

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Varianten von Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale

Hrsg.: Jürgen Budde, Michael Meier

- Jürgen Budde
Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie
- Melanie Kuhn, Sascha Neumann
Verstehen und Befremden
- Marc Schulz
'Sinnliche Ethnografie' als Fiktion und 'Augen-Ethnografie' als Praxis

Freier Teil

- Viola Hartung-Beck, Barbara Muslic
Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen
- Desirée Bender
'Doing discourse for moving care recipients'
- Jens Oliver Krüger, Kathrin Krüger
Skepsis im Entscheiden
- Hanne Handwerk
Inklusive Individuierung



16. Jg. 1/2015

ISSN 2196-2138

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt:

<i>Jürgen Budde, Michael Meier</i>	Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale – Methodologische Reflexionen	3
<i>Jürgen Budde</i>	Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie	7
<i>Melanie Kuhn, Sascha Neumann</i>	Verstehen und Befremden Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung	25
<i>Marc Schulz</i>	‚Sinnliche Ethnografie‘ als Fiktion und ‚Augen- Ethnografie‘ als Praxis. Anmerkungen zum ethnografischen Wahrnehmen und Erkennen als epistemologisches Problem	43

Freier Teil

<i>Viola Hartung-Beck, Barbara Muslic</i>	Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform“	57
<i>Desirée Bender</i>	‚Doing discourse for moving care recipients‘ Pflegeheime für deutschsprachige demenzkranke Menschen in Thailand ,salonfähig‘ machen.....	73
<i>Jens Oliver Krüger, Kathrin Krüger</i>	Skepsis im Entscheiden Wie begründen impfskeptische Eltern ihre Impfentscheidungen?	99
<i>Hanne Handwerk</i>	Inklusive Individuierung Fallrekonstruktion einer besonderen Schul-Biographie	115

Tagungsbericht

Nicole Hekel,
Onnu Husen MultiPuriTrans. Oder: Does Educational
Ethnography remain what it used to be? 141

Sammelrezension

Michael Meier,
Jürgen Budde Methodologische Positionen im Feld
der Ethnographie – eine Sammelrezension 145

Autorinnen und Autoren 155

Jürgen Budde, Michael Meier

Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale – Methodologische Reflexionen

Ethnography and knowledge potential – methodological reflections

Nach Amann und Hirschauers (1997) „Befremdung der eigenen Kultur“ hat es – zumindest im deutschsprachigen Raum – keine nennenswerten methodologischen Neuentwürfe zur Ethnographie gegeben. Der Stand der Ethnographie scheint aktuell derjenige zu sein, dass sich sehr viele Ethnographien methodologisch in mehr oder weniger eindeutigen Weise auf die Position des Manifestes beziehen, und zugleich methodisch sehr unterschiedlich verfahren. Unter dem Dach der methodologischen Bestimmungen von Amann und Hirschauer – knapp: die Methoden sind vom Feld ausgehend zu bestimmen – lassen zahlreiche Varianten von Ethnographie ausmachen. Das Feld scheint mithin ebenso disparat wie die Bestimmung des Gegenstandes und seine methodische Bearbeitung. So lässt sich zum Beispiel mit Blick auf die ethnographische Bildungsforschung sagen, dass es im Grunde kein wirklich konsensual geteiltes Verständnis dessen gibt, was Ethnographie eigentlich genau ist, wie sie zu funktionieren hat und was sie zu leisten im Stande ist. Einig scheint man sich zumeist darin zu sein, dass unter Ethnographie immer Forschen „im Feld“ verstanden wird und dass der*die Forscher*in aus einer spezifischen Perspektive der Unbekanntheit und Fremdheit (bei Malinowski (2007) bzw. Befremdung (Amann/Hirschauer 1997) heraus sich den interessierenden Phänomenen im Feld nähern soll. Knoblauchs fokussierte Ethnographie (2001) stellt diesbezüglich eine bekannte Ausnahme von der Regel dar (auch Oester 2008). Als Hauptmethode der Ethnographie gelten – dies scheint ebenfalls relativ unstrittig – die persönliche Anwesenheit im Feld, die Teilnehmende Beobachtung und das Feldinterview.

Aber jenseits dieses im Grunde vagen Grundkonsenses zeigen sich auf der Ebene materialer Ethnographien deutliche Unterschiede: So können im Zuge ethnographischer Forschung z.B. photographische Dokumentationen, Analyse von Dokumenten (Scheffer 2001) oder Homepages (Budde et al. 2008), Videographie (Fritzsche/Wagner-Willi 2013), biographische Interviews (Schütze 1994), Gruppendiskussionen (Breidenstein/Meier 2004) oder Strichlisten und standardisierte Fragebögen (Hochschild 2006) eingesetzt werden. Das Verhältnis allerdings, in dem diese Forschungsmethoden zueinander stehen (Stichwort Methodentriangulation), scheint eben so wenig geklärt wie die Frage, auf welchem Wege die verschiedenen Daten miteinander verbunden werden können (Datentriangulation).

Auch hinsichtlich der Auswertungsmethode gibt es keine eindeutigen Regeln oder gar Standards. Manche Ethnograph*innen orientieren sich an der Grounded Theory (z.B. Zaborowski et al. 2011), andere arbeiten überwiegend sequenzanalytisch (z.B. Budde 2005) und wiederum andere präsentieren ihre Analysen als Dichte Beschreibungen (z.B. Rusch/Thiemann 2003). Aber auch die Objektive Hermeneutik (z.B. Rademacher 2009) oder diskursanalytische Verfahren (z.B. Langer 2008) werden im Rahmen von Ethnographien eingesetzt. Darüber hinaus ist auch der Forschungsgegenstand, den eine Ethnographie in den Blick nimmt, nicht definiert. So fokussieren zahlreiche Ethnographien (Sub-)Kulturen und ihre Wissensbestände (z.B. Willis 1979, Whyte 1996), andere wiederum fokussieren Praktiken (z.B. Breidenstein/Kelle 1998, Breidenstein 2006), Rituale (z.B. Wulf et al. 2001, Wagner-Willi 2005), Körper (z.B. Langer 2008), Inszenierungen und Interaktionen (z.B. Goffman 1982, 2003) oder Verfahren (z.B. Scheffer 2001) und wieder andere nutzen die Ethnographie eher randständig, vor allem um Zugang zu interessanten Interviewpartner*innen zu bekommen.

Zusammenfassend kann mithin gesagt werden, dass sich Ethnographien hinsichtlich ihrer Forschungsgegenstände, der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden deutlich voneinander unterscheiden können. Lange Zeit schien diese Lage nicht weiter problematisierungswert. Während oftmals methodologische Diskussion eher am Rande geführt wurden und gerade die Pluralität und Offenheit als besondere Stärke der Ethnographie herausgestellt und verteidigt wurde, scheinen jedoch in den letzten Jahren verstärkt methodologische und methodische Diskussionen an Bedeutung zu gewinnen, die wiederum unterschiedliche Perspektiven auf Ethnographie evozieren. Zwei besondere Entwicklungen lassen sich dafür heranziehen: So sind zum einen die seit 2006 unregelmäßig stattfindenden Ethnographietagungen immer auch methodologischen und methodischen Fragen verpflichtet. Zum zweiten sind in der letzten Zeit einige Monographien und Sammelbände erschienen, die sich ebenfalls mit diesen Themen beschäftigen (für beide Entwicklungen vgl. die Rezension von Meier und Budde im vorliegenden Schwerpunktheft). Der reflexive Blick der Ethnographie auf ihre Prämissen wirft eine Reihe von Fragen auf: Inwiefern kann eigentlich von Ethnographie gesprochen werden, wenn sich unter diesem Label stark differente Varianten verbergen? Wären nicht diese Versionen von Ethnographie mit ihren spezifischen Chancen, Möglichkeiten und Grenzen näher zu explizieren? Welches Potential hat jeweils eine Ethnographie, die sich eher als eine Analyse von Praktiken, als Rekonstruktion lokaler Wissensbestände, als strukturelle Rekonstruktion oder etwa als Zählung und Vermessung der Welt versteht?

