität kommt.

4.3 Ergebnisse der Rekonstruktionen: Zur methodologischen Konzeption einer dokumentarischen Längsschnittforschung zu Wirkungen von Bildungsreformen

Im Anschluss an den zweiten Erhebungszeitpunkt kann festgehalten werden, dass der Orientierungsrahmen an der Reduktion von Heterogenität in Auseinandersetzung mit dem Orientierungsschema der Integration von Lernenden mit Lernschwächen in den Regelunterricht irritiert wird. Die rekonstruierten unterschiedlichen Bezugnahmen auf integrative und individualisierende Unterrichtskonzepte deuten eine Entwicklung des Orientierungsrahmens an, die zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist.

Somit muss die Frage nach der Wirkung von Bildungsreformen vor dem Hintergrund der empirischen Rekonstruktionen mit Blick auf die zuvor referierten Annahmen reformuliert werden. Folglich muss man nach den potentiellen Veränderungen der pädagogischen Orientierungsrahmen von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata in Form von Reformmaßnahmen fragen. Ob der Orientierungsrahmen mit den in seinem Inneren liegenden, konjunktiven Erfahrungsräumen in Bewegung gerät, muss man fallkontrastiv und im Zeitverlauf rekonstruieren, in dem man zunächst danach fragt, wie die Orientierungsschemata, von den Lehrkräften vor dem Hintergrund ihrer Orientierungsrahmen interpretiert – also ausgehend von Fend (2008) rekontextualisiert – werden. Die Frage danach *wie* der Orientierungsrahmen, als handlungsleitender Teil der Handlungsrouninen in Bewegung gerät, sprich ob er sich reproduziert, sich entwickelt oder irritiert wird, wird der Zeitverlauf beantworten. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen aus dokumentarisch wissenssoziologischer Perspektive erklärt Barbara Asbrand, dass „die Handlungspraxis der Akteure der Bildungspolitik [...] die Bildungsplanung und -steuerung [ist], ihre konjunktiven Erfahrungen prägen eine bestimmte Art und Weise des Steuerungshandelns. Die Handlungspraxis der Lehrkräfte auf der Ebene der Einzelschule ist dagegen eine andere: Die Gestaltung der Schulpraxis [...]. Auf der Basis ihrer konjunktiven Erfahrungen, innerhalb ihres Kontextes [...] ist das, was bildungspolitisch [...] kommuniziert wird, immer nur kommunikatives, theoretisches Wissen.“ (Asbrand 2013, S. 9f.).

Dokumentarische Längsschnittforschung bedeutet dann, die Bezugnahme auf bildungspolitische Steuerungsimpulse in Form kommunikativ generalisierter Orientierungsschemata im Kontext ihres handlungsleitenden, konjunktiven Wissens, in Gestalt ihrer Orientierungsrahmen, über verschiedene Zeitpunkte hinaus mittels der formulierenden und reflektierenden Interpretation zu rekonstruieren.

5. Zum Potenzial einer dokumentarischen Längsschnittforschung zu Einzelschulen vor dem Hintergrund von Bildungsreformen

Der Schwerpunkt dieses Beitrags lag darauf, Potenziale einer rekonstruktiven Längsschnittforschung zu institutionellen Entwicklungsprozessen an pädagogischen Organisationen am Beispiel einer Einzelschule mittels der Dokumentarischen Methode auszuloten. Dabei wurden vor dem Hintergrund einer jüngst eingeführten Schulreform, welche die Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang vorsieht sowie auf inhaltlicher Ebene das individualisierte Lernen und die Integration von Lernenden mit Lernschwächen anstrebt, Entwicklungen des handlungsleitenden Orientierungsrahmens von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb eines Jahrgangsteams im unmittelbaren Handlungsvollzug insofern nachgezeichnet, als Irritationen bestehender kollektiv geteilten Orientierungen auf der Ebene des schulischen Handelns sichtbar wurden.

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen konnten, vermag ein solcher rekonstruktiv längsschnittlich angelegter Forschungsansatz, der die Einzelschule bzw. konkrete pädagogische Interaktionszusammenhänge als Untersuchungsgegenstand fokussiert, in Bezug auf die Schulentwicklungsforschung die Wirkungen struktureller Vorgaben insofern zu erforschen, als die Rekonstruktion der handlungsleitenden Praktiken auf der Basis des konjunktiven Wissens der schulischen Akteure innerhalb von Kollegien und Lehrerteams in Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Wissen, welches in Form von Reformmaßnahmen von der Bildungspolitik vermittelt wurde, den Zugang zu einem Verständnis ihres gemeinsamen Handelns im unmittelbaren Handlungsvollzug bietet. Damit kommt die Art und Weise in den Blick, wie schulische Akteure strukturelle Vorgaben vor dem Hintergrund der eigenen, über lange Jahre etablierten Handlungspraxis im Zeitverlauf rekontextualisieren. Kollegien, Lehrerteams oder andere aus pädagogischen Akteuren zusammengesetzte Gruppen stellen dabei die zentralen Handlungseinheiten innerhalb der Schule dar, deren Handlungsrountinen die Arbeitsdynamiken innerhalb der Organisation Schule und damit einhergehend inner-schulische Entwicklungsprozesse maßgeblich beeinflussen. Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Untersuchungszeitpunkte im Längsschnitt können damit Entwicklungslinien innerhalb der handlungsleitenden Praktiken der Kollegien und Lehrerteams nachgezeichnet werden, wodurch Schulentwicklungsprozesse im Sinne einer Entwicklung, einer Transformation oder einer Stagnation von Handlungspraktiken nachvollziehbar werden.

Um ein solches Erkenntnispotenzial ausschöpfen zu können sollte ein rekonstruktiv, längsschnittlich angelegter Forschungsansatz demnach die Einzelschule als Fall fokussieren, was in den vorliegenden Rekonstruktionen durch den methodologischen Fokus des Beitrags mit Blick auf eine Veränderung des gemeinsamen Orientierungsrahmens nicht realisiert werden konnte. Konkret heißt das, dass das erste Ziel beim Feldzugang darin bestehen sollte herauszufinden, welche Lehrergruppen oder durch andere pädagogischen Kräfte besetzte Gruppen maßgeblich für den Schulentwicklungsprozess innerhalb der zu untersuchenden Schule verantwortlich sind. Indem man dann die gemeinsamen Orientierungsrahmen oder auch Rahmeninkongruenzen der jeweiligen für den Schulentwicklungsprozess richtungsweisenden Gruppen rekonstruiert, kann die Richtung in welche

sich die jeweilige Schule entwickelt abgeleitet werden. Den Längsschnitt im Hinblick auf die unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkte berücksichtigend, können dann die Entwicklungen an einzelnen Schulen als Untersuchungsgegenstände fallkontrastiv zueinander in Bezug gesetzt werden. Durch den anschließenden Vergleich von mehreren Schulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten würden sich so verschiedenartige Entwicklungsprozesse nachzeichnen und zueinander in Bezug setzen lassen, wodurch verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich Schulentwicklung als Organisationsentwicklung begründbar machen würden. So ist abschließend festzuhalten, dass der Fallvergleich in zeitlicher Perspektive den wesentlichen Punkt des Längsschnitts mittels der Dokumentarischen Methode darstellt, sodass auf diese Weise potentielle Veränderungen von gemeinsamen Orientierungsrahmen oder konjunktiven Erfahrungsräumen als Kontexte von kollektiven Orientierungsrahmen rekonstruiert werden können.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Bildungsbezogene Integration unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken“ unter der Leitung von Nicolle Pfaff ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) initiierten Förderlinie „Steuerung im Bildungssystem“. Ausführliche Projekt- und Ergebnisdarstellungen sind auf der Website: www.brennpunkt-schule.de zu finden.

Literatur

- Asbrand, B. (2013): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag-Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Baumheier, U./Warssewa, G. (2009): Schulen in städtischen Bildungs- und Integrationsnetzwerken. In: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften – DfK*. Bd. 48, Heft 1, S. 63–76.
- Bennewitz, H. (2005): *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden*. Wiesbaden, S. 119–153.
- Bohnsack, R. (2013): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zur Bourdieuschen These der kulturellen Passung*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Eckholm, M. (1997): Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 597–608.
- Enders, J. (2008): Hochschulreform als Organisationsreform. In: Kehm, B. M. (Hrsg.): *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt, S. 231–241.

- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Fischer, M./Kade, J. (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 612–625.
- Floercke, P. (2005): Quartiersbezogene Angebote für die Ganztagschule. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und institutionelle Bedingungen. Bad Heilbrunn, Bd 2, S. 150–167.
- Floercke, P. (2009): Sozialraumorientierung als Anforderung an Ganztagschule und Soziale Arbeit. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München, S. 323–332.
- Foster, P. (1990): Policy and practice in multicultural and anti-racist education: a case study of a multi-ethnic comprehensive school. London/New York.
- Fölker, L./Hertel, T./Pfaff, N./Wieneke, J. (2013): „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung – ZISU 2, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 87–109.
- Fritzsche, B./Idel, S./Reh, S./Labede, J./Altmann, S./Breuer, A./Klais, S./Lahr, E./Surrmann, A. (2009): Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In: Reh S./Kolbe, F.-U./u.a. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 83–106.
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart, S. 7–19.
- Harris, A./James, S./Gunraj, J./Clarke, P./Harris, B. (2006): Improving schools in exceptionally challenging circumstances: tales from the frontline. London/New York.
- Heinrich, M. (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die Dokumentarische Methode. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagentexte – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, S. 111–140.
- Helsper, W./Krüger, H.H./Wenzel, H. (Hrsg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band II: Bilanz der Schultransformation in Ostdeutschland. Weinheim.
- Helsper, W. (2010): Die Bedeutung der Einzelschule. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 389–396.
- Holtappels, H. G. (2009): Ganztagschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule – von der Theorie zur Praxis. Weinheim, S. 111–135.
- Holtappels, H. G./Rollet, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 18–39.
- Holtappels, H. G./Rolf, H. G. (2004): Zum Stand von Schulentwicklungstheorie- und forschung. In: Popp, U./Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim, S. 51–74.
- Klieme, E./Steinert, B. (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.) (2008): Vertiefende Analysen zu PISA. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 10/2008. S. 221–238.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2007): Ganztagschule als Schule entwickeln. In: PÄDAGOGIK 59(5), S. 36–40.

- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.(2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11(1), S. 125–143.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Prokopp, K. (2004): Die Innenseite der Schulreform. Internetquelle: Forum Qualitative Schulentwicklung: web.qualitative-forschung.de/publikationen/schulreform [23.01.2013]
- Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn,. S. 29–36.
- Schönig, W. (1999): Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen können. In: Die Deutsche Schule 91, S. 424–436.
- Vogd, W. (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen.
- Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster u.a.
- Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2013): Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion von Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung – ZISU 2, S. 110–127.

Maren Zschach/Nicolle Pfaff

Methodische Strategien der rekonstruktiven Untersuchung von Gruppen in personenbezogenen Längsschnitten

Strategies of reconstructive research on groups in person-related longitudinal studies

Zusammenfassung:

Gruppen bilden in sozialwissenschaftlichen Analysen den Kontext der längsschnittlichen Beobachtung gesellschaftlicher bzw. kollektiver Entwicklungsverläufe. Im Umfeld erziehungswissenschaftlicher Studien erscheint die Gruppe vor allem als Zugang zu Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen interessant. Mit ihrer längsschnittlichen Untersuchung verbunden sind eine Reihe von methodologischen und methodischen Problemen. Diese ergeben sich daraus dass z.B. der Gegenstand ‚Gruppe‘ theoretisch unterschiedlich gefasst wird und unterschiedliche Phänomene den Ausgangspunkt längsschnittlicher Samplebildung bilden können. Im Folgenden wird eine methodische Herangehensweise gewählt, in der Individuen den Ausgangspunkt eines längsschnittlichen Gruppen-Samples bilden. Am Beispiel einer Untersuchung an der Schnittstelle von Schul- und Jugendforschung thematisiert der vorliegende Beitrag die damit verbundenen Erkenntnisse und forschungspraktischen Herausforderungen mit Fokussierung auf das Problem personeller Diskontinuitäten in Untersuchungsgruppen bei Längsschnittanalysen zum Jugendalter.

Schlagnworte: Längsschnittstudien, Jugendforschung, Gruppen, Peers, Erziehungswissenschaft

Abstract:

Longitudinal research on social groups is directed to the analysis of societal as well as individual developments. For the field of educational science groups are investigated to identify the importance of diverse settings for processes of learning, education and socialization. Thereby, several methodological questions are connected to the longitudinal research on groups, i.e. related to underlying theoretical assumptions, to the principles of sample construction in longitudinal investigations or to the understanding and explanation of observed developments. Those questions lie in the scope of this paper, which is focussing particularly to the the problem of personal discontinuities in peergroups to be faced in longitudinal studies on youth.

Keywords: longitudinal studies, youth research, group studies, peer-groups, educational science

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag thematisiert methodische Herausforderungen einer auf soziale Gruppen bezogenen rekonstruktiven Längsschnittforschung und befasst sich dabei insbesondere mit der Problematik der personalen Kontinuität bzw. Diskontinuität der Gruppenzusammensetzung im Forschungsprozess. Mit Bezug auf Daten des DFG-Projektes „Peergroups und schulische Selektion“ (2005-2011) werden Resultate dokumentarischer Rekonstruktionen zu ausgewählten Einzelfällen präsentiert, die exemplarisch die Problematik und Bedeutung sich verändernder personeller Zusammensetzungen von Untersuchungsgruppen in Längsschnittsamples im Peer-Bereich der Kindheits-, Jugend- und Schulforschung illustrieren.

Das zentrale Ziel des Beitrags liegt in einer kritischen methodischen Reflexion qualitativer Längsschnittdesigns sowie der Darstellung eigener forschungspraktischer Erfahrungen in der Umsetzung von Längsschnittstudien mit Gruppen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Problem personeller Veränderungen von Gruppenzusammensetzungen. Dieser im Rahmen von Gruppen unvermeidliche Prozess hat sowohl Einfluss darauf, wie Gruppen konzeptionell zu fassen sind als auch darauf, welche stabilisierenden Rahmungen dafür Sorge tragen sollen, das Untersuchungssample möglichst stabil zu halten. Beispielhaft wird zur Verdeutlichung dieser Spezifika Bezug genommen auf eine Längsschnittstudie, in der Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I untersucht wurden vor dem Hintergrund ihrer Einbindung in Gleichaltrigenzusammenhänge in- und außerhalb der Schule mit besonderem Fokus auf bildungsbezogene habituelle Orientierungen von Individuen und ihren Gruppen.

Ausgehend von einem kurzen Überblick über den Stand der qualitativen Längsschnittforschung zu Gruppen in unterschiedlichen sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen werden grundlegende Gegenstandskonstruktionen von Gruppen sowie im Zusammenhang damit Strategien der Samplebildung in der rekonstruktiven Längsschnittforschung zu Gruppen diskutiert. Eine ausführliche Darstellung eines Untersuchungsdesigns einer längsschnittlich angelegten rekonstruktiven Studie zu Jugendgruppen erfolgt im Anschluss mit Bezug auf die diesem Beitrag zugrundeliegende Untersuchung und die dort angewandte dokumentarische Methode. Der besondere Fokus liegt dabei und in der nachfolgenden Darstellung von Befunden zu ausgewählten kontrastierenden Einzelfällen auf dem methodischen Umgang und potentiellen Erträgen der längsschnittlichen Analyse von Prozessen des Wandels in der personellen Zusammensetzung von Gruppen. Präsentiert werden dabei Verlaufsformen der Peereinbindung von der Kindheit bis ins frühe Jugendalter. Auf deren Grundlage werden abschließend einige Schlussfolgerungen und Perspektiven für eine längsschnittliche rekonstruktive Forschung zu Jugendgruppen präsentiert.

2. Gruppen als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung

In der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen nahm die Beschäftigung mit sozialen Gruppierungen bereits früh eine besondere Stellung ein. Dazu gehören insbesondere Studien der sog. Chicago School of Sociology, die im Kern die Bedeutung von Migrations- und Ghettoisierungsprozessen für die Adoleszenzentwicklung untersuchten (vgl. dazu Bohnsack 2005), oder frühe pädagogisch orientierte Studien in Deutschland zu Peergroups von Kindern und Jugendlichen (z.B. Bernfeld 1913/1994). Gleichaltrigengruppen bilden bis heute einen wichtigen Forschungsgegenstand – ihr Einfluss als Sozialisationsfeld wird noch immer als steigend eingeschätzt (zusammenfassend Bünger 2011). Auch institutionalisierte Gruppen, z.B. in Form von Lerngruppen in Bildungsinstitutionen bzw. Kursen in der Weiterbildung, geraten seit den 1970er Jahren stärker in den Fokus der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (z.B. Zinnecker 1987; Baacke 1993) und dominieren aktuell die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Bildungsprozessen in Gruppen (z.B. Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998).

Die Analyse von sozialen Gruppen in diesen Gegenstandsfeldern bezieht sich neben Beschreibungen von Interaktionspraktiken und Beziehungen wesentlich auf den Nachvollzug von Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Damit geht es ihnen grundlegend um Phänomene und Gegenstandsbereiche, die auf Längsschnittanalysen angewiesen sind, so sie Prozesse des Zuwachses von Wissen bzw. der Veränderung von Werthaltungen, Beziehungen oder Prozessen der sozialen Teilhabe von Individuen oder in kollektiven Zusammenhängen sichtbar machen wollen. Vor diesem Hintergrund verwundert der Mangel an längsschnittlich angelegten Untersuchungen zu Gruppenphänomenen in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern vor allem angesichts der anhaltenden Betonung ihrer Notwendigkeit in verschiedenen Disziplinen (vgl. Thomae 1979; Pekrun/Fend 1991; Reinders 2006; Boers 2009).

Längsschnittlich angelegte Untersuchungen zu sozialen Gruppen wurden bislang vor allem in der Soziologie, in den Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Psychologie realisiert. Diese disziplinären Zugänge unterscheiden sich nicht nur mit Blick auf die Fragestellung und inhaltliche Bedeutung von Gruppen, sondern auch im Bezug auf den Einsatz qualitativer Forschungszugänge und im Bereich der methodischen Zugänge zu Gruppen im längsschnittlichen Erhebungsprozess.

Längsschnittlich angelegte *soziologische Arbeiten* untersuchen Gruppen im Rahmen der Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse (vgl. Neal/Flowerdew 2003, S. 189). Qualitative Längsschnittstudien liegen in diesem Bereich vor allem auf dem Feld der Familien-, Sozialkapital- und Netzwerkforschung vor (z.B. Batjargal 2003; Huinink 2006; Mosey/Wright 2007). Ausgangspunkt von Samplebildungen in soziologischen Längsschnittstudien bilden im Wesentlichen Institutionen (z.B. Familien und Bildungseinrichtungen) und Sozialräume (z.B. Quartiere). Die personelle Kontinuität bzw. Veränderung von Gruppenzusammensetzungen wird damit selbst zum Gegenstand der Beobachtung (z.B. in der ethnographischen Studie von Groffmann 2001 zur politischen Radikalisierung einer kleinstädtischen Jugendgruppe im sozialen Nahraum).

Im Fokus stehen dabei Gruppen als Träger sozialer Merkmale und als Ausdruck spezifischer sozialhistorischer Formen sozialer Beziehungen sowie der Wandel ihrer Zusammensetzung und Praktiken. Vernachlässigt werden in dieser Forschungstradition Veränderungsprozesse auf Seiten der beteiligten Personen.

Dagegen konzipieren psychologische Studien soziale Gruppen gerade als Kontext und Einflussbedingung individueller Entwicklungsverläufe (vgl. Sader 1991). Im Bereich *psychologischer Arbeiten* zu Prozessen in sozialen Gruppen sind entwicklungspsychologische Studien in besonderem Maße auf längsschnittlich angelegte Untersuchungen angewiesen, um dem Entwicklungsgedanken Rechnung tragen zu können (vgl. Witzel 2010; Demuth 2011). Im Unterschied zu soziologischen Längsschnittstudien fungieren hier Individuen als Ausgangspunkt der Samplebildung (z.B. im multimethodischen ‚Mainzer Längsschnitt‘ zu familialen Bedingungen kindlicher Entwicklung, vgl. Demuth 2011). Im Bereich der pädagogischen Psychologie werden zu Fragen der Lehr-Lern-Forschung vor allem quantitative Studien auf der Basis längsschnittbasierter Testdesigns realisiert (vgl. Witzel 2010, z.B. in der videographischen Untersuchung zum Umgang fester Schülerteams mit mathematischen Konzepten von Cobb und Whitenack 1996). Die Entwicklung und Veränderung der Gruppen selbst steht dagegen hierbei nicht im Zentrum, so dass mitunter Einflüsse auf Individuen konstatiert werden, ohne die Verflochtenheit vom einzelnen Jugendlichen und seinen Peers im Zeitverlauf genügend im Blick zu behalten. Während die Sicht auf das Individuum eine dynamische ist, bleibt die Betrachtung der jeweiligen Gruppe statisch.

In den *Erziehungswissenschaften* wurden Längsschnittuntersuchungen zu sozialen Gruppen trotz eines gestiegenen Interesses an informellen Lernprozessen in außerschulischen und außerinstitutionellen Kontexten bislang nur vereinzelt realisiert, obgleich die Beantwortung von Fragen nach der Bedeutung lebensweltlicher sozialer Kontexte für die individuelle Entwicklung nur auf der Basis von Längsschnitten möglich ist. Solche Analysen zu Gruppen liegen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vor allem aus zwei Forschungslinien vor:

Dies sind einerseits Studien zu Lernprozessen in Gruppen (vgl. z.B. die multimethodische Arbeit von Tinto 1997) und andererseits Untersuchungen zur Bedeutung und Struktur von Lern- und Gleichaltrigengruppen. So zeigt bspw. die ethnographische Arbeit von Krappmann und Oswald (1995) in ihrer Unterscheidung von Gruppen, Geflechten und Interaktionsfeldern, dass soziale Beziehungen in Schulklassen durch institutionelle Strukturierungen von Interaktionen starken Wandlungsprozessen ausgesetzt sind. Zugleich machen die Resultate der Studie deutlich, dass auch unter Bedingungen personellen Wandels von Zugehörigkeit Gruppen und Geflechte über die Zeit spezifische Interaktionsstrukturen ausbilden, Kulturen der Kooperation entwickeln sowie in unterschiedlichem Maße Einfluss gewinnen. Bildungsinstitutionen bilden in beiden Untersuchungsfeldern den Ausgangspunkt von Samplebildung und Gegenstandskonstruktion von Gruppen. Diese werden damit als Rahmung für eine individuelle Entwicklung, zugleich aber auch als Bildungsmilieus gefasst, die durch ihre spezifische Interaktionskultur Lernprozesse moderieren. In diesen Studien finden sich Hinweise auf das Problem starker struktureller Veränderungen des Samples. Diese Besonderheiten, die sich aus der Struktur der Institution ergeben, können den Erfolg von Studien gefährden und müssen daher jeweils von Beginn an mit bedacht werden.

Die vorliegenden exemplarischen Bezüge auf die wissenschaftliche Thematisierung der Entwicklung von sozialen Gruppen beschreiben diese als Ausdruck

sozialen Wandels sowie individueller Entwicklung. Zu unterscheiden ist damit zwischen längsschnittlich angelegten Untersuchungen, die soziale Entwicklungsprozesse durch die Beobachtung spezifischer sozialer Gruppen nachzeichnen, Studien mit Fokus auf der Bedeutung von Gleichaltrigenzusammenhängen für individuelle Entwicklungsverläufe und schließlich Analysen, die auf den Entwicklungsverlauf von Dynamiken innerhalb von Gruppen selbst zielen. Die in diesem Beitrag bearbeitete Fragestellung nach der personellen Kontinuität von Gruppen im Untersuchungszeitraum ist für diese drei Perspektiven gleichermaßen relevant.

3. Gegenstandskonzeption von Gruppen – die Studie „Peergroups und schulische Selektion“

Bezogen auf die Samplebildung basiert die Konstruktion von sozialen Gruppen für längsschnittliche Analysen in einschlägigen Studien, wie gezeigt, je nach Gegenstandsfeld entweder auf sozialräumlichen Kontexten, auf Institutionen wie Schule oder Familie oder auf Individuen und deren spezifischer Einbettung in Interaktionszusammenhänge. Der letztgenannte Weg wurde in der Studie gewählt, welche die Grundlage des vorliegenden Beitrags bildet. Ausgangspunkt der Samplekonstruktion war dort die Einbindung einzelner Kinder und Jugendlicher in relevante Gleichaltrigengruppen (vgl. Krüger/Pfaff 2008; Krüger u.a. 2010, 2012).

Die theoretische und methodologische Gegenstandskonzeption erfolgte hier ausgehend von den der dokumentarischen Methode zugrundeliegenden wissenssoziologischen Grundannahmen, wonach handlungsleitende Orientierungen in sozialen Interaktionen innerhalb kollektiver Zusammenhänge entwickelt und entfaltet werden, die durch gemeinsame Erfahrungen in der Sozialisationsgeschichte verbunden sind und als „Schicksalsgemeinschaften“ gefasst werden können (vgl. Mannheim 2009, S. 150f.). Die dokumentarische Methode zielt vor diesem Hintergrund auf die differenzierte Analyse der Genese habitueller Orientierungen im Kontext der sie hervorbringenden konjunktiven Erfahrungsräume. Dokumentarische Längsschnittstudien fragen dabei nach der Genese bzw. Transformation von Orientierungen vor dem Hintergrund sozialer Entwicklungen. Von besonderer Relevanz ist hier das Verhältnis von habituellen Orientierungen und konjunktivem Erfahrungsraum, da Transformationen der Handlungspraxis im Zusammenhang von Prozessen der Veränderung des Erfahrungsraums konzipiert werden.

In der Studie 'Peergroups und schulische Selektion' wurden längsschnittlich über alle drei Erhebungswellen in den Klassenstufen 5, 7 und 9 insgesamt 32 Heranwachsende aus unterschiedlichen Bildungsmilieus und Regionen narrativ biographisch befragt.¹ Zusätzlich wurden zu allen Erhebungszeitpunkten mit einem Kernsample von insgesamt zehn dieser Heranwachsenden ausführliche Erhebungen im schulischen und außerschulischen Freizeitkontext durchgeführt, Gruppendiskussionen mit Freundesgruppen sowie teilnehmende Beobachtungen eingeschlossen (vgl. ausführlich Krüger u.a. 2012). Die Auswahl des weiteren Untersuchungssamples basierte auf einer ersten Analyse der Einzeln-

interviews mit Blick auf unterschiedliche Gruppeneinbindungen. Den Ausgangspunkt des Feldzugangs zu den untersuchten Gruppen bildeten demnach die untersuchten Kinder und Jugendlichen selbst, indem sie Einblick in ihre Pausen- und Freizeitaktivitäten gewährten und den Kontakt zu ihrer jeweils aktuellen Gruppe herstellten. Auf diese Weise existierte über alle Erhebungswellen hinweg ein sogenannter „Ankerfall“, wodurch sichergestellt werden konnte, dass auch bei einem Wechsel von Gruppenmitgliedern über im Zeitverlauf ein Passungsverhältnis zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen herausgearbeitet werden konnte.

Die verschiedenen Datenmaterialien wurden mit der dokumentarischen Methode der Textinterpretation ausgewertet. Das Vorgehen zielte im Kern auf die Rekonstruktion der Bedeutung von Peerkontexten für individuelle Bildungskarrieren. Dazu wurden Kontinuitäten bzw. Veränderungen von habituellen Orientierungen auf Seiten des Individuums sowie im Bereich seiner Peerkontexte rekonstruktiv erfasst. Das konkrete Auswertungsverfahren beinhaltete neben ausführlichen Rekonstruktionen zu den einzelnen Datenmaterialien sowie in verschiedenen Kontrastierungsdimensionen (Individuum-Gruppe, Zeitverlauf des Einzelfalls, fallvergleichende Kontrastierung) die Erstellung ausführlicher Fallportraits zu den „Individuum-Gruppe-Fällen“ zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt, die anschließend in einer Längsschnittdarstellung trianguliert wurden (für exemplarische Längsschnittdarstellungen aus dem Projektzusammenhang vgl. Lüdemann/Scholz/Schröder 2012). Darin finden sich biographische Rahmendaten sowie umfassende Rekonstruktionen der Bildungsorientierungen, welche die Materialgrundlage für diesen Beitrag bilden (zum methodischen Vorgehen vgl. Zschach 2012).

Eine besondere Herausforderung bei längsschnittlichen Samplebildungen, die sich an Individuen orientieren, besteht in einem möglichen Wandel der Gruppenzusammensetzung. D.h., durch einen Wechsel von Freundschaftsbeziehungen, jugendkulturellen Affinitäten bzw. institutionellen Einbindungen verändern sich die untersuchten Gruppen von Erhebungszeitpunkt zu Erhebungszeitpunkt. Zwar stellt dieser Effekt bezogen auf die Gruppen als Kollektive ein Problem dar, zugleich gibt eine Verknüpfung mit den individuellen Orientierungen des einzelnen Ankerfalles Aufschluss über die innerhalb der Jugendforschung, aber auch Entwicklungspsychologie so zentral diskutierten Fragen nach der Bedeutung von Gruppen für Jugendliche im Entwicklungsverlauf. Das Ausmaß dieses Wandels soll im Folgenden am Beispiel des Kernsamples der Studie kurz nachvollzogen werden, bevor wir dem Verlauf von Peereinbindungen und der Relevanz von Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung auf der Ebene habituellen Orientierungen an ausgewählten und kontrastierenden Einzelfällen nachgehen.

Betrachtet man zunächst die personelle Zusammensetzung der Gruppen über alle drei Erhebungswellen hinweg im Überblick, so ergeben sich für jene zehn Kinder bzw. Jugendlichen, welche als sogenannte Ankerfälle durch ihre Auswahl der Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen die untersuchten Peers konstituieren, in einem unterschiedlichen Ausmaß Kontinuitäten bzw. Veränderungen. Dabei war ein dreimaliger vollständiger Wandel in den Erhebungswellen in den Klassenstufen 5, 7 und 9 mit völlig neu strukturierten Peers ebenso wenig feststellbar, wie durchgängige personelle Kontinuität über alle Erhebungswellen hinweg. Bei drei der zehn befragten Ankerfälle fand zu jeweils einem Zeitpunkt ein kompletter Wechsel der Peers statt. Häufiger kommen dage-

gen personelle Kontinuitäten einzelner Freundinnen bzw. Freunde über zwei oder drei Erhebungswellen vor, wobei die Gruppen dann zusätzlich durch jeweils neu hinzukommende Peers ergänzt werden.

Insgesamt betrachtet ergeben sich weder schulformbezogene, noch geschlechtsspezifische oder regionale Besonderheiten in Kontinuität und Wandel der Zusammensetzung der Peergroup. Bei genauerer Betrachtung der Gruppenmitglieder und -größe ist jedoch zu konstatieren, dass größere Gruppen von sechs bis sieben Jugendlichen eine hohe Instabilität aufweisen. Die betreffenden größeren Gruppen waren zudem jeweils geschlechtsheterogen zusammengesetzt.

4. Verläufe von Peereinbindungen in verschiedenen Bildungs- und Sozialmilieus

Generell stellt sich bei einem an individuellen Einzelfällen orientierten Vorgehen die Frage, inwiefern die sich wandelnden Gleichaltrigenkontexte mit Blick auf das Individuum der Ankerfälle Transformationen von Erfahrungsräumen darstellen, mit denen Wandlungsprozesse in den habituellen Orientierungen der Gruppen und/oder des Individuums verbunden sind (zum Konzept des individuellen Orientierungsrahmens vgl. Helsper u.a. 2007; Krüger/Pfaff 2008, ausführlich zu Wandlungsprozessen im Passungsverhältnis von individuellen und kollektiven Orientierungen vgl. z.B. Krüger/Deinert/Zschach 2012). Dieser Frage soll im Folgenden an ausgewählten Einzelfällen nachgegangen werden.²

4.1 Instabile dyadische Peerbeziehungen mit prägender Außenseiterproblematik

Neben gut integrierten, anerkannten und beliebten Kindern und Jugendlichen finden sich im Sample auch einige Befragte, die nur schwer Zugang zu Gruppen finden. Familial geprägte individuelle Orientierungen an großer Schulkonformität, intensive Hobbys ohne Bezug zu Interessen Gleichaltriger in der Schule sowie auch distinguierendes Verhalten anderen gegenüber spielen in diesem schwierigen Prozess der Suche nach Zugehörigkeit eine große Rolle, wie folgendes Beispiel verdeutlichen soll.

Den Gesamtschüler Martin Wick, der in seiner Freizeit als Spingreiter aktiv ist, zeichnet zunächst mit Blick auf seine Peer-Einbindung aus, dass alle realisierten Gruppendiskussionen jeweils nur mit einem Freund geführt wurden. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass Martin in Klassenstufe neun zur ursprünglichen dyadischen Diskussion mit seinem Klassenkameraden Dirk zurückkehrt. Geprägt sind Martins Freundschaftskontakte von einem kontinuierlichen Streben nach Anerkennung im Kontext seiner Klassengemeinschaft, die ihm jedoch über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg weitgehend verwehrt bleibt. In der Gestaltung von Beziehungen zu Gleichaltrigen agiert Martin passiv, ist somit von der Aktivität der anderen abhängig und permanent bestrebt, Anschluss an ihm attraktiv erscheinende Gruppen zu finden. Martins

schwierige Situation begünstigt diskontinuierliche Kontakte zu den Peers, die nicht durch eine starke Verbundenheit im Sinne enger Freundschaften gekennzeichnet sind und satt dessen eher als lose Beziehungen zu beschreiben sind.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt fanden Kontakte zwischen Martin und seinem Freund Dirk weitgehend im schulischen Bereich statt. Statt kollektiver Praxen findet nur ein kommunikativer Austausch über gemeinsame Interessen statt. Ein weiterer, jedoch instabiler freundschaftskonstituierender Aspekt ist eine gewisse Randständigkeit beider Jungen im Klassenverband. Als Außenseiter verbindet Martin und Dirk eine Orientierung an Distinktionen und Stigmatisierungen, was sich insbesondere darin dokumentiert, dass der dyadische Diskurs eine hohe Interaktivität jeweils nur in Bezug auf diese Aktionismen (Gewalt und das Ärgern anderer) sowie in einer stigmatisierenden Abgrenzung von Dritten erreicht. Ihre Beziehung basiert auf einer Not- und Mangelsituation, daher kann außerdem angenommen werden, dass diese Zweiergruppe eine hohe Instabilität aufweist, was sich innerhalb der zweiten Erhebungswelle bestätigte.

Zu diesem Zeitpunkt ist die Beziehung zwischen Martin und Dirk loser geworden. An die Stelle von Dirk ist inzwischen Philipp getreten, obwohl Dirk immer noch von Martin zu seinem Freundeskreis gerechnet wird. Martin gerät in eine immer randständigere Position im Peerkontext seiner Schulklasse. Aus dieser Erfahrung heraus sucht er aktiv die Nähe zu Philipp, der Klassenbestener ist, aufgrund dessen jedoch als Streber stigmatisiert wird. Verbunden waren Martins gestiegene Probleme auf der Peerebene mit einer Abkehr von nonkonformen und devianten Praxen in der schulischen Freizeit. Mit Philipp wendet er sich einem Schüler zu, von dessen Leistungsstärke er profitieren kann, den er selbst z.T. dominiert und gegenüber dem er sich distinguierend verhält. Insgesamt bilden jedoch auch dieser noch geringere gemeinsame Aktivitätsraum in der Freizeit sowie die Ausgrenzung und Stigmatisierung als leistungs- und normenkonforme Schüler durch ihre Klassenkameraden keine stabile Basis für eine dauerhafte Freundschaft.

Zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle prägen negative Erfahrungen mit den Peers Martins Erfahrungen und sein Handeln maßgeblich. Er berichtet davon, durch seine Mitschüler gemobbt worden zu sein. Sie stigmatisieren ihn aufgrund seiner jugendlichen Desorientiertheit als „Kiddie“ (I: Martin 2009, Z. 1110) und meiden ihn jeder Hinsicht. Aktiv daran beteiligt ist Phillip. Nun ist es wiederum Dirk, der an der Gruppendiskussion teilnimmt. Das Verhältnis zwischen beiden ist jedoch noch unverbindlicher geworden, wobei Dirk Martin gegenüber nun noch stärker dominiert. Er bestimmt den Diskurs und ist darum bemüht, ihr Verhältnis als distanzierteres zu beschreiben, indem er z.B. den Gruppenbegriff für diese Peerkonstellation ablehnt. Auch Martin vermeidet es in diesem Zusammenhang von Freundschaft zu sprechen, verhält sich passiv und ordnet sich Dirk unter. Verbindendes Element zwischen beiden ist wiederum ihre Außenseiterposition, welche u.a. aus ihrer schulkonformen Haltung entsteht. Sie tragen gewaltorientierte Aktionismen des Gros der Klassenkameraden nicht mehr mit, was sie im Klassenverband unattraktiv erscheinen lässt.

Im längsschnittlichen Verlauf sind Martins Peers durch eine stetig steigende Instabilität gekennzeichnet. Konflikte, welche sich im Zusammenhang mit randständigen Positionen in Gruppen ergeben, konnten in diesem Beispiel durch den längsschnittlichen Zugang sehr gut herausgearbeitet werden. Martins diskontinuierliche Peerbeziehungen sind zugleich durch grundlegende Übereinstimmung zwischen ihm und seinen jeweiligen Interaktionspartnern im

Bezug auf Ausgrenzungserfahrungen im Peerkontext der Schulklasse sowie im Bereich schulbezogener Orientierungen gekennzeichnet.

4.2 Wechselnde Peernetzwerke im Spannungsfeld diskrepanter Schulleistungsorientierung

Eine andere Form peerbezogener Wandlungsprozesse ergibt sich aus der räumlich und zeitlich begrenzten Bedeutung der Gruppe für deren Mitglieder und dem Bestreben der Individuen, jeweils Teil einer Gruppe zu sein, die Spaß verbürgt – bei gleichzeitigem Beharren auf einer hohen individuellen Schulleistungsorientierung.

Beispielhaft dafür steht der Individuum-Gruppe-Fall Aylin Demir, einer Hauptschülerin mit türkischem Migrationshintergrund und ihre Schulfreundinnen. In den durch Konflikte auf Freundschaftsebene geprägten Erfahrungen Aylins lassen sich Analogien zu Martin Wick und dessen Beziehungsproblemen mit Gleichaltrigen feststellen. Auch hier spielen Auseinandersetzungen um eine hohe schulische Leistungsorientierung eine Rolle. Zudem erscheinen auch diese vorwiegend schulischen Peers im längsschnittlichen Verlauf recht instabil und z.T. personell austauschbar. Kennzeichnend dafür ist eine Gruppenstruktur, die eher durch Peernetzwerke, als durch intensive Freundschaftsbeziehungen gekennzeichnet ist.

Für ihre erste Gruppendiskussion wählte Aylin vier Schulfreundinnen mit anderen Migrationshintergründen als ihrem eigenen aus. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass keine Klassenkameradin darunter war. Mit diesen Schulfreundinnen verbindet Aylin innerhalb der ersten Erhebungswelle die Erfahrung von Schule als Freiraum von elterlicher Kontrolle, in dem Peerinteraktionen gegenüber Aspekten der Leistungserbringung dominieren. Die Gruppenaktivitäten gehen jedoch nicht über den Unterrichtstag hinaus und beschränken sich auf einen kommunikativen Austausch. Aylin selbst weist bereits in Klassenstufe fünf eine hohe Leistungsorientierung auf, innerhalb der Peers ist diese Thematik jedoch nicht relevant. Im Zentrum der gleichberechtigten Kommunikation in der Gruppe steht vielmehr ein enger emotionaler Zusammenhang gegenseitiger Unterstützung in Form von Trost und Solidarität im Falle schlechter Zensuren und bei privaten Problemen.

Innerhalb der zweiten Erhebungswelle in der siebten Klasse kommt es zu einem vollständigen personellen Wandel in Aylins Peergroup. Nun fühlt sie sich einer größeren Gruppe anderer migrantischer Mädchen zugehörig, welche aus zwei ebenfalls schulisch ambitionierten Klassenkameradinnen, einer Schulfreundin aus Klassenstufe sechs sowie vier Mädchen aus anderen siebten Klassen besteht. Innerhalb ihrer Gruppe von neuen Schulfreundinnen verhält sich Aylin im Hinblick auf ihre starke Schulleistungsorientierung passiv. Maßgeblich hierfür sind die Orientierungen zweier dominanter Mädchen in der Peergroup, welche bildungs- und normenkonforme Aktivität im Zusammenhang mit Schule als Strebertum stigmatisieren. Die beiden Wortführerinnen stehen durch non-konforme Aktionismen und abwechslungsreiche Diskurse zugleich für Unterhaltung und risikofreies Amüsement. Auch in dieser Erhebungswelle konstituiert sich Aylins Peergroup in erster Linie im Feld der Schule, emotionale Unterstützung oder solidarisches Verhalten spielen dagegen keine Rolle mehr.

In der dritten Erhebungswelle sind nur noch zwei der Teilnehmerinnen an der vorangegangenen Gruppendiskussion erneut involviert. Neben zwei weiteren Mitschülerinnen nehmen sowohl eine der bisher schulleistungsablehnenden Meinungsführerinnen der Gruppe, als auch eine schulorientierte Klassenkameradin teil. Nach wie vor verfolgen Aylin und ihre Klassenkameradin eine ähnlich hohe schulische Leistungsorientierung, die durch die Peergroup nicht geteilt wird. Jedoch ist die stark konfrontative schuleablehnende Haltung der Freundinnen der Überzeugung gewichen, dass Lernerfolge wesentlich für die zukünftige Entwicklung sind. Die weniger leistungsorientierten Mädchen profitieren nun von den Leistungsträgerinnen, das Verhältnis innerhalb der Gruppe kann damit als harmonischer charakterisiert werden.

Ähnlich wie bei Martin Wick werden die Peerkontexte von Aylin Demir ausschließlich im schulischen Kontext realisiert. Analog zu diesem gefährdet auch bei Aylin Demir eine hohe Bildungsorientierung und Regelkonformität in der Schule den Zugang zu Gleichaltrigen und deren Anerkennung. Insbesondere durch die doppelte Fokussierung auf individuelle und kollektive Orientierungen wird deutlich, dass für Jugendliche die Gruppe nicht zwangsläufig einen ausschlaggebenden Faktor für die eigene Leistungsorientierung bildet. Im Gegenteil besteht hier eine Koexistenz divergenter habitueller Orientierungen mit einer längsschnittlichen Entwicklung hin zu einer stärkeren Schulaffinität (vgl. Krüger/Deinert/Zschach 2012).

4.3 Stabile dyadische Peerbeziehung mit Einbettung in ein wechselndes größeres Freundschaftsnetzwerk

Ein bekanntes Beispiel von Gruppenbindungen, nicht nur im Jugendalter, stellt die gleichzeitige Konstellation von enger Freundschaft und sich darum gruppierendem loserem Freundschaftsnetzwerk dar. Diese Kombination, die gleichzeitig für längerfristige und fluide Peerbeziehungen steht, dokumentiert sich im Fall von Chantal Hohmann und ihren Freundschaften im schulischen Bereich.³ Hier findet sowohl ein umfassender Wandel von Kontakten statt, in denen sich veränderte konjunktive Erfahrungsräume der Gruppen ausdrücken als auch eine Kontinuität der Einbindung ihrer Freundin Lisa-Marie in diese wechselnden Peergroups.

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung konstituierte sich die Gruppe als eine Zusammensetzung von jeweils zwei Dyaden, die enger befreundet waren. Wesentlich für den Gruppenzusammenhalt sind spaß- und entspannungsbetonte Aktivitäten, welche nicht auf den Leistungsraum Raum der Schule fokussieren. Jugendkulturelle Orientierungen an TV-Serien und Musik spielen hier ebenso eine Rolle wie Abgrenzungspraktiken gegenüber anderen Mädchen, welche diese Peergroup festigen, sowie scherzhafte Auseinandersetzungen mit Jungen, in denen sich erste gegenseitliche Interaktionen dokumentieren. Chantal selbst ist vor dem Hintergrund ihres familialen Aufwachsens in diskontinuierlichen Kontexten an dauerhaften, emotional geprägten und stabilen Freundschaftsbeziehungen orientiert.

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung ist Chantal nun in eine recht große Gruppe Jugendlicher aus verschiedenen Klassenstufen eingebunden, die aus insgesamt zehn Mädchen und Jungen der Klassenstufen sechs bis neun besteht, von denen sechs Personen an der realisierten Gruppendiskussion beteiligt wa-

ren. Personelle Kontinuität zur ersten Erhebungswelle ergibt sich hier nur durch Lisa-Marie. Kennzeichnend für diese Peergroup ist eine starke jugendkulturelle Orientierung an der ästhetisch geprägten Stilrichtung EMO im Hinblick auf Kleidung und eine intensive Auseinandersetzung über Äußerlichkeiten und die Zugehörigkeit zu Jugendszenen. Weitere gemeinsame Praxen sind dagegen nicht gegeben, da diese Jugendlichen ihre außerschulische Freizeit nur sehr selten und zudem in Teilgruppen verbringen. Längsschnittlich betrachtet fand hier eine massive Erweiterung der Peers von der ersten zur zweiten Welle statt, für die eine ästhetische Stilorientierung konstituierend ist. Während Chantals Klassenkameradin Anna das jugendkulturelle Interesse nicht mitträgt und aus der Gruppe ausgeschieden ist, hat sich die Beziehung zu Lisa-Marie im Kontext der Schule intensiviert.

Innerhalb der letzten Erhebungswelle verkleinerte sich Chantals schulische Freundinnengruppe stark und besteht nun wieder ausschließlich aus Mädchen ihrer Klasse. Neben Lisa-Marie gehört die ehemalige Gymnasiastin Miriam dazu, welche in Klassenstufe acht auf die Gesamtschule wechselte. Eine kollektive Orientierung an Harmonie und einer engen Gemeinschaftlichkeit steht die Konkurrenz um exklusive dyadische Beziehungen gegenüber. Das wichtigste Verbindungsmerkmal der Gruppe besteht im Interesse an Mode und einem möglichst perfekten Erscheinungsbild weiblicher Körperlichkeit, womit an Orientierungen aus der zweiten Erhebungswelle angeknüpft wird. Dabei erfolgt jedoch eine Abgrenzung zu jugendkulturellen Stilen, insbesondere EMO. Analog zum Beginn unserer Erhebungen dominieren nun zudem wieder Aktionismen, die spaß- und actionorientiert sind sowie Distinktionen in Form der Abgrenzung und Stigmatisierung anderer Jugendlicher.

Zusammenfassend ist für Chantal und ihre jeweiligen Peerkontakte eine Suche nach emotionaler Nähe und Stabilität der Beziehungen vor dem Hintergrund diskontinuierlicher Familienbeziehungen kennzeichnend, die sich in einer intensiven und dauerhaften Dyade mit einer besten Freundin realisiert, die zunehmend in einem größeren Peerraum verortet ist. Dabei orientiert Chantal auf eine Schule und Freizeit verbindende Peergroup mit umfassenden gemeinsamen Aktivitäten. Der vom Individuum ausgehende Blick auf die Gruppe(n) ermöglicht es hier forschungspraktisch zwei jugendtypische Phänomene, d.h. beste Freundin und Clique, gleichzeitig zu untersuchen und dadurch auch die Verschränkung unterschiedlicher Beziehungsqualitäten zusätzlich zum Spannungsfeld individueller und kollektiver Orientierungen zu betrachten.

4.4 Funktionale Peernetzwerke mit wechselnder personeller Zusammensetzung

Wichtig für die längsschnittliche Betrachtung von Gruppen, die stark auf ihren formellen Rahmen wie Schule oder Verein fokussiert sind, ist die Tatsache, dass deren u.U. begrenzte Bedeutung für ihre Mitglieder durch die Berücksichtigung individueller habitueller Orientierungen des Ankerfalls sichtbar wird. Beispiel für eine solche Konstellation sind die Peergroups von Nadja Tafel mit ihren wechselnden Überschneidungen von schulischen und formellen Freizeiträumen. Umstrukturierungen ergeben sich in den Peerbeziehungen hier vor allem durch Schul- bzw. Wohnortwechsel.

Am Übergang zum Gymnasium in Klassenstufe fünf bestehen mit zwei von Nadja als beste Freundinnen benannten Klassenkameradinnen starke personelle Überschneidungen zwischen einer Gruppendiskussion im schulischen Kontext und einer weiteren Diskussion, die im Rahmen einer formellen außerschulischen Freizeitbeschäftigung realisiert wurde. Letztere ist durch das gemeinsame Musizieren im Kinderorchester einer Kirchengemeinde gekennzeichnet, wobei die meisten Mädchen zugleich zur Gemeinde gehören, z.T. im gleichen Mehrfamilienhaus wohnen, im Kirchenchor mitwirken und zusammen eine reformpädagogische Grundschule besuchten. Auf diese Weise bestehen diverse formelle Bindungen, die Peerkontakte garantieren. In diesem Sinne bestehen gemeinsame Praxen in der Gruppe aus organisierten musikalischen Aktivitäten und der Kommunikation darüber sowie über die ebenfalls gemeinsam erlebte Schule. Im übrigen Freizeitbereich spielen die Mädchen mitunter mit Kindern aus der Nachbarschaft, denen gegenüber sie sich jedoch stigmatisierend abgrenzen. Für Nadja bildet dieses organisierte Netzwerk zum ersten Erhebungszeitpunkt einen Kontext neben ihrer Familie mit fünf Geschwistern, die ebenfalls einen wichtigen Zusammenhang darstellt, in dem sie spielt und musiziert.

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle haben Nadjas beste Freundinnen das Gymnasium verlassen. Zu einem Mädchen, das umgezogen ist, hält sie noch losen Kontakt, die zweite Freundin besucht nun ein anderes Gymnasium. Sie ist Bestandteil ihrer Freizeit-Peergroup geblieben, die sich verkleinerte, da ein weiteres Mädchen inzwischen ein leistungssportliches Internat besucht und daher nicht mehr an den musikalischen Aktivitäten teilnimmt. Während diese Gruppe demnach um die Hälfte der Freundinnen reduziert ist, wählt Nadja für die Gruppendiskussion im schulischen Rahmen neue Teilnehmerinnen aus, mit denen sie erst seit kurzem eine Peergroup bildet. Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass sie Kontakte nur auf formeller Ebene pflegen: die Musikerinnen treffen sich bei ihren Proben, die Klassenkameradinnen in der Schule. Eine hohe Orientierung an exzellenten Schulleistungen kennzeichnet diese Peers und bildet den Hauptinhalt ihrer Kommunikation sowie der Praxen des gegenseitigen Erklärens und der kritischen Betrachtung der professionellen Qualifikationen von Lehrenden. Durch ihre Freizeitpraxen und eine Ablehnung von Jugend- und populärer Medienkultur erfahren die Jugendlichen Stigmatisierungen durch Gleichaltrige und lehnen zugleich deren Orientierungen ab. Nach wie vor erfüllt Nadjas Familie mit ihren Geschwistern stabile peer-ähnliche Funktionen, während übrige Peerkontakte aufgrund ihrer Bindung an institutionalisierte Zusammenhänge austauschbar erscheinen. Diese besondere Bedeutung als Peers schwindet erst in unserer letzten Erhebungswelle. Dort haben Nadjas Geschwister kaum noch eine Bedeutung für ihre Freizeitgestaltung, wobei jedoch immer noch die Orientierung an ihrer Familie dominiert.

Innerhalb der dritten Welle fand nur noch eine Gruppendiskussion in der Schule statt. Im Freizeitbereich haben sich die Kontakte Nadjas weiter reduziert, da eine Freundin ihre musikalischen Aktivitäten intensiviert und auf ein entsprechendes Internat wechselte. Intensive Peerbeziehungen innerhalb des Streichorchesters werden nun von Nadja nicht mehr benannt. Im Diskurs mit ihren Klassenkameradinnen ist ein Mädchen durch ein anderes ersetzt worden, eine weitere Freundin nahm zum zweiten Mal am schulischen Diskurs teil, so dass personelle Kontinuität für die Hälfte der von Nadja genannten Teilnehmerinnen konstatiert werden kann. Die drei Mädchen können jedoch lediglich als Peernetzwerk begriffen werden, sie distanzieren sich auf kommunikativer Ebe-

ne davon, eine „Gruppe“ zu sein. Gemeinsame informelle Aktivitäten finden nicht statt, stattdessen beschränken sich die Praxen dieser Peers auf gelegentliche Projektarbeiten für die Schule. Kommunikationsthemen sind generell schulischen Inhaltes, wie z.B. Zensuren, die Vermittlungskompetenz von Lehrenden oder das angstbesetzte Abitur und gehen nicht darüber hinaus.

Für diese Peerkonstellationen deutet sich an, dass sich für Nadja mit dem Verlassen der jeweiligen Institutionen, sei es das Gymnasium oder das Orchester, Freundschaftskontakte auflösen und durch andere in neuen Kontexten ersetzt werden. Im Gegensatz zu Aylin Demir oder Chantal Hohmann und ihren Peers bieten in diesem Fall Gleichaltrigengruppen kaum emotionale Stütze, Austausch oder Halt. Das Ausblenden dieser Aspekte und die vorrangige Fokussierung auf Leistung und Exzellenz bei Nadja und ihren Peers ist angewiesen auf formelle, institutionalisierte Settings.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorangegangene Darstellung zum Verlauf von Peereinbindungen bei Kindern und Jugendlichen verdeutlicht die Relevanz der Frage nach personeller Kontinuität in Gruppen für längsschnittliche Untersuchungen in diesem Feld. Es hat sich gezeigt, dass Peerkontexte als fluide Konstellationen zu verstehen sind, die in Abhängigkeit von institutionellen sowie sozialräumlichen Rahmungen, aber auch vor dem Hintergrund biographischer Entwicklungsprozesse z.T. grundlegenden Veränderungen unterliegen können. Dies trifft insbesondere für Studien zu den Lebensphasen Kindheit und Jugend zu, die durch Prozesse persönlicher und altersgruppenspezifischer Entwicklung geprägt sind. Ähnliche Bedingungen können für Forschungsvorhaben zu anderen Gruppen angenommen werden, die gemeinsam massive Veränderungen durchlaufen oder bewältigen.

Zugleich machen die dargestellten Fallbeschreibungen jedoch auch deutlich, dass die altersgruppenspezifische Entwicklung zentraler handlungsleitender Orientierungen in Gruppen auch bei Veränderungen in der Gruppenkonstitution vergleichsweise kontinuierlich verläuft. Diskontinuitäten in der personellen Zusammensetzung von Gruppen verweisen also nicht per se auf Veränderungen des zugrundeliegenden konjunktiven Erfahrungsraums. Statt dessen deutet sich an, dass wesentliche Handlungspraxen in Gleichaltrigengruppen und diesen zugrundeliegende kollektive Orientierungen an dominante sozialweltliche und bildungsbezogene Erfahrungsräume gekoppelt bleiben, innerhalb derer Peergroups bestehen. Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung stellen angesichts dieses Befunds kein grundlegendes Problem für Längsschnittanalysen dar. Vielmehr kann für das Forschungsfeld einer an individuellen Entwicklungen interessierten Jugendforschung auch dort die besondere Tragfähigkeit einer Samplekonstruktion entlang einzelner Jugendlicher konstatiert werden, wo die Dynamik von Peerkonstellationen und die konjunktiven Erfahrungsräume einen Untersuchungsgegenstand bilden.

Prüft man zuletzt den Ertrag der besonderen Konstellation der Untersuchung des Zusammenhanges von individuellen und kollektiven Orientierungen

für die Peerforschung, so wird deutlich, dass es notwendig ist, die Annahme eines, im Entwicklungsverlauf lebensalterabhängigen, ständig wachsenden Einflusses von Peers auf individuelle Entwicklungen kritisch zu prüfen. Gerade die Veränderungen in den Zusammensetzungen der Gruppen, die wir für alle untersuchten Peers feststellen konnten, verweisen auf eine hohe Bedeutung der Passförmigkeit der individueller und kollektiver Orientierungen im Bezug auf zentrale Entwicklungsfelder und Handlungsbereiche der Heranwachsenden. Vor dem Hintergrund sozialstruktureller Merkmale sind Kinder und Jugendliche somit nicht dem Einfluss von Peers ausgesetzt, sondern beziehen sich auf diese als „Experimentierfeld“ jugendspezifischer Entwicklungen. Das besondere Potential von erziehungswissenschaftlichen rekonstruktiven Längsschnittstudien zu Gruppen besteht vor diesem Hintergrund einerseits im Nachvollzug entwicklungsbedingter Veränderungen von Orientierungen in verschiedenen Milieus und andererseits in Rekonstruktionen von Transformationen habitueller Orientierungen bei der kollektiven Bewältigung besonderer Herausforderungen, bspw. an Übergängen im Bildungssystem oder bei strukturellen Veränderungen des Bildungssystems selbst.

Insgesamt verweist der Beitrag auf die besondere Bedeutung von reflektierten Strategien der Samplebildung auf der Grundlage der Forschungsfrage sowie der spezifischen Gegenstandskonstruktion von, hier personenbezogen verstandenen Gruppen in auf diese fokussierenden Längsschnittstudien. Zentral für die Samplekonstruktion ist – abhängig von Untersuchungsfokus – die zeitunabhängige Identifikation von Gruppen entlang eines sog. Ankers, der sowohl personenell durch ein Individuum, institutionell durch einen Organisationszusammenhang oder in weiteren denkbaren Varianten erfolgen kann. Vor dem Hintergrund der methodologischen Grundannahmen der dokumentarischen Methode, in deren Zentrum die Entfaltung habitueller Orientierungen im Zusammenhang konjunktiver Erfahrungsräume steht, stellen Diskontinuitäten in der personellen Zusammensetzung von Gruppen, das zeigt sich bezogen auf die Rekonstruktion individueller Entwicklungen exemplarisch an den dargestellten Fallportraits, kein Hindernis für rekonstruktive Längsschnittstudien zu kollektiven Zusammenhängen dar, sondern bilden eine Voraussetzung der Analyse von Entwicklungs- bzw. Transformationsprozessen.

Anmerkungen

- 1 Der Zugang zum Feld erfolgte zunächst über Kooperationen mit Schulen unterschiedlicher Schulform und Trägerschaft indem in allen drei Erhebungswellen eine Fragebogenerhebung an den Schulen erste Information über die Peers der Befragten sowie soziodemographische und biographische Rahmendaten lieferte und über Einverständiserklärungen von Kindern und Eltern ein direkter Kontakt zu den Befragten initiiert wurde. Im Zeitverlauf wurde in größeren Abständen sowohl ein persönlicher Kontakt zu den Befragten und ihren Eltern aufrecht erhalten als auch das Unterstützungspotential von Lehrenden und Schulleitung genutzt. Das Sample lies sich auf diese Weise im Bereich der für die Gruppen relevanten Ankerfälle sehr konstatnt halten. Lediglich in einem Fall ergab sich hier ein personeller Wechsel, indem ein in einer dyadischen Gruppendiskussion befragter Junge ab Welle zwei als Ankerfall fungierte. Für den Bereich der biographischen Einzelinterviews ergab sich von Welle 1 zu Welle 2 eine Panelmortalität von ca. 20%, von Welle 2 zu Welle 3 von ca. 30%. Die Anzahl der erhobenen Interviews sank zudem in Konzentration auf den Längsschnitt von ca. 60 Kindern

- zu Beginn auf ca. 40 junge Jugendliche in Welle 2 auf ca. 30 Befragte in der abschließenden Erhebung.
- 2 Für die unter 4.1 bis 4.4 vorgestellten längsschnittlichen Gruppenkonstellationen, welche auf der Rekonstruktion des Verhältnisses von individuellen und kollektiven Orientierungen in Form von Individuum-Gruppe-Fällen basieren, liegen neben dem transkribierten Quellenmaterial und Interpretationsprotokollen ausführliche Fallportraits vor. Für Martin Wick und seine Peers (4.1) wurden sie von Marie Schirner, Martin Hänert und Kristin Scholz erstellt. Die Beschreibungen zu Aylin Demir und ihren Freundinnen (4.2) stammen von Nicolle Pfaff, Christiane Zitzke und Sabrina Schröder. Der Fall Chantal Hohmann und Peers (4.3) wurde jeweils von Maren Zschach bearbeitet, für Nadja Tafel und ihren Gruppenkontext (4.4) zeichneten Ulrike Deppe und Annetta Kessel verantwortlich. Die Portraits der ersten Erhebungswelle sind in unserem Projektband „Kinder und ihre Peers“ (2008) nachzulesen, während weitere Fallbeschreibungen als unveröffentlichte Manuskripte vorliegen, die wir an Interessierte gern weitergeben. An dieser Stelle möchten wir ausdrücklich unseren Dank an alle Portaitierenden richten, da dieser Beitrag ohne diese Arbeitsgrundlage nur schwer realisierbar gewesen wäre.
 - 3 Zusätzlich findet in der ersten Erhebungswelle für den außerschulischen Freizeitbereich eine Diskussionsrunde mit Chantals Freundinnen aus einem Karnevalsclub statt. Diese Funkenmariechen-Peergoup bestand aus 9 Mädchen im Alter zwischen 8 und 16 Jahren. Innerhalb der zweiten Erhebungswelle fand zudem ein dyadischer Diskurs statt, an dem Amy, die damalige beste außerschulische Freundin teilnahm. Da beide Gruppendiskussionen jedoch keine längsschnittliche Bedeutung aufwiesen, sollen sie an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

Literatur

- Baacke, D. (1993): *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*. Weinheim.
- Batjargal, B. (2003): Social Capital and Entrepreneurial Performance in Russia: A Longitudinal Study. In: *Organisation Studies* 24(4), pp. 535–556.
- Bernfeld, S. (1913/1994): *Das Archiv für Jugendkultur*. In: Bernfeld, S.: *Sämtliche Werke*. Bd. 2: *Jugendbewegung und Jugendforschung*. Weinheim/Basel, S. 165–168.
- Boers, K. (2009): Die kriminologische Verlaufsforschung. In: Schneider, H.-J. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Kriminologie*, Band 2. New York/Berlin, S. 577–616.
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim.
- Bünger, S. (2011). Die deutsche Peerforschung: ein historischer und methodischer Überblick über die Peerforschung im deutschsprachigen Raum von 1950–2007. In: Ittel, A./Merkens, H./Stecher, L. (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung 2010*, Wiesbaden, S. 267–289.
- Cobb, P./Whitenack, J. W. (1996): A method for conducting longitudinal analyses of classroom videorecordings and transcripts. In: *Educational studies in studies in mathematics* 30, pp. 213–228.
- Demuth, C. (2011): Der „Mainzer Längsschnitt“ – Systematische Methodenintegration zum tieferen Verständnis kultureller Entwicklungspfade. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12(1), S. 91–110.
- Deppe, U. (2008): Nadja Tafel. Erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundesgruppe im christlich-akademischen Milieu. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen/Farmington Hills, S. 37–56.

- Groffmann, A. C. (2001): Das unvollendete Drama. Jugend- und Skinheadgruppen im Vereinigungsprozess. Opladen.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Brademann, S./Ziems, C. (2007): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe – Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4), S. 477–491.
- Huinink, J. (2006): Zur Positionsbestimmung der empirischen Familiensoziologie. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 18(2), S. 212–252.
- Kagitçibasi, Ç./Ataca, B. (2005): Value of children and family change: A three decade portrait from Turkey. In: *Applied Psychology: International Review* 54(3), pp. 317–337.
- Köhler, S.-M. (2010): Der Wandel von Freundschaftskonstellationen bei Heranwachsenden im Alter von 11 und 13 Jahren. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): *Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*, Opladen/Farmington Hills, S. 79–104.
- Köhler, S.-M. (2012): Der Wandel von Freundschaftsbeziehungen und Freizeitaktivitäten bei 11- bis 15-Jährigen. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012a): *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 111–134.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder*. München/Weinheim.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012a): *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen/Berlin/Toronto.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M./Grunert, C. (2012): Die Bedeutung der Peers für die jugendliche Bildungsbiografie – Einleitung. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012a): *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 11–32.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): Der Stellenwert von Peers für die präadoleszente Bildungsbiographie – Einleitung. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): *Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*, Opladen/Farmington Hills, S. 11–30.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010a): *Teenies und ihre Peers – Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*, Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2009): Peergruppen und schulische Selektion. Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In: Helsper, W./Hillbrandt, C./Schwarz, T. (Hrsg.): *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden, S. 281–302.
- Krüger, H.-H./Köhler, S./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen, S. 11–32.
- Lüdemann, J./Scholz, K./Schröder, S. (2012): Ausgeprägte Bildungsorientierungen in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten – Ein Fallvergleich. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012a): *Jugendliche und ihre Peers. Schulische Selektion und jugendliche Bildungsbiographien*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 65–110.
- Mannheim, K. (2009): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: *Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie*. Herausgegeben von Amalia Barboza und Klaus Lichtblau. Wiesbaden, S. 121–167.
- Mosey, S./Wright, M. (2007): From Human Capital to Social Capital: A Longitudinal Study of Technology-Based Academic Entrepreneurs. In: *Entrepreneurship Theory and Practice* 31(6), pp. 909–935.
- Pekrun, R./Fend, H. (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Schlussfolgerungen und offene Fragen. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart, S. 325–332.

- Pfaff, N. (2008): Aylin Demir – die Unterordnung des Bildungsanspruchs in einem Migrationsmilieu. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen, S. 97–117.
- Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel-Design. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1(4), S. 569–587.
- Sader, M. (1991): *Psychologie der Gruppe*. München/Weinheim.
- Tinto, V. (1997): Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. In: *The Journal of Higher Education* 68(6), pp. 599–623.
- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesigns. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 290–303.
- Zinnecker, J. (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. Hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen.
- Zschach, Maren (2008): Chantal Hohmann. Gesamtschülerin und Funkenmariechen mit schulischer Freundinnengruppe. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen/Farmington Hills, S. 118–137.
- Zschach, Maren (2012): Fallkonstituierende Methodentriangulation individueller und kollektiver Orientierungen von Heranwachsenden. Das Beispiel divergenter Passungsverhältnisse in einem Längsschnitt. *Zeitschrift für qualitative Forschung* 13(1/2), S. 263–278.

Jan Kruse, Alexander Lenger

Zur aktuellen Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre – Eine programmatische Exploration

The Status Quo of Qualitative Research Methods in the Field of German Economics – A Programmatical Approximation

Zusammenfassung

Die Vorteile qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschungsmethoden sind in sozialwissenschaftlichen Fächern seit langem anerkannt und werden in der Forschungspraxis umfassend eingesetzt. Im wirtschaftswissenschaftlichen Feld hingegen spielen qualitative Methoden, wie z.B. leitfadengestützte Interviews oder teilnehmende Beobachtungen, praktisch keine Rolle. Vor dem Hintergrund, dass eine Mehrzahl deutscher Ökonomen Interesse und Kenntnisse in empirischen Forschungsmethoden für sehr wichtig hält, sollte es umso mehr überraschen, dass qualitative Forschungsmethoden so gut wie keine Verwendung in wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen finden. Um uns diesem Phänomen auf empirische Weise anzunähern, wurde eine qualitative Befragung unter deutschsprachigen Ökonomen durchgeführt, um mehr über den Stellenwert und die Repräsentationen qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschungsmethoden herauszufinden. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Volkswirtschaftslehre fast ausschließlich quantitativ arbeitet. Ursache für die systematische Ablehnung des qualitativen Forschungsparadigmas – so unser Befund – sind die unzureichenden Kenntnisse über die Logik und den Nutzen qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschungsansätze, der fehlende Umgang mit qualitativen Verfahren sowie eine unzulässige Methodenfixierung auf quanti-

Abstract:

The usefulness of qualitative research methods has gained much recognition in the disciplines of Social Sciences. Consequently, its methods are implemented frequently in the practical course of research. Contrary to this, in economics, qualitative methods, such as semi-structured and group interviews or participant observation, have no significance. Considering the fact that a majority of German economists have a vast knowledge and interest in empirical research methods it is very surprising that qualitative research methods are not applied for research in economic publications. To become more familiar with these phenomena on an empirical level, a qualitative census with German economists is conducted, in order to find out more about the significant values and representational samples of qualitative research methods. According to our results, the cause of the systematic disaffirmation of the qualitative research paradigm is the result of insufficient knowledge on the logic and accounts of qualitative research appendage. Moreover, the cause is also due to the missing association with qualitative procedures as well as an existing fixation of methods of quantitative or mathematical designs. Consequently, the causes and developments being responsible for such a rigid rejection of qualitative research methods in the field of economics are elaborated. It is the aim of the paper to present

tative bzw. mathematische Designs. Entsprechend gilt es herauszuarbeiten, welche Gründe und Entwicklungen für eine solch rigorose Ablehnung qualitativer und vor allem rekonstruktiver Forschungsmethoden in der Volkswirtschaftslehre verantwortlich sind. Es ist das Ziel des vorliegenden Beitrags, die fachspezifische Einstellung und das allgemeine Wissenschaftsverständnis von deutschen Ökonomen herauszuarbeiten sowie Aussagen über Bedeutung, Relevanz und insbesondere Potentiale qualitativer und auch rekonstruktiver Forschungsmethoden für ökonomische Fragestellungen aufzuzeigen.

Keywords: Qualitative Forschung, Rekonstruktive Methoden; Empirische Befragung; Wirtschaftswissenschaftliches Feld; Methodologische Fragen

the specific attribution of German economists and to lay out the potential of qualitative research methods for economic reasoning.

Keywords: qualitative research, hermeneutics; empirical social research; inquiry; economics; methodological questions

Prolog

„Von der nomothetischen Naturwissenschaft führt kein Weg zu nomothetischer Erfahrungswissenschaft vom menschlichen Handeln. Wir mögen, ungeachtet aller erkenntnistheoretischen Bedenken, der Kategorie der Kausalität allgemeine Geltung zuschreiben und annehmen, dass das menschliche Handeln gerade so in die Kausalketten eingefügt ist wie alles übrige Geschehen. Wir mögen annehmen, dass Körperliches und Geistiges untrennbar durch die Kausalität verbunden sind, und dass alles Seelische vom Leiblichen abhängig, seine Begleiterscheinung oder sein Erzeugnis sei. Doch nichts von dem, was uns die Erfahrung lehren konnte, berechtigt uns anzunehmen, dass es menschlicher Wissenschaft einmal gelingen könnte zu erkennen, wie sich Körperliches in Seelisches umsetzt. Das Verhältnis der Außenwelt – und in diesem Sinne ist auch alles Physiologische des eigenen Leibes Außenwelt – zur inneren Welt des Wahrnehmens und Denkens ist uns immer noch ein Rätsel und wird es wohl bleiben. Die Unzulänglichkeit unserer geistigen Werkzeuge hindert uns, die Einheit der äußeren und der inneren Welt, die der Monismus lehrt, zu erfassen und einen Weg, der vom Materiellen zum Psychischen führt, zu sehen. Die Erfahrung zeigt uns zwei Welten, die des Geistes und der Seele auf der einen Seite und die Welt, die den Gegenstand der nomothetischen Naturwissenschaft bildet, auf der andern Seite. Die Erfahrung sagt uns aber nichts darüber, wie diese beiden Welten verknüpft sind.“ (Ludwig von Mises 1940, Nationalökonomie, Kapitel VII. Theorie und Geschichte – Qualitative und quantitative Erkenntnis)

1. Einleitung: Wirtschaftswissenschaft als angewandte Sozialwissenschaft¹

Wirtschaftswissenschaft, verstanden als die Wissenschaft die sich mit wirtschaftlichen Phänomenen und wirtschaftlichem Wandel beschäftigt, ist ursprünglich keine naturwissenschaftlich-mathematische, sondern eine sozialwissenschaftliche Disziplin (vgl. Vanberg 2004). Erst in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg transformierte die mathematische Ökonomik zur das Fach beherrschende Theorierichtung (Blinder 1999; Weintraub 2002). Wurden in der führenden Fachzeitschrift dem *American Economic Review* 1940 noch weniger als auf drei Prozent der Seiten des betreffenden Jahrgangs rudimentäre mathematische Ausdrücke verwendet, so fanden sich 1990 nahezu auf vierzig Prozent aller Seiten komplexe mathematische Ausdrücke (Lawson 2003, S. 343). Entsprechend spricht der Princeton Ökonom Alan Blinder inzwischen auch kritisch von einem „Mathematik Rennen“ und stellt fest:

“By the 1960s and 1970s, economics had been completely transformed into a technical discipline with all the trappings of science. Nowadays, all economics journals are replete with theorems and proofs, statistical estimation of parameters, and hypothesis testing. Indeed some have claimed that economics is now more mathematical than physics, and nontechnical economics writing has been virtually banished from the academy.” (Blinder 1999, S. 143)

Angesichts dieser Entwicklung wird regelmäßig darauf hingewiesen, dass die Ökonomik nicht einfach naturwissenschaftliche Gesetze identifizieren und analysieren kann, sondern vielmehr muss eine realitätsnahe Wirtschaftswissenschaft soziale Beziehungen und menschliches Handeln analysieren, um zu Erkenntnissen über den Marktprozess und das Wirtschaftssystem zu gelangen (vgl. z.B. Lawson 2003, S. 343 sowie Vanberg 2004).

1.1 Die Situation der deutschen Volkswirtschaftslehre²

Auch in Deutschland wird seit längerem intensiv und kritisch über die Lehr- und Forschungsmeinungen deutscher Ökonomen diskutiert.³ Dabei wird deutschen Ökonomen einerseits vorgeworfen, sie seien zu sehr theoretisch sowie mathematisch orientiert und trügen deswegen wenig zur Problemlösung aktueller wirtschaftspolitischer Fragen bei. Andererseits wird häufig argumentiert, Ökonomen arbeiteten zu stark empirisch und analysierten wirtschaftspolitische Fragestellungen nicht mit Hilfe theoretischer Ansätze (Frey/Humbert/Schneider 2007, S. 359). Eine Untersuchung unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik beispielsweise zeigt, dass Interesse und Kenntnisse in empirischen Forschungsmethoden zu einem guten Ökonom gehören (knapp 60% der Ökonomen halten dies für sehr wichtig). Hervorragende mathematische Kenntnisse hingegen spielen eine deutlich untergeordnete Rolle (lediglich 25% der Wirtschaftswissenschaftler finden, dass diese Kompetenz eine zentrale Rolle spielt, vgl. Frey/Humbert/Schneider 2007, S. 366).⁴ Diese Aussage ist jedoch mit großer Vorsicht zu interpretieren, handelt es sich doch bei der empirischen Forschung, dies wird die vorliegende Untersuchung bestätigen, um ein rein quantitatives

Verständnis (standardisierte Methoden, Statistik), welches eine hohe mathematische Kompetenz und Abstraktionsfähigkeit voraussetzt.⁵ Ursache hierfür – so unsere These – ist die starke Dominanz bzw. Relevanz des neoklassischen Forschungsparadigmas, welche von vier Fünftel aller befragten Ökonomen unterstützt wird sowie die sehr starke Zustimmung zum Modell des homo oeconomicus, welches – unabhängig zahlreicher empirischer Befunde und Kritik – von zwei Drittel der im wirtschaftswissenschaftlichen Feld tätigen Ökonomen favorisiert wird (Frey/Humbert/Schneider 2007, S. 361-364).⁶

1.2 Zum Status Quo von qualitativen Methoden in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur

Angesichts der Tatsache, dass eine Mehrzahl deutscher Ökonomen Interesse und Kenntnisse in empirischen Forschungsmethoden für sehr wichtig hält, sollte es umso mehr überraschen, dass qualitative und vor allem rekonstruktive Forschungsmethoden⁷ praktisch keine Verwendung in wirtschaftswissenschaftlichen Publikationen finden (vgl. hierzu Piore 1979, 2006a, 2006b; Blinder 1990; Hill/Meagher 1999; Bitsch 2000; Cawthorne 2001; Schlüter 2010 sowie umfassend Starr 2011). So war auch Anstoß für das vorliegende Forschungsvorhaben die Schwierigkeit, Beiträge mit qualitativen Inhalten in wirtschaftswissenschaftlichen Fachzeitschriften zu veröffentlichen sowie die in den verschiedenen Gutachten vorgebrachte Skepsis gegenüber den qualitativen Inhalten (vgl. Etges/Lenger 2010; siehe auch Bitsch 2000 und Cawthorne 2001). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Volkswirtschaftslehre nahezu ausschließlich mittels einer quantitativen Logik arbeitet. Unsere Vermutung war, dass die Ursache für die systematische Ablehnung des qualitativen Forschungsparadigmas die unzureichende Kenntnisse über die Logik und den Nutzen diese Forschungsmethode, den fehlenden Umgang mit der Technik sowie eine unzulässige Methodenfixierung auf quantitative bzw. mathematische Designs ist. Ein erster Blick in die einschlägigen Einführungswerke in die Methoden der empirischen Wirtschaftsforschung (z.B. Winker 1997, 2007; Moosmüller 2004; Hübler 2005; Bauer/Fertig/Schmidt 2009; Ronning 2011) zeigt, dass rekonstruktive Ansätze innerhalb des ökonomischen Mainstreams keine Rolle spielen (vgl. auch Piore 2006a; Schlüter 2010; Starr 2011). Zwar finden rekonstruktive Methoden zunehmend in der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere in den Bereichen Marktforschung und Marketing (Buber/Holzmüller 2009; Naderer/Balzer 2007), Personal, Organisation und Kontrolle (Cassell/Symon 1994, 2004; für konzeptionelle Überlegungen siehe Clark/Fast 2001), Finanzierung und Rechnungswesen (Humphrey/Lee 2004; Burton 2007) sowie in einigen Teilbereichen der Volkswirtschaftslehre wie zum Beispiel in der Entwicklungsökonomik (Cawthorne 1995, 2001), Gesundheitsökonomik (Coast 1999; Coast/McDonald/Baker 2004), Arbeitsmarktökonomik (Piore/Sabel 1985; Hill/Meagher 1999; Lester/Piore 2004), Makroökonomik (Blinder 1990,1991; Blinder/Choi 1990), Institutionenökonomik (Menard 2001; Schlüter 2001, 2010), Umweltökonomik (Ostrom 1990, 2005; Schlüter 2009) oder der Agrarökonomie (vgl. Sterns/Schweikhardt/Peterson 1998; Westgren/Zering 1998; Bitsch 2000, Schlüter/Vollan 2011) Anwendung (für einen ergänzenden Überblick siehe Starr 2011, S. 25-34, welche 34 weitere teilweise qualitative Studien auflistet). Innerhalb des volkswirtschaftlichen Mainstreams spielen qualitative Ansätze

aber keine nennenswerte Rolle und es findet auch keine Diskussion diesbezüglich statt (siehe Piore 2006 oder Schlüter 2010). Einer der wenigen Ökonomen, der konsequent mit qualitativen Befragungen arbeitet, ist der Arbeitsmarktökonom Michael J. Piore am MIT. So hat er einige aussagekräftige Arbeiten zu Arbeitsmärkten (1979), Anpassung an Handel (1998), Technologischen Wandel (1968) und Gewerkschaftsschwund (1983) vorgelegt.

1.3 Die empirischen Potentiale qualitativer Methoden

Die Vorteile qualitativer Forschungsmethoden werden seit langem ausführlich diskutiert (vgl. exemplarisch Bohnsack 2000, S. 12-33; Kruse 2014: Kapitel I). Entsprechend gilt es herauszuarbeiten, welche Gründe und Entwicklungen für eine solch rigorose Ablehnung qualitativer Forschungsmethoden in der Volkswirtschaftslehre verantwortlich sind. Um uns dieser Fragestellung zu nähern, wurde eine explorative Befragung unter deutschsprachigen Ökonomen durchgeführt, um mehr über den Stellenwert und die Repräsentationen qualitativer Sozialforschung herauszufinden. Diese Methoden sind in den Sozialwissenschaften seit langer Zeit anerkannt und werden in der Forschungspraxis umfassend eingesetzt. Insbesondere erscheinen qualitative Methoden aufgrund der begrenzten Vorhersagbarkeit und der Komplexität menschlichen Verhaltens und Handlungsmöglichkeiten vorteilhaft (Simon 1992). Zudem werden Problemkontexte thematisiert, welche häufig vom Forschenden ex-ante überhaupt nicht antizipiert werden können (vgl. auch Piore 2006b). Schließlich ermöglicht die Offenheit des Verfahrens, neue, bisher unbekannte Sachverhalte zu entdecken, d.h. hypothesengenerierend und theoriebildend zu forschen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass, da die Teilnehmer (fast) keine Vorgaben haben, man vollständigere Informationen über die subjektive Sicht der Gesprächspartner und subjektiv relevantere Sachverhalte erhält. Zudem erzeugt die nicht prädeterminierte Vorgehensweise eine hohe inhaltliche Validität und einen tieferen Informationsgehalt durch offene Befragungsmethoden (vgl. hierzu wieder Bohnsack 2000, S. 12ff.) Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die fachspezifische Einstellung und das allgemeine Wissenschaftsverständnis von deutschen Ökonomen herauszuarbeiten sowie Aussagen über Bedeutung, Relevanz und insbesondere Potentiale rekonstruktiver Forschungsmethoden für ökonomische Fragestellungen aufzuzeigen. Hierzu wurde eine qualitative Befragung durchgeführt, um zu erheben, inwieweit qualitative Forschungsansätze in der Volkswirtschaftslehre überhaupt Anwendung finden und wie die Konzeptsysteme (d.h. Repräsentationen) für oder gegen qualitative Methoden genau gelagert sind. Die Betriebswirtschaftslehre soll dabei explizit nicht Gegenstand unserer Überlegungen sein.

1.4 Aufbau des Beitrags

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst wird in Abschnitt 2 die Methodik der vorliegenden Untersuchung skizziert. Abschnitt 3 widmet sich der Logik des wirtschaftswissenschaftlichen Feldes und stellt hierzu die empirischen Befunde auf der Basis der rekonstruktiven Analysen des Datenmaterials aus der qualita-

tiven Email-Befragung dar. In Abschnitt 4 werden die zentralen Erkenntnisse aus der Perspektive qualitativer bzw. genauer gesagt rekonstruktiver Forschungslogik reflektiert bevor hierauf aufbauend in Abschnitt 5 einige Überlegungen vorgetragen werden, inwieweit qualitative Methoden geeignet sind, zu einem besseren Verständnis wirtschaftlicher Abläufe beizutragen.

2. Methodik

Die Fragestellung nach der gegenwärtigen Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der deutschen Volkswirtschaftslehre wurde im Sinne einer explorativen Annäherung auf der Basis einer Email-Befragung erhoben und rekonstruktiv ausgewertet (vgl. Kruse 2014: Kapitel VII; Kruse/Biesel/Schmieder 2011). Es soll also nicht die Bedeutung in ihrer quantitativ-repräsentativen Dimension untersucht werden, sondern vielmehr werden in der Tradition des interpretativen Paradigmas (vgl. Wilson 1973) auf der Basis einer rekonstruktiven Analyse die *homologen Muster* (siehe Abschnitt 4) in den subjektiven Repräsentationssystemen in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der Ökonomik herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2000, S. 12ff.; Kruse 2014: Kapitel I, vgl. auch hierzu sowie im Folgenden Abschnitt 4). Ein solches Vorgehen erlaubt u.E. trotz des eng fokussierten empirischen Zugangs und der sehr begrenzten Datenlage einen Rückschluss auf das vorherrschende semantische Repräsentationssystem qualitativer Forschung innerhalb der Volkswirtschaftslehre.

Dennoch bedarf es in diesem Zusammenhang weiterer Forschungen, welche die hier vorgestellten Ergebnisse – die entsprechend im Sinne eines Desiderates zu verstehen sind – vertiefen. Da die verschiedenen Repräsentationsmuster jedoch nicht ohne weiteres in der Literatur zu erkennen waren, erschien zunächst eine qualitative Befragung verschiedener Akteure im wirtschaftswissenschaftlichen Feld sinnvoll. Es sei aber explizit hervorgehoben, dass der vorliegende Beitrag gewissermaßen einen Zwischenbericht darstellt.

Die qualitative Email-Befragung wurde wie folgt realisiert: Nach einem inhaltlichen Anschreiben, das bewusst offen gehalten wurde in Hinblick auf unsere Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen und somit den klassischen Charakter eines offenen Grundreizes für eine frei strukturierte Textproduktion aufwies, folgten einige offene Leitfragen, die zwar thematische Foci setzten, dies aber wiederum mit einem offenen Charakter (vgl. Helfferich 2005; Kruse 2014: Kapitel III).

Die Samplebildung folgte den Grundprinzipien rekonstruktiver Forschung, nämlich dem Prinzip der *maximalen strukturellen Variation* (Kleining 1982). Ein grundlegendes Merkmal qualitativer Samples ist die Kontrastierung relevanter Fälle aus dem empirischen Feld (bewusstes kontrastierendes bzw. komparatives Sampling). Hierüber wird erreicht, ein „breites Spektrum“ (Merkens 2003) an Relevanzsystemen aufzunehmen und somit die Heterogenität des Feldes zu berücksichtigen (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 38ff.).⁸ Denn das Ziel qualitativer bzw. genauer gesagt rekonstruktiver Studien ist keine statistische Repräsentativität, sondern die phänomenologische – d.h. umfassende und vielschichte – Repräsentation komplexer sozialer Wirklichkeiten, die hermeneutisch rekonstruiert und als Muster umfassend dargestellt werden (siehe ausführlicher Kruse 2014: Kapitel I).

Muster stellen dabei sinnstrukturelle Konsistenzen – im Sinne von qualitativen Regelmäßigkeiten, nicht im Sinne von Häufigkeitsverteilungen wie in der quantitativen Forschung – in Hinsicht auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den untersuchten sozialen Phänomenen dar.

Über dieses kontrastierende Sampling wird es möglich, in den Daten zugrundeliegende Muster von Aussagensystemen valide zu rekonstruieren. So argumentiert beispielsweise Mayring (2007, Abs. 20), dass bis zu zehn empirische Fälle im Rahmen qualitativer Analysen oftmals schon ausreichen, um die zentralen Relevanzstrukturen in Hinblick auf das spezifische zu untersuchende soziale Phänomen rekonstruieren zu können. Solche Aussagen in Hinblick auf die Generalisierung (wiederum nicht im statistischen Sinne) qualitativer Forschungsergebnisse sind allerdings nicht unkritisch zu betrachten (vgl. Merkens 2003; Kelle/Kluge 1999).

Konkret auf das vorliegende Forschungsprojekt bezogen hieß dies, dass – anknüpfend an drei vorliegende Gutachten zu eingereichten Aufsätzen, in welchen die Verwendung von qualitativen Methoden explizit kommentiert worden war – im Sinne von Repräsentanten unterschiedliche zentrale Akteure des Untersuchungsfeldes für die Samplebildung herangezogen wurden. Dazu zählen bewusst ausgewählte Professoren verschiedener ökonomischer Teildisziplinen (direkte Recherche und Kontaktaufnahme, angeschrieben wurden folgende Teilbereiche: Theorie/Neoklassik, Wirtschaftspolitik/Wohlfahrtsökonomik, Wirtschaftspolitik/Ordnungsökonomik, Neue Institutionenökonomik sowie als Gegenhorizont Wirtschaftssoziologie),⁹ bewusst ausgesuchte Journal-Editoren (Herausgeber und Redakteure relevanter Zeitschriften: direkte Recherche und Kontaktaufnahme) sowie Forschungskräfte, die über verschiedene einschlägige Mailinglisten angeschrieben wurden.¹⁰

Tabelle 1: Sample

	Anzahl	Expertise	Reaktion	Rücklaufquote
Professoren	20	3	4	35%
Journal-Editoren	51	–	7	13,8%
Nachwuchsforscher	– ¹¹	1	1	–
Gesamt		4	12	

Wie die tabellarische Übersicht des realisierten Samples ersichtlich macht, waren die Rücklaufquoten sehr gering: es liegen lediglich vier im Sinne des Leitfadens vollständige Antworten vor, dafür zwölf Reaktionen, die ebenfalls als Fälle aufgenommen wurden, da sie relevante Sinnstrukturen in Bezug auf das untersuchte Repräsentationssystem der Bedeutung qualitativer Forschungsmethoden in der Volkswirtschaftslehre enthalten. Dieser Umstand darf jedoch nicht als Mangel der explorativen Studie aufgefasst werden, sondern muss vielmehr bereits als ein *erster Befund* interpretiert werden. Insbesondere die Art und Weise, wie verhalten und in welcher Art und Weise auf den Aufruf unserer qualitativen Email-Befragung reagiert wurde, stellt in Bezug auf unsere Fragestellung allein schon ein aufschlussreiches Ergebnis dar.

Ausgewertet wurden sämtliche Rücklaufschreiben, sowohl in einfacher inhaltsanalytischer (vgl. Mayring 2003), als auch in rekonstruktiver Weise (ausführlicher hierzu Kruse 2014; Kruse/Biesel/Schmieder 2011). Hinzu kamen als fallergänzende und komparative Materialien drei Gutachten zu eingereichten Aufsät-

zen, in welchen die Verwendung von qualitativen Methoden explizit kommentiert worden war. Diese Antworten wurden wiederum rekonstruktionslogisch in Hinblick auf das dominante Repräsentationssystem der Bedeutung qualitativer Forschungsmethoden in der Volkswirtschaftslehre ausgewertet.

3. Das wirtschaftswissenschaftliche Feld

“In the other social sciences, the notion that you can learn things by asking people would hardly be a revolutionary message. Indeed, it would hardly be a message at all, for asking people is a fundamental tool to inquiry in anthropology, sociology, psychology, and even, to some extent, political science. Yet it is something that economists not only rarely do, but often actually sneer at. After all, we don’t want to act like sociologists and political scientists.” (Blinder 1990, S. 297)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und verschiedene vorherrschende Konzept- bzw. Relevanzsysteme herausgearbeitet. Insgesamt zeigt die Erhebung, dass das ökonomische Feld insbesondere von einem naturwissenschaftlich-deduktivem Wissenschaftsverständnis als dominantes Repräsentationssystem empirischer Forschung geprägt ist.

Empirische Arbeiten in der Ökonomik sind quantitativ (Cawthorne 2001, S. 67), d.h. das Datensample muss quantifizierbar sein, in großer Fallzahl vorliegen sowie die Forderung nach Objektivität (Intersubjektivität bzw. Sachlichkeit und Unabhängigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) erfüllen (vgl. hierzu Diekmann 2009, S. 250), was erreicht wird durch standardisierte stringente Vorgaben, die eine (vermeintliche) Kontrolle über die Daten ermöglichen (vgl. Bohnsack 2000, S. 12ff.). Diese Sichtweise kann insbesondere durch die Äußerung eines Befragten verdeutlicht werden, der explizit in einem persönlichen Nachsatz darauf hinweist, „dass nach meinem Verständnis erst dann eine gewisse Relevanz Ihrer Studie erreicht werden kann, wenn bei allen Befragten sicher gestellt ist, dass wie vergleichbare Vorstellungen von „qualitativen“ Methoden haben“. Hierdurch – so unser zentrales Argument – vergibt das Fach jedoch die Möglichkeit, wichtige Befunde herauszuarbeiten und ihre Modelle realitätsnäher zu gestalten, da allein die standardisierten Vorgaben den Bereich möglicher empirischer Erfahrungen massiv einschränkt. So gilt es z.B. anzuerkennen, dass gerade in der Mikroökonomik bzw. Wohlfahrtsökonomik noch immer relativ wenige Erkenntnisse über die Nutzenfunktionen und Präferenzen von Individuen vorliegen. Vielmehr wird ex-ante ein relativ unrealistischer streng rational agierender homo oeconomicus antizipiert, welcher bei Bedarf entsprechend modelltheoretisch erweitert wird, wie z.B. um „Bounded Rationality“ (Simon 1955, 1956), „Theorien sozialer Präferenzen“ (Fehr/Schmidt 1999; Fehr/Fischbacher 2002) oder „Extended Rationality Models“ (Neumärker 2007). In diesem Sinne kann der Neoklassik tatsächlich eine Art Modellplatonismus vorgeworfen werden (Albert 1965). Gerade hier jedoch könnten qualitative Methoden durchaus geeignet sein, wertvolle Erkenntnisse beizutragen, da sie aufgrund des offenen Ansatzes tatsächliche Erkenntnisse berücksichtigen und eine ex-ante Modellbildung verhindern würden.¹²

Der Vorteil einer offenen Fragestellung ist, dass den Befragten die Möglichkeit gegeben wird, den eigenen Bezugsrahmen formulieren zu können. Qualitative

Studien können damit wichtige Quellen für Fragen und Antwortvorgaben für standardisierte Erhebungen darstellen und sehr häufig zusätzliche Informationen offenlegen, an welche die Forscher ex-ante womöglich nicht gedacht hätten. Entsprechend wurde in unserer Studie die Frage nach qualitativen Forschungsmethoden in der Volkswirtschaftslehre bewusst offen gehalten und erst auf Nachfrage spezifiziert. Hierdurch konnten wertvolle Hinweise auf die zugrundeliegenden Repräsentationssysteme empirischer Forschungsmethoden gewonnen werden, denn allein die Art und Weise der Reaktionen und Nachfragen deuteten darauf hin, dass die meisten befragten Wirtschaftswissenschaftler kaum Berührungspunkte mit rekonstruktiven Forschungsmethoden haben.

So zeigt sich ein zentrales Muster in der Reaktion der Befragten, dass die bewusst offen gehaltene Fragestellung nach „Qualitativen Forschungsmethoden“ Unsicherheiten und weitere Klärungs- bzw. Definitionswünsche erzeugt, was die Seltenheit im Umgang mit qualitativen Forschungsmethoden belegt und durch die Äußerung eines Befragten exemplarisch verdeutlicht werden kann, dem z.B. unklar war, ob „alles was nicht quantitativ ist, also auch rein theoretische Analysen oder eher empirisch orientierte Ansätze, die jedoch z.B. mangels geeigneter Daten, keinen explizit quantitativen Ansatz verfolgen“ zu qualitativen Forschungsmethoden gezählt werden sollte. Ein anderer Teilnehmer formulierte diese Unsicherheit folgendermaßen: „Ich will mich gerne beteiligen, verstehe aber nicht ganz, was Sie unter qualitativen Methoden verstehen. VWL ohne Mathematik und Statistik, auch ohne Bezug zu Zahlen?“ Treffend belegt wird dieses zentrale Muster der Unsicherheit und Fremdheit in den Reaktionen der Befragten auch durch das folgende Zitat:

„Drittens sind die Fragen derart unspezifiziert, dass sie zu Missinterpretationen geradezu einladen. So müssten Sie die Inhalte von „qualitativ“ und „quantitativ“ näher erläutern: selbsterklärend sind sie nicht. Was ist z.B. mit einer modelltheoretischen Arbeit? Ist die dort verwendete Mathematik „qualitative“ oder „quantitative“ Methode? Was ist mit experimentellen Arbeiten? Oder: Sind Arbeiten in denen Zahlen vorkommen, schon deswegen „quantitativ“?“

Bereits an dieser Stelle kommt die Dominanz des quantitativen Paradigmas deutlich zum Vorschein. Denn die Klärungswünsche zielen in der Mehrheit darauf ab, die Vergleichbarkeit (d.h. Kontrolle) von Daten sicher zu stellen, indem die Gütekriterien quantitativer Forschungspraxis (Objektivität, Reliabilität und Validität) herangezogen werden. Dass qualitative Methoden jedoch einem anderen Forschungsparadigma folgen, wurde bei den wenigsten Teilnehmern berücksichtigt.

„Eine seriöse empirische Erhebung sieht anders aus.“

Diese fehlende Vertrautheit mit qualitativen Forschungsmethoden manifestierte sich sogar in einem noch sehr viel drastischeren Antwortmuster – der schroffen Ablehnung:¹³

„Ihre Mail ist ein perfektes Negativbeispiel, wie qualitative Forschung auf gar keinen Fall aussehen darf. Warum sollte ich mir die Zeit nehmen und auf Ihre Fragen auch noch schriftlich antworten? Sie erwarten einen zeitlichen Einsatz, der ungleich höher ist, als wenn Sie ein Interview führen würden – wie ich auch noch die Transkription selbst übernehmen soll.“

Hierbei ist auf zweierlei hinzuweisen. Zum einen zeigt die Antwort den fehlenden Umgang mit qualitativen Interviews, welche in der Regel – auch für den zu Interviewenden – sich als sehr zeitintensiv gestalten (im Anschreiben wurde hingegen explizit darauf verwiesen, dass die Expertise auf maximal zwei Seiten begrenzt sein sollte). Zum anderen ist festzuhalten, dass es sich bei einer schriftlich formulierten Expertise keineswegs um eine „Transkription“ handelt. Eine „Transkription“ stellt einen Sekundärdatensatz dar (vgl. Kruse 2014: Kapitel VI); es handelt sich dabei um die ‚Übersetzung‘ von einer Sprache oder Darstellungsform in eine andere (meist Sprache in Schrift). Dies trifft für diesen Fall nicht zu, denn die schriftliche Expertise stellt ein Primärdatum dar.

Noch deutlicher wird das Muster der fehlenden Kenntnis im Umgang mit qualitativer Forschungspraxis durch das folgende Zitatbeispiel:

„In der derzeitigen Form Ihrer Umfrage ist mir eine Teilnahme nicht möglich. Zum ersten sind 20 Befragte ein zu kleines Sample, um daraus verlässliche Angaben zu gewinnen. [...] Ferner wäre es wesentlich zielführender, einen Fragenkatalog zu entwickeln, damit die Antworten standardisierter erfolgen können. Das ganze Verfahren macht mir viel zu sehr den Eindruck von „aus der Hüfte geschossen“. Eine seriöse empirische Erhebung sieht anders aus. Das ist ein besonders schwerwiegender Einwand, weil Sie ja gerade auf die Bedeutung „qualitativer“ Forschung abstellen. Dann muss aus der Untersuchung aber erkennbar sein, dass die Autoren das verstehen, gegenüber dem sie die „qualitative Forschung“ abheben wollen. [...] In welcher Weise sind Ökonomen in dieses Projekt eines soziologischen Instituts einbezogen?“

Anhand dieses Beispiels zeigt sich deutlich eine unterstellte Hierarchie zwischen quantitativer und qualitativer Methodik sowie eine fachdisziplinäre Zuordnung quantitativer Methoden zur Volkswirtschaftslehre und qualitativer Methoden zur Soziologie. Dabei ist es bezeichnend, eine quantitative Untersuchung über qualitative Methoden zu fordern, entspricht aber der zu beobachtenden Instrumentenlogik. Diese quantitative Instrumentenlogik in den Antwortmustern der Befragten kann anhand der Äußerung eines anderen Befragten prägnant belegt werden, der vorschlägt: „Ferner wäre es zielführender, einen Fragekatalog zu entwickeln.“

„Hierbei darf man natürlich keine Repräsentativität verlangen.“

Wie durch die vorausgegangenen Ausführungen bereits verdeutlicht werden konnte, ist es ein zentraler Befund unserer Untersuchung, dass sich in den Antwortmustern der Befragten ein starkes Bedürfnis nach der Transformation unserer qualitativen Methodik in eine quantitative Forschungslogik zeigt. Besonders deutlich wird dieses Muster in der mehrfachen Feststellung einer fehlenden Repräsentativität („20 Befragte sind ein zu kleines Sample“) der Umfrage. Um darzulegen, dass dieses Muster tatsächlich eine generalisierte Repräsentation im wirtschaftswissenschaftlichen Feld darstellt, sei als Ergänzung an dieser Stelle exemplarisch aus einem Peer-Review Gutachten zitiert, in welchem die Verwendung qualitativer Daten folgendermaßen kommentiert wurde:

„Grundsätzlich ist nichts dagegen einzuwenden, wenn anstelle der häufig in der Ökonomik anzutreffenden quantitativen Analysen ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt wird. Angesichts der „black box der Vermittlungspraxis“ spricht daher nichts gegen die durchgeführte Auswertung von explorativen Interviews. Hierbei darf man natürlich keine Repräsentativität verlangen, nichtsdestotrotz sind aber an die empirische Analyse gewisse methodische Standards zu stellen. So ist es nicht möglich aus der anekdotischen

Evidenz der wiedergegebenen Zitate (im Sinne von „es gibt eine Kundin, die sagt..“) allgemeingültige Aussagen abzuleiten. Weiterhin muss auch gefragt werden, inwieweit der Beitrag tatsächlich auf eine Überprüfung der Hypothesen ausgerichtet ist. Die Schlussfolgerungen und Interpretationen am Ende des Textes deuten stark darauf hin. Hierfür ist allerdings das komplette empirische Untersuchungsdesign ungeeignet, denn die empirische Aufbereitung der Interviews kann nur hypothesengenerierend eingesetzt werden.“

In diesem Sinne bewertet auch einer der „Befürworter“ qualitativer Methoden die Reputationsprobleme anhand quantitativer Gütekriterien, wenn er feststellt: „Die Vorbehalte gegenüber qualitativen Forschungsmethoden sind sicherlich, dass nur einzelne Fälle analysiert werden können und es schwierig ist, auf eine größere Allgemeinheit zu schließen.“

Ursache für diese Fehlinterpretation sind u.E. fachspezifische Charakteristika sowie die Dominanz des neoklassischen Forschungsparadigmas mit ihrer Fokussierung auf mathematische Methoden und Statistik sowie einer damit einhergehende ‚Immunisierung der Theorie‘ (vgl. Lakatos 1974; Albert 1991; Popper 2010). Michael Piore (2006b) sieht die Ablehnung qualitativer Ansätze insbesondere in zwei feldspezifischen Eigenschaften begründet: So sind die Wirtschaftswissenschaften extrem strukturalistisch, in dem Sinne, dass sie erstens mit sehr ‚engen‘ Theoriegerüsten und empirischen Methoden operieren. Zweitens ist die Ökonomik eine normative Wissenschaft. Entsprechend ist es die Aufgabe der Ökonomik, wirtschaftliche Abläufe zu untersuchen und Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Hierbei stellt insbesondere die Wohlfahrtsökonomik auf Paretooptimalität ab, welches jedoch ein sehr eingeschränktes Normativitätsverständnis umfasst.¹⁴ Ökonomik als Anwendungswissenschaft hingegen zielt auf die Lösung konkreter, klar definierter Problemstellungen. Die neoklassische Theorie ist im Kern um die Annahmen konstruiert, dass rationale Individuen ihr Eigeninteresse auf kompetitiven Märkten verfolgen, wo sie unabhängig voneinander miteinander durch Preise kommunizieren. Die Theorie stellt auf eine allgemeine Gleichgewichtslösung ab. Normative Urteile vergleichen alternative Gleichgewichtszustände.

Wir sind allerdings der Ansicht, dass der von Piore aufgestellte Zusammenhang von ‚normative Wissenschaft schließt qualitative Methoden aus‘ nicht zwingend ist, denn es gibt eine ganze Reihe von sehr normativen Wissenschaften (z.B. Humanökologie, Erziehungswissenschaften), die qualitative Methoden ausgiebig nutzen. Der entscheidende Punkt ist aber, dass die Ökonomik auf einer *spezifischen* Normativität beruht, da sie grundlegend dem Rational-Choice-Paradigma folgt, welches nur schwerlich mit qualitativen, insbesondere sinnrekonstruktiven Ansätzen kombinierbar ist.

„Ich will mich gerne beteiligen, verstehe aber nicht ganz, was Sie unter qualitativen Methoden verstehen. VWL ohne Mathematik und Statistik, auch ohne Bezug zu Zahlen?“

Eine weitere Problematik bei der Befragung von Volkswirten bzgl. der Anwendungsfähigkeit von qualitativen Methoden in der Ökonomik ist das Indexikalitätsproblem (ausführlicher hierzu Kruse 2009). Generell wird hierunter die Kontextabhängigkeit von Sprache verstanden, insbesondere die Tatsache, dass kommunikativer Sinn stets in einen situativen Kontext eingebettet ist und nur hierüber sinnhaft interpretiert werden kann. Innerhalb unserer Untersuchung ergibt sich für die Befragten somit ein Problem, das rekonstruierbar wird.

Jeder Begriff weist eine begrifflich-referenzielle Dimension von Indexikalität auf. Daraus folgt, dass die Bedeutung des Begriffes „qualitative Forschungsmethoden“ wird in einem semantischen Netzwerk von Begriffen bzw. begrifflichen Konzepten nur verständlich, mit denen er in Relation steht. Unter Berücksichtigung der kollektiven Eingebundenheit der Befragten in eine bestimmte Erfahrungsgemeinschaft (vgl. Kruse 2009: 134ff.) mit fachspezifischer Sozialisation gelingt es nun herauszuarbeiten, was Volkswirtschaftler häufig unter qualitativen Methoden verstehen. Hierbei zeigt sich deutlich, dass sie nicht – wie in den Sozialwissenschaften – die Erhebung nicht standardisierter Daten und deren Auswertung verstehen, sondern vielmehr auf modelltheoretische Überlegungen, „experimentelle Arbeiten“ und zahlenfreie Fragestellungen rekurren. Besonders eindrücklich belegt die Aussage, „qualitative Methoden, ohne Mathematik und Statistik“, dass das qualitative Forschungsparadigma nicht als empirische Methodik angesehen wird, sondern ein völlig außenstehendes Instrumentarium darstellt.

„Methodisch bleibt die Gefahr eines Induktionsschlusses gegeben, wenn verallgemeinerungsfähige Aussagen aus den Beispielen abgeleitet werden sollen“

Ein weiteres zentrales Muster in den Wahrnehmungsschemata der Befragten – welches mit Hilfe der untersuchten Aussagen rekonstruiert werden konnte – bezieht sich auf die konsequente Anwendung deduktiv-nomothetischer Erklärungsansätze, d.h. die logische Ableitung eines festgestellten Sachverhaltes aus allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Randbedingungen. Ein solches Vorgehen sucht – ähnlich wie in der Naturwissenschaft – nach nomothetischen Aussagen, um soziale Phänomene erklären zu können. Um darzulegen, dass auch dieses Muster eine generalisierte Repräsentation im wirtschaftswissenschaftlichen Feld darstellt, sei nochmals als Ergänzung aus einem Peer-Review Gutachten zitiert. So schreibt ein anonymer Gutachter bezüglich der Verwendung qualitativer Daten:

„Darüber hinaus tauchen mit der Integration ausgewählter empirischer Beispiel aus qualitativen Studien sowohl konzeptionelle als auch methodische Fragen auf. Konzeptionell kann der Erklärungsbeitrag der selektiv ausgewählten Befragungsbeispiele nur bedingt hilfreich sein, die Frage nach Kooperationsgewinnen oder gar der Effizienz des sozialpolitischen Instrumentariums zu hinterfragen, wenn damit nicht zumindest eine theoretisch fundierte Hypothese unterlegt wird, die im Sinne stilisierter Fakten überprüft werden kann. Methodisch bleibt die Gefahr eines Induktionsschlusses gegeben, wenn verallgemeinerungsfähige Aussagen aus den Beispielen abgeleitet werden sollen.“

In diesem Sinne wird implizit davon ausgegangen, dass es ebenfalls das Ziel qualitativer Methoden wäre, bereits formulierte Hypothesen zu testen, d.h. mittels Falsifikation deduktiv zu prüfen. Eine solche Induktionsfehlschluss-Kritik wird weiter unten diskutiert.