Um die methodologische Diskussion voranzutreiben, haben wir für die Schwerpunktnummer Autor*innen gebeten, sich mit Texten zu beteiligen. Bemerkenswerter Weise polarisierten viele Texte im Votum der Gutachter*innen in hohem Maße; während manche Diskussionsbeiträge mehr oder weniger positiv goutiert wurden, konnten andere aufgrund großer Bedenken nicht abgedruckt werden. Die bereits skizzierte Heterogenität im Feld der Ethnographie scheint sich hier ebenso wie der oben beschriebene Trend zur Intensivierung der methodologischen und methodischen Debatte widerzuspiegeln. Von einer Schulenburg noch immer entfernt, kristallisieren sich aber anscheinend unterschiedliche Linien heraus, die sich unseres Erachtens anhand von mindestens drei Dimensionen differenzieren lassen. Dies sind erstens Fragen nach den Erhebungsmethoden und Datensorten (‘klassische Beobachtungsstudien’, Videographien, multimethodische und/oder an Materialitäten interessierte Zugänge, ...), zweitens die zugrunde liegenden Theo-

rien (Interaktionstheorien, Kommunikations- und Diskurstheorien, Praxeologie, ...) sowie drittens die Bedeutung des Erkenntnishorizontes (dichte Beschreibungen, soziale Ordnungen, Strukturierungen, ...). Vor diesem spannungsreichen Hintergrund eröffnen die Beiträge ein Diskussionsfeld, welches zukünftig sicher an Intensität zunehmen wird.

Jürgen Budde befragt im Text „*Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie*“ die Potentialität von Ethnographie mit Blick auf die Analyse von Praktiken und Handlungseffekten. Er fragt, mit welchen Methoden Praktiken ethnographisch erhoben werden können und auf welcher Grundlage aus der Analyse von Praktiken auf soziale Strukturierungen geschlossen werden kann. Um diese Punkte zu systematisieren, wird der Versuch unternommen, zentrale methodische und methodologische Kriterien für die ethnographische Analyse von Praktiken zu entwerfen.

Sascha Neumann und Melanie Kuhn gehen in dem Beitrag „*Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung*“ der Frage nach, wie das ‚Anderer‘ im Feld zum Verstehen gebracht werden kann und welche ethnographieimmanenten Grenzen notwendigerweise zum Tragen kommen. Dazu diskutieren sie mit der lebensweltlichen und der alltagssoziologischen Ethnographie zwei Varianten und weisen – anhand der Leitdifferenz Fremdheit/Vertrautheit – auf zentrale Unterschiede und Übereinstimmungen hin.

Marc Schulz beleuchtet in dem Text „*Sinnliche Ethnografie‘ als Fiktion und ‚Augen-Ethnografie‘ als Praxis. Anmerkungen zum ethnografischen Wahrnehmen und Erkennen als epistemologisches Problem*“ Fragen nach der Bedeutung des Sehens im Feld und damit einer Konzentration auf visuell wahrnehmbare Vorgänge. Der Autor betont die Rolle multisinnlicher Zugänge der Ethnograph*innen und hebt damit auf die besondere Rolle des Miterlebens als Beobachtungsstrategie ab.

Die Schwerpunktnummer schließt mit einer Sammelrezension, die auf zentrale thematische Publikationen der letzten Jahre zurückblickt und einem Bericht über die Ethnographietagung 2013 in Luxemburg.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.
- Breidenstein, G./Meier, M. (2004): ‚Streber‘ – Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. In: Pädagogische Rundschau, 2. Jg., H. 5, S. 549–563.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2013): Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Dokumentarische Methode. Opladen u.a: Budrich, S. 268–283.
- Goffman, E. (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a.M.

- Goffman, E. (2003): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München
- Hochschild, A. R. (2006): *Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet*. Wiesbaden.
- Knoblauch, H. (2001): *Fokussierte Ethnographie*. In: *sozialersinn* 2. Jg., H. 1, S. 123–141.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld.
- Malinowski, B. (2007): *Argonauten des westlichen Pazifik*. 4. Aufl. Eschborn bei Frankfurt a.M.
- Oester, K. (2008): ‚Fokussierte Ethnografie‘: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 233–244.
- Rademacher, S. (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden.
- Rusch, H./Thiemann, F. (2003): *Zwischen den Kulturen. Variationen über Irina*. In: Rusch, H./Thiemann, F. (Hg.): *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern*. Baltmannsweiler, S. 78–102.
- Scheffer, T. (2001): *Asylgewährung. Eine ethnographische Verfahrensanalyse*. Stuttgart.
- Schütze, F. (1994): *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung*. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i.Br, S. 189–297.
- Wagner-Willi, M. (2005): *Kinde-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden.
- Whyte, W. F. (1996): *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels*. Berlin.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.
- Wulff, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zierfas, J. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen.
- Zaborowski, K./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden.

Jürgen Budde

Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie

Reflection on the significance of action and practice in Ethnography

Zusammenfassung

Ethnographie erfreut sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zunehmender Beliebtheit. Dabei wird seit einigen Jahren in Anlehnung an kulturwissenschaftliche Theorien auf den Begriff der Praktiken rekurriert. Mit dieser Entwicklung scheint sich die – der Ethnographie aufgrund ihrer Subjektivität ohnehin innewohnende – Unbestimmtheit weiter zu vergrößern. Der Beitrag nimmt dies zum Ausgangspunkt und fragt, was als das spezifisch Ethnographische der Ethnographie anzusehen ist. Plädiert wird für eine Neuzentrierung der Erfahrung durch teilnehmende Beobachtung und eine Schärfung des Praktikenbegriffs in Richtung Körper, Artefakte und Sprache.

Stichworte: Ethnographie, Praktiken, Materialität, teilnehmende Beobachtung, Diskurs

Abstract

Among the German-speaking educational science community, ethnography is becoming more and more popular. Since a few years the term 'practices' is being used, following the cultural sciences theories. This development seems to have increased the indetermination which is already inherent in ethnography due to its subjectivity. Using this as a starting point, the following article tries to find out what is specifically ethnographic about ethnography. It makes an argument for a refocus of the experiences through participatory observation and a more pronounced formulation of the concept of practices towards body, artefact and language.

Keywords: Ethnography, practice, materiality, participant observation, discourse

1 Einleitung

Auch und gerade in der Erziehungswissenschaft ist unter dem Label Ethnographie seit der „Befremdung der eigenen Kultur“ von Hirschauer und Amann (1997) eine beträchtliche Forschungsaktivität entwickelt worden, die sich mit vielfältigsten Themen beschäftigt. Über familiäre Essensrituale, Klassenrat, universitäre Fachkulturen bis zu Freizeitpraktiken existieren zahlreiche Bereiche erziehungswissenschaftlicher Forschung, die auch mit ethnographischen Methoden erforscht

werden. Zwischen Methode und Haltung, Stil und Auswertungsmethode lavierend, methodenplural, prinzipiell subjektiv sowie theoriegenerierend angelegt, stellt sie in vielerlei Hinsicht ein spannendes, wenngleich wenig präzises Unterfangen dar. Oft wird methodische Strenge zurückgewiesen und Vielfältigkeit als positives Merkmal herausgehoben, sinnbildlich beispielsweise in der „ethnographischen Collage“ (Richter/Friebertshäuser 2012), wo Datensorten, Akteur*innen und Erkenntnisebenen tableauartig ineinandergreifend konzipiert werden. Die Methodologie wird häufig von einem Forschungspragmatismus aus gedacht, in dem die Daten und die darauf aufbauend interpretierten Befunde im Zentrum ethnographischer Darstellungen stehen. Entsprechend wird das Postulat vertreten, dass sich Ethnografie als „Forschungsstrategie (...) nur bedingt methodisieren“ (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff 2013, S. 9) lasse, da „Ethnografie (...) keine eindeutig darstellbare und standardisierte Methode“ (ebd., S. 10) sei. Schaut man genauer in ethnographische Arbeiten, so fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit Methodologien und Methoden vergleichsweise dünn ausfällt. Beispielsweise umfasst ein diesbezügliches Kapitel in Breidensteins „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) lediglich elf Seiten, ähnlich bei Pilles Studie (2014) zum Referendariat mit 14 Seiten, in Budde u.a. (2008) fehlen Angaben zu Methode und Methodologie weitestgehend.