„Es sollte zumindest kaum einen Ökonometriker geben, der nicht die Bedeutung von qualitativen Informationen für seine Arbeit anerkennt.“

Betrachtet man das Feld der Volkswirtschaftslehre, so ist festzuhalten, dass es aber auch durchaus einige positive Interpretationsmuster bezüglich der Relevanz von qualitativen Forschungsmethoden gibt. So werden qualitative Metho-

den durchaus als „wichtig“ mit „großem Stellenwert“ angesehen, „der zumindest ebenbürtig neben quantitativen Methoden stehen könnte“. Dabei wird insbesondere das hypothesengenerierende Potential qualitativer Ansätze hervorgehoben: „Sie stellen ein relevantes Mittel in der VWL dar und sind wichtig, um neue Themenbereiche zu erforschen und aus der Sicht von ‚Insidern‘ zu belichten“.

Auf die Frage, für welche Forschungsbereiche, Felder und Fragestellungen in der Volkswirtschaftslehre der Einsatz qualitativer Methoden als relevant und gewinnbringend angesehen wird, zeigt sich in dem Muster der Befürwortung zum einen der Verweis auf die neuere Institutionenökonomik in der Tradition von North (1990) und Denzau/North (1994):

„Wenn es um Institutionen geht, erscheint das vollkommen einleuchtend. North geht davon aus, dass die Entstehung von Institutionen stark von den mentalen Modellen der Menschen beeinflusst wird, von Ideologien, etc. [...] aber um z.B. die mentalen Modelle zunächst zu verstehen, um überhaupt Muster in der Denke erkennen zu können, benötigen wir ‚narratives‘.“

Zum anderen scheint der Einsatz qualitativer Methoden aber auch in „konventionelleren“ Bereichen der Ökonomik gut vorstellbar:

„So mag das Verstehen der Entstehung von Konjunkturzyklen oder Wachstumsphasen mit Hilfe von qualitativen Daten: wie entwickeln sich eigentlich bestimmte Geschäftsklimata? Letztlich sehr viel besser möglich sein, als mit Hilfe von quantitativen Daten“.

Auch spezifischere, aktuelle Themen, wie die Verhaltensweisen von Investoren in Großbanken und Versicherungsgesellschaften sowie Managern in Unternehmen, wurden genannt. Ein Teilnehmer gab sogar an, dass er qualitative Methoden „für alle Bereiche der VWL als relevant erachtet“.

Allgemein erscheint die Aussage bemerkenswert, dass „je näher die Fragestellung an einem real existierenden Phänomen interessiert ist, desto eher erscheinen qualitative Vorgehensweisen angebracht“, zielt sie doch auf eine zentrale Schwierigkeit moderner Wirtschaftswissenschaften ab, dass die wirtschaftlichen Abläufe nicht in Realexperimenten kontrolliert erhoben werden können.

Insgesamt zeigt sich in den Antwortmustern der Befürworter eine Tendenz zur „intermethodischen Kooperation“, d.h. es gibt den Wunsch, quantitative Methoden um qualitative Methoden zu ergänzen. Ein völliger ‚Bruch‘ mit dem quantitativen Forschungsparadigma bzw. mit der Konzentration auf qualitative Methoden kann in den Antworten der Befragten aber nicht rekonstruiert werden. Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein, wie das folgende Zitatbeispiel veranschaulichen kann.

„Wenn ein Student zu mir in die Studienberatung käme würde ich wahrscheinlich sagen, dass, wenn er etwas in der VWL werden will, er die Finger von qualitativen Methoden lassen soll, sollte er eine wissenschaftliche Karriere als VWLer anstreben.“

Es wird also auch in den Befürwortungsmustern in Hinblick auf qualitative Methoden die „schwache“ Position innerhalb der Volkswirtschaftslehre anerkannt und explizit hervorgehoben, was sich exemplarisch in Antworten zu persönlichen Erfahrungen mit qualitativen Methoden äußert: „Qualitative Studien können nur in Journals zu Randbereichen der VWL publiziert werden, die kein hohes Ranking haben. Daher ist eine Publikation für fast alle Wissenschaftler aus der

VWL dort eher uninteressant“ und ergänzt „ich habe erst gar keine Artikel eingereicht, weil eine Publikation chancenlos ist.“

Diese Einschätzung wird auch von einem Professor für Umweltökonomik bestätigt:

„In einem Beitrag mit qualitativem Inhalt [anonymisiert, Anm. d. Verf.], stelle ich fest, dass der Editor immer mehr qualitative Teile des Papiers herausgestrichen hat. Das war für ihn ‚Geschwafel‘. Es gibt einfach zu wenig Platz für einen qualitativen Ökonom, um etwas zu veröffentlichen. In richtig renommierte Journals kommt man gar nicht rein.“

Um erneut darzulegen, dass dieses Einstellungsmuster wiederum eine generalisierte Repräsentation im wirtschaftswissenschaftlichen Feld darstellt, sei an dieser Stelle nochmals aus einem Peer-Review Gutachten zitiert:

„Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung [anonymisiert, Anm. d. Verf.] erscheint die wortgenaue Wiedergabe der Interaktionssituation nicht notwendig. Sie unterbricht den konzeptionellen roten Faden der Argumentation. [...] Vor diesem Hintergrund wird darum gebeten, diese [Interviewpassagen, Anm. d. Verf.] in einem Anhang wiederzugeben und sie im eigentlichen Text durch einen allgemeinen Verweis auf Anhang und Sekundärliteratur zu ersetzen.“

Anhand der letzten beiden Zitate kann klar und deutlich die fehlende Vertrautheit (bzw. fehlende ‚Lese- und Interpretationsfähigkeit‘) im Umgang mit qualitativen Studien aufgezeigt werden. Beide subjektiven Aussagen decken sich im Übrigen mit den Angaben vieler Herausgeber, welche berichteten, bisher noch nicht mit entsprechenden qualitativen Einreichungen „konfrontiert“ gewesen zu sein.

In diesem Sinne hat auch Thomas Kuhn darauf hingewiesen, dass Wissenschaftsdisziplinen durch „scientific communities“ geprägt werden, die ihrerseits auf gemeinsam tradierte Wissenschaftspraxen gründen. Eine wissenschaftliche Gemeinschaft besteht demnach aus den Spezialisten eines wissenschaftlichen Fachgebiets, welche dieselbe Ausbildung und berufliche Initiation durchlaufen haben. Da sie üblicherweise die gleiche Fachliteratur gelesen haben, definieren die Grenzen dieser Standardliteratur die Grenzen des jeweiligen Fachgebiets sowie der fachspezifischen Fragestellungen und Forschungsmethoden. Zum Zwecke der Identitätssicherung findet ein Austausch von Forschungsbefunden und -methoden zwischen den verschiedenen Fachdisziplinen – wenn überhaupt – nur vereinzelt statt. Dabei gilt, dass Distinktionspraktiken (vgl. Bourdieu 1992; Münch 2011) umso stärker stattfinden, je näher einander die Disziplinen aufgrund verwandter Theorien, Verfahren und Gegenstandsbereiche sind (Kuhn 1969/2007, S. 188f.).

„Die Chance für qualitativ arbeitende VWL ist wahrscheinlich ihre Anschlussfähigkeit bei anderen Sozialwissenschaften“

Damit steigt jedoch die Gefahr, dass die Volkswirtschaftslehre aufgrund des hohen Mathematisierungs- und Formalisierungsgrades zunehmend ihre Anschlussfähigkeit an andere Sozialwissenschaften verliert. Gerade diesbezüglich wird ein erheblich Potential für qualitative Forschungsmethoden gesehen. Entsprechend wird insbesondere die Anschlussfähigkeit qualitativer Methoden bei anderen Sozialwissenschaften betont: „In Zeiten vieler interdisziplinärer Lehrstühle ist das vielleicht eine Nische“.

Laut Blinder (1999, S. 141, 153) sind es drei strukturelle Veränderungen in der Ökonomik, welche die Herausbildung des neoklassischen Paradigmas verstärkt haben und damit die fehlende Anschlussfähigkeit verstärken: (1) Die Mathematisierung der Disziplin; (2) die Entwicklung und Anwendung der Ökonometrie; und (3) der Bedeutungsgewinn der Makroökonomik als ein Teilgebiet der Ökonomik (vgl. hierzu auch Hesse 2010, welcher die historische Entwicklung der Volkswirtschaftslehre in Forschung und Lehre für Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg nachzeichnet). Die Mainstream-Ökonomik, welche dem mathematisch neoklassischen Paradigma verpflichtet ist, ist heute in zwei Sparten unterteilt, welche beide mit rigorosen theoretischen Annahmen arbeiten. Anknüpfend an den methodologischen Individualismus, gemäß dem zur Beschreibung und Erklärung sozialer Prozesse auf der Makroebene von den Handlungen der einzelnen daran beteiligten Personen auf der Mikroebene ausgegangen werden muss, basiert die Theorie im Kern auf einem spezifischen, das individuelle Verhalten vorhersagendes Verhaltensmodell. Das Modell menschlichen Verhaltens, das in den „mainstream economics“ zugrunde gelegt wird, besteht im Kern wiederum aus zwei zentralen Annahmen, welcher einer genaueren Betrachtung bedürfen: zum einen die Annahme (vollständig oder eingeschränkt) rational agierender Individuen (vgl. von Neumann/Morgenstern 1948) und zum anderen die Annahme selbstinteressiert agierender Individuen. Daraus lassen sich zwei einfache Verhaltensmuster ableiten: So versuchen Menschen erstens, sich bei der Realisierung ihrer Ziele möglichst rational zu verhalten. Zum zweiten kann davon ausgegangen werden, dass Menschen ihre eigenen Interessen in den Vordergrund stellen und versuchen werden ihren individuellen Nutzen zu maximieren. Übersetzt in eine mathematische Nutzenfunktion wird davon ausgegangen, dass rationale und selbstinteressierte Menschen unter gegebenen Beschränkungen versuchen werden, ihre Nutzenfunktion zu maximieren. Technisch wird die Rationalitätsannahme durch das Maximierungsparadigma ausgedrückt und die Annahme des Selbstinteresses durch die genauen Elemente der Nutzenfunktion dargestellt.¹⁵

Kurz und bündig: Die ökonomische Theorie untersucht die Resultate des Maximierungsprozesses sowie die dazugehörigen individuellen Verhaltensmuster und Marktinteraktionen der ökonomischen Akteure. Hieraus resultieren jedoch häufig fachspezifische Deutungsschemata, welches es anderen Fachdisziplinen erschwert, die Befunde und Erkenntnisse der Ökonomik aufzugreifen. Um eine interdisziplinäre Perspektive zu ermöglichen, erscheint der Rückgriff auf qualitative Forschungsmethoden geeignet.

Nachdem das wirtschaftswissenschaftliche Feld nun hinreichend beschrieben wurde, folgt im nächsten Abschnitt eine kritisch-theoretische Reflexion der bisherigen Befunde, womit zugleich eine Ermutigung zu mehr qualitativer Forschung im wirtschaftswissenschaftlichen Feld verbunden sein soll.

4. Theoretische Reflexion der Ergebnisse aus der Perspektive rekonstruktiver Forschungslogik

Die in den vorausgegangenen Abschnitten vorgestellten Analysen des generierten Datenmaterials unserer qualitativen Email-Befragung haben einige spezifische Muster rekonstruieren können: So überwiegen distanzierende, kritische oder gar negative Positionierungen in den Statements: Es zeigt sich eine methodologische Kritik gegenüber unseren offenen Fragestellungen im Sinne von „zu uneindeutig“ und „zu allgemein“. Hinzu kommen Klärungs- und Definitions-wünsche sowie Strukturierungsbedürfnisse, die Unsicherheit abbauen und Kontrolle ermöglichen sollen – sowohl in Bezug auf die Probanden als auch in Bezug auf die zu generierenden Daten. Es wird die Nachfrage gestellt, was denn unter „qualitative Forschung“ zu verstehen sei, mit der Absicht, den Forschungsge-stand zu klären und der Argumentation dahinter, dass nur unter dieser Vor-aussetzung überhaupt sinnvolle Daten erhoben werden können. Diese Rück-frage ist zwar aus einer spezifischen – nämlich standardisierten – Perspektive berechtigt, verfehlt dadurch aber gerade den originären Ansatz dieses im Prin-zip „sozialen Experiments“ (vgl. Helfferich 2005, S. 93), in dem das Konstrukt „qualitative Forschung“ bewusst offen und vage gehalten wird (Indexikalitäts-problem, s.u.), um zu beobachten, wie die Befragten damit umgehen. Denn in den Strategien des Umgangs mit dieser Offenheit, wie die Befragten also selbst das nicht spezifizierte Konstrukt zu füllen versuchen, zeigen sich ja gerade die zentralen Repräsentationssysteme qualitativer bzw. rekonstruktive Forschung in Form spezifischer, „*homologer Muster*“.

Dieses rekonstruktionslogische Konzept des homologen Musters geht auf die Wissenssoziologie von Mannheim zurück und hat verschiedene Ansätze des in-terpretativen Paradigmas – so z.B. die Ethnomethodologie Garfinkels (1967) und die dokumentarische Methode von Bohnsack (2000) – geprägt. So formuliert Garfinkel (1973, S. 199):

„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 voraus-gesetzten, zugrunde liegenden Musters steht.“¹⁶

Innerhalb der in unseren Daten rekonstruierten Muster zeigen sich, wie bereits ausgeführt, insbesondere *Transformationslogiken in das Paradigma deduktiv-nomothetischer, standardisierter Forschung*. Diese methodologische Transforma-tion unseres Forschungsansatzes in die quantitative Forschungslogik betrifft dabei mehrere Felder und Dimensionen: So das *Indexikalitätsproblem* sprachli-cher Stimuli, daraus folgend die *Instrumentenlogik* von Forschungsmethoden an sich sowie das klassische *Problem der Repräsentativität* von qualitativer For-schung gerade auch im Sinne einer *Induktionsfehlschluss-Kritik*. Hierdurch wird deutlich, dass die genuine Operationslogik qualitativer Forschung – die in vielerlei Hinsicht der deduktiv-nomothetischen Operationslogik standardisier-ter Forschung diametral entgegensteht (vgl. Bohnsack 2000, S. 12ff.) – tatsächlich nicht kognitiv durchdrungen ist. Das heißt, es zeigt sich kein anderes Repräsen-tationssystem empirischer Forschung als das der standardisierten – umgekehrt: *in dem Feld zeigen sich kaum wissenschaftstheoretische Repräsentationen der*

Operationslogik qualitativer Forschung. Somit wird qualitative Forschung quantitativ refrämiert und deren Operationslogik wird mit den Maßstäben eben standardisierter Forschung beurteilt, was aber grundlegend nicht möglich ist: Denn die Operationslogik, die Güte bzw. Wissenschaftlichkeit qualitativer Forschung kann nur mit Kriterien aus dieser Operationslogik selbst heraus beurteilt werden. Sind diese erst gar nicht vorhanden in den Repräsentationssystemen von Akteuren im wirtschaftswissenschaftlichen Feld, kann schließlich das Ergebnis formuliert werden, dass es bzgl. der aktuellen und praktischen Bedeutung von qualitativen Forschungsmethoden in der Volkswirtschaftslehre sehr dürftig aussieht.

Diese Problematik behält u.E. so lange Gültigkeit, wie die im Vergleich zum deduktiv-nomothetischen, standardisierten oder auch „normativen“ (Wilson 1973) Paradigma spezifisch anderen methodologischen Grundpositionen und Ziele qualitativer Forschung nicht – aus sich selbst heraus – verstanden und die hieraus sich ergebenden Potenziale für die empirische Volkswirtschaftswissenschaft erkannt werden.

Im Folgenden sollen jene hierfür wichtigsten Grundpositionen und Ziele der qualitativen bzw. genauer gesagt rekonstruktiven Forschungslogik skizziert werden und als theoretisierende Erklärungsfolie für die in den rekonstruktiven Analysen herausgearbeiteten Muster dienen. So kann die spezifische Gestalt dieser Muster in den Repräsentationen qualitativ-empirischer Forschung dahingehend interpretiert werden,

- dass *erstens* das *konstruktivistische Wirklichkeitsverständnis* qualitativer Forschung immer noch nicht forschungspraktisch anerkannt und angewendet wird, was auch zur Folge hat, dass die *Instrumentenlogik* qualitativer Forschung als nicht „objektiv“, „reliabel“ und „valide“ zurückgewiesen wird,
- dass *zweitens* in Bezug auf die *Erkenntnislogik* empirischer Forschung eine irreführende Priorisierung oder gar Verkürzung von Erkenntnischlussprinzipien vorliegt, d.h. ein spezifisches Schlussfolgerungsprinzip als Maßstab wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse gesetzt wird, was dann auch eine spezifische *Samplelogik* zur Folge hat,
- wodurch *drittens* an einem *Prozessmodell* empirischer Forschung festgehalten wird, das nicht der qualitativen Forschungsprozesslogik entspricht.

Wie im Schlussteil unseres Beitrages nochmals resümiert werden wird, ist die anhaltende mangelnde fachliche und methodische Einsicht oder gar ‚Verweigerung‘ in Bezug auf eine Öffnung für die Prämissen qualitativer Forschungslogik in diesen drei Aspekten für die zukünftige Entwicklung der empirischen Volkswirtschaftswissenschaften wenig fruchtbar.¹⁷

4.1 Das Wirklichkeitsverständnis qualitativer Forschung

Die Forschungslogik qualitativer Forschung nimmt eine andere Haltung gegenüber Wirklichkeit und Erkenntnisprozessen ein als das deduktiv-nomothetische Paradigma: Fokussiert jenes ein objektivistisches Grundverständnis, lehnt sich die qualitative Forschung an ein interaktionistisches Verständnis der Konstruktion von Wirklichkeit an, wie es gerade auch aus der Ethnomethodologie von Harold Garfinkel (Garfinkel 1967; vgl. auch Bergmann 1988; Koob 2007) be-

kannt ist, der Wirklichkeit stets als „Vollzugs-Wirklichkeit“ bezeichnete, d.h. außerhalb des Vollzugs von Wirklichkeit gibt es keine für sich stehende, objektive Wirklichkeit. Dieser sozial-konstruktivistische Ansatz hat eine radikale Konsequenz für empirische Forschung als solche, was aber auch bekanntermaßen unter dem Label des „Beobachterparadoxon“ verhandelt wird und im Prinzip keine Neuerung darstellt. Dieses Wirklichkeitsverständnis kann anhand von drei Axiomen dargestellt werden, die grundlegend sind für einen rekonstruktionslogischen, „interpretativen“ Forschungsansatz und das Wirklichkeitsverständnis deduktiv-nomologischer, „normativer“ Forschungsparadigmen konterkarieren (Wilson 1973):

1. Axiom: Wirklichkeit ist stets (sprachlich) konstruierte Wirklichkeit!

Qualitative Sozialforschung ist empirisch angewandter Konstruktivismus. In der qualitativen Forschung ist es eine wissenschaftstheoretische Basisannahme, dass Wirklichkeit niemals objektive Wirklichkeit ist, sondern stets interaktiv hergestellte, also sozial konstruierte Wirklichkeit darstellt (Konstruktivitätspostulat). Wirklichkeit liegt damit immer in unterschiedlichen Versionen vor und es verbietet sich, die Frage zu stellen, wie wahr eine Wirklichkeit ist (vgl. Watzlawick 1976; Kardorff 1995; Helfferich 2005; Kruse 2014). An dieser Stelle muss aber betont werden, dass dies nicht bedeutet, dass Wirklichkeit in beliebiger, zufälliger und willkürlicher Weise konstruiert wird. Die Wirklichkeitskonstruktionen folgen stets spezifischen Regeln und Relevanzen, die rekonstruiert werden können (vgl. Helfferich 2005; Kruse 2014). Mit diesem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis wird aber auch deutlich, dass Wirklichkeit stets Kontingenz ist, d.h. Wirklichkeit könnte immer auch anders aussehen (Kontingenzannahme).

2. Axiom: Alles hat bzw. ergibt einen Sinn!

Aus diesem Konstruktivitätspostulat und der Kontingenzannahme folgt ein zweites Axiom, das sich auf den ersten Blick wie eine Zumutung äußert: Alles hat bzw. ergibt einen Sinn. Diese Sinnhaftigkeitsunterstellung (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 99) ist elementar für die qualitative bzw. genauer gesagt rekonstruktive Forschung. Sie ergibt allerdings nur Sinn, wenn ein spezifischer Sinnbegriff angewendet wird, der in seinem ersten Zugang zur Wirklichkeit nicht normativ bzw. moralisch-ethisch konzipiert ist, sondern erst im Nachhinein in diesen Dimensionen wertend reflektiert wird.

3. Axiom: Nichts ist selbstverständlich!

Aus den beiden vorherigen Voraussetzungen qualitativ-empirischer Sozialforschung ergibt sich ein drittes Axiom: Nichts ist selbstverständlich! Die Infragestellung alles Selbstverständlichen (vgl. Hitzler 1986; Strauss/Corbin: 1996, S. 71) ist eine erste Voraussetzung, um sich auch von den Selbstverständlichkeiten in Hinblick auf die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zu lösen. Sie ist von elementarer Bedeutung in Bezug auf ganz unterschiedliche Dimensionen und Phasen des qualitativen Forschungsprozesses.

Die Problematik für wirtschaftswissenschaftliche Forschung liegt nun weniger in diesen drei Axiomen begründet, sondern vielmehr darin, dass in der Ausbildung angehender Wirtschaftswissenschaftler jenen genau das Gegenteil vermittelt wird – man beachte erneut die gängigen Methodeneinführungen. Entsprechend werden diese auf ein spezifisches, objektivistisches Wirklichkeitsverständnis habitualisiert. Wie anhand der Analyse unserer Daten gezeigt werden konnte, gilt dies insbesondere und in sehr starkem Maße für das Feld der empirischen Volkswirtschaftslehre.

Aus einer solchen konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis ergibt sich in letzter Konsequenz auch eine andere Instrumentenlogik qualitativer Forschung, die für Vertreter quantitativer Forschung in nachvollziehbarer Weise irritierend ist: Gemäß dem „normativen Paradigma“ kann eine objektive Wirk-

lichkeit dargestellt werden, wenn nur genau genug und richtig „gemessen“ werden kann, was über eine maximale Strukturierung und Kontrolle dieses Erhebungsvorganges erreicht werden soll. Die qualitative Forschung geht nun genau den umgekehrten Weg (vgl. Bohnsack 2000, S. 12ff.): Da die soziale Konstruktion von Wirklichkeit vor allem sprachlich-kommunikativ konstruierte Wirklichkeit ist (vgl. Knoblauch 1995; Bergmann 1988; Kruse 2014), gilt aber auch, dass das Mittel dieser Konstruktion, also die sprachlich-kommunikativen Mittel selbst nicht objektiv sein können. Das heißt, keine sprachlichen Mittel haben eine objektive Bedeutung an sich, sondern deren Bedeutung wird erst im konkreten Vollzug dieser sprachlichen Mittel selbst hergestellt. Diese Tatsache wird in der qualitativen Sozialforschung wie bereits erwähnt als das Indexikalitätsproblem menschlicher Sprache und Kommunikation bezeichnet (vgl. Garfinkel 1973; Bergmann 1988; Kruse 2009). Dessen Folge ist, dass der Standpunkt, man müsse und könne in sozialwissenschaftlichen Erhebungen, die mit sprachlichen Mitteln arbeiten (Fragebogen, Stimuli), eben jene Stimuli präzise und objektiv, also in einer Weise formulieren, so dass alle Befragten die gleiche Bedeutung darunter verstehen, unhaltbar ist. Somit ist das Ziel in der qualitativen Instrumentenlogik gerade nicht, mit einer kontrollierten Exaktheit und vorherigen geklärt der sprachlichen Mittel in die Erhebung zu gehen – daraus folgend wohl aber mit einer reflektierten Verwendung! – sondern mit einer maximalen Offenheit, so dass die Befragten die Bedeutung der verwendeten sprachlichen Mittel (= Konzepte) selbst erst aus deren subjektiven Referenzsystemen heraus setzen können (vgl. Bohnsack 2000, S. 12ff.; Helfferich 2005; Kruse 2009, 2011).

4.2 Erkenntnislogik und Schlussfolgerungsprinzip qualitativer Forschung

Empirische Sozialforschung hat die Aufgabe, der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen, gleichgültig, wie diese – als zu untersuchender Phänomenbereich – gestaltet sein mag. Sie verfolgt damit die systematische Gestaltung von Erkenntnisprozessen. Dabei stehen den Forschenden nach Charles S. Peirce (im Überblick dazu Reichertz 2003; Kruse 2014: Kapitel I) drei Erkenntnis-Schlussprinzipien zur Verfügung: erstens die Deduktion, zweitens die Induktion, wobei diese nochmals unterteilt werden kann in eine quantitative und eine qualitative Induktion, und drittens die Abduktion.

Die Deduktion ist „wahrheitsübertragend“ (vgl. Reichertz 2003, S. 11f.) in ihrem ‚Erkenntnisschluss‘, der damit im Prinzip aber eben keinen erfahrenden Erkenntnisschluss, sondern eine logische Ableitung darstellt und damit tautologisch bleibt, da diese nur wissenanwendend, nicht erkenntniserweiternd ist.

Die quantitative und die qualitative Induktion sind hypothetische, das heißt wahrscheinliche Erkenntnisschlüsse, also keine Wahrheitsübertragungen, sondern wie Peirce es ausdrückt, eine „Schlussfolgerung auf die beste Erklärung“ (Achinstein 1992, zit. nach Kelle 2007, S. 89). Sie sind ebenfalls nur wissenanwendend, nicht erkenntniserweiternd.

Die Abduktion schließlich ist laut Peirce nicht nur wissenanwendend, sondern darüber hinaus erkenntniserweiternd. Sie bleibt aber ebenfalls hypothetisch, das heißt sie ist eine wahrscheinliche, also potentielle Erkenntnis-Erweiterung.

Diese Skizzierung der drei Erkenntnis-Verfahren macht deutlich, was im normativen Paradigma (Wilson 1973) empirischer Sozialforschung immer noch gerne vergessen bzw. absichtlich verdrängt wird: In der standardisierten Sozialforschung – und auch in der qualitativen – kann es gar nicht um Wahrheit gehen, sondern nur um wahrscheinliche Aussagen über Wirklichkeit (vgl. Kelle 2007, S. 57ff.). Wahrheit – und damit das wahrheitsübertragende Schlussverfahren der Deduktion – ist das Feld der Logik, nicht der empirischen Sozialforschung (vgl. auch Blinkert 2009, S. 24ff.). Dies bedeutet aber auch, dass die Ausführungen in zahlreichen einführenden Methoden-Lehrbüchern zur standardisierten Forschung mit ihrem Rekurs auf das deduktiv-nomothetische Verfahren (DN-Schema, in Anlehnung an das Hempel-Oppenheim-Schema) eine irreführende Beschreibung der Erfahrungs- bzw. Erkenntnisprozesse in der (standardisierten) empirischen Sozialforschung darstellen. Denn im DN-Schema werden wissenschaftsphilosophische Ausführungen über die Anwendung von Wissen innerhalb der Logik (logische Ableitung) und methodologische Ausführungen zur Erkenntnis-Generierung durch lediglich wahrscheinliche Erkenntnisschlüsse durcheinander gebracht werden (vgl. hierzu ausführlich Kelle 2007, S. 88ff.; Blinkert 2009, S. 20ff.). In der empirischen Sozialforschung kann es somit keinen empirischen Deduktivismus geben, auch wenn standardisierte Verfahren das Gegenteil behaupten. Jegliche empirische Sozialforschung basiert auf induktiven Schlüssen: die standardisierte Sozialforschung dabei eben auf quantitativ-induktiven, die qualitative auf qualitativ-induktiven Erkenntnisschlüssen:

Die quantitative Induktion stellt eine Generalisierung von mehreren Resultaten (Daten, Beobachtungen) über einen konkreten Fall (einer konkreten Merkmalsgestalt) zu einer Regel (einem proto-typischen Fall) dar, d.h. ein konkreter Fall wird über mehrere beobachtete Resultate zu einer Regel, zu einem prototypischen Fall „verlängert“. Dieses quantitativ-induktive Schlussverfahren ist ein im Alltag sehr bekannter Erkenntnis-Modus, und kann in vielen Sprucharten ausgedrückt werden, z.B.: „Männer [Resultate] – kennst Du einen [Fall] – kennst Du alle [Regel]!“ Dass dies lediglich ein wahrscheinlicher Erkenntnisschluss ist, der nicht stimmen muss, wird evident. So ist es ein alltäglicher Vorgang, dass Resultate (Daten, Beobachtungen) unberechtigt generalisiert werden zu einer Regel, was dann in der Literatur als „Inferenz(fehl)schluss“-Urteil bezeichnet wird.

Die qualitative Induktion ist nun ebenfalls ein hypothetisches Schlussverfahren, bei dem aber nicht über die Beobachtung einer Menge an isolierten Resultaten (Daten) und der Kenntnis eines konkreten Falles eine Regel generalisiert wird (quantitative Induktion). Bei der qualitativen Induktion wird ein konkreter Fall vermutet, und zwar über ein beobachtetes Resultat, das aber bereits schon eine Kombination von – also miteinander in Beziehung gesetzten – Resultaten (Bestandteile) im Sinne eines qualitativen Musters, in Verbindung mit der Kenntnis einer Regel (einem prototypischen Fall, einem prototypischen Muster), welche das beobachtete Muster fast identisch beschreiben kann. Dieses Schlussverfahren ist damit eine ‚gestalttheoretische Ergänzung bzw. Verlängerung‘.

Die Problematik ist nun, dass durch den Mainstream standardisierter Forschung die quantitative Induktion – oftmals fälschlicher Weise als Deduktion dargestellt – als einzig wahrer Erkenntnisschluss herausgehoben wird, und die qualitative Induktion in ihrem empirisch-wissenschaftlichen Gehalt negiert wird. Hierzu schreibt Michael Piore (1979, S. 560) treffend:

“When open-ended interviews are ridiculed as ‘impressionistic’ and ‘anecdotal’ it is against the standard of econometric theory that they are being judged. The term anecdotal usually implies that the observations are not randomly collected and are not sufficiently numerous to identify a systematic pattern of behavior. The term impressionistic usually implies that the answers are neither quantitative nor quantifiable. Open-ended interviews and participant observation thus clearly do not meet the standard of econometric evidence.”

Zudem wird damit verdeckt, dass in beiden methodischen Paradigmen eigentlich keine induktiven sondern abduktive Schlüsse angestrebt werden sollten, da nur diese, wie Peirce herausgearbeitet hat, erkenntniserweiternd sind und nicht nur Wissen anwendend. Reichertz (2003, S. 12f.) führt zur Abduktion in diesem Zusammenhang aus:

„Die Abduktion ist innerhalb des Forschungsprozesses gefordert, wenn in den erhobenen Daten solche Merkmalskombinationen vorkommen, für die sich im bereits existierenden wissenschaftlichen Wissensvorratslager keine entsprechende Erklärung oder Regel findet. Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden und aufgrund des geistigen Entwurfs einer neuen Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist. [...] Eine solche Bildung eines neuen ‚types‘, also die Zusammenstellung einer neuen typischen Merkmalskombination ist ein kreativer Schluss, der eine neue Idee in die Welt bringt. Diese Art des Zusammenschlusses ist nicht zwingend, eher sehr waghalsig. Wenn jemand beim Anblick einer Spielkarte mit den Merkmalen: ‚rote Ziffern 6‘ und darunter ‚runde und ebenfalls rote Symbole‘ sagt: ‚Das ist keine Herz 6, sondern ein Fehldruck der Spielkarte Pik 6‘, dann hat er eine solche Abduktion getätigt. Die Abduktion ‚schlussfolgert‘ also aus einer bekannten Größe (=Resultat) auf zwei unbekannte (=Regel und Fall).“

Die Differenzierung in eine quantitative und qualitative Erkenntnisschlusslogik kann auch verdeutlichen, weshalb es irreführend ist, wenn qualitative Studien mit der Erkenntnislogik standardisierter Forschung beurteilt werden, was aber leider immer noch häufig der Fall ist, die vorliegende Studie über die Bedeutung qualitativer Methoden in der Volkswirtschaftswissenschaft belegen kann.

Die Differenzierung in eine quantitativ-induktive, eine qualitativ-induktive sowie eine abduktive Erkenntnisschlusslogik ist letzten Endes auch ein Schlüssel für das Verständnis unterschiedlicher Sampling-Logiken in der quantitativen und qualitativen Forschung: erfordert die quantitativ-induktive Schlusslogik in der standardisierten Forschung notwendigerweise große und repräsentative Stichproben, erfordert die qualitativ-induktive Schlusslogik in der qualitativen Forschung gerade mit ihrem Ziel abduktiver Erkenntniserweiterungen bewusste Fallauswahlen, die nach dem Prinzip der maximalen, strukturellen Variation verfahren (Kleining 1982; Kelle/Kluge 1999). Infragestellungen derart „Was wollen Sie denn mit 20 Fällen verallgemeinern“ gegenüber qualitativen Studien belegen, dass die Operationslogik qualitativer Forschung nicht verstanden wurde.

4.3 Die Prozesslogik qualitativer Forschung

Die operative Eigenlogik qualitativer Verfahren kann anschaulich in der Kontrastierung mit der operativen Logik der deduktiv-nomothetischen, standardisierten Verfahren dargestellt werden. Hierbei werden zwei wesentliche Unterschiede deutlich: Erstens folgt aus dem Problem der Indexikalität sprachlich-

kommunikativen Sinns (siehe Abschnitt 4.1), dass qualitative Forschung die Konzepte ihrer Untersuchungsgegenstände rekonstruiert und nicht scheinbar objektiv geklärte Konzepte vorgibt und überprüft. Zweitens stellt qualitative Forschung einen spiralförmig-dynamischen, hermeneutischen Erkenntnisprozess dar (vgl. Kurt 2004, 2002), der somit ein kybernetischer Erkenntnisprozess 2. Ordnung ist (vgl. Kruse 2014: Kapitel I).

Qualitative Forschung als Rekonstruktion, nicht Überprüfung von Konzepten

Anders als im standardisierten Forschungsprozess kann die Operationslogik und das Ziel im qualitativen Forschungsprozess nicht darin bestehen, mit einem theoretisch vorab ausgearbeiteten Konzept in die Datenerhebung einzusteigen, um dieses in Hinblick auf seine Häufigkeitsverteilungen und statistischen Zusammenhänge zu untersuchen. Dieser deduktiv-nomothetische Zugang impliziert die Problematik, dass in der standardisierten Forschung es implizit vorausgesetzt wird, dass die Probanden das gleiche Vorverständnis von den in der Untersuchung verwendeten sprachlichen Konzepten wie die Forscher/innen haben. Wie kann sich der Forschende aber sicher sein, dass die von ihm gesetzten Konzepte identisch sind mit denen seiner Untersuchungsgegenstände? So bestehen die Logik und das Ziel im qualitativen Forschungsprozess genau umgekehrt eben nicht darin, mit scheinbar objektiv antizipierten Konzepten in den Datenerhebungsprozess einzusteigen, sondern darin, die originären Konzepte der Untersuchungsgegenstände zu rekonstruieren, herauszuarbeiten (vgl. wieder Abschnitt 4.1). Mit anderen Worten: Der standardisierte Forschungsprozess ist ein geschlossener Datenerhebungsprozess, in den Konzepte eingeführt werden, um mit Verteilungsaussagen herauszukommen. Der qualitative Forschungsprozess ist hingegen ein offener Forschungsprozess, in den so wenig wie möglich an Setzungen in den Erhebungsprozess eingeführt werden darf, um empirisch rekonstruierte Konzepte zu generieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 20ff.).

Qualitative Forschung als hermeneutische Erkenntnisspirale

Im Rahmen des zuvor dargestellten offenen Ansatzes geht qualitative Forschung zudem in einer dynamischen Art und Weise innerhalb des Forschungsprozesses vor, womit sich ein spiralförmig-hermeneutischer Erkenntnisprozess ergibt, welcher der linearen Forschungslogik quantitativer Forschung widerspricht (vgl. Kurt 2002, 2004; Kruse 2014). Diese prozessuale Forschungslogik erhebt das qualitative Paradigma bereits innerhalb eines Forschungsprojektes zum methodologischen Grundsatz und strebt es nicht nur als sequentiellen Erkenntnisfortschritt zwischen einzelnen Forschungsprojekten an, wie die standardisierte Forschung. Genau hierin liegt der zweite zentrale Unterschied zwischen diesen beiden Paradigmen und die unabwiesbare Stärke des qualitativen Forschungsprozesses gegenüber den standardisierten Verfahren: Erkenntnis wird bewusst sukzessiv in der Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt, wie es besonders deutlich wird im Forschungsprogramm der Grounded Theory (vgl. Strübing 2004; Kruse 2014). Aus diesem Ansatz folgt die Notwendigkeit, im Forschungsprozess immer wieder ‚nachzusteuern‘, d.h. den Erkenntnisprozess entsprechend zu modifizieren, um sich dem Forschungsgegenstand empirisch weiter annähern zu können (siehe ausführlicher Kruse 2014: Kapitel I). Mit anderen Worten: Das Forschungsprogramm ist gegenstands-, nicht modellbezogen. Und dies macht auch die Anpassung der Erhebungsinstrumente sowie

des Samples im Forschungsprozess notwendig. Entsprechend ist festzuhalten: Die Nachjustierung der Erhebungsinstrumente (vgl. Abschnitt 4.1) und die Entwicklung des Samples (vgl. Abschnitt 4.2) im Forschungsprozess ist keine Not, sondern die Tugend und der Beweis für den Erfolg qualitativen Forschens und der Generierung neuer Erkenntnisse.

5. Schlussbetrachtung

Abschließend werden die empirischen Analysen und theoretischen Reflexionen bilanziert, um sie nochmals explizit im Bezug auf das wirtschaftswissenschaftliche Feld zu diskutieren. Dies soll in dem Sinne geschehen, dass ein klares Plädoyer formuliert wird, qualitative Forschungsmethoden zukünftig stärker im Feld wirtschaftswissenschaftlicher Forschung zu berücksichtigen.

Qualitative Ergebnisse sind empirische Ergebnisse

Anknüpfend an die bisherigen Überlegungen ist hervorzuheben, dass qualitative Forschungsmethoden geeignet sind, praktische Erkenntnisse über das Verhalten und die Präferenzen von Wirtschaftsakteuren zu gewinnen (siehe auch Hill/Meagher 1999, S. 10). Entsprechend stehen wir auch der Argumentation von Michael Piore kritisch gegenüber, welcher argumentiert, dass rekonstruktiv gewonnenes Material nicht direkt als empirische Evidenz behandelt werden kann, sondern den Vorteil qualitativer Methoden ‚lediglich‘ als theorieschaffendes Instrumentarium ansieht, indem eine kritische Prüfung der Standardtheorieannahmen durchgeführt wird und auf diese Weise dazu beitragen kann, alternative Theoriemodelle zu konstruieren (Piore 2006a, 2006b). Vielmehr gilt es, so unser Standpunkt, die hohe Praxisrelevanz hervorzuheben, da qualitative Forschungsansätze das Potential zu wesentlich genaueren empirischen Aussagen haben, als dies mit standardisierten Ansätzen möglich ist.

Fehlende Vertrautheit mit qualitativen Forschungsmethoden

Es dürfte derzeit wohl sehr schwierig sein, explizit qualitative Forschungsergebnisse in wirtschaftswissenschaftlichen Zeitschriften zu platzieren. Dabei ist – so unser Befund – die fehlende Vertrautheit mit dieser Vorgehensmethode ein zentrales Problem qualitativer Forschungsstrategien. So ist Vera Bitsch (2000, Absatz 10 und 11) zuzustimmen, wenn sie treffend urteilt:

„Grundbegriffe und Forschungsstrategien qualitativer Ansätze sind weitgehend unbekannt. Schon die Erwähnung von Grounded Theory, Ethnomethodologie, naturalistischer Forschung etc. rufen Widerstand hervor oder treffen zumindest auf Unverständnis. Verfahren wie die Triangulation, die von qualitativen Forscherinnen und Forschern anderer Disziplinen bereits sehr kritisch diskutiert bzw. als Ausdruck eines (post-) positivistischen Forschungsparadigmas aufgefaßt werden, das nur noch von einer Minderheit geteilt wird, sind unbekannt... Chancen für eine Veröffentlichung qualitativer Arbeiten, die sich als solche zu erkennen geben, sind gering, da eine Barriere des Nichtwissens qualitative Konzepte umgibt.“

Hierzu haben verschiedene Faktoren beigetragen: So ist zum einen zu vermuten, dass die fachliche Dominanz und die damit einhergehende fachliche „Isolation“ eine Ursache hierfür darstellen. Zum anderen ist der Austausch mit anderen Fachdisziplinen, bedingt durch die separate Nachwuchsausbildung in Diplomstudiengängen, mit Sicherheit in der Vergangenheit weniger intensiv geführt worden als in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern mit Masterabschlüssen.

Methodologischer Individualismus

Das Fehlen qualitativer Methoden ist umso überraschender, wenn die Tatsache berücksichtigt wird, dass das ökonomische Forschungsfeld auf dem methodologischen Individualismus gründet. Wenn, wie in der Volkswirtschaftslehre, sämtliche soziale und wirtschaftliche Phänomene, wie Kultur, Regeln, Normen, Institutionen, etc. über individuelles Handeln erklärt werden, dann rücken unweigerlich die beteiligten Akteure sowie ihre subjektiven Repräsentationen und Wahrnehmungsschemata in den Mittelpunkt der Analyse. Hierzu erscheint eine aggregierende makroökonomische Perspektive jedoch ungeeignet, verdeckt sie doch letztlich die individuellen Strategien. Dieses Manko wird besonders in der normativen Wirtschaftsforschung, wie z.B. in der Gerechtigkeitsforschung deutlich, wo ein Urteil sich nicht aus dem faktischen Endergebnis legitimieren lässt, sondern vielmehr Ausdruck kollektiver Präferenzräume ist. Entsprechend muss es ein Hauptanliegen von Ökonomen sein, gerade diese Motive und Anreizstrukturen offenzulegen, um praktische, wirtschaftspolitische Schlussfolgerungen ermöglichen zu können.

Vorteile qualitativer Methoden

Es sind u.E. folgende fünf Punkte, welche für eine Verwendung qualitativer Methoden in der Volkswirtschaftslehre sprechen (vgl. auch Piore 1979; Schlüter 2010): (1) die Existenz von Unsicherheit, Risiko und Ungewissheit; (2) die Relevanz von multiplen Rationalitäten; (3) die Bedeutung von mentalen Modellen und kulturelle Faktoren; (4) die Tatsache, dass Ökonomik eine normative Wissenschaft ist, welche gesellschaftliche Lösungen sucht die im Interesse aller Betroffenen liegen; sowie (5) die fehlende Sprachfähigkeit der modernen Wirtschaftswissenschaft.¹⁸ Im Folgenden werden die fünf Argumente teilweise anhand ökonomischer Gerechtigkeitsfragen praktisch verdeutlicht, welche die Vorteile qualitativer Forschungsmethoden besonders eindrücklich hervorheben lässt:

Unsicherheit, Risiko und Ungewissheit

Erstens sind qualitative Methoden vielversprechend, Informationsprobleme zu lösen und bestehende Unsicherheiten für eine ökonomische Analyse zu berücksichtigen. Denn Unsicherheit, Risiko und Ungewissheit spielen in modernen Wirtschaftswissenschaften eine zentrale Rolle, da in der Realität Entscheidungen in der Regel – bewusst oder unbewusst – unter Unsicherheit getroffen werden. In der neoklassischen Entscheidungstheorie – auf welcher ökonometrische Modelle basieren – wird hingegen vollständige Rationalität unterstellt. Vollständige Rationalität wäre aber nur dann gegeben, wenn Individuen über vollständiges Wissen verfügen. Entsprechend hat Herbert A. Simon (1955, 1956,

1992) eindrücklich herausgearbeitet, dass wirtschaftliche Akteure in der Realität mit „begrenztem Wissen“ konfrontiert sind, d.h. das den am Wirtschaftsprozess beteiligten Akteuren nicht alle Informationen bekannt sind und die Akkumulation von Informationen nicht unendlich schnell und kostenlos erfolgen kann. Ökonometrische Modelle basieren jedoch genau auf diesen Informationen, welche – unter restriktiven Annahmen – üblicherweise in Parameter konvertiert und somit berechenbar gemacht werden. In diesem Sinne stellen begrenzte Informationen und Unsicherheit einen Mangel an Wissen über die konkrete Ausprägung von Variablen dar. Entweder ist der genaue Wert der Variable unbekannt oder die Variable wird um eine probabilistische Zufallskomponente ergänzt, so dass die Ausprägung nicht mit Sicherheit bestimmt werden kann. Dabei werden jedoch häufig die zu analysierenden Variablen ex-ante anhand modelltheoretischer Überlegungen gesetzt, und nicht aus tatsächlichen Beobachtungen abgeleitet. Dementsprechend sind qualitative Methoden als Werkzeuge zu verstehen, mit denen subjektive Deutungsmuster von ökonomischen Akteuren aufgedeckt und beschrieben werden können. Der entscheidende Vorteil ist in der Tatsache zu sehen, dass jede Reaktion – unabhängig ob „falsch“ oder „richtig“ – Antwortmuster und Sinnstrukturen offenlegen, welche unter Umständen mit Hilfe von quantitativen Methoden nicht aufgefunden worden wären.

Multiple Rationalitäten

Zweitens liegt der potentielle Nutzen qualitativer Methoden insbesondere darin begründet, dass die Annahme eines strikt rational-agierenden homo oeconomicus vielfach ungeeignet ist, ökonomisches Verhalten in konkreten Situationen zu erklären. Vielmehr gilt es anzuerkennen, dass Menschen in verschiedenen Kontexten verschiedenen Handlungsmustern folgen (Etzioni 1994; Ostrom 2005, S. 69; Vatn 2005, S. 127). So kann menschliches Verhalten aufgrund von Unsicherheiten und fehlenden Informationen besser als Regel-anwendendes als Nutzen-maximierendes Verhalten beschrieben werden (Vanberg 2006). Dabei hängt die Kontextspezifikation maßgeblich von der subjektiven Situationsklassifizierung ab und kann in mitunter extrem unterschiedlichen Reaktionen resultieren (vgl. zu diesen Überlegungen auch Lenger 2009; Goldschmidt/Lenger 2011). In der empirischen Gerechtigkeitsforschung besteht zum Beispiel weitgehend Einigkeit darüber, dass es ein relativ begrenztes Repertoire an Verhaltensregeln gibt, nach denen Menschen eine Verteilung als gerecht oder ungerecht beurteilen. Anhand von Forschungsbefunden lässt sich zeigen, dass in Situationen, in denen Menschen den Maßstab Verteilungsgerechtigkeit anwenden, drei Prinzipien mit zentraler Bedeutung existieren: das Beitrags- oder Leistungsprinzip, das Bedürfnisprinzip sowie das Gleichheitsprinzip (vgl. Mikula 2002 sowie ausführlicher Deutsch 1985). Das Leistungsprinzip wird überwiegend in ökonomisch orientierten Wettbewerbsbeziehungen angewandt, wie sie zum Beispiel innerhalb von Unternehmen oder zwischen Konkurrenten auf dem Markt zu finden sind. Der Einsatz dieses Prinzips führt zu hoher Leistungsbereitschaft und Produktivität durch Belohnungsanreize. In engen emotionalen und persönlichen Beziehungen hingegen, wie Freundschaften, Partnerschaften oder Familien, äußert sich das Bedürfnisprinzip als ein Hilfeverhalten in Notsituationen, d.h. es wird als gerecht wahrgenommen, wenn jeder das erhält, was er für die Befriedigung seiner elementaren Bedürfnisse benötigt. Das Gleichheitsprinzip dient der Förderung und Bewahrung erwünschter Sozialbeziehungen.

gen. Es wird angewendet, um Kooperation, Partnerschaftlichkeit und Solidarität aufrechtzuerhalten oder herzustellen, wie zum Beispiel bei Teamarbeit. In der politischen Arena wiederum werden Gleichheit vor dem Gesetz, sowie gleiche Bildungs- und Lebenschancen eingefordert (vgl. Adam/Yazdani 1999, S. 153ff.; Mikula 2002, S. 216f.). In welchen Situationen Menschen nun welche Kategorien anwenden, ist eine Frage, die somit ursächlich nur qualitativ beantwortet werden kann, da es sich ausschließlich um subjektive Sinnzusammenhänge handelt, weswegen erschwerend hinzukommt, dass viele Verhaltensheuristiken – insbesondere was z.B. Gerechtigkeitsfragen betrifft – verdeckt, vorbewusst und/oder emotional ablaufen. Gerade in solchen Fällen kann ein rekonstruktiv-analytisches Vorgehen helfen (vgl. Kruse 2014: Kapitel VII; Kruse/Biesel/Schmieder 2011), verborgene Sinnstrukturen aufzudecken und fruchtbar in die ökonomische Analyse zu integrieren. Quantitative Daten und experimentelle Studien beobachten wirtschaftliches Verhalten und lassen deduktive Rückschlüsse auf zugrunde liegende Verhaltensheuristiken zu. Die tatsächlichen Verhaltensroutinen von Menschen können jedoch nur schwerlich mittels Beobachtung dechiffriert werden, da viele Heuristiken unbewusst zur Anwendung gelangen (Ostrom 2005, S. 114). Gerade weil rekonstruktive Methoden versuchen, die hinter den Äußerungen bestehenden Sinnstrukturen zu ermitteln, sind diese Methoden zur Prüfung, ob es sich um ein bewusst-rationales oder um ein inkorporiertes Verhalten handelt, häufig besser geeignet als quantitative Methoden.

Kultur und qualitative Sozialforschung

Drittens ist hinreichend belegt, dass sich die Gerechtigkeitsvorstellungen der Menschen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Lage und kulturellen Prägung unterscheiden. Betrachtet man beispielsweise die Verteilung von Einkommen und Vermögen in einer Gesellschaft, kann man für Deutschland feststellen, dass sozial besser gestellte Personen häufig eher das Prinzip der individuellen Leistung für gerecht erachten, wohingegen eine solche Regel bei Personen am unteren Ende der gesellschaftlichen Schichtung häufig wenig Zustimmung findet. Solche subjektiven Gerechtigkeits- und Ungerechtigkeitsurteile basieren jedoch zu einem wesentlichen Teil auf sozialen Vergleichen (Mikula 2002, S. 263) und sind mitunter sehr schwierig zu erheben. Zudem zeigen international vergleichende Studien, dass obendrein die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis signifikante Auswirkungen auf die Gerechtigkeitsüberzeugungen von Menschen hat. Während z.B. in Deutschland mehrheitlich der Standpunkt vertreten wird, dass soziale Gerechtigkeit durch die Sicherung eines minimalen Lebensstandards, medizinische Grundversorgung und eine angemessene Altersversorgung gekennzeichnet ist, plädieren Menschen in den USA deutlich weniger für staatliche Umverteilung, sondern bevorzugen möglichst viel individuelle Freiheit bei der Verfolgung ihrer Lebenspläne und akzeptieren hierfür auch eine größere soziale Ungleichheit (Wegner/Liebig 1995).

Dass Kultur eine Auswirkung auf ökonomisches Verhalten hat erscheint somit hinreichend belegt (siehe z.B. Denzau/North 1994; Goldschmidt/Nutzinger 2009). Entsprechend wird zunehmend die Berücksichtigung kultureller und institutioneller Kontexte in wirtschaftswissenschaftliche Analysen gefordert und durchgeführt (Henrich 2000). Knight führt hierzu treffend aus:

“To the extent that we accept the arguments that cognitive activity is dependent in a fundamental way on the cultural and institutional context, research on cognition must move beyond the walls of experimentation and pay greater attention to the mechanisms of everyday cognition in social life.” (Knight 1997, S. 696, zitiert nach Schlüter 2010, S. 399)

In diesem Sinne können qualitative Methoden helfen, die Kultur zu spezifizieren, welcher ein Akteur sich zugehörig fühlt.

Normativität und Zustimmungsfähigkeit

Ein vierter Vorteil qualitativer Methoden ergibt sich aus der Tatsache, dass Ökonomik eine normative Wissenschaft ist. So ist für eine moderne Ökonomik insbesondere die Aufgabe von Bedeutung, wie sich zugleich eine funktionsfähige und menschenwürdige – d.h. eigenverantwortliche und gerechte – Wirtschaftsordnung realisieren lässt (vgl. zum Ursprung dieser Fragestellung Eucken 1952/2004). Insofern können qualitative Daten – so unsere These – einen wichtigen Beitrag zur Lösung der Frage leisten, wie das Dilemma zwischen Effizienz und Leistungsfähigkeit einerseits sowie sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit andererseits überwunden werden kann. Denn gerade wenn – wie in der modernen Ordnungsökonomik – wirtschaftsethische Überlegungen in die ökonomische Analyse integriert werden, indem das institutionelle Regelsystem, auf welches sich die Mitglieder eines Gemeinwesens konsensual einigen, zum Gegenstand der Untersuchung wird, benötigen Ökonomen ein fundiertes Wissen über die Gerechtigkeitsvorstellungen der betroffenen Individuen. Das heißt in dem Maße, wie mittels vertragstheoretischer Argumentationen Gerechtigkeitsvorstellungen in die Analyse endogenisiert werden und praktische wirtschaftspolitische Empfehlungen abgeleitet werden, gilt es die tatsächlichen individuellen Gerechtigkeits Einstellungen von Individuen realitätsnah in den Überlegungen zu berücksichtigen.

Sprachfähigkeit

Fünftens kann es durch qualitative Methoden gelingen, für die Ökonomik ein gewisses Maß an Sprachfähigkeit und Interdisziplinarität gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu realisieren.¹⁹ So sucht insbesondere die Wirtschaftspolitik den Dialog mit den Teilsystemen (und deren jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen), die neben dem System der Ökonomie für die gesellschaftlichen Gestaltung von besonderer Bedeutung sind, allen voran dem politischen und rechtlichen System. Für eine erfolgreiche Implementierung praktischer Politikempfehlungen ist diese Anschlussfähigkeit eine unerlässliche Aufgabe (vgl. zu diesen Überlegungen auch Goldschmidt 2011). Jedoch ist aufgrund des hohen Formalisierungs- und Mathematisierungsgrades der Ökonomik – insbesondere gegenüber Politik und Öffentlichkeit – eine mangelnde Sprachfähigkeit zu diagnostizieren, d.h. die Ergebnisse und Befunde ökonomischer Forschung lassen sich nur äußerst eingeschränkt außen stehenden Nicht-Ökonomen vermitteln (vgl. auch Feld/Köhler 2011). Gerade hier ist von der qualitativen Sozialforschung eine gewisse ‚Übersetzungsleistung‘ oder ‚Transferleistung‘ zu erhoffen, werden doch ihre Inhalte nicht in mathematische Terme übersetzt sondern würden für sich unabhängig, inhaltlich auch für Laien verstehbar, zur Analyse zur Verfügung stehen. Eine solche Vorgehensweise, welche den Fokus auf eine weniger formalisierte, sondern eher verbale Argumentation richtet, kann sich gegenüber anderen

sozialwissenschaftlichen Disziplinen und vor allem auch gegenüber Politik und Öffentlichkeit als Vorteil erweisen, würde sie doch vielfache Anknüpfungspunkte für eine gemeinsame und kooperative Kommunikation eröffnen. Denn nur so kann es gelingen, wirtschaftspolitische Gestaltungsvorschläge durchzusetzen, da diese letztlich auch ökonomischen Laien vermittelbar sein müssen, um öffentliche Akzeptanz finden zu können. Ganz in diesem Sinne hat Alan S. Blinder das Potential qualitativer Forschungsmethoden für die Ökonomik treffend hervorgehoben, wenn er schreibt:

“Stacked up against competition of this caliber from theory and econometrics, the interview method doesn’t look so bad after all – especially if viewed as a supplement to, rather than a replacement for, more conventional modes of economic inquiry.” (Blinder 1990, S. 298-9)

Anmerkungen

- 1 Die Begriffe Wirtschaftswissenschaft und Ökonomik (im Englischen „economics“) werden im vorliegenden Beitrag synonym verwendet. Der Begriff Volkswirtschaftslehre bezeichnet in Abgrenzung zur Betriebswirtschaftslehre einen Teilbereich der Wirtschaftswissenschaften, welcher sich wiederum in verschiedene Teilbereiche (z.B. Wohlfahrtsökonomik, Institutionenökonomik, Verhaltensökonomik, Umweltökonomik etc.) aufgliedert.
- 2 Grund für die Entscheidung, zunächst ausschließlich die Situation der Volkswirtschaftslehre in Deutschland zu untersuchen, ist die Tatsache, dass qualitative Forschungsmethoden – im Gegensatz zur Mathematik – nicht ohne weiteres in andere Sprachen übertragbar sind (vgl. hierzu auch Kruse u.a. 2012).
- 3 Vgl. hierzu exemplarisch den ‚Neueren Methodenstreit‘, welcher durch die Neubesetzung der ehemaligen ordnungspolitischen Lehrstühle an der Kölner Universität ausgelöst wurde (ausführlich dokumentiert auf <http://www.personal.unmich.edu/~rudib/methodology.htm>; siehe auch Caspari/Schefold 2011).
Im vorliegenden Beitrag wird die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind damit stets beide Geschlechter angesprochen.
- 4 Die genauen Fragestellungen lauteten: „Was macht einen guten Ökonomen oder eine gute Ökonomin aus?“ Antwortmöglichkeiten: „Interesse an und Kenntnisse in empirischer Forschung“, „Hervorragende mathematische Kenntnisse besitzen“ sowie „Wie stehen Sie zu der folgenden Aussage: er nutzenmaximierende homo oeconomicus ist ein Zerrbild der Wirklichkeit und deshalb unbrauchbar“?
- 5 So ist ergänzend darauf hinzuweisen, dass fast 13% aller Professuren für Volkswirtschaftslehre in Deutschland von Personen besetzt werden, die ihren ersten Studienabschluss im Fach Mathematik erworben haben (Heining/Jerger/Lingens 2008, S. 316).
- 6 Folglich gehen wir davon aus, dass – aufgrund der Dominanz der Forschung im akademischen Betrieb (vgl. Münch 2011) – diese Tendenz gleichermaßen für die Lehre und Curricula in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen gilt. Insgesamt liegen verhältnismäßig wenig reflexive Studien zur Verbreitung verschiedener Denkschulen innerhalb der deutschen Volkswirtschaftslehre vor. Indirekte Rückschlüsse können aber aus den Publikationen über den Stellenwert verschiedener Fachzeitschriften abgeleitet werden, vgl. hierzu die Hinweise in Schneider/Frey/Pommerehne (1983); Pommerehne (1986); Diamond (1989); Ganz (2000); Haucap/Bräuninger (2001); Münch (2011).
- 7 Hierunter verstehen wir im Folgenden sämtliche qualitative Ansätze, die z.B. auf leitfadengestützten Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmender Beobachtungen basieren. In Hinblick auf ein grundlegendes Verständnis qualitativer Forschung lehnen wir uns an die Definition von Ernst von Kardorff an: „Der kleinste gemeinsame Nenner der qualitativen Forschungstraditionen lässt sich vielleicht wie folgt bestim-

- men: Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie so weit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrung einzuschränken oder rationalistisch zu ‚halbieren‘. Die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten‘ als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzliche, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft: Die Interaktion des Forschers mit seinen ‚Gegenständen‘ wird systematisch als Moment der ‚Herstellung‘ des ‚Gegenstandes‘ selbst reflektiert.“ (von Kardorff 1995, S. 4). Diese Definition macht u.E. eine Differenzierung von qualitativer Forschung im weiteren Sinne und rekonstruktiver Forschung im engeren Sinne in der Forschungspraxis notwendig, die wie folgt umrissen werden kann: *Alle Forschenden, die rekonstruktiv arbeiten, nutzen qualitative Methoden. Aber nicht alle Forschenden, die qualitative Methoden nutzen, forschen rekonstruktiv.* Rekonstruktive Forschung basiert zwingend auf einem Set an rekonstruktionslogischen Basisannahmen über Wirklichkeit und Forschungspraxis und drückt sich insbesondere in einer spezifischen Haltung aus. Im Folgenden soll diese Differenzierung jedoch nicht weiter berücksichtigt werden, insofern bezieht sich der umfassendere Begriff „qualitative Forschung“ in diesem Beitrag auf rekonstruktive Forschungsmethoden.
- 8 Auf die unterschiedlichen Methoden des bewussten kontrastierenden bzw. komparativen Samplings – wie z.B. verschiedene Methoden der empirischen Vorauswahl von Kontrastierungsdimensionen bzw. das „theoretical sampling“ (im Überblick Strauss/Corbin 1996, S. 148ff.) soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (siehe hierzu Kelle/Kluge 1999, S. 44ff.; Kruse 2014: Kapitel I).
 - 9 Die Auswahl der Teilbereiche erfolgte aufgrund intensiver Beobachtungen des wirtschaftswissenschaftlichen Feldes. Eine Feldanalyse der Wirtschaftswissenschaften, welche die fachspezifischen Hierarchien zwischen den einzelnen Teilbereichen der Volkswirtschaftslehre systematisch darstellt, steht bisher jedoch noch aus. Für erste grundlegende Anhaltspunkte zur Struktur der Hochschullandschaft und der dort wirkenden Mechanismen siehe Münch (2011). Einen Hinweis auf die maximal strukturelle Variation im wirtschaftswissenschaftlichen Feld bieten u.E. die systematischen Analysen der Vorträge bei den Jahrestagungen des Vereins für Socialpolitik als Qualitätsmerkmal volkswirtschaftlicher Fachbereiche von Fabel/Lehmann/Warning (2003) und Haufler/Rinke (2009). Durch die hohe Sichtbarkeit der Jahrestagung stellt die Zahl der dort vorgetragenen Papiere für volkswirtschaftliche Fachbereiche und Wirtschaftsforschungsinstitute einem sichtbaren Erfolgsindikator im wirtschaftswissenschaftlichen Feld dar. Hierzu trägt insbesondere auch die Tatsache bei, dass die auf der Jahrestagung vorgetragenen Papiere in einem strukturierten Begutachtungsprozess ausgewählt werden. Zusammengefasst belegen die Befunde die Monopolstellung neoklassischer Forschungsbereiche. Diese Tendenz lässt sich auch aus verschiedenen Zeitschriften und VWL-Rankings ablesen; vgl. hierzu Bommer/Ursprung (1998); Ritzberger (2008); Handelsblatt (2011). Die Relevanz der gewählten Teilbereiche kann u.E. zudem aus den bibliometrischen Messinstrumente Economic Literature (EconLit), Journal of Economic Literature (JEL) sowie den Social Science Citation Index (SSCI) abgeleitet werden.
 - 10 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass genauere Angaben aus datenschutzrechtlichen Gründen unterlassen werden müssen.
 - 11 Insgesamt wurden 7 Mailing-Listen angeschrieben.
 - 12 Insbesondere für wirtschaftspolitische Forschungsansätze, die wie die Ordnungsökonomik die individuelle Zustimmungsfähigkeit als normatives Kriterium in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses stellen, wären qualitative Befragungsmethoden sehr geeignet, wichtige Erkenntnisse über die tatsächlichen Wünsche und Ziele von Wirtschaftsakteuren zu generieren. Denn nur wenn die wirtschaftspolitischen Vorschläge von Ökonomen auch den Interessen der Betroffenen entsprechen, haben sie im demokratischen Wettbewerb eine Chance realisiert zu werden (Eith/Goldschmidt 2005). In diesem Sinne ist festzuhalten, dass in vielen Bereichen die qualitative Perspektive

- nicht nur eine empirische Bereicherung darstellen würde, sondern vielmehr für zentrale normative Fragestellungen wie z.B. Verteilungsfragen, Gerechtigkeitsüberlegungen etc. wichtige empirische Erkenntnisse liefern könnte, die bis dato nicht existieren bzw. systemimmanent verhindert werden.
- 13 Muster sind hier im Sinne von Karl Mannheims „homologen Muster“ zu verstehen; vgl. hierzu auch seinen Aufsatz „Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation“ (Mannheim 2004).
- 14 Vgl. für eine Kritik sowie eine konsequente Weiterentwicklung die moderne Ordnungsökonomik, welche als normatives Referenzkriterium die Zustimmung der betroffenen Individuen verwendet, siehe exemplarisch Vanberg (2005) und Lenger (2009).
- 15 So treffend zusammengefasst von Vanberg (2008, S. 1).
- 16 Mannheim (2004, S. 127) führt hierzu aus: „So gewinnt man denn schließlich den Eindruck, als erfasse man an grundverschiedenen objektiven und ausdrucksmäßigen Momenten stets ein Identisches, nämlich das gleiche Dokumentarische. Dieses Gerichtetsein auf Dokumentarisches, dieses Erfassen des Homologen an den verschiedensten Sinnzusammenhängen ist etwas Eigentümliches, das weder mit Addition noch mit Synthese, auch nicht mit bloßer Abstraktion gemeinsamer Merkmale verwechselt werden darf; es ist etwas Eigentümliches, weil das Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit, Verhältnisse sind, die der geistig-sinnmäßigen Welt eigentümlich sind und von Gleichnissen, die mindestens zum Teil einer räumlich-dinglich orientierten Phantasie ihr Leben verdanken, freigehalten werden sollen.“
- 17 Das Problem der unterschiedlichen Instrumentenlogik wurde leider auch in den bisherigen qualitativen Wirtschaftsstudien häufig falsch angewendet (vgl. hierbei insbesondere Hill/Meagher 1999, S. 10-13). Das hierbei jedoch forschungsstrategische Gründe im Vordergrund stehen können, wird insbesondere bei Blinder (1990, S. 303f.) deutlich, wenn er argumentiert, dass qualitative Daten, damit sie Anschlussfähig an den ökonomischen Mainstream sind, quantifizierbar sein müssen und die Fälle per Zufallsauswahl erhoben werden müssen.
- 18 Vgl. zu den Argumenten 1 bis 3 auch Piore (1979) sowie Schlüter (2010, S. 395-400). Argument 5 hat in ähnlicher Form auch Blinder (1990) hervorgehoben.
- 19 Im Gegenzug muss allerdings auch anerkannt werden, dass die Wirtschaftswissenschaften durch ihre Verwendung mathematischer Termini eine gewisse Anschlussfähigkeit an naturwissenschaftliche Fächer erzeugt. Zudem unterliegen mathematische Formeln nicht dem Problem einer fremdsprachlichen Rezeption (vgl. hierzu Kruse u.a. 2012), da sie ja gewissermaßen eine Universalsprache darstellen.

Literatur

- Albert, H. (1965): Modell-Platonismus. Der neoklassische Stil des ökonomischen Denkens in kritischer Beleuchtung. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Berlin, S. 406–434.
- Albert, H. (1991): Traktat über kritische Vernunft. 5. Aufl., Tübingen.
- Bauer, T.K.; Fertig, M.; Schmidt, C.M. (2009): Empirische Wirtschaftsforschung. Eine Einführung. Heidelberg.
- Bergmann, J. (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Studienbrief 000315613 (11.88) der Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen, Fachbereich Erziehungs-, Sozial und Geisteswissenschaften. Kurseinheit 1 bis 3. Hagen: Fernuniversität Gesamthochschule.
- Bitsch, V. (2000): Agrarökonomie und qualitative Forschung: Unvereinbare Paradigmen? In: FQS (4), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1116/2472> (12. Dezember 2010).
- Blinder, A. (1990): Learning by Asking Those Who Are Doing. In: Eastern Economic Journal 16(4), pp. 297–306.

- Blinder, A. (1991): Why Are Prices Sticky? Preliminary Results from an Interview Study. In: *American Economic Review* 81(2), pp. 89–96.
- Blinder, A. (1999): Economics Becomes a Science – Or Does It? In: Bearn, A. (Ed.), *Useful knowledge. The American Philosophical Society Millennium Program*. Philadelphia, pp. 141–160.
- Blinder, A./Choi, D. (1990): A Shred of Evidence on Theories of Wage Stickiness. In: *The Quarterly Journal of Economics* 105(4), pp. 1003–1016.
- Blinkert, B. (2009): Die Praxis der Forschung. In: Schirmer, D. (Hrsg.): *Empirische Methoden der Sozialforschung*. Köln, S. 15–32.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1992): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Buber, R./Holzmüller, H. (2009): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Burton, B. (2007): Qualitative Research in Finance – Pedigree and Renaissance. In: *Studies in Economics and Finance* 24(1), pp. 5–12.
- Caspari, V./Scheffold, B. (Hrsg.) (2011): *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft? Ein Methodenstreit in der Volkswirtschaftslehre*. Frankfurt a.M.
- Cassell, C./Symon, G. (Eds.) (1994): *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. London.
- Cassell, C./Symon, G. (Eds.) (2004): *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London.
- Cawthorne, P. (1995): Of Networks and Markets: the Rise and Rise of a South Indian town. The Example of Tiruppur’s Cotton Knitwear Industry. In: *World Development* 23(1), pp. 43–75.
- Cawthorne, P. (2001): Identity, Values and Method: Taking Interview Research Seriously in Political Economy. In: *Qualitative Research* 1(1), pp. 65–90.
- Clark, W./Fast, M. (2001): *Towards a Science of Business Economics: Qualitative Economics and Building a Theory of the Firm*. Herausgegeben von Center for International Studies Aalborg University International Business Economics. (Working Paper Series, No. 34).
- Coast, J. (1999): The Appropriate Uses of Qualitative Methods in Health Economics. In: *Health Economics* 8, pp. 345–353.
- Coast, J./McDonald, R./Baker, R. (2004): Issues Arising from the Use of Qualitative Methods in Health Economics. In: *Journal of Health Services Research/Policy* 9(3), pp. 171–176.
- Diamond, A.M. (1989). The Core Journals in Economics. In: *Current Contents* 21, pp. 4–11.
- Diekmann, A. (2009): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausgabe, 20. Auflage*. Reinbek bei Hamburg.
- Eith, U./Goldschmidt, N. (2005): Zwischen Zustimmungsfähigkeit und tatsächlicher Zustimmung. Kriterien für Reformpolitik aus ordnungsökonomischer und politikwissenschaftlicher Perspektive. In: Haubner, D./Mezger, E./ Schwengel, H. (Hrsg.): *Agenda-setting und Reformpolitik. Strategische Kommunikation zwischen verschiedenen Welten*. Marburg, S. 51–70.
- Enste, D./Haferkamp, A./Fetchenhauer, D. (2009): Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 10(1), S. 60–78.
- Eucken, W. (1952/2004): *Grundsätze der Wirtschaftspolitik*. 7. Auflage. Tübingen.
- Etges, M. S./Lenger, A. (2010): Die Eingliederungsvereinbarung des SGB II. Eine kritische Betrachtung aus ordnungsökonomischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Wirtschaftspolitik* 59(3), S. 329–356.
- Fehr, E./Fischbacher, U. (2002): Why Social Preferences Matter. The Impact of Non-Selfish Motives on Competition, Cooperation and Incentives. In: *The Economic Journal* 112, pp. C1–C33.