Dies bringt Problematiken mit sich, die unter der Perspektive zu diskutieren sind, Ethnographie als Forschungsstrategie zu schärfen und einen spezifischen methodologischen und methodischen Gehalt von Ethnographie präziser zu bestimmen. Ein Ausdruck sind beispielsweise die regelmäßig stattfindenden Ethnographietagungen mit den entsprechenden Sammelbänden (Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel u.a. 2010; Friebertshäuser u.a. 2012; Tervooren u.a. 2014), auch finden sich in letzter Zeit einige Handbücher zur Durchführung von Ethnographie (vgl. Meier/Budde in diesem Heft). Zwar existieren noch immer zahlreiche theoretische, methodologische und methodische Baustellen, doch scheint es insbesondere durch die Rezeption kulturtheoretischer und praxistheoretischer Perspektiven in den letzten Jahren zu einer Verschiebung gekommen zu sein, die beachtliches Potential für erziehungswissenschaftliche ethnographische Untersuchungen bietet und die Erkenntnismöglichkeiten ausweitet (z.B. Breidenstein 2008; Fritzsche/Wagner-Willi 2013). Während in den 1980er und 1990er Jahren in erziehungswissenschaftlicher Ethnographie vor allem der Blick auf Handlungen oder Interaktionen als teilnehmende Beobachtung beispielsweise unter Schulkindern im Zentrum standen (Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998, auch Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004), wird aktuell zum ersten zunehmend darauf verwiesen, dass soziale Ordnungen in und durch solche Handlungen figuriert werden, die als Praktiken gefasst werden können. Zum zweiten findet eine Diskussion um eine methodische Ausweitung statt, mit der an ethnologische Traditionen des ‚Sammelns‘ höchst unterschiedlicher Daten angeschlossen wird. Diese ‚praxeologische Wende‘ wirft aber auch Fragen auf, die im folgenden Artikel in den Blick genommen werden und die sich im Kern immer wieder auf die Frage beziehen, was denn das spezifisch *Ethnographische* an der Ethnographie ist, wenn sie mit großer methodischer Breite, methodologischer Vielfältigkeit sowie einem unscharfen Praktikenbegriff ausgestattet ist. Votiert wird – soviel vorab – dafür, an der teilnehmenden Erfahrung durch Beobachtung (im Sinne von Anwesenheit) im Feld als Kernstück von Ethnographie festzuhalten und entsprechend ebenso Bereiche zu markieren, denen mit ethnographischen Ansätzen weniger erfolgreich begegnet werden kann. Damit wird eine geradezu

klassische Forderung aufgegriffen, nämlich die passende Methode aus dem Untersuchungsgegenstand heraus zu bestimmen. Aus diesem Vorschlag resultieren jedoch mehrere Schwierigkeiten. Denn erstens ist der Stellenwert der teilnehmenden Beobachtung unscharf gestellt, zweitens bedarf es einer Präzisierung dessen, was auf der Phänomenebene überhaupt empirisch beobachtbar ist und drittens könnte die Konzeptionierung des Praktikenbegriffs durch die Diskussion von Grenzen geschärft werden. Im Folgenden wird die Diskussion an vielen Stellen auf die deutschsprachige und erziehungswissenschaftliche Ethnographie focussiert.

2 Subjektivität in der teilnehmenden Beobachtung

Trotz (oder gerade wegen) der ‚praxeologischen Wende‘ der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie kommt der Erforschung der Lebenswelten sozialer Akteur*innen ein hoher Stellenwert zu, da erstens dem Beobachten von realen Handlungen durch Ethnolog*innen eine besondere Bedeutung zugemessen und zweitens die Annahme vertreten wird, dass diese dadurch begründete Subjektivität besonderes Kennzeichen und notwendige Bedingung von Ethnographie sei, denn nur die Teilnahme ermögliche drittens Zugang zu den Lebenswelten der Erforschten. Aus diesen drei Punkten leitet sich die spezifische Forderung nach einer *Haltung* der Ethnolog*innen ab, der „Erkenntnisstil des Entdeckens“ (Hirschauer/Amann 1997) leitet ihr Tun im Feld.

Mit der zentralen Ansicht, dass Ethnographie keine Methode, sondern ein Forschungsstil sei, haben Hirschauer und Amann (1997) eine zentrale, sich an ethnologischen Traditionen und Argumentationen orientierende methodologische Begründung ethnographischer Forschung vorgelegt. Auch Bohnsack formuliert bereits 1997, dass „mit dem Begriff der Ethnographie nicht eine Methode bezeichnet, [wird] sondern ein Forschungsstil, der methodenplural angelegt ist“ (Bohnsack 1997, S. 3), andere sprechen von „Forschungsstrategie“ (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff 2013). Die Unbestimmtheit, die der Ethnographie notwendigerweise innewohnt, wird auf der theoretischen, der methodologischen und der methodischen Ebene als ihre besondere Stärke ausgewiesen. Was aber bedeutet die Forderung nach *Stil* oder *Strategie* für eine Forschungsrichtung, die sich einer bemerkenswerten internationalen wie nationalen Popularität erfreut? Ist Stil als Paradigma eine hinreichende oder gar notwendige Bestimmung? Kann ein Verständnis von Ethnographie als Stil den Anfragen und Anforderungen genüge tun, mit denen sich Ethnographie beschäftigt? Inwieweit lassen sich vor diesem Hintergrund mittels ethnographisch gewonnener Erkenntnisse systematischere Erkenntnisse und Ergebnisse erzielen?¹

Dabei ist das Vorhaben, auf einer systematischen Ebene einen Ertrag erziehungswissenschaftlicher Ethnographie zu beschreiben, nicht unproblematisch. So sind die Felder der Analyse hoch disparat und die theoretischen Erträge nicht immer eindeutig zu identifizieren. Weniger Aussagen über beispielsweise den ‚guten Unterricht‘, die ‚gerechte‘ Leistungsbewertung oder etwa die ‚effektive‘ Sprachstanddiagnostik werden getroffen, sondern Effekte von Praktiken in (pädagogischen und) sozialen Kontexten beschrieben (z.B. Zaborowski/Meier/Breidenstein

2011; Diehm u.a. 2013a), indem auf die Normativität pädagogischer Angebote fokussiert wird. Grob verallgemeinernd zusammengefasst, verdeutlichen diese erziehungswissenschaftlichen Ethnographien, wie jenseits der ‚offiziellen‘ bzw. intendierten pädagogischen Programmatik weitere Strukturierungen des Sozialen wirksam werden, die in Spannungen zum offiziellen Programm stehen. Gezeigt wird, dass die normativen Ziele pädagogischer Programme nicht eingelöst werden können, Nebeneffekte werden entlarvt. Die alte Metapher von der Vorder- und der Hinterbühne bringt diese Perspektive zum Ausdruck. Die Studien weisen dabei häufig eine machtkritische Perspektive auf, indem sie auf inhärente Hierarchien und Machtpraktiken in pädagogischen Settings verweisen (Breidenstein 2006; Budde 2010). Diese ‚klammheimliche Freude‘ an der Widerständigkeit des Sozial-Vielfältigen gegenüber dem Programmatisch-Eindeutigen produziert jedoch Einschränkungen gleich mit. Denn ein potentielleres Ergebnis solcher Studien ist dann zumeist Reflexionswissen über pädagogische Praxis. Im schlechtesten Falle jedoch kann eine Art ‚Gesinnungswissen‘ entstehen, welches vor allem Meinungen (eigene wie die der beforschten Gruppen) wiedergibt und dadurch die Praxis der Akteur*innen selbst bereits für das Ergebnis der Analyse sozialer Ordnungen hält und einer heimlichen ‚Glorifizierung‘ der Beforschten Vorschub leistet. Ein solches Moment fand sich beispielsweise im Anspruch feministischer Ethnographie, Sprachrohr und Stimme der erforschten Frauen zu sein (Ramazanoglu/Holland 2002). Die ‚klammheimliche Freude‘ und die vermeintliche Parteilichkeit mit den jeweiligen ‚Unterdrückten‘ erschwert jedoch, wissenschaftlich fundierte Aussagen zu treffen oder Theoretisierungen vorzunehmen.²

Die Vorstellung einer Haltung verweist einerseits auf eine bestimmte, reflexive Form der Wissenschaftlichkeit, die Haltung ist nicht einfach als ‚freie Ausgestaltung der Persönlichkeit‘ misszuverstehen, sondern als auf das Feld bezogenes wissenschaftliches Entdecken. Bourdieu (2005) etwa betont mit dem Ansatz des Verstehens die Notwendigkeit, dass die Forschenden ihren eigenen Standpunkt innerhalb des Forschungsgeschehens reflektieren müssen. So muss der*die Forscher*in eine Reflexion der Reflexion betreiben. Gegen die Vorstellung einer Nicht-Methodisierbarkeit steht hier die Notwendigkeit einer akademischen Ausbildung in ethnographischer Forschung, die wiederum einen (wie weit auch immer gefassten) ‚Kanon‘ umfassen muss, der sich einerseits auf die Methoden, andererseits aber auf die Methodologie bezieht. Klar abzugrenzen ist hier die Vorstellung einer Haltung als persönliche Eigenschaften, über die die Forschenden verfügen müssten, denn eine solcherart verstandene Haltung kann als Verunklärung und subjektivistische Rückwendung missinterpretiert werden. Damit würde Forschung in besonderer Weise als personengebundenes Projekt konzeptioniert. Zwar ist keine rekonstruktive Forschung unabhängig von der forschenden Person zu denken, und in der Ethnographie wird an dieser Stelle die Subjektivität ein erstes Mal zum Prinzip erhoben. In dem Haltungskonzept jedoch sind wissenschaftliche *und* persönliche Aspekte untrennbar miteinander verwoben.

In Verlängerung des Geertz'schen Diktums (1983) wird der Stil im Sinne einer ‚Nicht-Methodisierbarkeit‘ von Ethnographie hervorgehoben und vor allem die Bedeutsamkeit des Subjektiven herausgestellt. Beispielhaft ist hier noch einmal auf Hirschauer und Amann hinzuweisen, die in der Erfahrung der Teilnahme den zentralen Erkenntnismehrwert der Ethnographie verorten. Erst und insbesondere im Dabei-Sein sowie in dem (durchaus körperlich verstandenen) Miterleben werden soziale Ordnungen nachvollziehbar, der*die Ethnograph*in erhält die Funktion von „menschlichen Forschungsinstrumenten“ (Hirschauer/Amann 1997) oder

von ‚Seismographen‘, indem seine*ihre Wahrnehmung, Erinnerung und Aufbereitung der Daten Grundlage der Interpretation ist. Bereits Malinowski weist darauf hin, dass „in der Ethnographie [...] der Autor sein eigener Chronist und Gesellschaftsforscher zugleich [ist]“ (Malinowski 2007, S. 25).³

Ein aktuelles Forschungsprojekt veranschaulicht die nicht zu unterbietende Bedeutung der Erfahrung (Budde/Rißler 2014).⁴ Das Unwohlsein des Protokollanten mit dem beobachteten Unterricht verdeutlicht stellvertretend für die Feldteilnehmer*innen die soziale (Un)Ordnung. Es handelt sich um einen kurzen Ausschnitt aus einer Mathematikstunde einer 5. Klasse an einer Sekundarschule:

„Die Lehrerin fängt nochmal an: „Du hast zwölf Stücke“ Im Klassenzimmer wimmelt es von reinggerufenen Zahlen. Es geht vollends durcheinander. Irgendwann meint die Lehrerin: „Hey, das ist zu laut“. Das hat aber keine Wirkung. Sie steht dann einfach schweigend vorne und wartet ab. Die SuS scheinen sich untereinander über Lösungsmöglichkeiten zu unterhalten. Es wimmelt wieder von rumgerufenen Zahlen (12, 4, 2). Nach einer Weile ruft die Lehrerin laut: „Schh.:“. Ein Schüler schreit: „Hört mal auf zu reden man“. Es wird still. Die Lehrerin sagt leiser: „Ihr Lieben, wir machen das jetzt ich weiß- also ICH die dritte Woche-“ Michelle schreit: „Oh fass mich nicht an“. [Ich will langsam am liebsten nur noch raus; d. Protokollant]

In der Klasse beschwert sich ein Junge, dass immer nur die Mädchen drankommen. Die Beschwerde nehmen andere Jungen auf und beschweren sich auch darüber. Die Lehrerin diskutiert derweil mit einer Schülerin. Diese meint: „Weil sie selber ne Frau is.“ [Ich krieg zuviel. Das ist das totale Durcheinander; d. Protokollant].“

Das Protokoll berichtet von einer unstrukturierten Unterrichtsstunde, die beim Protokollanten Flucht Tendenzen auslöst. Ebenjene körperliche Erfahrung durch Teilnahme an den Handlungen ist mit keiner anderen Methode erfassbar. Entsprechend kommt der Person des*der Ethnographen*in eine zentrale Rolle zu. Allein die Tatsache, dass in keiner anderen Forschungstradition die Person zugleich mit ihrer Tätigkeit beschrieben wird, streicht diese starke Bedeutung heraus. Der ethnographisch studierende Forscher *ist* ‚ein Ethnograph‘ bereits in einer begrifflichen Weise, wie ein ‚objektiver Hermeneut‘, eine ‚narrationsstrukturelle Analytikerin‘ oder ‚dokumentarische Methodikerin‘ nicht adressiert wird. Diese begriffliche Personifizierung mündet in einer starken Identifikation und tendenziellen Aufhebung der Grenzen zwischen der forschenden Person und ihrer Forschung. Das ‚going nativ‘ ist sozusagen von der Begriffsbildung an in die Ethnographien eingelassen und dem folgt das Risiko der geringer analytischen Distanz.

Dabei ist das Paradox der teilnehmenden Beobachtung als besonderes methodisches und methodologisches Kernstück zu identifizieren, wenngleich immer wieder darauf hingewiesen wird, dass Ethnographie methodenplural und keineswegs festgelegt ist. Nicht nur die Ethnolog*innen vergangener Jahrhunderte sammelten mehr als Protokolle teilnehmender Beobachtung, sondern sie dokumentierten Erzählungen, archivierten Kleidung und Waffen, erstellen Statistiken oder Verwandtschaftstafeln. Auch Bourdieu beispielsweise beschränkt seine Untersuchungen nicht auf teilnehmende Beobachtungen, sondern kombiniert Interviews und makrostrukturelle Daten mit Artefakten oder Besuchen im Feld. Etwas weniger plural benennen Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff (2013) jüngst neben der teilnehmenden Beobachtung das ethnographische Interview (zu dem jedoch bislang methodologische wie methodische Reflexionen in der Ethnographie weitestgehend fehlen) als zweiten wesentlichen Baustein ethnographischer Forschungsmethoden. Allerdings nehmen – um diese Zweifachnennung aufzugreifen – sprachliche

Äußerungen in anderen rekonstruktiven Forschungstraditionen wie der dokumentarischen Methode (Bohnsack), der Narrationsanalyse (Schütze), der objektiven Hermeneutik (Oevermann) oder der Diskursanalyse einen sehr viel prominenteren Platz ein als in der Ethnographie, während etwa die Arbeit mit Dokumenten selber kein eindeutiges Verfahren impliziert (Glaser 2010). Anders herum richtet sich das Interesse der beispielhaft genannten rekonstruktiven Verfahren nicht in gleichem Maße auf die Handlungen sozialer Akteur*innen. Das explizit Ethnographische an Ethnographie ist mithin eher die Handlung denn ein der Handlung entnommener Text.

Weiter kann diese zentrale Vorstellung der Erfahrung ausschließlich in situ realisiert werden. Somit gibt es keine Alternative zur Beobachtung in realen Lebenswelten, wollen Forschende etwas über ebendiese herausfinden. ‚Teilnehmend‘ und ‚Beobachtend‘ sind damit zwei untrennbar mit dem Anspruch, etwas über die alltäglichen Lebenswelten herausfinden zu wollen, verbundene Bestandteile. Ohne diese könnte die Erfahrung des Dabei-Seins nicht erfahrbar gemacht werden und die Ethnographie verlöre ihren grundlegenden methodologischen Anspruch. Zwar ist die bereits angesprochene Subjektivität auch an diesem Punkt notwendiger Bestandteil jeder Forschung, ob es nun um die (oftmals) impliziten Theorien geht, die in der Formulierung quantitativer Items zum Tragen kommt, oder die Entwicklung von Anschlussvarianten in der objektiven Hermeneutik. In der Ethnographie allerdings wird Subjektivität zentral und unhintergebar in den Prozess der Datengewinnung eingelassen und wird in Form einer besonderen Sensibilität gegenüber dieser Problematik bearbeitet.