- Fehr, E./Schmidt, K.M. (1999): A Theory of Fairness, Competition and Cooperation. In: *Quarterly Journal of Economics*, 114(3), pp. 817–868.
- Feld, L.P./Köhler, E.A. (2011): Ist die Ordnungsökonomik zukunftsfähig? In: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 12(2), S. 173–195.
- Frey, B.S./Humbert, S./Schneider, F. (2007): Was denken deutsche Ökonomen? Eine empirische Auswertung einer Internetbefragung unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik im Sommer 2006, In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 8(4), S. 359–377.
- Gans, J. (Hrsg.) (2000): *Publishing Economics: Analyses of the Academic Journal Market in Economics*. Cheltenham.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Garfinkel, H. (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 2*. Reinbek bei Hamburg, S. 189–214.
- Goldschmidt, N. (2011): Vom Glück und von Gärten – Moderne Ordnungsökonomik und die normativen Grundlagen der Gesellschaft. In: *Caspari, V./Scheffold, B. (Hrsg.): Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft? Ein Methodenstreit in der Volkswirtschaftslehre*. Frankfurt am Main, S. 145–166.
- Haucap, J./Bräuninger, M. (2001): Was Ökonomen lesen und schätzen: Ergebnisse einer Umfrage. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 2(2), S. 185–210.
- Heining, J./Jerger, J./Lingens, J. (2008): Deutsche Hochschulkarrieren im Fach Volkswirtschaftslehre. Eine deskriptive Analyse von Lebenslaufdaten. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9(3), S. 306–328.
- Helfferich, C. (2005): *Qualität qualitativer Daten – Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews*. Wiesbaden.
- Henrich, J. (2000): Does Culture Matter in Economic Behavior? Ultimatum Game Bargaining among the Machiguenga of the Peruvian Amazon. In: *American Economic Review* 90(4), pp. 973–979.
- Hesse, J.-O. (2010): *Wirtschaft als Wissenschaft. Die Volkswirtschaftslehre in der frühen Bundesrepublik*, Frankfurt a.M.
- Hill, E./Meagher, G. (1999): Doing 'Qualitative Research' in Economics: Two Examples and Some Reflections. In: *Open Discussion Papers in Economics*, Nr.16., pp 1–18.
- Hitzler, R. (1986): Die Attitüde der künstlichen Dummheit. In: *Sozialwissenschaftliche Informationen*, H. 3, S. 53–59.
- Hübler, O. (2005): *Einführung in die empirische Wirtschaftsforschung. Probleme, Methoden und Anwendungen*. München.
- Humphrey, C./Lee, B. (Hrsg.) (2004): *The Real Life Guide to Accounting Research. A Behind-the-Scenes View of Using Qualitative Research Methods*. Amsterdam.
- Kardorff, E. (1995): *Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung*. In: *Flick, U./Kardorff, E./Keupp, H./Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim, S. 3–10.
- Kelle, U. (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen.
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie Qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34, S. 224–253.
- Knoblauch, H. (1995): *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*. Berlin/New York.
- Koob, D. (2007): Loriot als Symbolischer Interaktionist. Oder: Warum man selbst in der Badewanne gelegentlich soziale Ordnung aushandeln muss. In: *FQS* 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701279> (03. Februar 2011).
- Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, Ch. (Hg.) (2012): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen*. Weinheim.

- Kruse, J. (2009): Indexikalität und Fremdverstehen: Problemfelder kommunikativer Verstehensprozesse. In: Rehbein, B./ Saalman, G. (Hrsg.): Verstehen. Konstanz, S. 133–150.
- Kruse, J./Biesel, K./Schmieder, C. (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden.
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim. (im Druck).
- Kuhn, T.S. (1969/2007): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2., rev. und um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a.M.
- Kurt, R. (2002): Menschenbild und Methode der Sozialphänomenologie. Konstanz.
- Kurt, R. (2004): Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Konstanz.
- Lakatos, I. (1974): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I./Musgrave, A. (Hg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, S. 89–189.
- Lawson, T. (2003): Reorienting Economics. London.
- Lester, R.K./Piore, M.J. (2004): Innovation. The Missing Dimension. Cambridge.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A.(2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.
- Mannheim, K. (2004): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz, S. 101–154.
- Menard, C. (2001): Methodological Issues in New Institutional Economics. In: Journal of Economics Methodology 8(1), pp. 85–92.
- Merkens, H. (2003): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 286–299.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt a.M.
- Naderer, G./Balzer, E. (Hrsg.) (2007): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden.
- Neumärker, K.J.B. (2007): Neuroeconomics and the Economic Logic of Behavior. In: Analyse/Kritik: Zeitschrift für Sozialtheorie 29(1), S. 60–85.
- Mayring, P. (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: FQS 8(3), <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Moosmüller, G. (2004): Methoden der empirischen Wirtschaftsforschung. München.
- Ostrom, E. (1990): Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge.
- Ostrom, E. (2005): Understanding Institutional Diversity. Princeton.
- Piore, M. (1979): Qualitative Research Techniques in Economics. In: Administrative Science Quarterly 24(4), pp. 560–569.
- Piore, M. (2006a): Qualitative Research: Does it Fit in Economics? In: Perecman, E./Curran, S. (Eds.): A Handbook for Social Science Field Research. Essays/Bibliographic Sources on Research Design and Methods. Thousand Oaks, pp. 143–157.
- Piore, M. (2006b): Qualitative Research: Does it Fit in Economics? In: European Management Review 3(1), pp. 17–23.
- Piore, M./Sabel, C. (1985): Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin.
- Pommerehne, W.W. (1986). Die Reputation wirtschaftswissenschaftlicher Fachzeitschriften: Ergebnisse einer Befragung deutscher Ökonomen. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 201,S. 280–306.
- Popper, K. R. (2010): Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie: aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930–1933. hrsg. von Troels Eggers Hansen, 3. Aufl., Tübingen.

- Reichertz, J. (2003): Abduktion. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, S. 11–14.
- Ronning, G. (2011): *Statistische Methoden in der empirischen Wirtschaftsforschung*. Berlin.
- Schneider, F.; Frey, B.S.; Pommerehne, W.W. (1983): *Relata referimus: Ergebnisse und Analyse einer Befragung deutscher Ökonomen*. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft* 139, 19–66.
- Schlüter, A. (2001): *Institutioneller Wandel und Transformation. Restitution, Transformation und Privatisierung in der tschechischen Landwirtschaft*. Aachen.
- Schlüter, A. (2009): *Economics, Institutions and the Environment*. Kumulative Habilitationsschrift, Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften, Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau.
- Schlüter, A. (2010): *Institutional Change and Qualitative Research. Methodological Considerations for Institutional Economic Empirical Research*. In: *Journal of Interdisciplinary Economics*, 22. Jg., H. 4, S. 391–406.
- Schlüter, A./Vollan, B. (2011): *Morals as an Incentive? A Field Study on Honour Based Flower Picking*. In: *European Review of Agricultural Economics* 38(1), pp. 1–19.
- Simon, H.A. (1992): *What is an "Explanation" of Behavior?* In: *Psychological Science* 3(3), pp. 150–161.
- Simon, H.A. (1955): *A Behavioral Model of Rational Choice*. In: *The Quarterly Journal of Economics* 69(1), pp. 99–118.
- Simon, H.A. (1956): *Rational Choice and the Structure of Environments*. In: *Psychological Review* 63(1), pp. 129–138.
- Sterns, J./Schweikhardt, D./Peterson, C. (1998): *Using Case Studies as an Approach for Conducting Agribusiness Research*. In: *International Food and Agribusiness Management Review* 1(3), pp. 311–327.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden.
- Vanberg, V.J. (2004): *Mathematikmanie und die Krise der Ökonomik*. In: *Schweizer Monatshefte* 84 (9/10), S. 21–24.
- Vanberg, V.J. (2005): *Market and State. The Perspective of Constitutional Political Economy*. In: *Journal of Institutional Economics* 1(1), pp. 23–49.
- Watzlawick, P. (1976): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. München.
- Weintraub, E.R. (2002): *How Economics Became a Mathematical Science*. Durham.
- Wilson, T. (1973): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1*. Reinbek bei Hamburg, S. 54–79.
- Westgren, R./Zering, K. (1998): *Case Study Research Methods for Firm and Market Research*. In: *Agribusiness*, 14(5), pp. 415–424.
- Winker, P. (1997): *Empirische Wirtschaftsforschung*. Berlin/Heidelberg.
- Winker, P. (2007): *Empirische Wirtschaftsforschung und Ökonometrie. 2., vollständig überarbeitete Auflage*. Berlin/Heidelberg.

Margarete Menz, Christine Thon

Legitime Bildung im Elementarbereich. Empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte

Legitimate education in early childhood. Empirical
explorations of the addressing of parents by skilled
labor

Zusammenfassung:

Die aktuelle bildungspolitische Fokussierung des Elementarbereichs leitet Verschiebungen von Zuständigkeiten für Bildung zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte ein. Damit gehen Veränderungen des Verhältnisses zwischen Eltern und Fachkräften einher, die bislang kaum Gegenstand der Forschung sind. Der Beitrag stellt eine explorative Untersuchung von Gruppendiskussionen mit Fachkräften vor. Darin zeigt sich, dass es im Kontext des intensivierten Bildungsauftrags der Kindertagesstätte zu unterschiedlichen Adressierungen von Eltern entlang sozialer Differenzkategorien kommt, die jeweils mit spezifischen Konzepten von Bildung im Elementarbereich verbunden sind und sie legitimieren. An dieses Ergebnis schließen sich Überlegungen zur systematischen empirischen Untersuchung des Zusammenhangs auf weiteren dafür relevanten Ebenen an.

Schlagworte: Elementarbildung, Bildungspolitik, Gruppendiskussion, Mehrebenenanalyse

Abstract:

Due to a focus on early childhood education in education policies, the responsibilities for education between the family and skilled labor are shifting. The inherent changes in the relation between the parents and the early childhood centers are nevertheless rarely researched. This article introduces an explorative research on group discussions with skilled labor. The intensified educational objectives lead to an addressing of parents differing alongside of social difference categories. These categories are contextualized with specific concepts of education, which legitimize the addressing. Following these results, considerations about a systematic empirical research of this relation are introduced.

Keywords: early childhood education, education policy, group discussion,

1. Einleitung

Der Zusammenhang von familiärer Herkunft und formalem Bildungserfolg im bundesdeutschen Bildungssystem ist schon lange nicht mehr von der Hand zu weisen (vgl. z.B. Becker/Lauterbach [Hrsg.] 2010). Mit der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for international Student Assessment, vgl. dazu Ehmke/Baumert 2007) hat dies nun für erhebliche bildungspolitische Konsequenzen gesorgt. Im Zuge von Umstrukturierungen rückt insbesondere der Elementarbereich verstärkt in den Fokus, da ihm eine große Bedeutung für die Kompensation familiär bedingter Bildungsbenachteiligung beigemessen wird. Das mittlerweile einhellige Bekenntnis zur Kindertagesstätte als Bildungsinstitution schlägt sich beispielsweise in den Bildungsleitlinien der Bundesländer nieder und wird in der konkreten Praxis vor Ort in Form von Bildungskonzepten der einzelnen Kindertagesstätte formuliert.

Damit rückt hier auch die Notwendigkeit einer veränderten Zusammenarbeit derjenigen in den Blick, die als relevante Akteure im Prozess der Entwicklung einer erfolgreichen Bildungskarriere identifiziert werden: Kindertagesstätten (Kitas)¹ einerseits, Eltern andererseits. In Bezug auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kita lässt sich eine grundlegende Verschiebung von Zuständigkeiten bezüglich der Verantwortung für Bildungsprozesse der Kinder beobachten. Der Auftrag der Transformation zu einer Bildungsinstitution, die zudem kompensatorische Funktionen übernehmen soll, verlangt von den dort tätigen Fachkräften – im Zuge einer Vielzahl von Herausforderungen (dazu z.B. Cloos/Karner [Hrsg.] 2010) – auch die Entwicklung eines neu organisierten Verhältnisses zu den Eltern, durch das diese in die Unterstützung des Bildungsprozesses der Kinder einbezogen werden.

Wie sich dies konkret vollzieht und welche Auswirkungen es für die Beteiligten hat, ist bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung. Der folgende Beitrag führt mit einer explorativen Vorstudie eine erste Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Verschiebungen im Elementarbereich aus der Perspektive von Fachkräften und fragt nach den sich daraus ergebenden method(olog)ischen Konsequenzen für eine weitere empirische Erforschung. Da die Verschiebung des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern auf verschiedenen Diskursebenen stattfindet und hier insbesondere die bildungspolitische Agenda eine zentrale Rolle spielt, werden zunächst Analysen aktueller bildungspolitischer Programmatiken zu Kindertagesstätten präsentiert (2.). In einem weiteren Schritt gehen wir der Frage nach, wie sich das Verhältnis von Kita und Elternhaus unter dem Eindruck des intensivierten Bildungsauftrags der Kita aus der Sicht von Fachkräften darstellt. Insbesondere zu diesem Themenbereich findet sich kaum Literatur, abgesehen von einzelnen Studien zu z.B. subjektiven Bildungstheorien von ErzieherInnen (Müller 2007). Trotz der Aktualität und Brisanz der Thematik lässt sich hier eine deutliche Forschungslücke konstatieren. Um sich dieser offenen Frage anzunähern, werden Aussagen von ErzieherInnen und Kindergartenleitungen untersucht, in denen verschiedene Deutungen zu Aushandlungsprozessen zwischen Fachkräften und Eltern zum Tragen kommen (3.). Diese Deutungen korrespondieren mit den Adressierungen der Eltern durch die Fachkräfte, die in spezifischer Weise entlang von Differenzlinien wie soziales Milieu, Migrationshintergrund, Bildungsnähe oder -ferne entworfen werden. Dadurch wird ein Spektrum dessen deutlich, was zum Gegenstand von Zuständigkeits-

verschiebungen werden kann und wie solche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bestimmt werden. Dies gilt es anschließend zu systematisieren (4.). Zum Abschluss werden wir Möglichkeiten eines analytischen Zugriffs für eine weitergehende empirische Untersuchung der stattfindenden Prozesse formulieren. Die Tragweite dieser Prozesse hat damit zu tun, dass sie, wie sich zeigen wird, unterschiedliche Ebenen der Produktion von Bedeutung umfassen; daher konzipieren wir eine entsprechende Studie im Sinne einer Mehrebenenanalyse.

2. Bildungspolitische Perspektiven auf die Kindertagesstätte

In den Debatten um die Verringerung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom familiären Hintergrund werden derzeit vorrangig solche Maßnahmen diskutiert, die zur Kompensation familiärer Defizite und zur Prävention von Bildungsbenachteiligung dienen. Der Schulerfolg von Kindern soll dadurch von familiären (Vor-)Leistungen entkoppelt werden. Während dies im schulischen Bereich z.B. durch den Ausbau von Ganztagschulen realisiert werden soll (vgl. z.B. Kuhlmann/Tillmann 2009), setzen entsprechende bildungspolitische Maßgaben auch schon im Elementarbereich an: Bereits der Kita wird eine entscheidende Bedeutung für den späteren Bildungserfolg gerade von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien attestiert (vgl. BMFSJ 2006; Bühler-Niederberger/Mierendorff/Lange [Hrsg.] 2010).

Auf der Ebene der beteiligten Institutionen können sich die veränderten Anforderungen in einer Ausrichtung der Kita-Bildungsarbeit an den Erwartungen der Grundschule niederschlagen. Die Kita wird so – neben der Familie und als Ersatz dafür – zur zentralen schulvorbereitenden Instanz. Die stattfindenden Prozesse können als gleichzeitige De- und Re-Familialisierungsprozesse gelesen werden (vgl. Joos 2006; Oelkers 2009). De-Familialisierungstendenzen resultieren dabei nicht unbedingt primär aus aktuellen bildungspolitischen Interventionen, sondern aus dem schon seit geraumer Zeit andauernden Wandel von Geschlechternormen insbesondere bezüglich der Erwerbsarbeitsbeteiligung von Müttern. Die traditionell unterstellte Zuliefer- und Unterstützungsfunktion der Familie für das deutsche Bildungssystem setzt voraus, dass in der Familie eine Person mindestens halbtags zur Verfügung steht. Betreuung und Bildung insbesondere in der frühen Kindheit lagen bis vor nicht allzu langer Zeit fast ausschließlich in den Händen der Mütter. Mittlerweile verlangt jedoch die geschlechter- und familienpolitische Kompromissformel der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (kritisch dazu vgl. Thon 2012), etwa über die letzte Neuregelung des Elternzeitgesetzes, einen Ausbau von Kindertagesstätten und dementsprechend eine Verlagerung von Bildungs- und Betreuungsaufgaben in diese Institutionen.

Parallel zu solchen Entwicklungen wird bildungspolitisch insbesondere auf die Förderung derjenigen Kinder abgestellt, deren Eltern nicht über als ausreichend erachtete Ressourcen verfügen, insbesondere in Form von Bildungs(-sprach-)kapital. Eine entsprechende Programmatik artikuliert sich etwa in der Forderung nach dem Ausbau von Kindertagesstätten oder nach einem Rechtsanspruch auf

einen Kita-Platz für unter Dreijährige. Tendenzen der De-Familialisierung nehmen so die Gestalt einer Verlagerung der Zuständigkeiten für ein „gutes“ Aufwachsen von Kindern in Einrichtungen des Elementarbereichs an. Dort sollen nun institutionelle Unterstützungsmöglichkeiten einen Ausgleich schaffen. Dies ist der Hintergrund der anhaltenden Diskussion um einen verpflichtenden Kindergartenbesuch spezifischer Zielgruppen, insbesondere von Kindern aus Migrantenfamilien.² Die Forderung nach einem frühen Institutioneneintritt der Kinder mit Migrationshintergrund wird vor allem mit Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache begründet (stellvertretend vgl. Bundesregierung 2009, S. 16).³

Insgesamt bedeutet das, dass bislang der Familie zugeschriebene Funktionen und Verantwortlichkeiten zum Teil auf die Institutionen übergehen. Es bedeutet aber nicht im Umkehrschluss, dass der Familie ihre Funktion der Unterstützung von Bildungsprozessen entzogen oder sie aus der Verantwortung entlassen wird. Durch solche als Re-Familialisierung gekennzeichneten Prozesse können Familien durch die intensivierten Bemühungen der öffentlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen auch stärker in die Pflicht genommen werden (vgl. Richter 2008; Oelkers/Richter 2010), hierbei werden speziell Mütter für den Bildungserfolg ihrer Kinder verantwortlich gemacht. Dabei wird das Verhältnis zwischen Kita und Eltern jedoch widersprüchlich konstruiert: als Kooperation auf Augenhöhe, aber auch als Aktivierung der Eltern durch die Kita. Diese Widersprüchlichkeit findet sich pointiert in der Idee einer „Erziehungspartnerschaft“ zwischen Eltern und Kita-Fachkräften wieder (vgl. z.B. Cloos/Karner [Hrsg.] 2010; Rabe-Kleberg 2010). Einerseits verstärken sich die Anforderungen an Fachkräfte in Bezug auf diagnostische und bildungsförderliche Kompetenzen, die u.a. auch ein erhöhtes Bildungsniveau notwendig zu machen scheinen. Dies legt tendenziell ein hierarchisiertes Verhältnis zu den Eltern – in Analogie zur LehrerInnen–Eltern-Beziehung – nahe. Andererseits impliziert die Idee der Partnerschaft eine gleichberechtigte Beziehung, die z.B. auch die Deutungshoheit der Eltern über das Verständnis von „legitimer Bildung“ beinhaltet. Dennoch wird in erster Linie durch die Institution definiert, was als Bildung anerkannt ist; eigene Deutungen von erziehungs- und bildungsrelevanten Praxen auf Seiten der Familien werden im Zweifelsfall zur Disposition gestellt. Insbesondere das weiblich konnotierte Feld der Sorge wird so durch neue Rahmungen herausgefordert. Das Verhältnis zwischen Familie und Bildungseinrichtungen kann insofern derzeit als umkämpftes Terrain bezeichnet werden: Erziehungs- und Bildungsverantwortlichkeiten werden neu verhandelt, Zuständigkeiten werden zugewiesen und entzogen und klassische Deutungshoheiten werden in Frage gestellt (vgl. z.B. Richter 2010).

Im Zuge der Verschiebung von Zuständigkeiten für frühkindliche Bildung zwischen Familien und Bildungsinstitutionen verlagern sich auch Diskurse und Praxen, in denen hergestellt wird, was denn als „legitime“ Bildung gilt – also, in Bezug auf unser Untersuchungsfeld, was als relevant für erfolgreiche institutionalisierte Bildungsbiographien von Kindern gilt und was nicht. Mit dem Begriff der „legitimen Bildung“ in Anlehnung an Bourdieu (1992) wird im Folgenden ein hegemoniales Bildungsverständnis beschrieben, ein „an der herrschenden Kultur orientiertes Verständnis von Bildung“ (Bremer 2006, S. 196). Uns interessiert insofern die normative Bedeutung unterschiedlicher Bildungsverständnisse, wie sie auch von Seiten der Fachkräfte in Kitas formuliert werden. Für die Analyse der Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern gilt es, diese Verhandlung um legitime Bildung in mehrerer Hinsicht em-

pirisch zu beantworten: Welche Konzepte von Bildung werden formuliert? Wie wird legitime Bildung diskursiv und performativ hervorgebracht bzw. wie werden die je eigenen Praxen der Beteiligten als Bildungspraxen legitimiert? In welches Verhältnis setzen sich z.B. ErzieherInnen zu Bildungsanforderungen der Grundschule, entwerfen sie ein davon abgegrenztes Modell legitimer Elementarbildung? Wie positionieren sich Eltern zu den Anforderungen, die die Kita im Namen der Bildung ihrer Kinder an sie stellt? Welche Effekte lassen sich auf Seiten der Fachkräfte und der Eltern rekonstruieren?

Mit derartigen Fragen sind mehrere Ebenen der Herstellung legitimer Bildung angesprochen. Es kann von auf mindestens vier unterscheidbaren Ebenen ausgegangen werden: der Ebene von Programmatiken und Konzepten, die Kindertagesstätten für ihre Arbeit formulieren (1); der Ebene von Aushandlungen, Verständigungen und geteilten Wissens der Fachkräfte einer Einrichtung (2); der Ebene von Verhandlungen zwischen Fachkräften und Eltern (3); schließlich der Ebene der subjektiven Konstruktionsprozesse dieser AkteurInnen (4). Im Folgenden werden wir in einem explorativen Vorgehen empirisches Material analysieren, dessen Inhalte sich auf zwei der genannten Ebenen beziehen. Es handelt sich um aufgezeichnete Gesprächsrunden mit ErzieherInnen und Kitaleitungen. Sie verdeutlichen zuerst die zweite Ebene, konkret: die der innerinstitutionellen Verständigung zwischen Fachkräften. Die für diesen Beitrag ausgewählten Passagen fokussieren jedoch die subjektiven Perspektiven von Fachkräften (Ebene 4). Die empirischen Erkundungen, die damit unternommen werden können, sollen als Basis für die weitere Präzisierung eines analytischen Zugriffs dienen, der sich dann auf alle vier beteiligten Ebenen beziehen und diese integrieren muss. Die damit verbundenen Fragen betreffen sowohl theoretische Aufmerksamkeitsrichtungen als auch methodisch-methodologische Herausforderungen.

3. Verhandlungen legitimer Bildung aus der Sicht von Fachkräften

Das den Überlegungen zugrunde liegende empirische Material stammt aus einem Praxisforschungsprojekt, in dem es um die Verbesserung von Kooperationsbeziehungen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen ging.⁴ Um vertiefende Einblicke in bestehende Formen der Gestaltung des Übergangs von der Kita zu Grundschule zu erhalten, wurden in dem Projekt u.a. Gesprächsrunden mit LeiterInnen und ErzieherInnen von Kitas durchgeführt. An den Runden nahmen jeweils Fachkräfte aus Einrichtungen desselben Trägers teil.

Die Methodik der Gesprächsrunden war an das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack (u.a. 2004) angelehnt und an die Erfordernisse des Projekts angepasst. Da in den Gesprächsrunden eine Reihe von Themenkomplexen (Herausforderungen des Übergangs für die Kinder, Aktivitäten der Kitas zur Gestaltung des Übergangs, Kooperationen mit Grundschulen, identifizierbare Erfolge und Handlungsbedarfe) explizit aufgegriffen werden sollten, wurde zu jedem einzelnen ein Diskussionsimpuls formuliert. Damit wurden die Gesprächsabchnitte von den InterviewerInnen eingeleitet, jedoch möglichst nicht weiter strukturiert. Um eine weitgehende Selbstläufigkeit und eine narrative Dichte

der Äußerungen zu ermöglichen, wurden in die Diskussionsimpulse auch Erzählstimuli eingebunden, etwa wurde die Frage nach Herausforderungen des Übergangs mit der Bitte verbunden, dies an einem Fallbeispiel aus der eigenen Praxis zu schildern. Durch diese offene Gestaltung der Gesprächsrunden ergab sich ein hoher Anteil an narrativen Passagen. An anderen Stellen entstanden auch selbstläufige, teils sehr dynamische, auch kontroverse Diskussionen mit wechselseitigen Bezugnahmen der TeilnehmerInnen. Insbesondere in zwei der durchgeführten Runden kamen neben dem inhaltlichen Fokus auf den Übergang Kita-Grundschule immer wieder Fragen der Interaktion mit Eltern zur Sprache, in denen es um die Realisierung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte ging. Für eine erste explorative Annäherung an die aufgeworfenen Fragen erscheint uns daher dieses Material als geeignet.

Für diesen Beitrag wurden die Transkripte zweier Gesprächsrunden ausgewertet. Dazu wurde zunächst über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg analysiert, wo Interaktionen mit Eltern thematisiert werden. Zu Art und Weise, Kontexten und Inhalten der Thematisierung wurden Memos (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 169ff.) verfasst. Die entsprechenden Passagen wurden miteinander verglichen (vgl. ebd., 63ff.), wodurch unterschiedliche Muster der Thematisierung von Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern erkennbar wurden. Anschließend wurden längere narrative Textpassagen, in denen die entsprechenden Muster zum Tragen kommen, als Kernstellen ausgewählt. Diese Kernstellen wurden in einer sequenziellen line-by-line-Interpretation rekonstruiert (vgl. Rosenthal 2005, 55ff.).

Im Überblick über die Ausführungen der Fachkräfte lässt sich festhalten, dass die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Fachkräften und Eltern einerseits sowie eine nähere Bestimmung des Bildungsauftrags bzw. die Formulierung eines entsprechenden professionellen Selbstverständnisses der Fachkräfte andererseits eng miteinander verbunden sind. Es zeigt sich zunächst, dass sich ErzieherInnen und Kita-LeiterInnen die Ausweitung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte in zweierlei Hinsicht zu eigen machen: Zum einen formulieren sie ein Verständnis von Bildung, das einen sehr weitreichenden Anspruch reklamiert, und verteidigen diesen speziell gegen eine Reduktion von Bildung auf Schulfähigkeit. Schulvorbereitung wird in dieses Bildungsverständnis sowohl einbezogen als auch überboten. Zum anderen machen sie den Auftrag, familiäre Bildungsdefizite zu kompensieren, zu einem zentralen Anliegen. Entscheidend ist hier, dass die jeweilige Ausweitung des Bildungsauftrags maßgeblich in der Auseinandersetzung mit Eltern betrieben wird und sowohl ein umfassendes Verständnis von Bildung als auch der Anspruch, kompensatorisch tätig zu sein, als etwas konstruiert werden, das gegenüber den Eltern durchgesetzt werden muss. Im Zuge dieses Durchsetzens finden sich Positionszuweisungen und Differenzkonstruktionen, die eine entsprechende, je spezifische Adressierung der Eltern zur Folge haben. So steht die Formulierung eines umfassenden Bildungsverständnisses insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung mit als bildungsambitioniert wahrgenommenen Eltern (3.1). Die Durchsetzung von kompensatorischen Maßnahmen findet in der Interaktion mit Eltern statt, denen Bildungsdefizite zugeschrieben werden (3.2). Die folgenden Ausführungen stellen jeweils zunächst die Grundlinien der Auseinandersetzungen der Fachkräfte anhand markanter Formulierungen aus den Gruppendiskussionen dar und entfalten dann die These entlang einer ausgewählten Kernstelle.

3.1 Durchsetzung eines umfassenden elementarpädagogischen Bildungsverständnisses

Der Kontext für die Profilierung eines eigenen, umfassenden Verständnisses frühkindlicher Bildung ist in den Erzählungen der Fachkräfte die Auseinandersetzung mit Eltern, die von ihnen eine gezielte Vorbereitung ihrer Kinder auf die Anforderungen der Schule einfordern. Diese Eltern werden im Folgenden als bildungsambitioniert bezeichnet, womit versucht wird, ihre Wahrnehmung seitens der Fachkräfte zu beschreiben. Die Ambitionen, die diesen Eltern zugeschrieben werden, richten sich auf einen späteren Schulerfolg ihrer Kinder, sind also von einer starken Ausrichtung auf legitime Bildung im Sinne des dominanten bildungspolitischen Diskurses bestimmt. Für die Fachkräfte ist diese Form von Bildungsambition bedeutsam, insofern die Eltern die Kita auf ihre Zubringerfunktion für schulische Bildungsprozesse verpflichten wollen. Dies macht sich beispielsweise fest an der Nachfrage von Eltern nach Vorschulgruppen im letzten Kindergartenjahr, denn, so die Einstellung der Eltern in der Wahrnehmung der ErzieherInnen, „im letzten Jahr geht es um die Wurst“ (G1).⁵ Solche Vorschulgruppen werden allerdings von manchen Kitas nicht mehr angeboten. Eine ähnliche Einstellung von Eltern findet sich nach Ansicht der Fachkräfte dort, wo diese sich gegen die Aufnahme von unter Dreijährigen in eine altersgemischte Gruppe wenden, weil sie einen „Bildungsrückschritt“ (G1) für die eigenen, älteren Kinder befürchten. Solche Forderungen werden von den Fachkräften eben aufgrund der Nähe zu einem engeren schulischen Bildungsverständnis zurückgewiesen. Sie kritisieren den „Leistungsaspekt, den viele so isoliert sehen“ (G1) und den „ganz hohen Erwartungsdruck“, den Eltern „auf die Kinder ausüben“ (G2), sobald die Schule ins Spiel kommt.

In Auseinandersetzung damit konturiert sich das Bildungsverständnis der befragten ErzieherInnen. Es umfasst zum einen Dimensionen, die über eine Schulvorbereitung im engeren Sinne hinausgehen: „und zwar sagen wir dass die Kinder sehr viel voneinander lernen (...) in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung fördern sie sich gegenseitig in ihrer Wahrnehmung und im Aufbau von diversen Kompetenzen“ (G1). Neben einer solchen inhaltlichen Erweiterung um Aspekte des sozialen Lernens oder der Persönlichkeitsentwicklung wird die Schulvorbereitung auch zeitlich erheblich ausgeweitet. So ist die Rede davon, dass „bei uns Vorschulerziehung vom ersten Tag der Aufnahme an beginnt“ (G1, oder es wird gar „salopp formuliert“, dass „vom Grundsatz her [...] der Übergang [in die Schule, M.M./C.T.] mit der Zeugung an[fängt]“ (G2). Bildungsprozesse in der Kita sind so gesehen eingebettet in einen zeitlichen Verlauf, der die Besonderheit des Elementarbereichs zugleich relativiert und hervorhebt. Die Relativierung geschieht durch die Konstruktion eines quasi naturwüchsigen, organischen Entwicklungsprozesses, der mit der Zeugung beginnt (und so wiederum den Eltern eine große Verantwortung für „gut“ verlaufende Prozesse zuweist). Die Hervorhebung geschieht durch eine Konstruktion der Kita als Bildungsraum, der jede dort stattfindende Praxis als schulvorbereitende Bildungspraxis versteht, jedoch im Sinne eines spezifischen elementarpädagogischen Bildungsverständnisses. Dieses grenzt sich von dem der Schule ab und beansprucht gleichzeitig, die von der Schule gestellten Anforderungen in einen größeren und umfassenderen Zusammenhang frühkindlicher Bildung zu integrieren.

Die hier stattfindende Ausweitung legitimer Bildung ist verbunden mit einem bestimmten Verständnis der Logik frühkindlicher Bildungsprozesse, die in

der Selbsttätigkeit des Kindes verortet werden und das Vertrauen insbesondere der Eltern in die Eigendynamik individuellen und sozialen Lernens im Kindergarten erforderlich machen. Dieses Verständnis weist Referenzen zu klassischen und reformpädagogischen Bildungskonzepten auf, die die Selbsttätigkeit des Bildungssubjekts unterstreichen oder dazu auffordern, auch institutionelle Bildungsarrangements „vom Kind aus“ zu entwerfen. Auf dieser Basis wird also ein „professionelles“ Verständnis frühkindlicher Bildung in Abgrenzung zu einer eher engen Vorstellung bestimmter Eltern konstruiert, die die Eigenlogiken kindlicher Entwicklung ignoriert. Demgegenüber wird das fachliche Verständnis ins Feld geführt, vor allem wenn ambitionierte Eltern eine unzureichende Förderung ihrer Kinder befürchten. Dementsprechend ist die Reaktion einer Erzieherin auf eine ihrer Ansicht nach verfrühte Nachfrage einer besorgten Mutter nach Sprachförderung für ihr Kind zu deuten: „da musste ich der Mutter erstmal erklären wie Sprache funktioniert [...] und ich hab sie dahingehend beruhigen können“ (G1). Die Erzieherin als Expertin für kindliche Entwicklungsprozesse übernimmt hier die Beurteilung einer von der Mutter als problematisch empfundenen Situation, verweist auf Gesetzmäßigkeiten der Sprachentwicklung und legt der Mutter nahe, darauf zu vertrauen. In ähnlicher Weise wird der bereits erwähnten Befürchtung eines „Bildungsrückschritts“ (G2) der Älteren durch die Aufnahme von unter dreijährigen Kindern das eigene (Erfahrungs-)Wissen gegenübergestellt: „es ist nicht so, wissen wir sicher“ (G2). Hier wird professionelles Wissen im Sinne empirisch fundierten Wissens als Basis für die getroffene Entscheidung ins Feld geführt, während die Schlussfolgerungen der Eltern als alltagsweltlich und von der Angst um den Schulerfolg ihrer Kinder genährt zurückgewiesen werden.