Auch an anderer Stelle kehrt die Subjektivität der Forschenden in den Prozess zurück. In der Situation der Feldforschung selber erweist sich der subjektive Faktor als konstitutiv für die Situation und kann sich förderlich oder hinderlich auswirken.⁵ Auch das Verfassen der Protokolle ist in zweifacher Weise subjektiv eingefärbt. So verwendet der*die Ethnograph*in immer das jeweils zur Verfügung stehende symbolische System der Sprache zur Beschreibung der Beobachtung. Selbst, wenn den Hinweisen beispielsweise von Emerson/Fretz/Shaw (1995) gefolgt wird, möglichst ‚objektive‘ Beschreibungen zu verwenden, kann dies vor dem Hintergrund der kulturellen Verfasstheit der Sprache immer nur eine relationale Forderung bleiben. Aber auch der – nicht zuletzt auf pragmatischen Zeitgründen notwendige – Auswahlprozess dessen, was als aufschreibenswert erinnert wird, unterliegt höchst subjektiven Einflüssen. Nicht zuletzt erschwert die Abfolgelogik der Sprache und die damit konstruierte ‚Scheinlinearität‘ eines Protokolls die Abbildung der komplexen realen Geschehnisse im Feld. In anderen Forschungstraditionen kehrt die Subjektivität der Forschenden erst in dem Punkt Auswertung in gleichem Maße zurück wie in der Ethnographie. Diese vielfache Subjektivität, die so konstitutiv in die Ethnographie eingelassen ist und ihr besonderes Potential konstituiert, erweist sich gleichzeitig als ihre große Schwachstelle, denn sie ist methodisch schwer kontrollierbar.

Weiter sind Grenzen der Ethnographie in inhaltlicher Hinsicht zu beschreiben. Limitierungen scheinen dabei vor allem in zwei Richtungen markiert. Zum ersten nimmt die Bedeutung von Ethnographie dort ab, wo subjektive Sichtweisen oder individuelle Lebensläufe und Orientierungen eine zentrale Rolle spielen. Biographische Fragen beispielsweise sind mit Ethnographie kaum zu bearbeiten. Eine andere Limitierung zeigt sich gleichsam ‚in die andere Richtung‘, nämlich bei Fragestellungen, die sich etwa mit Kompetenzmessungen auseinandersetzen. Weder intentionaler oder impliziter *Sinn*, noch *Häufigkeit* sind zentrale Begriffe

der Ethnographie, sondern vielmehr der Begriff der Handlung.⁶ Der Ort des Sozialen ist nicht der Geist und nicht der Text, sondern die „sozialen Praktiken [...] als vom Verstehen zusammengehaltene Verhaltensroutinen (Reckwitz 2003, S. 289). Die Limitierungen in Richtung Sinn und Häufigkeit unterstreichen, dass sich Ethnographie für das ‚Dazwischen‘ menschlicher Handlung interessiert. Es sind die Handlungen von Menschen, die den zentralen Gegenstand von teilnehmender Beobachtung als Kernstück von Ethnographie bilden.

Diese wiederum sind lediglich durch Teilnahme und Beobachtungen zu analysieren (vgl. z.B. Bollig/Neumann 2011). Weder Laborsimulationen, biographische Selbstzeugnisse, noch Befragungen oder statistische Verfahren können die impliziten Routinen und das darin eingelagerte Praxiswissen zur Analyse bringen – auch hier begründet sich die spezifische Bedeutung der teilnehmenden Beobachtung als eine zentrale Methode der Ethnographie. Eine Studie, die ihren Gegenstand ausschließlich durch Interviews oder Artefaktenanalyse rekonstruiert, bringt sicher hervorragende Befunde hervor. Inwieweit sie aber einem ethnographischen Programm folgt, soll an dieser Stelle als Fragehorizont angerissen werden, indem auf das Risiko der Unschärfe verwiesen wird, die mit einer methodologischen wie methodischen Unbestimmtheit einhergeht. Die wiederum ureigene ethnographische Forderung, dass sich die Methoden erst aus dem Feld selber ergeben sollen, klingt zwar zuerst einmal ‚heroisch‘ in dem Sinne, dass ‚das Feld selber‘ ein ‚Mitspracherecht‘ erhält, ist aber insofern naiv und nicht zuletzt eigensinnig, da ja durch die Forschungsfrage und die Auswahl des Feldes dieses ‚Mitspracherecht‘ präfiguriert ist. Weiter konfligiert sie mit der normativen Macht der faktischen Forschungsförderung.

3 Teilnehmend Handeln beobachten

Aus dem Ansatz des teilnehmenden Beobachtens leitet sich auf der Phänomenebene eine Fokussierung auf *Handlungen* ab, die den zentralen Gegenstand der Ethnographie bilden. Dabei beschränkt sich die Erforschung von Handlungen keinesfalls auf interpersonale Geschehnisse. Alte ethnologische Studien interessierten sich beispielsweise für Familienbeziehungen, Kultobjekte oder Regeln des Tausches – allerdings immer bezogen auf die Handlungen, in denen diese Aspekte beobachtbar wurden. Bis etwa zum Jahre 2000 wurde hier in der deutschsprachigen, erziehungswissenschaftlichen Ethnographie von Interaktionen gesprochen. Goffman beispielsweise interessiert sich explizit für „Interaktionen“, die er beschreibt als

„jene Ereignisse, die im Verlauf und auf Grund des Zusammenseins von Leuten geschehen. Die Grundelemente des Verhaltens sind Blicke, Gesten, Haltungen und sprachliche Äußerungen, die Leute ständig in Situationen einbringen“ (Goffman 1999, S. 7).

Auch Krappmann und Oswald stellen dezidiert die Analyse von interpersonalen Interaktionsprozessen unter gleichaltrigen Kindern in den Mittelpunkt. Im Zentrum der Arbeit positionieren sie die Frage nach dem Einfluss der Gleichaltrigen auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (Krappmann/Oswald 1995, S. 25) und die Ko-Konstruktion von Regeln des Zusammenseins etwa in Bezug auf Kooperation oder Helfen. Aktuell scheint die Anzahl der Studien, in denen Ethnographie,

anschließend an mikroethnographische Studien als interpersonale Interaktionsforschung begriffen wird (Herrle 2013), eher rückläufig, während eine praxeologische Perspektive an Bedeutung gewinnt. Der Fokus hat sich durch praxeologisch informierte Kulturtheorien verschoben. Eine solche praxeologische Perspektive reklamiert, weniger Interaktionen, sondern Praktiken zu erforschen, die mit Breidenstein als „kleinste soziale Einheit“ (Breidenstein 2008) und – mit Verweis auf Schatzki – als „nexus of doing and saying“ (Schatzki 1996, S. 90) verstanden werden. Ob eine Handlung tatsächlich eine Praktik ist und auf welche soziale Ordnung diese dann verweist, ist bereits Gegenstand einer interpretativen Leistung und kein Ergebnis der Beobachtung an-sich.

Denn auf der Ebene der beobachtbaren Phänomene sind es die *Handlungen*, welche die Forschenden teilnehmend beobachten können. An dieser Stelle wird eine Unterscheidung zwischen Handlung und Praktik vorgeschlagen, durch die als Handlungen das Beobachtbare und als Praktik der Verweis auf soziale Strukturen des Beobachteten verstanden werden. Im Werk Schatzkis findet sich dazu die Unterscheidung zwischen „task“ und „practice“. Das Konzept von Handeln, welches dieser Unterscheidung zugrunde gelegt wird, ist insofern ein triviales, alltagsorientiertes und damit *praktisches* Verständnis, als dass keine rationalistischen handlungstheoretischen Erwägungen zugrunde gelegt werden und die Frage der Rationalität von Entscheidungen für bestimmtes Handeln (und damit Begründungen), wie sie in handlungstheoretischen Erwägungen zutage treten, nicht von Interesse sind. Zwar formulieren Arnold und Pachner im Anschluss an Aebelin, dass „Handlungen ihren Ort im Denken *und* Tun“ (Arnold/Pachner 2012, S. 148, Hervorh. JB) haben (auch bei Habermas 2014), Schütz jedoch verweist darauf, dass das Handeln von Menschen eher durch Routinen in Form habitualisierten Alltagshandelns vollzieht, denn als rationale begründetes Resultat von Abwägungen (Schütz 1972, auch Esser 1991). Handeln wird hier entsprechend im praxeologischen Sinne verstanden als folgenreiche Bewegung von Körper, Sprache und/ oder Artefakte im sozialen Raum.

Zu einer Praktik wird eine Handlung dann, wenn sie aufgrund ihrer Routiniertheit als Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen verstanden und analysiert werden kann. Damit wird die immer wiederkehrende Frage innerhalb eines praxeologischen Verständnisses von Ethnographie aktualisiert, inwieweit und in welcher Weise Handeln und soziale Ordnung miteinander ins Verhältnis zu setzen sind. Nach Reckwitz bilden „Praktiken [...] eine emergente Ebene des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 290). Bourdieu wiederum verknüpft beide Ebenen in seiner Theorie der Praxis über den Habitus (Bourdieu 1979). Zentral ist, dass es immer (auch) um menschliche Handlungen geht, da soziale Ordnungen entschlüsselt werden. Naturphänomene, technische Abläufe und anderes mehr interessieren erst in dem Maße, wie es für soziale (und somit bislang als menschlich bestimmte) Situationen von Belang ist. Dem Hinweis von Schatzki (2002, S. 177ff.), dass sich dies im Zuge technischer Innovationen verändern mag, bislang aber die Orientierung auf den Menschen für Sozialwissenschaften im Fokus steht, ist an dieser Stelle zuzustimmen.

Soziale Wirklichkeit entsteht in und durch Praktiken. Die Stabilität sozialer Strukturen wird in der Routiniertheit des praktischen Wissens um die impliziten Regeln lokalisiert. Eine Praktik stellt in diesem Sinne die Vermittlungsinstanz zwischen den – auf der Oberfläche der Phänomenebene – wahrnehmbaren und empirisch aufzeichnenbaren Handlungen und den zugrunde liegenden sozialen Ordnungen dar, die sich nicht nur der Beobachtung entziehen, sondern auch der

direkten Interpretation. Welche soziale Ordnung sich in Praktiken ausdrückt und damit spezifische Handlungsweisen evoziert, kann erst durch weitere analytische Absicherungsstrategien festgestellt werden. Bevorzugtes Mittel ist dabei die materialimmanente interpretative Kontrastierung mit möglichst ähnlichen und mit möglichst differenten Handlungen. Der Vorschlag der Auswertung durch minimale und maximale Kontrastierung ermöglicht, die Routiniertheit einer Handlung gegenüber anderen Handlungen zu identifizieren (Budde 2011). Routiniertheit meint dabei eine struktur- und verlaufsähnliche Reproduktion einer Handlung in zeitlicher und räumlicher Verschiebung. Diehm/Machold/Kuhn (2013b) weisen jedoch am Beispiel sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen darauf hin, dass für die Analyse spezifischer sozialer Ordnungsphänomene teilnehmende Beobachtungen und deren Kontrastierung nicht ausreichend sind und weitere Kontexte herangezogen werden müssen (biographische Daten, Diskursformationen u.Ä.), deren Befunde nicht unmittelbar mit den klassischen ethnographischen Forschungsmethoden erhoben werden. Eine dritte Möglichkeit liegt in der Konfrontation mit vorliegenden theoretischen Modellen.

In diesem Sinne können nicht alle Konfigurationen sozialer Ordnungen durch ethnographische Teilnahme beobachtend erschlossen werden. Die relative Stabilität sozialer Ordnungen lässt es plausibel erscheinen, diese nicht ausschließlich als Resultat situativer und performativer Akte zu verstehen, sondern als geronnene Angelegenheit, die situationsüberdauernde Spuren trägt.⁷

4 Konzeptionierung von Praktiken an den Grenzen des Handelns

Allerdings ist das Praktiken-Konzept in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie oftmals noch unscharf formuliert. Es rückt in das Blickfeld, dass auch Interaktionen mit Artefakten, Räumen, Tieren – also im weitesten Sinne mit ‚non-human‘ materiellen Dingen – aber auch mit virtuellen Welten oder symbolisch strukturierten Diskursen, Gegenstand von Praktiken sein können und sich unter dem Praktikenbegriff subsumieren lassen. Wenn aber annähernd jede Begebenheit, jede Aktivität gleich ob Bild, Handlung, Diskurs oder Artefakt zu einer Praktik erklärt wird, stellt sich die Frage nach der analytischen Tauglichkeit des Begriffs.⁸ So wie in den ‚Hochzeiten‘ postmoderner Genderanalysen im (oftmals falsch verstanden) Gefolge von Butler alles ‚nur Diskurs‘ zu sein schien (Butler 1993), so könnte nun jede Begebenheit scheinbar vollständig in der Praktik aufgelöst sein. Damit verlöre der Begriff aber seine analytische Schärfe. Es scheint an einer Theorie zu fehlen, die diese Dimensionen systematisch innerhalb eines Erklärungsansatzes integrieren könnte und das Konzept der Praktiken weiter zu schärfen vermag. Für eine Heuristik zur Schärfung eines erziehungswissenschaftlichen ethnographischen Programms soll im Folgenden der Versuch der Konturierung gleichsam von den Rändern her unternommen werden, über die Diskussionen, in welchen Gegenstandsbereichen ethnographische Zugriffe sinnvoll erscheinen und in welchen weniger. Dabei werden keine generellen Aussagen über die Gestalt von Praktiken an-sich getroffen, sondern über jene Praktiken, die auf der Phänomenebene dem *Beobachten* von Handlungen zugrunde liegen und damit die im vorherigen Kapitel vorgeschlagenen Fokussierung fortsetzen.

4.1 Körper

Ein zentraler Ansatzpunkt von Praktiken sind die materiellen Körper, die soziale Ordnungen inkorporieren und gleichzeitig konfigurieren und konstruieren. Entsprechend wird – zumindest in der Theoriebildung und der Methodologie, weniger in den Methoden an-sich – auf Zusammenhänge zwischen Materiellem *und* Symbolischen fokussiert. Die Interaktionen werden nicht als kognitive Äußerungen oder verbale Orientierungen erhoben, sondern die Körperlichkeit der Subjekte in einer materialen Welt wird als symbolische Struktur der sozialen Ordnung verstanden, in der Körper, Handeln und Bedeutungen unentrinnbar miteinander verwoben sind.⁹

Historisch betrachtet ist die Fokussierung auf den Körper in der Ethnographie breit eingelassen. In der Studie von Muchow und Muchow (1935) zum Lebensraum des Großstadtkindes werden Daten zu den Spiel- und Streifräumen von Kindern erhoben. Zentral ist hier die teilnehmende Beobachtung des Großstadtkindes in Form von „Rundgängen“, stationären Beobachtungen sowie der „Dauer-Beobachtung“ als Shadowing einzelner Kinder, indem sie die Kinder ins Kaufhaus, an den Löschplatz oder auf unbebaute Flächen begleiten. Der Körper kommt an unterschiedlichen Stellen ins Spiel, z.B. in der Löschplatzszene, wo geschildert wird, wie die Kinder körperlich ein Erwachsenenterritorium umwidmen. Ähnliches zeigt sich auch bei der dichten Beschreibung der körperlichen Praktiken, mit denen Kindern versuchen sich Zugang zu einem Kaufhaus zu verschaffen. Die Reproduktion der Praktiken in Zeit und Raum wird dabei – so die Annahme – durch die Inkorporierung in die Körper auf der Basis sozialer Ordnungen sichergestellt. Schmidt definiert als Eigenschaften von Praktiken:

„erstens die zeitliche Qualität und die damit zusammenhängenden Strategien und Bedeutungen, die in Differenz stehen zum Zeitbezug der Wissenschaft und ihrer Modelle. Dazu gehören zweitens die körperlichen Aspekte von Praktiken, die in praxeologischen Analysen gegen mentalistische Verkürzungen hervorgehoben werden. Und drittens rechnen dazu nicht zuletzt die materiellen Praktikenbestandteile und Träger, für die praxeologischen Analysen die [...] eine ausgeprägte Sensibilität besitzen.“ (Schmidt 2012, S. 51).