Die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern und die damit verbundene Herstellung legitimer Bildung beinhaltet also zum einen die Etablierung und/oder Verteidigung einer mit Professionalisierungsansprüchen verbundenen elementarpädagogischen Deutungshoheit darüber, was Bildung ist, wie sie stattfindet bzw. welchen Regeln sie folgt. Das bedeutet auch, dass für die eigene pädagogische Arbeit in Anspruch genommen wird, dass sie für das Zustandekommen von Bildungsprozessen sorgen kann. Dies geschieht ausdrücklich in Auseinandersetzung mit Eltern, die als bildungsambitioniert wahrgenommen werden, Eltern also, die Praxen und Effekte von Bildung eng an schulische Anforderungen und ein kompetenzorientiertes Verständnis von Bildung knüpfen, und entsprechende Erwartungen an den Elementarbereich und die dort Tätigen stellen. Neben der Zurückweisung eines an der Schule orientierten Bildungsverständnisses und der Betonung der Eigenlogik kindlicher Bildungsprozesse, also der Konzentration auf die Kinder als Zielgruppe spezifischer Bildungsbemühungen, wird in einer längeren Erzählpassage entfaltet, dass die Durchsetzung eines erweiterten Bildungsverständnisses auch die bildungsambitionierten Eltern nicht außen vor lassen kann:

gleichzeitig ist enorm wichtig dabei dass die Elternarbeit auch gut läuft in dem Sinne – dass die Eltern von diesem produktmäßigen Denken runterkommen und erleben was die Kinder – an Prozessen lernen täglich und deswegen ich komm wieder auf die hospitierende Mutter zurück die heute da war auf jeden Fall ist das Kind ja erst seit Sommer da – und ist drei und die hat heute wirklich gestaunt sie hat ich hab sie gebeten mitzuschreiben sich Notizen zu machen sie hospitierte ja – und sie hat sich tatsächlich Notizen gemacht und sie sacht manches hat sich einfach schon erledigt beim Schreiben musste ich es wieder durchstreichen weil ich was anderes beobachtet habe aber das ist enorm wich-

tig damit die Eltern ein erweitertes Bild von Kindergartenarbeit haben und lernen dass auf diese Art ihr Kind schulfähig wird nicht dadurch dass sie getrennte Funktionsübungen machen mit Schere schneiden die Mutter fragte mich tatsächlich am Anfang ob dann ob wir auch drauf achten dass alle Kinder mit der Schere schneiden können wenn sie in die Schule kommen ob das auch so gemacht wird oder ob die Kinder das nach Lust und Laune machen sag ich zu der Mutter geben sie sich doch selbst die Antwort sie war sie waren ja da ja wahrscheinlich lernen das die Kinder von selbst sag ich ja so ist es – weil sie etwas machen wozu sie Lust haben und mit dem sie auch beschäftigt sind und wo sie Konzentration für brauchen weil sie es möchten – und das ist das Ding heute dass die Eltern – unbedingt die Hintergründe der Arbeit erleben müssen sonst können sie das nicht nachvollziehen was wir leisten und wie unsere Pädagogik aussieht (G1)

Hier wird Elternarbeit Teil der Konstruktion legitimer Elementarbildung, insofern sich das Verständnis legitimer Bildung in einer spezifischen Form der Zuwendung zu den Eltern realisiert. Die Eltern werden – analog zur Arbeit mit den Kindern – als Lernende angesprochen, denen das Wissen um die Besonderheiten kinderspezifischer Bildungsprozesse fehlt. Den Eltern soll insofern die Möglichkeit geboten werden, in der Praxis zu erleben, wie Kindergartenarbeit als Bildungsarbeit „heute“ funktioniert. Diese Ermöglichung wird in der Darstellung der Fachkraft zum (erfolgreichen) Lernprozess: Die Mutter kann ihre im Vorfeld gemachten Notizen redigieren, da sich durch die Beobachtung Befürchtungen und Vorannahmen „erledigen“. Damit einher geht die Konstruktion einer professionellen Deutungshoheit, die über die alltagsweltliche Urteilsfähigkeit von Eltern hinausgeht. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach einem überprüfbareren Ergebnis der Kita-Arbeit (hier: die Fähigkeit aller Kinder, mit einer Schere schneiden zu können) als Anmaßung zurückgewiesen. Eine qualitativ anders bestimmte prozessorientierte Entwicklung unterliegt anderen Bewertungs- und „Erfolgsmaßstäben“ als z.B. die von der Erzieherin kritisierten „getrennten Funktionsübungen“. Diese weniger eindeutige Überprüfbarkeit erfordert stärkere Überzeugungsarbeit auf Seiten der Fachkräfte.

„Gute Elternarbeit“ in diesem Sinne hat insofern mehrere Ziele: Die Einübung einer wertschätzenden und anerkennenden Haltung gegenüber den Leistungen der Fachkräfte und deren Bildungsverständnis und die Initiierung eines elterlichen Bildungsprozesses, der das eng gefasste schulische Bildungsverständnis transformiert. In der Praxis hat das in diesem Beispiel zur Folge, dass die Eltern selber zu Zu-Bildenden werden, die in den Bildungsprozess der Kinder einbezogen werden müssen, um das Bildungsgeschehen in seinem Prozesscharakter nachvollziehen zu können. Das Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Eltern ist insofern in sich widersprüchlich: Einerseits ist es kein Verhältnis auf Augenhöhe, sondern eher ein Ort der Entwicklung eines Selbstverständnisses der ErzieherInnen als im Bildungsbereich Tätige. Andererseits benötigen die pädagogischen Fachkräfte die Mitarbeit und die Zustimmung der Eltern, um die Anforderungen als Bildungsinstitution auch in der Praxis realisieren zu können. Nur wenn die Kita-Arbeit als Bildungsarbeit durch die Eltern anerkannt wird, kann sich die Spezifik des kitaeigenen Bildungsverständnisses durchsetzen (zur Frage nach dem Verhältnis zwischen ErzieherInnen und Eltern siehe auch Rabe-Kleberg 2010).

3.2 Durchsetzung kompensatorischer Bildungsmaßnahmen

Interessanterweise finden sich nun neben einem solchen erweiterten Bildungsverständnis, welches sich in Abgrenzung zu einem schulischen Bildungsverständnis entfaltet, durchaus auch affirmative Bezugnahmen auf institutionalisierte Strukturen, unter denen ebenfalls die Eltern zu AdressatInnen von Bildungsanforderungen werden. Im Kontext eines Sprechens über Bildung im Sinne einer Kompensation von Bildungsbenachteiligung machen die Fachkräfte in den analysierten Gesprächsrunden zunächst deutlich, dass sie über die Möglichkeiten einer sicheren Diagnose von Bildungsdefiziten verfügen. Dazu wird die Kenntnis von „Strukturen in Familien die das verhindern dass Kinder sich entwickeln“ ins Feld geführt, die die Prognose erlaubt, dass ein Kind deshalb „überhaupt nicht in der Lage [ist] sein Potential auszuschöpfen“ (G2). Zum anderen wird auf standardisierte Diagnoseverfahren verwiesen: „also das ist das was wir sehen anhand von Schulspiel und Schuleingangsuntersuchung und Tests die wir gemacht haben – Beobachtungen die wir gemacht haben – das sind die Stärken – das sind die Schwächen und wir würden gerne darum was machen“ (G2). Aus den Verfahren und den daraus resultierenden Ergebnisse werden entsprechende Maßnahmen abgeleitet.

Auch was solche kompensatorische Arbeit anbelangt, verfügen die Kitas über eine breite Palette, die von individuellen Förderplänen über heilpädagogische Förderung bis hin zum Heranziehen weiterer institutioneller Unterstützungsstrukturen (wie etwa Beratungsstellen) reicht. Vorrangig genannt werden in den Gesprächen allerdings verschiedene Varianten von Sprachfördermaßnahmen.⁶ Auch hier greift die Logik der zeitlichen Ausweitung von Bildungsprozessen, diesmal in einem kompensatorischen Sinne. So etwa, wenn sprachfördernde Maßnahmen bereits vor Beginn der Kindergartenzeit eingesetzt werden sollen: „das heißt dass wir gezielt zum Beispiel Kinder in Miniclubs aufnehmen und zwar gezielt Kinder auch gerade mit nicht deutscher Erstsprache“ (G2).⁷ Damit wird an die bildungspolitische Logik angeschlossen, die in der Forderung nach einem kostenfreien Kindergartenbesuch ihren Ausdruck findet: Es soll gewährleistet werden, dass Kinder aus „Migrantenfamilien“ eine möglichst lange Zeit in einem deutschsprachigen Umfeld verbringen. Auch hier sollen die (in diesem Fall kompensatorischen) Bildungsanstrengungen gegenüber den Eltern durchgesetzt werden – nicht jedoch in einer konfrontativen Form, sondern wie es in einer der Gesprächsrunden wiederholt formuliert wird, in dem Bemühen, „die Eltern ins Boot [zu] kriegen“ (G2). Während in der Aushandlung mit bildungsambierten Eltern eher reformpädagogisch-transformatorische Bildungspraxen hervorgehoben und Schwierigkeiten in der Einführung eines schulischen Bildungsverständnisses gesehen werden, nennen die Fachkräfte im Zusammenhang kompensatorischer Anstrengungen als zentrales Hemmnis eine Unfähigkeit der Eltern zur Strukturierung des familiären Tagesablaufs. Ihre Reaktion darauf ist jedoch ebenfalls eine sozusagen pädagogische Adressierung der Eltern, die bei ihnen Lernprozesse initiieren soll, die der Bildung der Kinder zugutekommen. Ein konkretes Problem für kompensatorische Bildungsmaßnahmen stellt für die Fachkräfte z.B. die Notwendigkeit dar, dass Eltern die tatsächliche Teilnahme ihrer Kinder an diesen Maßnahmen organisieren und sicherstellen. Wenn, wie in einem Beispiel geschildert, für die Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme eine bestimmte Bringzeit eingehalten werden muss, finden mit Eltern Auseinandersetzungen über den Verpflichtungscharakter dieser Maß-

nahmen statt, und es wird versucht, darauf hinzuarbeiten, dass die Eltern die Teilnahme der Kinder an den Maßnahmen ermöglichen. Mit dem Argument „wenn sie sich dazu entschlossen haben dann sollten sie bitte pünktlich kommen“ (G1) werden nicht nur die Kinder, sondern auch und vorrangig die Eltern als erziehungsbedürftig angesprochen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn bei den Eltern die Fähigkeit, ihr Handeln an äußeren Erwartungen und Notwendigkeiten auszurichten, nicht vorausgesetzt wird, sondern erst erzeugt werden soll. Dabei geraten Fachkräfte in eine Spannung zwischen dem eigenen Anspruch, auch gegenüber den Eltern nicht im Sinne institutioneller, besonders schulischer Logiken normierend zu wirken, und den Normierungsprozessen, die sich ergeben, wenn auch Eltern zu AdressatInnen von Bildungsanforderungen gemacht werden. So scheinen im folgenden Fallbeispiel die Bemühungen, Eltern zu einem zielführenden Handeln anzuleiten, zunächst geradezu die Form eines institutionenkompatiblen Selbstmanagement-Trainings anzunehmen:

Wir haben eine – ich möchte jetzt ein Kind beschreiben das aus einer Familie kommt die im Tagesablauf wenig strukturiert ist – weil sowohl Vater als auch Mutter nicht in der Berufstätigkeit sind – schon seit Generationen nicht berufstätig sind – das sind so genannte soziale Armut – das heißt über die vierten Generation Sozialhilfeempfänger. Dieses Kind kommt seit Beginn des Kindergartens zu spät – kommt zu spät in die Kita – wir bitten die Eltern um 9 Uhr da zu sein – das Kind kommt Pi mal Daumen – halb 10 bis 10 – mal um 11 – mal gar nicht . das ist irgendwie auch eine Glückssache [...]. Der Punkt ist dann einfach dass wir mit den Eltern intensive Gespräche versucht haben zu führen – [...] und wir haben in ganz vielen kleinen Schritten so Vereinbarungen getroffen – uns immer näher an den 9-Uhr-Termin des Bringens herangearbeitet und immer mehr an den Abholtermin 12.30 Uhr – dass wir das zum Schluss – nach 3 Jahren – auf plus-minus Viertelstunde gebracht haben – das ist eine Leistung.[...] Da gehörte auch ganz ganz viel Vertrauensarbeit zu – und zwar haben wir uns der Familie überwiegend wertschätzend verhalten – also wir haben versucht jegliche Form von Obrigkeit und Institution abzubauen – immer auch versucht die subjektorientierte Form einzunehmen – zu gucken dass wir sie verstehen in ihrem Alltag – auch nachvollziehen können. (G2)

Der Diagnose eines unstrukturierten Familienalltags folgt hier ein intensives Hinarbeiten auf die Anpassungsleistung, die die Eltern schließlich zu erbringen in der Lage sind. Damit geschieht die Konstruktion legitimer Bildung hier nicht über die Ausweitung eines normativen Bildungsverständnisses, sondern durch eine normierende Bearbeitung des als unstrukturiert beschriebenen Tagesablaufs der Eltern, und zugleich durch eine Einflussnahme auf die Eltern durch „intensive Gespräche“, die eine Haltungsänderung zum Ziel haben. Was im Ergebnis als „Leistung“ klassifiziert wird, ist die Anpassung an die institutionellen Zeitstrukturen der Kita, es könnte auch eine Hinführung zu einer schulischen Zeitstruktur mit festen Unterrichtszeiten sein. Dies steht im Kontrast zu dem Selbstverständnis, das am Ende der Passage formuliert wird. Wenn von „Vertrauensarbeit“ und Wertschätzung die Rede ist und darauf verwiesen wird, dass der Familie gegenüber gerade nicht aus einer Position institutionell verbürgter Macht heraus agiert werden sollte, so impliziert das, dass die von den institutionellen Logiken abweichenden Handlungsmuster der Familie nicht generell und von sich aus als defizitär aufgefasst werden. Dieser Eindruck entsteht zwar zunächst durch die Einführung der Familie über ihren prekären sozialen Status und ihre Unfähigkeit zur Orientierung an institutionellen Zeitstrukturen. Doch das Bemühen um ein „Verstehen“ und „Nachvollziehen“ ihrer Realität stellt nicht das Defizitäre, sondern zunächst einmal ihre Fremdheit in den Vorder-

grund. Dass dies auch eine kritische Haltung gegenüber Normierungsprozessen bedeutet – die hier dennoch geschehen – wird daran sichtbar, wie das spätere Scheitern der Familie an den zeitlichen Anforderungen der Schule kommentiert wird: „Die Schule hat halt nicht die Strukturen dass sie individuell begleiten kann dass sie sagen kann ach dann kommst du ein bisschen später oder wie auch immer“ (G2). Es geht hier nicht mehr um Defizite der Familie, sondern um die der Institution, die hier in einer mangelnden Flexibilität bestehen.

Dass sich das Problem der Normierung in der Arbeit mit den Eltern offensichtlich noch einmal schärfer stellt als in der Arbeit mit den Kindern, macht die Ernsthaftigkeit und Brisanz der pädagogischen Adressierung von Eltern deutlich. Die Notwendigkeit von Lernprozessen der Eltern, durch die überhaupt erst eine Möglichkeit für die Kinder geschaffen werden soll, an kompensatorischen Bildungsmaßnahmen teilzuhaben, erweitert nicht nur erheblich den Auftrag der Kita. Sie stellt auch das Modell der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe in Frage – von der im Übrigen in keinem der angeführten Beispiele, weder zur Auseinandersetzung mit als bildungsambitioniert wahrgenommenen noch als bildungsbenachteiligt kategorisierten Eltern, die Rede sein kann. Dies bedeutet eine enorme Herausforderung für das Verhältnis zwischen Kita und Eltern. Widerständigkeiten von Seiten der Eltern können, sofern sie wahrgenommen und in ihrer Eigensinnigkeit anerkannt werden, den Anspruch auf die Legitimität institutioneller Bildungskonzepte in Frage stellen.

4. Systematisierungen und weiterführende Überlegungen

Die Beispiele zeigen, dass die Intensivierung des Bildungsauftrags der Kita sowohl in Form eines umfassenden Bildungsanspruchs als auch in Form der Übernahme einer Kompensationsfunktion bestimmte Effekte auf die Positionierung der Fachkräfte und der Eltern sowie deren Verhältnis zueinander hat. Für die Kita-MitarbeiterInnen bringt es erweiterte Möglichkeiten der Selbstpositionierung als Professionelle mit sich, die insbesondere in einer Deutungshoheit über das Wesen von Bildung, der Anleitung von Bildungsprozessen bei Kindern ebenso wie Eltern, der Identifizierung von Bildungsdefiziten und der Einleitung kompensatorischer Maßnahmen bestehen. Die Effekte in Bezug auf die Eltern bestehen vor allem in ihrer Adressierung als ebenfalls Lernende durch die Fachkräfte. Im Einnehmen einer pädagogischen Haltung – nicht nur gegenüber den Kindern, sondern auch gegenüber den Eltern – verfolgen die Fachkräfte sowohl ihr Bestreben, ein umfassenderes Bildungsverständnis zu etablieren als auch kompensatorische Maßnahmen für als bildungsbenachteiligt identifizierte Kinder durchführbar zu machen. Die Adressierung der Eltern unterscheidet sich jedoch stark, je nachdem, wie die Eltern entlang bestimmter Differenzlinien (Migration, Milieu, Gender, bildungsambitioniert/-benachteiligt) kategorisiert werden. Während in dem vorliegenden Material als bildungsambitioniert identifizierten Eltern die Aufgabe gestellt wird, ihrerseits ihr Verständnis von Bildung zu erweitern und Vertrauen in die Arbeit des Kindergartens zu fassen, rufen die Diagnosen eines Migrationshintergrunds und/oder einer Bildungsbe-

nachteiligung von Kindern ein Einwirken auf die Eltern auf den Plan, das diese dazu befähigen soll, selbstverantwortlich institutionellen Erfordernissen zu entsprechen. Die Konstruktion legitimer Bildung erscheint hier also zuerst widersprüchlich und komplex, wird sie doch zugleich in Abgrenzung von und in affirmativer Hinwendung zu schulischen Anforderungen entfaltet. Gemeinsam ist den zunächst als widersprüchlich erscheinenden Einwirkungsprozessen auf die Eltern jedoch die Beobachtung, dass die Eltern zentrale AkteurInnen für eine erfolgreiche Bildungskarriere sind. Damit schließt die Praxis der Kita-MitarbeiterInnen unmittelbar an bildungspolitische Programmatiken an. Die Adressierungen der Eltern als Lernende oder Zu-Erziehende können unter Bezugnahme auf Michel Foucault als Subjektivierungsprozesse verstanden werden (vgl. z.B. Ricken/Rieger-Ladich [Hrsg.] 2004), die aber hier interessanterweise als Subjektivierung zugunsten der Bildung anderer, nämlich der Kinder, konzipiert wird. „Erfolgreiche“ Subjektivierung in diesem Sinne wäre dann gegeben, wenn Eltern in der Lage sind, den Bildungsprozess ihrer Kinder adäquat, also den institutionellen Logiken folgend, zu begleiten und zu unterstützen. Ebenso liegt eine Verwendung des inzwischen in der Erziehungswissenschaft breit rezipierten foucaultschen Gouvernementalitätskonzepts „als Bindeglied zwischen strategischen Machtbeziehungen und Subjektivierungsformen“ nahe, „um zu untersuchen, wie sich politische Herrschaftstechniken mit den ‚Technologien des Selbst‘ verknüpfen“ (Pongratz 2005, 29; vgl. auch Weber/Maurer [Hrsg.] 2006).

Die Kategorie Geschlecht wiederum scheint eng mit der impliziten Kategorisierung als bildungsambitioniert bzw. -benachteiligt verflochten zu sein. Die Zuschreibung von Bildungsambitionen geht mit Schilderungen von Aushandlungsprozessen mit Müttern einher, die die Praxis der Kita hinterfragen, engagiert und besorgt sind und Bildung einfordern. Auch wenn die Anfragen der Mütter z.T. als unberechtigt zurückgewiesen werden, die Mütter eher Ziel der pädagogischen Aufmerksamkeit der Professionellen werden, um ihre Auffassung von Bildung zu verändern, scheint ihre Anwesenheit und Aktivität die Bildungsbestrebungen der Familie sichtbar werden zu lassen. Damit wird jedoch das traditionelle Modell der geschlechtsspezifischen Zuständigkeit für Kinder und ihre Bildung reproduziert. In der Auseinandersetzung mit Familien, bei denen Bildungsdefizite diagnostiziert werden, ist dagegen von den Eltern die Rede, deren fehlendes Verständnis für institutionelle Zeitvorgaben den Bildungsprozess des Kindes verunmöglicht. Dies steht zunächst in einem auffälligen Kontrast zu der von Toppe (2009) für den Bereich der Grundschule nachgewiesene Wirksamkeit von Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutsdiskurs. Hier werden von LehrerInnen in erster Linie Mütter, besonders alleinerziehende, berufstätige, aber ebenso arbeitslose Mütter für Benachteiligungen von Kindern verantwortlich gemacht (vgl. Richter 2010). Dies wirft umso mehr die Frage auf, wie genau in den Auseinandersetzungen um Bildungszuständigkeiten in der Kita die beschriebenen Kategorisierungen von Eltern und Geschlechternormen miteinander interagieren.

4.1 Legitime Bildung zwischen Überschreitung und Normierung

Die Konstruktionen legitimer Bildung durch die ErzieherInnen bewegen sich in einem Spannungsfeld der Überschreitung und Normierung. Sie erfolgen in Aus-

einandersetzung mit und in Abhängigkeit von als schulisch verstandenen Bildungsanforderungen, die als institutionell und diskursiv übergeordnete legitime Bildung konzipiert und gleichzeitig kritisiert werden. Während bei denjenigen Eltern, denen eine grundsätzliche Affinität und Passung zu schulischen Anforderungen unterstellt wird, eine Ausweitung des Bildungskonzepts das Ziel pädagogischer Interventionen ist, geht es bei als bildungsfern identifizierten Eltern gerade um die Normierung und Integration in unterrichtsnahe Strukturen. Insofern Fachkräfte jedoch familiäre Widerständigkeiten gegenüber institutionellen Strukturen nicht von vornherein als Defizite, sondern als Ausdruck von Differenzen kategorisieren, können auch Auseinandersetzungen über Legitimitätsansprüche in Gang kommen. Dem sich darin auftuenden Spannungsfeld ist eine intensivere Aufmerksamkeit zu widmen.

Während also festgehalten werden kann, dass die Konstruktion legitimer Bildung kontextabhängig ist und durchaus ambivalent erscheint, bleibt bei dem Rückgriff auf das vorliegende Material unklar, wie die Konstruktion des Verhältnisses zwischen Kita und Eltern auf Seiten der Eltern wahrgenommen und verhandelt wird. Wie hier die eingangs skizzierten Verschiebungen von Zuständigkeiten aufgenommen werden und eventuell auch Widerständigkeiten erzeugen, wird, so unsere Annahme, ebenfalls in Abhängigkeit zu Differenzlinien entwickelt. Insbesondere eine defizitäre Konstruktion der Eltern als pädagogisch Behandlungsbedürftige könnte durchaus unterschiedliche Umgangsweisen hervorrufen. Auch das Beharren der Fachkräfte auf Deutungshoheit und Gestaltung der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ bedarf einer weiteren Untersuchung. Für die weitere Erforschung dieses Zusammenhangs sind insofern empirische Zugänge notwendig, die das Zusammenspiel der AkteurInnen bei der Konstruktion legitimer Bildung im Elementarbereich erfassen können.

Hierzu möchten wir zum Abschluss dieses Beitrags einen forschungsmethodischen Zugang entwerfen, der die verschiedenen Ebenen der Sinn- und Differenzproduktion innerhalb einer Institution (im Sinne einer kontrastierenden Fallstudie) erfassen kann. Eine Möglichkeit, einen solchen mehrwertigen Zusammenhang verschiedener Ebenen zu analysieren, stellt die Mehrebenenanalyse dar, wie sie etwa von Helsper/Hummrich/Kramer (2010) vorgestellt wurde. Von einer Mehrebenenanalyse kann die Rede sein, „wenn eine systematische Einbeziehung differenter Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen erfolgt und eine Zusammenführung der jeweils für eine Ebene gewonnenen Ergebnisse über eine komplexe Gegenstandskonzeption vorgenommen wird“ (ebd., 119). Dies setzt jedoch zunächst für die einzelnen Ebenen eine „voneinander unabhängige Sinnrekonstruktion, die dem Eigensinn der jeweiligen Ebene Rechnung trägt“, voraus (ebd., 126). Das bedeutet, dass in einem ersten Schritt methodisch die für die jeweilige Ebene typischen Formen der Sinnproduktion eingeholt und entsprechendes Datenmaterial erhoben werden muss. Im zweiten Schritt werden diese getrennten Analysen wieder integriert.

4.2 Methodische Zugänge

Auf der Ebene 1, der Ebene der Programmatik und Konzeption der jeweiligen Kita, können Leitbildpapiere und Selbstdarstellungen untersucht werden, in denen sich dokumentiert, wie der intensivierete Bildungsauftrag der Kita konkretisiert und umgesetzt werden soll. Mit einer Dokumentenanalyse ließe sich

u.a. klären, wie Bildung in den Schriften konstruiert wird, was Implikationen hinsichtlich Aufgaben und Zuständigkeiten der Eltern sind, welche Anforderungen an PädagogInnen formuliert werden und ob und gegebenenfalls wie für unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Subjektformationen entworfen werden. Ebene 2, die Dimension gemeinsamer Orientierungen, geteilten Wissens, aber auch die von Aushandlungs- und Verständigungsprozessen in Bezug auf legitime Bildung, ließe sich sinnvollerweise über Gruppendiskussionen erfassen. Im Gegensatz zu dem vorhandenen Material sollten diese den Bildungsauftrag der Kita fokussieren und methodisch eine stärkere Selbstläufigkeit der Diskussion ermöglichen. So ließe sich Aufschluss darüber gewinnen, inwiefern es in entsprechenden Diskussionen zwischen Fachkräften zu Kontroversen kommt, wie Verständigung stattfindet und welches die relevanten diskursiven Wissensbestände innerhalb der Kitas sind, die in selbstverständlicher Weise von allen geteilt werden. Zu fragen ist ferner, inwiefern das Gesagte implizite Annahmen über das, was Bildung sein soll bzw. über die damit zusammenhängenden Aufgaben von Eltern macht. Als Schwerpunkt bietet sich eine differenztheoretische Perspektive an: Welche geschlechtsspezifischen Zuständigkeiten werden entworfen, inwiefern werden z.B. in Bezug auf Familien mit Migrationsgeschichte andere Zuständigkeiten entworfen als im Hinblick auf Familien ohne angenommene Migrationsgeschichte? Inwiefern werden milieuspezifische Anforderungen formuliert? Ziel dieser Analyse wäre insofern u.a. die Rekonstruktion verschiedener Subjektformierungen und damit die Positionierungszuweisungen anhand zentraler Differenzkategorien (vgl. dazu z.B. Hall/Koivisto/Merkens 2004). Besonderes Augenmerk sollte – angesichts der aus der explorativen Studie entwickelten weiterführenden Fragestellungen – auf die Ebene der Verhandlungen legitimer Bildung zwischen Fachkräften und Eltern gerichtet werden (Ebene 3). Dies kann anhand von Audiomitschnitten und nach Möglichkeit anhand von teilnehmender Beobachtung von Elterngesprächen (z.B. Lernentwicklungsgesprächen) untersucht werden, solchen institutionalisierten Settings also, in denen ErzieherInnen und Eltern über die Entwicklung des jeweiligen Kindes sprechen. Diese Gespräche können als einer der zentralen Orte angesehen werden, an dem elementarpädagogische Praxen legitimiert und familiäre Praxen zur Disposition gestellt werden, eventuell neue Logiken der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Einrichtungen des Elementarbereichs etabliert werden (sollen) bzw. eine veränderte Bedeutung erhalten (sollen). Insofern sind Entwicklungsgespräche der Ort, an dem Vorstellungen von legitimer Bildung und Zuständigkeiten in der Auseinandersetzung zwischen ErzieherInnen und Eltern praktisch relevant werden. Ebene 4, die Ebene der subjektiven Konstruktionen der Eltern, kann über die Erhebung problemzentrierte Interviews einbezogen werden. Hier ist zu rekonstruieren, wie sich diese zu den an sie gestellten Anforderungen ins Verhältnis setzen, wie sie Anrufungen wiederholen, verschieben und gegebenenfalls zurückweisen. Welche subjektiven Konstruktionen eines Bildungskonzeptes lassen sich auf Seiten der Eltern finden? Welche Erwartungshaltungen gegenüber Kitas lassen sich daraus ableiten? Welche Möglichkeiten haben die Eltern, sich zur (Bildungs-)Praxis der Kita sowie zu den darin formulierten Anforderungen zu verhalten? Welche Ressourcen des Widerstandes bzw. der Alternativen oder der affirmativen Einholung sind vorhanden?

4.3 Datenintegration und Auswertung

An diese auf die einzelnen Ebenen der Diskursproduktion bezogenen Untersuchungen schließt sich eine die Ebenen integrierende Analyse an. Sie soll das Ineinandergreifen, die Anschlussfähigkeiten und Passungsverhältnisse zwischen den Ebenen aufzeigen, ebenso wie die Brüche und Widersprüchlichkeiten zwischen den Vorstellungen legitimer Bildung im politischen und institutionellen Diskurs, den Verständigungen der Fachkräfte, der Verhandlung legitimer Bildung in der Interaktion sowie der subjektiven Bedeutung dieser Verhandlungen für die Eltern. In der Zusammenschau der Ebenen und Integration der Perspektiven kann das Ziel verfolgt werden, die Konsequenzen der Hegemonialisierung bestimmter Bildungskonzepte für die Positionierung von Eltern zu identifizieren. Darüber hinaus geraten so die Prozesse der Umsetzung von Programmen und Konzepten in den Blick, in denen Anschlüsse und Brüche zu rekonstruieren und im Hinblick auf die Positionierung der AkteurInnen zu theoretisieren sind. So ließe sich auch das grundlagentheoretische Ziel verfolgen zu klären, wie Annahmen über legitime Bildung die AkteurInnen positionieren und wie sich der Zusammenhang von Diskursen, Praxen und subjektiven Bedeutungen denken lässt.

Die zentrale method(olog)ische Herausforderung einer derartigen Mehrebenenanalyse besteht darin, die Ausdifferenzierung der Ebenen gerade durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge in der Datenerhebung wieder zu integrieren. Die geforderte Komplexität in der Gegenstandskonstitution, welcher nicht nur mit der Variation der Untersuchungsmethoden Rechenschaft getragen werden soll, sondern die diese Komplexität auch hervorbringt, führt zu der Frage, ob auch zur Analyse des empirischen Materials auf den verschiedenen Ebenen entsprechende Auswertungsmethoden herangezogen werden müssten, oder ob es nicht gerade einen Zugang braucht, der auf allen Ebenen Anwendung finden kann (vgl. Helsper/Hummrich/Kramer 2010). Unseres Erachtens braucht es für die Auswertung von im Rahmen der Mehrebenenanalyse mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden generiertem Material in erster Linie eine gemeinsame methodologische Orientierung, die ihren Ausdruck in verschiedenen rekonstruktiven Auswertungsverfahren (wie z.B. einem sequenzanalytischen Vorgehen) finden kann. Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der einbezogenen Untersuchungsebenen können die sich dort manifestierenden Konzepte legitimer Bildung und die diversen Praktiken ihrer Verhandlung in all ihrer Widersprüchlichkeit als unterschiedliche Bezugnahmen auf die formulierte Notwendigkeit, „Bildung“ zu ermöglichen, gelesen werden. Eine Studie, die die entsprechenden Konzepte von Bildung und die Verhandlungspraxen, in denen diese produziert werden und zum Tragen kommen, miteinander konfrontiert, könnte Aussagen über die unterschiedlichen Konsequenzen ermöglichen, die die Diskurse legitimer Bildung für die Subjekte haben.

Anmerkungen

- 1 Wir sprechen im Folgenden von Kitas, meinen damit aber sowohl Kindergärten als auch Kindertagesstätten.
- 2 So zuletzt im Wahlprogramm der CDU in Baden-Württemberg beschlossen, ebenso favorisiert aber von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (vgl. dazu z.B. http://www.bundesregierung.de/nn_924486/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/12/2010-12-07-boehmer-junge-migranten.html vom 18.6.2011).

- 3 Die eingeschränkten Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund werden aber auch auf eine kulturelle „Fremdheit“ der Herkunftsfamilie gegenüber dem deutschen Bildungssystem zurückgeführt, die einer professionellen pädagogischen Bearbeitung bedürfe (vgl. zum umfassenden Überblick Diefenbach 2008).
- 4 Das Projekt wurde 2008-2009 unter der Leitung von Bettina Dausien und unter Mitarbeit u.a. von Christine Thon an der Universität Flensburg durchgeführt. Die Zustimmung der Beteiligten zur Verwendung des Materials für Forschungszwecke wurde eingeholt.
- 5 Die Gruppendiskussion mit dem ersten Träger wird mit G1, die mit dem zweiten Träger mit G2 abgekürzt.
- 6 Eine solche Fokussierung von Bildungsförderung auf Sprachförderung findet sich analog in bildungspolitischen Texten (z.B. Migrationsbeauftragte 2010, S. 83ff.). Interessanterweise finden sich insofern hier in den Aussagen der ErzieherInnen durchaus paradoxe Bildungsverständnisse, denen aber an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann.
- 7 Inwiefern hier nicht auch der Gedanke der Bindung zukünftiger Kita-Kinder eine Rolle spielt, sei dahingestellt.

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (2004): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 369–384.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.
- Bremer, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und der Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden, S. 186–211.
- Bundesregierung (2009): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Berlin.
- Bühler-Niederberger D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.) (2010): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Der Nationale Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland. Berlin.
- Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren.
- Diefenbach, H. (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster, S. 309–335.
- Hall, St./Koivisto, J./Merkens, A. (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg.
- 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
- Joos, M. (2006): De-Familialisierung und Sozialpädagogisierung. Eine Rekonstruktion der Kindheitsbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden, S. 109–134.

- Joos, M./Betz, T. (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, S. 69–99.
- Kuhlmann, Ch./Tillmann K.-J. (2009): Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 23–45.
- Migrationsbeauftragte 2010 = Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2010). 8.Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Müller, K. (2007): Subjektive Theorien von Erziehern und Erzieherinnen im Kindergarten. In: bildungsforschung 4(1), S. 1–22 <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/55> [13.05.2013].
- Oelkers, N./Richter, M. (2010): Die post-wohlfahrtsstaatliche Neuordnung des Familialen. In: Böllert, K./Oelkers, N. (Hrsg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden, S. 15–23.
- Oelkers, N. (2009): Die Umverteilung von Verantwortung zwischen Staat und Eltern. Konturen post-wohlfahrtsstaatlicher Transformation eines sozialpädagogischen Feldes. In: Kessl F./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim, S. 71–86.
- Pongratz, L. (2005): Subjektivität und Gouvernamentalität. In: Hafener, B. (Hrsg.): Subjekt Diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts., S. 25–38.
- Rabe-Kleberg, U. (2010): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern im Kindergarten. In: Schäfer, G./Bilstein, J. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin
- Richter, M. (2008): Familien und Bildung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 33–46.
- Richter, M. (2010): Zur Adressierung von Eltern in Ganztägigen Bildungssettings. In: Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 25–33.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim.
- Thon, Ch. (2012): Individualisierte Geschlechterordnungen? Feministische und hegemonieanalytische Kritik eines modernisierungstheoretischen Konzepts. In: Moser, V./Rendtorff, B. (Hrsg.): Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der reflexiven Moderne. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 27–44.
- Toppe, S. (2009): Rabenmütter, Supermuttis, abwesende Väter? – Familien(leit)bilder und Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutdiskurs in Deutschland. In: Villa, P.-I./Thiessen, B. (Hrsg.): Mütter und Väter. Mediale Thematisierungen und alltägliche Wirklichkeiten. Münster, S. 107–123.
- Weber, S./Maurer, S. (Hrsg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden.

Rezensionen

Marlene Iseli

Emanuela Chiapparini: Ehrliche Unehrlichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Budrich UniPress: Opladen, Berlin & Toronto 2012, 272 S. 978-3-86388-006-4. 29,90 Euro.

Bereits der Titel der Studie von Emanuela Chiapparini impliziert, dass der Umgang mit dem Konzept der Ehrlichkeit situations-, kontext- und personenabhängig ist, was in dieser Monographie deutlich herausgearbeitet wird. Die Autorin unterstreicht gleich zu Beginn, dass in der Tugendforschung die Sichtweise der Heranwachsenden bisher kaum berücksichtigt wurde, weder aus erziehungsphilosophischer Sicht noch in der sich in den letzten 30 Jahren etablierenden pädagogischen „Schülerforschung“. Dank der dieser Studie unterliegenden qualitativen Forschungsmethode können bisher vorliegende Ergebnisse einzelner standardisierter Jugenduntersuchungen ergänzt und vertieft werden, erlauben quantitative Studien doch vielmehr generalisierende Aussagen zu Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Sekundärtugenden, als dass sie Deutungsmuster der Befragten rekonstruieren. Die Interpretation der mittels Einzelinterviews erhobenen Daten gewährt denn eine Einsicht in das Verständnis Heranwachsender

von Ehrlichkeit und Ehrlichkeitspraxen, das deutlich macht, dass konventionelle begriffliche Ansätze nicht zwangsläufig mit den Deutungen Jugendlicher übereinstimmen. Die Studie bietet nicht nur für die Tugendforschung einen Mehrwert, sondern lässt sich aufgrund eines sorgfältig gestalteten Forschungsdesigns durchaus auf andere Bereiche der Schüler- und Jugendforschung übertragen.

Der erste Teil der Studie ist geprägt von einer dezidierten Annäherung an den Tugendbegriff. Der Bezug zwischen Tugend- und Ehrlichkeitsbegriff wird unter Berücksichtigung des essayistischen, des psychologischen und des erziehungsphilosophischen Zugangs zum Ehrlichkeitsbegriff, der angelsächsischen Tugenddebatte und unter Rekurs auf eine Reflexion des Ehrlichkeitsbegriffs als moralische Verhaltensweise deutlich. Dem einseitigen Verständnis in der essayistischen Perspektive oder der Verwendung eines vorwiegend dualen Begriffsverständnisses in der positiven Psychologie wird schließlich eine verhaltenstheoretische Definition als Grundlage für das Forschungsprojekt vorgezogen, welche ausreichend Spielraum eröffnet, um der ambivalenten Eigenschaft von Ehrlichkeit und der damit verbundenen situativen Abhängigkeit der Interpretation von Ehrlichkeit gerecht werden zu können. Die Autorin lässt die Rezipientin bzw. den Rezipienten nachvollziehen, weshalb eine gewisse Abkoppelung vom Tugendbegriff notwen-

dig ist, ohne diesen jedoch in der Interpretation der Daten völlig auszuklammern. Das Kapitel besteht überwiegend aus Exkursen, die abschließend zusammengefasst und auf das für das Forschungsprojekt Wesentliche reduziert werden. Die Exkurse stehen nicht isoliert da, weil es die Autorin versteht, immer wieder das verschiedenen Tugendlisten und Verständnissen des Ehrlichkeits- und Tugendbegriffs Gemeinsame herauszustellen – wie etwa die oft funktionale und moralische Verwendung des Referenzrahmens Tugend. Dabei wird deutlich, weshalb die Autorin schließlich einen interaktionistischen Zugang favorisiert. In diesem umfassenden Ansatz wird die Schule als Institution mit Erziehungsauftrag und heimlichem Lehrplan mitbedacht, die Einflussgröße sozialer Rollen (etwa die Schülerrolle), bei der Schülerinnen und Schüler auch als gesellschaftliches Konstrukt zu betrachten sind, wird explizit angesprochen. Dieser erste Teil zu den Grundlagen wird durch eine seriöse Offenlegung der Forschungsfragen und -ziele, der Erhebungs- und Auswertungsmethode, des Samplings und des Auswertungsverfahrens abgeschlossen. Insgesamt liegen 31 problemzentrierte Interviews (Witzel 1982, 2000) und vier Gruppendiskussionen (Bohnsack 2006) mit 14- bis 15-Jährigen aus der Volksschule des Kantons Zürichs vor. Chiapparini gewährt teilweise sehr vertieft Einblick in ihre methodischen Überlegungen, die auch forschungspraktische und übergeordnete Reflexionen bezüglich Forschungsethik und Datenschutz oder einzelner Interpretationsphasen im Auswertungsverfahren einschließen.

Der zweite Teil widmet sich vollumfänglich der Präsentation der Ergebnisse. Dieser Teil zeichnet sich durch eine meist beispielhafte Transparenz aus, die den Interpretationsvorgang hin zu den einzelnen Schlussfolgerungen nachvollziehen lässt. Die Autorin unterstreicht auch hier die Ambivalenz im Zusammenhang mit Ehrlichkeitsdeutungen und -praxen, die sich gerade in der Analyse von Dilemmasituationen deutlich herausarbeiten lässt. Mit Hilfe einer Differenzierung zwischen konventionellen und unkonventionellen, individuellen und kollegialen sowie kontextgebundenen Ehrlichkeitsregeln (etwa Ehrlichkeitsregeln über den Schulkontext hin-

aus) zeigt die Autorin unter Rekurs auf die Interviews mit den Jugendlichen die situations-, kontext- und personenabhängige Eigenschaft von Ehrlichkeitspraxen auf. Ein zentraler Befund der Studie ist damit die wechselnde Relevanz von Ehrlichkeit und die damit verknüpfte schulalltägliche Herausforderung an die Schülerinnen und Schüler, die in der Tugendforschung sowie in der Schulforschung bisweilen zu wenig berücksichtigt wurden. In der Zusammenfassung der Ergebnisse kommt Chiapparini zum Schluss: „Dilemmasituationen forcieren unter Einbezug unterschiedlicher Faktoren einen Entscheidungsprozess zwischen unterschiedlichen Ehrlichkeitsregeln“ (S. 220), die sich oftmals als konventionelle und unkonventionelle Regeln kategorisieren lassen. In diesem Zusammenhang drängt sich m.E. einmal mehr die Henne-Ei-Frage auf: Gab es zuerst konventionelle oder unkonventionelle Regeln, die die Grundlage der Entscheidung bilden, wie ich mich verhalte? Oder begründen sich die im Gespräch formulierten, nicht-konventionellen Deutungsmuster nicht durch eine Dissonanz zwischen Regel und Verhalten und sind daher an die Verhaltensweise angepasst? Mit anderen Worten: Handelt es sich um ein Dilemma zwischen Ehrlichkeitsregeln oder um ein Dilemma zwischen dem eigenen Verhalten und einer Regel? Diesem Gedankenspiel unterliegt meiner Ansicht nach eine konzeptionelle Frage, inwiefern der Begriff der Ehrlichkeitspraxen in der Analyse nicht deutlich mehr Gewicht hätte einnehmen sollen als der Regelbegriff, wenn letzterer auch von unbestrittener Bedeutung ist. Zum Abschluss der Studie wird unter Bezugnahme auf die Theorie diese Problematik erneut aufgerollt: „Unter dem Ansatz der produktiven Verarbeitung von sozialen Realitäten [...] wird erklärt, wie Heranwachsende alltägliche Herausforderungen aktiv angehen und Lösungen zu deren Bewältigung finden. Ausgehend von diesem Ansatz sind Normalisierungsprozesse oder Legitimationsprozesse von unkonventionellen Regeln zu erklären.“ (S. 239) Diese wesentliche Erkenntnis lässt sich durch das gewählte problemzentrierte Interview und die dokumentarische Methode (Bohnsack 2003) in den Daten rekonstruieren, was sich in quantitativen Befragungen kaum festma-

chen lässt. In dieser interdisziplinären Arbeit, bei der die Äußerungen von Jugendlichen als kontextabhängige Phänomene interpretiert werden, wäre es schön gewesen, Erkenntnisse der Pragmatik zu berücksichtigen, die im Zusammenhang mit Ehrlichkeit von Bedeutung sein dürften. Gerade für das Kapitel „Ehrlichkeitsregeln zwischen Spass und Ernst“ bietet sich ein Blick in das sprachwissenschaftliche Feld m.E. an.

Der dritte und letzte Teil widmet sich der abschließenden Diskussion und dem Ausblick. Die in konsolidierter Form präsentierten Ergebnisse der Studie werden nochmals in einen direkten Bezug zur Theorie gestellt. Die Einordnung in eine Forschungstradition, Überlegungen zu weiterführenden Fragen wie auch die Kontextualisierung der Forschungsarbeit im Feld der Jugendforschung finden hier ihren Platz. Deutlich wird, dass das sich bewährte Forschungsdesign der Studie auch auf andere Untersuchungsgegenstände übertragbar sein dürfte und einen wichtigen Beitrag zur Jugendforschung leisten kann, die der Vielfältigkeit unterschiedlicher Lebensräumen der befragten Akteure Rechnung trägt.

Abschließend erlaube ich mir eine Bemerkung, die für die Leserschaft der vorliegenden Zeitschrift von Interesse sein könnte: M.E. zeichnet sich die Studie ebenfalls aufgrund ihres Anspruchs aus, nicht nur Erkenntnisse zu generieren und verfügbar zu machen, sondern auch den epistemologischen Anforderungen wissenschaftlichen Forschens zu entsprechen. Gerade in der methodologischen Reflexion wechselt die Autorin wiederholt von einer deskriptiven Ebene zu angewandten forschungsmethodischen Konzepten und der Offenlegung ihrer eigenen Rollendefinition als aktiv im Interpretationsprozess eingeschlossene Forscherin. Die Herausforderung, zwischen ausreichender Transparenz zur Gewährleistung intersubjektiver Interpretationsprozesse und einer nicht zu überspannten Absicherung und Ausweisung wissenschaftlicher Qualität abzuwägen, dürfte für die Leserschaft der Studie einmal mehr spürbar werden. Es versteht sich von selbst, dass eine allzu große Prägnanz in einer Dissertationsschrift auch als Defizit interpretiert werden könnte. Die Autorin

aber findet größtenteils einen guten Mittelweg.

Literatur

- Bohnsack, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(4), S. 551–570.
- Bohnsack, R. (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS 1(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [10.03.2013].

Heike Kanter

Daniel Hornuff: Bildwissenschaft im Widerstreit. Belting, Boehm, Bredekamp, Burda. München: Wilhelm Fink 2012, 130 S., 978-3-7705-5236-8, 19,90 Euro.

Ziel Daniel Hornuffs ist es nicht, mit diesem Band einen umfassenden Überblick über bildwissenschaftliche Konzepte zu liefern, stattdessen verweist bereits der Titel des Werks auf dessen programmatische Ausrichtung. Inhaltlich akzentuiert Hornuff aktuelle Positionen von vier Kunsthistorikern, die sich im Hinblick auf die methodologische Bestimmung des Gegenstands *Bild* unterscheiden. In den folglich auch methodisch disparaten Zugängen zum Bild werden die Auseinandersetzungen um Bildwissenschaft als anthropologische (Hans Belting) oder philosophisch-hermeneutische (Gottfried Boehm) Denk- und Arbeitsweise, als bildgeschichtliche Disziplin (Horst Bredekamp) oder bildvergleichende Praxis (Hubert Burda) deutlich.

Der überaus kenntnisreich geschriebene Beitrag liefert einen Einblick in die grundlegende Problemstellung eines adäquaten Umgangs mit dem *Eigensinn des Ikonischen*. Die kontrastierende Zusammenschau ausgewählter Ansätze ist vom Autor

strategisch gewählt. Nicht nur fordert er die „Selbstreflexion“ (S. 17) einer Bildwissenschaft, sondern sieht auch die Notwendigkeit „einer Divergenz bildwissenschaftlicher Methoden“ (S. 16). Der Titel des ersten Kapitels „Arbeit an der Differenz“ zeigt die Rahmensetzung des gesamten Bandes auf. Über die sowohl ikonische als auch diskursive Beschäftigung mit unterschiedlichsten Schriften, von den großen Monographien bis hin zur Nennung kurzer Aufsätze, verfolgt er seinen Vergleich der vier Autoren. Darin markiert er nicht nur Stärken und Schwächen, sondern ergänzt deren Darstellung durch die Einflechtung weiterer theoretischer Ansätze und methodischer Zugänge (beispielsweise um die Arbeiten von Wiesing, Didi-Huberman und Geimer) sowie eigener Überlegungen. Von dieser Belesenheit profitiert die Monographie. So zeigt Hornuffs Arbeit am Bild – Voraussetzung jeglichen bildwissenschaftlichen Vorgehens – die Bemühung, der vielfältigen Komplexität des Phänomens Bild gerecht zu werden. Er skizziert vor allem Gegensätze im Vorgehen der vier Bildwissenschaftler, in deren Fassung des Gegenstands und in deren Bildpraxis, was im Folgenden kurz umrissen wird.

In der durch Hans Belting initiierten anthropologischen Bildwissenschaft liege der Fokus nicht nur auf dem materiellen Gegenstand, sondern es werde die Bindung an den Menschen herausgestellt. So sei es der Körper, der als Medium fungiere; betont werde die „bildschaffende Kraft des Menschen“ (S. 43). Durch die Trias von menschlichem Körper – Bild – Medium verknüpfe Belting innere und äußere Bilder. Seine zusammenhängende Darstellung der Bildkultur sei das Gegenteil eines „hypergeneralisierenden Deutungsverfahrens“ (S. 46). Diese Gefahr sieht Hornuff in anderen bildanthropologischen Überlegungen, z.B. denen von Hans Jonas. Beltings Arbeit an einem Bildverständnis, welches in seinen Begrifflichkeiten zuweilen unscharf bleibe, bilde einen gewissen Gegensatz zu Horst Bredekamps Werk. Diesem ginge es in seiner historischen Reflexion der Bilder vor allem um die „Verteidigung eines Fachs“ (S. 42). Bereits in den Arbeiten der historischen Vordenker einer Kunstgeschichte als Bildwissenschaft (Erwin Panofsky, Alois Riegel, Aby Warburg) sei diese Diskussion

um den Status angelegt. Bei Bredekamp werde Kunstgeschichte zu einer „gesellschaftspädagogischen Disziplin“ (S. 23), die als Geschichte des Bildes Bildkompetenz schulen könne und solle. Letztlich ist es Bredekamps Bildpraxis, die in den Augen Hornuffs vorbildhaftes bildwissenschaftliches Arbeiten zeigt. Diese umfasse neben der Themenaneignung vor allem interpretatorische Detailgenauigkeit verknüpft mit einer visuellen Kontextforschung. Gerade die Berücksichtigung des Zusammenhangs, in dem das Bild erscheint, trete dann beim Bildhermeneuten Gottfried Boehm in den Hintergrund zugunsten eines Sinns des Bildes aus diesem selbst heraus. Die *ikonische Differenz* fasse das „Verhältnis zwischen Bildmaterie und dem auf ihrer Grundlage Repräsentiertem“ (S. 49) als bildliche Logik des Kontrastes; diese sei nur starken Bildern inhärent. Die inzwischen sehr bekannte Formel Boehms wird von Hornuff in einigen Facetten weitergedacht. In Bezug zu Boehms Anleihen bei dessen Lehrer Hans-Georg Gadamer müsse sich diese auch praktisch in einer ‚interpretatorischen Differenz‘ äußern. Weiterhin sei sie der „Idealbegriff“ (S. 127) bildwissenschaftlichen Arbeitens, denn die Bildung von Kontrasten lasse sich über die innerbildliche Logik hinaus auch in der Analyse von „Wesen, Wirkung, Geschichte, Inhalt und Stil“ (S. 127) der Einzelbilder anwenden. Es ist genau dieses Aufzeigen von Kontrasten bzw. das „Vergleichsdenken“ (S. 31), welches den letzten der hier diskutierten Kunsthistoriker, Hans Burda, auszeichne. Dessen Schwerpunkt liege auf den Rahmungen, auch favorisiere Burda (beispielsweise in Magazinen) die Infografik, die Fakten auf visueller Ebene in einen Zusammenhang bringt. Die Betonung des Rahmens – das (materielle) Bild wird erst durch seinen Rahmen zum Bild – wirkt im bildwissenschaftlichen Diskurs möglicherweise profan. Dennoch geht er mit Burda d'accord, Bilder über „die sie ausrichtende und mit Bedeutung versehende Einbettung“ (S. 78) zu analysieren. Mit der Aufnahme des heutigen Verlegers Burda in die Debatte um methodologisch-methodische Zugänge zur bildlichen Vielfalt hebt Hornuff dessen Bedeutung für die Methodik eines (strategischen) In-Beziehung-setzen und die „Kontextbeachtung“ (S. 125) hervor.

In seiner bildwissenschaftlichen Auseinandersetzung arbeitet Hornuff Bedeutungsebenen des Bildes, die für ihn zentral sind, heraus: Körperlichkeit, Ikonizität, Geschichtlichkeit sowie Kontextualisierung. Letztlich interessieren ihn die Kontraste in der gemeinsamen Orientierung am Bild als eigenständiger Entität, wie sie von den vier fokussierten Kunsthistorikern sowie ihm selbst vertreten werden. Diese Verschiedenheiten äußern sich in den je eingesetzten Modi der Differenzierung dessen, was zur Analyse des Bilds als notwendig erachtet wird. Damit geht nicht nur eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung einher; ebenso gilt es, die Art und Weise der Kontextualisierungen der Bilder in den Blick zu nehmen. Dies leistet Hornuff in seiner Gegenüberstellung der vier Ansätze und im Rekurs auf weitere Arbeiten. Dass jedoch Belting, Boehm, Bredekamp und Burda als prägende Köpfe herausgestellt werden, verweist einerseits auf eine Darstellung, die Kontraste zugunsten einer strategischen Finesse zuweilen überspitzt darstellt, als es den Konzepten entspricht, andererseits leistet er damit einen Beitrag zu deren Kanonisierung. Deutlich wird so Hornuffs Standortverbundenheit, die kunstwissenschaftlich geprägt ist. Diese erklärt möglicherweise auch, warum er für die Beachtung der Heterogenität bildlicher Zusammenhänge und ihrer Analyse plädiert und im Titel von einer Bildwissenschaft im Singular spricht. Im Gegensatz zur proklamierten Notwendigkeit einer methodischen Vielfalt (und damit auch einhergehender Kritik an der Überhöhung des Einzelbilds) werden kontextualisierende Ansätze, die Bilder entweder in ihren Arrangements untersuchen (Ganz/Thürlemann) oder gar selbst im Forschungsprozess zusammenstellen (Wyss), gewürdigt, jedoch nicht in den Vordergrund gerückt. Dies überrascht angesichts der konstatierten Analysefähigkeit eines Sinns des Bildes, der nicht nur in diesem selbst, sondern auch in dessen Kontextualisierung liegt. Profitieren könnte die Darstellung hier durch Seitenblicke in die Sozialwissenschaften, die bereits methodische Instrumente für die Relationierung von Bildern mittels Einzelbild und Serie oder durch die komparative Analyse entwickelt haben (etwa Mietzner/Pilarczyk 2005; Bohnsack 2011).

So ist die Darstellung der Thematik nicht nur eine empfehlenswerte Lektüre für KennerInnen der Kontroverse, sondern bietet sich (bedingt) auch für EinsteigerInnen in bildwissenschaftliche Fragestellungen an. Den Lesenden sollte klar sein, dass hier eine Streitschrift vorliegt. Der Autor vertritt einen klaren Standpunkt, von dem aus der Blick auf das Phänomen gelenkt wird. Dies ermöglicht eine interessante Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Bild, für eine Vertiefung wird man um das Lesen der Primärliteratur nicht herumkommen. Dementsprechend können die gelegentlich abschweifenden Einbettungen anderer Ansätze als spannende Anregungen gelesen werden, um aufgezeigte Lücken zu verfolgen oder neue zu entdecken. Letztendlich entsteht der Wunsch, nicht nur über Bilder zu lesen, sondern sich diesen selbst zuzuwenden. Sowohl im Interpretieren von Bildern und ihren Verwendungsweisen als auch im Nachvollziehen gelungener Deutungen liegt der Schlüssel zur Erweiterung der ikonischen Analysefähigkeit. Insgesamt liefert der Band eine Fülle von Empfehlungen zu einer wertvollen Beschäftigung mit dem Ikonischen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbronn.

Michaela Froberg

- Detka, Carsten: *Dimensionen des Erleidens. Handeln und Erleiden in Krankheitsprozessen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2011, 363 S. ISBN 978-3-86649-432-9. 39,90€

In seinem Buch untersucht der Autor Krankheitsprozesse und nimmt diese dabei als komplexe biographische Prozessgestal-

ten in den Blick, die in ihrer Gesamtheit von Erleidenserfahrungen und Bearbeitungsbemühungen geprägt sind. Mit der biographieanalytischen Ausrichtung seiner medizinsoziologischen Forschung knüpft er an sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Krankheitsprozessen an, die in den vergangenen Jahren entstanden sind. Besondere Bedeutung kommt in den Forschungen den biographischen Handlungs- und Erleidensprozessen sowie dem Agieren der Beteiligten in der sozialen Welt der Medizin zu. Dem vorliegenden Buch liegt seine Dissertation zugrunde, die an der Universität Magdeburg eingereicht wurde. Der Autor stellt darin die Ergebnisse seiner qualitativ-sozialwissenschaftlichen Untersuchung vor, in der er als konkreten Gegenstandsbereich zwei Gruppen chronischer Erkrankungen auswählte – Herzerkrankungen und Amputationen unterer Gliedmaßen. Deren „Physiognomie“ wird nach einer Einleitung im zweiten Kapitel dargestellt, mit dem der Autor einen Überblick schafft, der zum Verständnis der folgenden Ausführungen in Bezug auf die medizinischen Termini und besonders auf die Verlaufsformen, Auswirkungen, Bedingungen und Rehabilitationsmaßnahmen der Krankheiten notwendig ist.

Kapitel drei widmet sich dem Arbeitsbogen der qualitativen Forschung. Der Autor geht sehr strukturiert und tiefgründig auf die einzelnen Arbeitsschritte ein, die er mit dem Verfahren des narrativen Interviews und im Sinne der grundlegenden Forschungslogik der Grounded Theory in seiner Arbeit vollzogen hat. Besonders hervorzuheben sind die Ausführungen zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung. Sie ermöglichen einen detaillierten Einblick in diese wichtigen Schritte innerhalb der Auswertung narrativer Interviews. Gerade für die Arbeit ist es bedeutsam, dass in diesem Kapitel die grundlegenden Prozessstrukturen des Lebensablaufs in ihrer Grundtendenz vorgestellt werden. Dadurch wird eine Basis für das Verständnis der Prozesse gelegt, die in den sich anschließenden Porträtkapiteln ausführlich behandelt werden.

Der Autor hatte bereits dargestellt, wie bei der Analyse des Datenmaterials vorgegangen wird. Die dort ausgeführte Not-

wendigkeit der theoretischen Varianz im Bereich des Forschungsthemas ist anhand der vier ausgewählten Fälle ersichtlich und nachvollziehbar. Es werden die grundsätzlichen Ausprägungen von Krankheitsprozessen und die Prozesse der Bearbeitung von Krankheit in den Einzelfällen analytisch tiefgründig ausgearbeitet und durch die biographischen Gesamtformungen repräsentiert. Wie bereits oben erwähnt, wird in den Porträtkapiteln das Augenmerk auf die Prozessstrukturen des Lebensablaufs gelegt. Neben den Verlaufskurven des Erleidens hat der Autor beispielsweise Wandlungsprozesse der Selbstidentität innerhalb von Krankheitsprozessen herausgearbeitet. Das ist im Porträt von Rita Segert, welches den im Theoriekapitel ausgearbeiteten Bedingungen für einen solchen Wandlungsprozess in der sozialen Welt Rechnung trägt, in anschaulicher Weise gelungen. Die neuen Kompetenzen der Biographieträgerin im Umgang mit ihrer Krankheit werden vom Autor im Porträtkapitel eindrücklich dargestellt.

Das Kapitel fünf, in dem der Autor sein aus der empirischen Analyse geschöpftes Theoretisches Modell vorstellt, umfasst sechs Unterkapitel. Zunächst widmet er sich den „Dimensionen von Krankheitsverlaufskurven“ (S. 149-157) und macht an ihnen deutlich, dass sich die Auswirkungen eines Krankheitserleidensprozesses in verschiedenen Bereichen des Lebens entfalten und nicht allein auf die Somatik begrenzt sind. Nachdem diese Auswirkungsdimensionen kurz skizziert sind, werden die entsprechenden Bearbeitungsdimensionen und ihre Bearbeitungsprotagonisten vorgestellt. Anhand der Darstellung von zwei Eckpolen der theoretischen Varianz werden beispielhaft Ausprägungen von Lebensarrangements mit chronischer Krankheit ausgeführt – der Autor definiert Lebensarrangements als einen Prozess, der die permanente Aufgabe eines Betroffenen im Umgang mit und in der Ausgestaltung seiner Erkrankung umfasst und kategorisiert „krankheitszentrierte Lebensarrangements“ (S. 155f) sowie „biographieorientierte Lebensarrangements“ (S. 156). Zusammenfassend werden am Ende des Abschnitts zentrale Bearbeitungsebenen herausgestellt, die vom Autor nachfolgend im

Einzelnen veranschaulicht werden. Zunächst wird die „biographische Verarbeitung des Krankheitsgeschehens“ aufgezeigt (S. 158-236). Bezug nehmend auf die Prozessvariante „Verlaufskurve der biographischen Degression in eine biographische Endposition“ wird ausgeführt, dass diese auch dadurch gekennzeichnet ist, dass die Krankheit „zum alles dominierenden Lebens- und Orientierungsmittelpunkt wird“ (S. 162). Dann wird die „Integration der Krankheit als Teilbereich des Lebens im Zuge permanenter Anpassungsleistungen“ herausgearbeitet. Hierbei verdeutlicht der Autor eindrücklich, dass es dem Patienten gelingt, die „Krankheit als einen Teilbereich in das eigene Selbstbild zu integrieren“ und sich somit als einen Menschen mit „krankheitsbedingten Einschränkungen“ zu definieren (S. 165). Die dritte Prozessvariante zeigt „die Integration eines produktiven Wandlungsprozesses der Selbstidentität durch die Krankheit“ (S. 168-173). Alle drei dargestellten Prozessvarianten werden in ihrem geschlossenen Gestaltcharakter ohne empirische Beispiele präsentiert. Auf die Darstellungsform mit empirischen Beispielen greift der Autor in den folgenden Abschnitten zurück, zunächst bei den „Prozessmechanismen und Herstellungsbedingungen in Prozessen biographischer Verarbeitung des Krankheitsgeschehens“ (S. 173), wo neben der ausführlichen Herausarbeitung des Versiegens bzw. der Bewahrung biographischer Sinnquellen auch die sorgfältige Darlegung der unterschiedlichen Formen der biographischen Arbeit, der Bedingungen im Krankheitsverlauf und der biographischen Bedingungen in Krankheitsprozessen erfolgt. Carsten Detka gelingt es dabei, die analytischen Kategorien tiefgründig aufzuschlüsseln und anhand seiner empirischen Beispiele sehr anschaulich zu belegen. Das setzt sich auch im folgenden Abschnitt zur „Arbeit am biographischen Körperkonzept“ (S. 236-253) fort, in dem drei grundsätzliche Prozessvarianten differenziert werden. Es finden sich Patientinnen und Patienten, die trotz der offensichtlichen Veränderungen ihres Körpers die Erwartung an sich und Mediziner haben, die ursprüngliche Leistungsfähigkeit beizubehalten und die „gestörten Funktionsbereiche des Körpers zu „reparieren““ (S. 240) wie auch die der

„Entwicklung eines interaktiv-reflexiven Verhältnisses zum Körper im Zuge eines Bildungsprozesses“ (S. 244ff) und der „Entwicklung einer Haltung der übersteigerten Beobachtung von Krankheitszeichen“ (S. 246-253). Die verschiedenen Bedingungen, die unterschiedliche Lernprozesse und Erfahrungen auslösen, stellt der Autor detailliert dar. Anschließend geht er nicht minder sorgfältig auf die Kategorie „eigentheoretische Verarbeitung des Krankheitsgeschehens“ (S. 253-280) ein. In dieser finden sich vier Ausprägungen grundlegender „Prozessalternativen der eigentheoretischen Verarbeitung in Krankheitsprozessen“ sowie „Laientheorien ausgewählter thematischer Bereiche“. Hier gelingt es besonders eindrucksvoll, die dem Aufbau von Eigentheorie zugrundeliegenden Lernprozesse der Aneignung und der individuellen Verarbeitung von Wissen herauszustellen und zu illustrieren. Die Auswirkungen der Gesundheitsbeeinträchtigung im Bereich der Alltagsorganisation und der Umgang der Patientinnen und Patienten mit ihrer Erkrankung werden im nachfolgenden Abschnitt thematisiert, in dem der Autor „grundlegende Prozessvarianten der Ausgestaltung einer Alltagsorganisation mit der Krankheit“ (S.281-284) sowie „Basisstrategien im Umgang mit der Krankheit“ (S. 284-300) darlegt. Im letzten Unterkapitel, dem „Agieren des Patienten in der sozialen Welt der Medizin“ (S. 301-341), wird deutlich gemacht, dass die Biographieträger nach Eintritt einer Gesundheitsbeeinträchtigung zwangsläufig mit dem Handeln der medizinischen Professionellen konfrontiert werden und ihnen sowie deren Bearbeitungsstrategien gegenüber eine Haltung entwickeln müssen. Innerhalb des Abschnitts werden zentrale Lernprozesse der PatientInnen fokussiert: Zunächst setzt sich der Autor mit der „Konfrontation des Patienten mit der sozialen Welt der Medizin“ (S.308) auseinander, findet und beschreibt die Eckpole von „Fremd-Bleiben“ und „Vertraut-Werden“. Die PatientInnen realisieren beim „Vertraut-Werden“ mit der sozialen Welt der Medizin einen intensiven Lernprozess, dessen Umsetzung mehrere Bedingungen begünstigen bzw. unterstützen. Anschließend macht der Autor Ausführungen zu den beiden Ausformungen der Haltung des Pati-

enten zu den medizinischen Bearbeitungsstrategien, um sich abschließend den „Lernprozessen und Erfahrungen des Patienten im Kontakt mit dem medizinisch-professionellen Handeln im Verlauf des Behandlungsgeschehens“ (S. 331-341) zu zuwenden. Wie auch in den Abschnitten zuvor werden hier die unterschiedlichen Ausprägungen sehr sorgfältig vorgestellt und überwiegend an empirischen Beispielen verdeutlicht, woran sich resümierend „Schlussfolgerungen für die Behandlungs- und Beratungspraxis“ und „Überlegungen zu biographischer Beratung in Krankheitsprozessen“ als Schlusskapitel anschließen.

Insgesamt leistet das Buch, das besonders durch die Ausführungen zum Arbeitsbogen, die anschaulichen Porträtkapitel und den tiefen analytischen Gehalt der Kategorien überzeugt, einen wichtigen Bei-

trag zur Darstellung von Krankheitsprozessen und ihrer Bearbeitung unter biographieanalytischer Perspektive. Die Zusammenfassung bzw. der „Ausblick“ ist knapp gehalten und das Verständnis der Ansatzpunkte für biographische Beratung in Krankheitsprozessen wäre sicherlich noch eingängiger möglich, wenn die aufgeführten Punkte ausführlicher formuliert worden wären. Daneben ist der Rezensentin aufgefallen, dass der Geschlechteraspekt weder sprachlich noch inhaltlich Beachtung gefunden hat. Trotz dieser kleinen Kritikpunkte kann das aufschlussreiche Buch ausdrücklich zur Lektüre empfohlen werden, da es neben umfassenden Einblicken in Krankheitsprozesse auch Anregungen zur Diskussion über die (biographische) Behandlungs- und Beratungspraxis liefert.

Autorinnen und Autoren

Asbrand, Barbara, Prof. Dr.

Professorin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte:* qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung und Steuerung im Bildungswesen, Bildungsstandards, Kompetenzerwerb und kompetenzorientierter Unterricht, Globales Lernen / Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Kontakt:* Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Grünburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main, *E-Mail:* B.Asbrand@em.uni-frankfurt.de.

Fölker, Laura

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte:* Veränderung im Bildungswesen durch Schulstrukturreformen, Schulentwicklung zu Schulen in schwieriger Lage, Rekonstruktive Sozialforschung. *Kontakt:* Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen, Raum: WST. C. 10.04, *E-Mail:* laura.foelker@uni-due.de.

Frohberg, Michaela, M.A.

Leiterin Koordinierungsstelle für Frauen- und Geschlechterforschung Sachsen-Anhalt. *Forschungsschwerpunkte:* Biographieforschung, Genderforschung. *Kontakt:* Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg, *E-Mail:* Michaela.Frohberg@ovgu.de.

Iseli, Marlene, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin SAGW (Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften), *Forschungsschwerpunkte:* Soziolinguistik, Sprachdidaktik, Wissenstransfer. *Kontakt:* SAGW, Hirschengraben 11, Postfach 8160, CH-3001 Bern, *E-Mail:* marlene.iseli@sagw.ch

Kanter, Heike, M.A.

Provoventin an der Freien Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* (praxeologische) Wissenssoziologie, Körpersoziologie, Bildwissenschaften. *Kontakt:* Spreewald 4, 10999 Berlin, *E-Mail:* heike.kanter@fu-berlin.de

Köhler, Sina-Maren, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. *Forschungsschwerpunkte:* Übergänge und Selektionsprozesse vom

Kindes- bis ins junge Erwachsenenalter, Peer- und Freundschaftsbeziehungen, rekonstruktive Methoden und Längsschnittforschung, schulische Berufsorientierung. *Kontakt:* Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Schloßwender Str. 1, Raum 420, 30167 Hannover, *E-Mail:* sina-mareen.koehleriew.phil.uni-hannover.de.

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr.

Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungshabitus und Schulkultur; Strukturprobleme der Sekundarstufe I, Pädagogische Professionalität und pädagogisches Arbeitsbündnis, Methoden der qualitativen Bildungsforschung. *Kontakt:* Universität Kassel, FB 01 Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34109 Kassel, *E-Mail:* rolf.kramer@uni-kassel.de.

Kruse, Jan, Dr.

Wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Soziologie an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg sowie selbstständiger Methodentrainer und Forschungsconsultant für qualitativ-empirische Sozial-/Interviewforschung. *Forschungsschwerpunkte:* Methoden der Qualitativen Sozial-/Interviewforschung, Professions- und Arbeitssoziologie, Familiensoziologie, Migrationsforschung, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. *Kontakt:* Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Soziologie, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg, *E-Mail:* E-Mail: jan.kruse@soziologie.uni-freiburg.de.

Lenger, Alexander, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich 1013 „Muße“ am Institut für Soziologie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. *Forschungsschwerpunkte:* Hochschul- und wissenschaftssoziologie, Wirtschaftssoziologie, soziale Ungleichheitsforschung, Wirtschaftsethik sowie Wirtschafts- und Sozialpolitik. *Kontakt:* Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Institut für Soziologie, Rempartstr. 15, 79085 Freiburg, *E-Mail:* alexander.lenger@soziologie.uni-freiburg.de.

Menz, Margarete, Dr.

Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaften der PH Schwäbisch Gmünd. *Forschungsschwerpunkte:* Migrations- und Geschlechterforschung, Intersektionalität, qualitative Bildungsforschung. *Kontakt:* Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Oberbetringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd. *E-Mail:* margarete.menz@ph-gmuend.de.

Petersen, Dorte, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte:* qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Lernkulturforschung, Schulentwicklung und Steuerung im Bildungswesen. *Kontakt:* Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Fach 114, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt am Main, *E-Mail:* D.Petersen@em.uni-frankfurt.de.

Pfaff, Nicolle, Prof. Dr.

Professorin in der AG „Migrations- und Ungleichheitsforschung“ der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte:* bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Schulentwicklungsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden. *Kontakt:* Universität Duisburg-Essen, Bildungswissenschaftliche Fakultät, AG „Migrations- und Ungleichheitsforschung“, Berliner Platz 6-8, Raum WST-C.10.13, 45127 Essen, *E-Mail:* Mail: nicolle.pfaff@uni-due.de.

Thiersch, Sven, Dipl. Päd.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG „Fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung“ der Leibniz Universität Hannover. *Forschungsschwerpunkte:* Biografie-, Schul- und Familienforschung, Übergänge im Bildungssystem, Rekonstruktive Forschungsmethoden. *Kontakt:* AG „Fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Schloßwender Str. 1, Raum: 427 (1211), 30159 Hannover, *E-Mail:* sven.thiersch@iew.phil.uni-hannover.de.

Thon, Christine, Prof. Dr.

Juniorprofessurin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte:* qualitativ-empirische Geschlechterforschung, Bildung und (Geschlechter-)Politik, erziehungswissenschaftliche Subjektkonzeptionen. *Kontakt:* Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg. *E-Mail:* christine.thon@uni-flensburg.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.