Da sich die kleinteilige Beschreibung körperlicher Routinen (die sich ja oftmals in kleinen Gesten wie z.B. hochgezogenen Augenbrauen äußert) jedoch mittels subjektiver Beobachtung nur ungenau realisieren lässt wird dem Körper ‚auf den Leib gerückt‘.

Insbesondere die Videographie ist dabei mit der Hoffnung verknüpft, intersubjektiv nachvollziehbarere Daten fixieren zu können als Interaktionsprotokolle und den Körper in seiner Materialität exakter in den Fokus nehmen zu können. Bei der Dokumentation von körperlichen Handlungen durch Videoaufzeichnungen wird dabei ein besonderer Detaillierungsgrad des Körpers sowie eine gesteigerte Nachvollziehbarkeit durch die Möglichkeit der theoretisch unendlichen Reproduktion der Handlungen durch das Abspielen der Aufzeichnungen, erhofft (Knoblauch/Schnettler/Raab 2006; Mohn 2010; Wagner-Willi 2008; Kolbe u.a. 2008). So sinnhaft für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die prinzipielle Wiederholbarkeit Videographie auch sein mag, so sind neben den technischen Limitierungen weitere Punkte anzumerken. Denn mit Videographie scheint bisweilen die Hoffnung auf ‚Objektivierbarkeit‘ verbunden, indem kleinste körperliche Handlungen abgebildet werden, der „Detaillierungsgrad“ (Kolbe u.a. 2008, S. 135) ist ein höherer. Damit wird das starke Argument der ‚Erfahrung‘ als besonderes

Kriterium unterlaufen.¹⁰ Denn paradoxerweise kann die Videosequenz aus der oben geschilderten Mathematikstunde keineswegs in gleicher Weise diese Erfahrung möglich machen, sondern hinterlässt bei den Ansehenden lediglich den Eindruck einer unruhigen (keineswegs aber unerträglichen) Unterrichtsstunde.

Gravierender wirkt jedoch m.E. die Frage, inwieweit die Hoffnung berechtigt ist, durch eine immer präzisere Abbildung ‚kleiner Handlungen‘ tatsächlich Praktiken effektiver in den Blick zu bekommen. Die bisherigen Erträge erziehungswissenschaftlicher videobasierter Ethnographie lassen zweifeln, dass durch sie dem Körper grundlegender auf die Spur gekommen wird und soziale Ordnungen überzeugender plausibilisiert werden können. Wenn soziale Ordnungen sowohl inkorporiert sind, als auch durch die Körper (mit) hergestellt werden, ist es zwar einerseits plausibel, zu vermuten, dass sich die Spuren sozialer Ordnungen nicht sofort offenbaren, sondern versteckt und vor allem implizit wirksam werden, andererseits spricht wenig für die Annahme, dass sie deswegen dazu tendieren sollten, in kleinsten Regungen annähernd unsichtbar zu werden oder zu verschwinden drohen – denn aufgrund der Ausrichtung des Körpers auf die soziale Praxis ist auch eine schnelle ‚Entzifferung‘ körperlicher Routinen und Inszenierungen notwendig. Auf die ‚Oberflächlichkeit‘ der Körper und die reibungslose Decodierung der sozialen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit weist beispielsweise die ethnographische Geschlechterforschung unter dem Stichwort des „doing gender“ immer wieder hin. Grenzen dessen, was an körperlichen Handlungen ethnographisch zu beobachten ist, liegen im Bereich physisch-biologischer oder individuell-emotionaler Vorgänge, die zwar Gegenstand sozialer Interaktionen werden können, aber aufgrund ihres Charakters es nicht an-sich bereits sind.

4.2 Materielle Artefakte und Räume

Nicht nur Körper, auch Dinge können zum Gegenstand von beobachtbaren Handlungen werden. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff (2013) erörtern die Problematik einer ‚Ethnographie der Dinge‘ anhand der Verwendung von Dokumenten, die einerseits eine eigene „Sinnschicht sozialer Wirklichkeit“ (ebd., S. 92) entfalten. Andererseits entsteht aufgrund von Schriftlichkeit ein modifizierter „Rahmen von Aktivitäten: der Wirkungskreis von Sprechakten bzw. Schreibakten“ (ebd.). Zu Recht weisen die Autoren darauf hin, dass hergestellte Dokumente nur bedingt als Informationsquelle dienen können für „in ihnen“ angesprochene Sachverhalte; hier können sie lediglich als „Folie“ zur Wahrnehmung „soziale[r] Realität“ fungieren (ebd., S. 94). Auch Kalthoff (2012) verweist auf die Bedeutung von Artefakten, allerdings im schulischen Zusammenhang und unter der Perspektive des Gebrauchs von Medien: „Wissen [wird] sichtbar gemacht [...], indem es durch Artefakte dargestellt und in eine semiotische Repräsentation überführt wird.“ Artefakte bezeichnet er als „Wissenobjekte, die für Akteure Phänomene sichtbar machen und Fragen aufwerfen“ (ebd., S. 48). Hier bezieht er sich vorwiegend auf Modelle, die im Unterricht verwendet werden, um gewisse Sachverhalte aufzeigen zu können. Als technische Objekte versteht Kalthoff jene Artefakte, die [...] die Darstellung von Wissen möglich machen“ ebd., beispielsweise die Tafel. Durch diese Vergegenständlichung können Phänomene überhaupt erst zur Aufführung gebracht und existent gemacht werden („objektuale Aufführung“). Diese materiellen Objekte sind Kalthoff nach am „Vollzug sozialer Wirklichkeit beteiligt [...]; sie in-

duzieren menschliche Handlungen und sind gleichzeitig auf den Vollzug der Handlungen angewiesen“ (ebd., S. 49). Froschauer (2009) begreift Artefakte ebenfalls als eine Art „Materialisierung von Kommunikation“, die sowohl Auskunft über die „soziale Organisation ihrer Herstellung“ als auch über den „Kontext kommunikativer Handlungen“ (ebd., S. 326) geben. Sie sieht Vorteile einer Artefaktenanalyse v.a. bei sozialwissenschaftlichen Analysen, da Artefakten ein bedeutender Wert in der organisationalen Lebenswelt zukommt.

Eine Analyse von Artefakten, die interpretativ orientiert ist, rekonstruiert einen Kontext, der die Erscheinungsform eines Artefakts in einen „nachvollziehbaren und plausiblen Sinnzusammenhang stellt und ein Verhältnis der Logik und Dynamik“ (ebd., S. 327) innerhalb eines Bezugfeldes (Organisation) gibt. Das Wissen, dass durch die Artefaktenanalyse produziert wird, ist nach Froschauer (2009) insofern von Bedeutung, als dass es den latenten Sinn als auch „Kommunikations- und Entscheidungsprozesse des untersuchten sozialen Systems“ zu verstehen versucht. Auch bei Bourdieu (1979) findet sich mit der Vorstellung, dass Artefakte die Akkumulation einer Geschichte durch materielle Dinge seien, ein ähnlicher Gedanke. In diesem Sinne sind Artefakte als ‚*stillgestellte Praktiken*‘ (als fixierte ‚Aufsichtigung‘) zu verstehen und gleichzeitig als Medium, an das wiederum Praktiken anschließen können. Eine Besonderheit von Artefakten als Resultat und Anlass von Praktiken ist die gleichzeitige – mit Kalthoff (2012) gesprochen – Vergegenständlichung. Auch verbale wie non-verbale Praktiken haben durch ihre Körperlichkeit eine Materialität, diese aber ist – im Gegensatz zu Artefakten – fluide und in Bewegung. Als Artefakte bzw. materielle Objekte können in einem weiten Sinne nicht nur pädagogische Dinge wie beispielsweise Arbeitsblatt (Budde 2013), Portfolio (Bossen 2015) oder Zeugnis (Breidenstein 2006, S. 225 ff.), sondern auch Klassenraum oder Schularchitektur (bspw. bei Kellermann/Wulf 2009; Böhme 2009; Budde/Rißler 2014) gezählt werden. Eine offene Frage an dieser Stelle ist – analog der Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ordnung und Handlung – inwieweit Räume in ihrer Materialität erst in und durch Praktiken entstehen. Denn architektonische Arrangements sind (ebenso wie Artefakte) ja zum einen Resultat von Praktiken, die zumeist länger zurück liegen. Zum anderen sind sie nicht nur sozial, sondern auch material konstruiert und entsprechend prinzipiell träge. Zwar sind auch die dem interpersonalen Handeln zugrundeliegenden impliziten Routinen prinzipiell träge und die Interaktionen aus diesem Grund keineswegs frei gestaltbar, sondern durch die symbolische Ordnung der Routinen ebenso figuriert wie die Handlungsoptionen innerhalb eines material-räumlichen Arrangements. Die Einflussnahme wirkt im zweiten Falle jedoch unmittlbarer und konkreter.

So verlagert und erweitert sich mit dem Konzept der Praktiken einerseits der Blick von den interpersonalen Interaktionen hin zu Interaktionen mit materieller Objekten. Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Rolle von Artefakten gewinnen bildanalytische Verfahren von Artefakten an Bedeutung.¹¹ Andererseits gerät dadurch auch in den Blick, dass den sozialen Ordnungen unterschiedliche Stabilität aufgrund ihrer Materialität und ihrer Wirkmächtigkeit zukommt. Während die interaktionelle Leistung eines ‚doing whatever‘ flexibler zu handhaben ist, können architektonischen Arrangements zwar umgenutzt werden (beispielsweise durch nicht intendierte Handlungen wie Graffiti oder Trendsport), aber in aller Regel nicht tatsächlich in situ verändert. Die Grenze ist keine statisch zu definierende, sie ergibt sich aus dem jeweiligen Forschungsfeld.

4.3 Sprache, Diskurs und Handlung

Im Zuge der Verschiebung des ethnographischen Blicks auf Praktiken gerät weiterhin die Relation von Diskurs und Interaktion, von Sprache und Handlung, von verbalen und non-verbalen Handlungen in den Blick. Bei anderen auch (zum Teil verkürzt) als diskursive und nicht-diskursive Praktiken gefasst, beschäftigt dieses Thema die ethnographische Methodologie. Beides, Sprache wie Handlung kann als performativ hergestellt gefasst werden, soziale Ordnungen entstehen erst in ihrem praktischen Vollzug, wie auch anders herum Praktiken nicht ubiquitär sind, sondern ihre Regelmäßigkeit und Routinen erst aufgrund ihrer Einlagerung in soziale Ordnungen zu entfalten vermögen.

Dass Handlungen Gegenstand der Ethnographie sind, scheint außer Frage zu stehen. In Bezug auf Diskurse wäre systematisierend zu unterscheiden zwischen interaktionalen Sprechakten und diskursiven Formationen im Sinne Foucaults (1992). Denn während Sprechakten eine beobachtbare körperliche Ebene, ein Art ‚praktisches Wissen des Knowing how‘ innewohnt, so fehlt dem gesellschaftlichen Diskurs durch seine Abstraktion und seine Zeichenförmigkeit ebenjene körperlich-materielle Ebene.¹² Diskurs wie Praktik sind zwar beide symbolisch. Die Symbolebene der Praktiken liegt jedoch in der sich in ihnen ausdrückenden symbolischen Ordnung, wie bereits im symbolischen Interaktionismus verdeutlicht (Garfinkel 1984), während der Diskurs aufgrund seiner Zeichenförmigkeit bereits *als beobachtbares Phänomen* symbolisch strukturiert ist. Hilfreich könnte an dieser Stelle eine Ausdifferenzierung sein. Der angelsächsische Ansatz der Sozio- bzw. Pragmalinguistik versteht unter Diskurs „vor allem die mündliche Kommunikation in lebensweltlichen Kontexten“ (Koller/Lüders 2004, S. 58). Es geht um reale Kommunikation zwischen Individuen und die darauf bezogene Untersuchung der in ihr vorhandenen Strukturen. Diese Strukturen entstehen aufgrund von Regelsystemen in der Kommunikation. Hingegen sieht der Ansatz des (Post-) Strukturalismus, z.B. im Sinne Foucaults, Diskurse „als gesellschaftlich bzw. institutionell geregelte Formen der Wissensproduktion im Rahmen allgemein-öffentlicher oder spezialisierter (z.B. einzelwissenschaftlicher) Auseinandersetzungen“ (ebd., S. 58) an. Gleichsam entgegengesetzt zu den Reflexionen zu der Materialität von Artefakten und Räumen zeichnet sich ein Diskurs gerade über die Abwesenheit von Materialität aus. Zwar werden die dem Diskurs zugrunde liegenden performativen Äußerungen durchaus in materialer Form getätigt (Bücher, Zeitungen, u.v.m.), auch sind die Effekte von Diskursen höchst materiell. Bedeutsam ist jedoch seine symbolische Ebene. Auch hier ist die Grenze zwischen Sprechakt und Diskurs nicht von vorn herein zu definieren, sondern feldabhängig.

5 Fazit

Das Unterfangen, das spezifisch Ethnographische an Ethnographie schärfer zu stellen als dies m.E. aktuell in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie geschieht, führt zurück auf die besondere Bedeutung, welcher der, durch die Teilnahme vermittelten Erfahrung zukommt. Im Gegensatz zu einer simplen zeitgeistgeschuldeten Ersetzung des Begriffs der Interaktionen durch den Begriff der Praktiken wird für eine theoretische Ausdifferenzierung plädiert,

die *Alltagshandlungen* als das, durch Ethnographie in besonderer Weise in dem Blick zu nehmende, Beobachtbare auf der Phänomenebene lokalisiert und Praktiken als eine erste analytische Ableitung (vgl. Abb. 1). Praktiken sind somit zu verstehen als auf soziale Ordnungen verweisende und in sozialen Ordnungen gründende Handlungen, die in Raum und Zeit konkretisiert sind. Bei Schatzki wird dies als „activity-place space“ (Schatzki 2002). Diese Vorstellung ist auszufordern in der Hinsicht, als dass beim Vollzug von Handlungen Körper, Sprache und Artefakte wirksam werden.

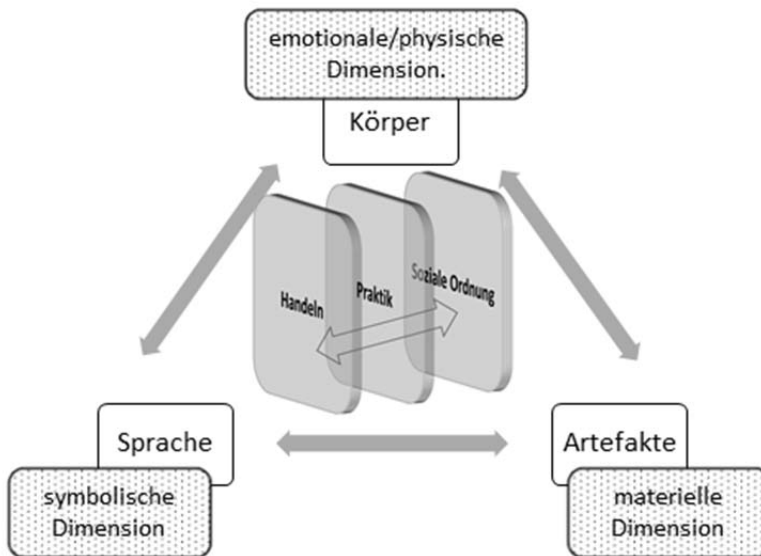


Abbildung 1: Heuristisches Modell zur Systematisierung von Handlungen in der Ethnographie (eigene Darstellung).

Gleichzeitig konstituieren sich an deren Rändern Grenzen der Ethnographie in emotionaler oder physischer, materieller sowie symbolischer Hinsicht. Auch hier sind soziale Ordnungen wirksam und können empirisch analysiert werden, allerdings gerät die teilnehmende Beobachtung hier an ihre Grenzen. Zieht man nun noch die im Kapitel 2 skizzierten Limitierungen in Richtung Sinn und Häufigkeit heran, dann ergibt sich ein Panorama, welches privilegierte Forschungsfelder für ethnographische Verfahren identifiziert, und gleichzeitig verdeutlicht, in welchen Bereichen andere Forschungsverfahren sinnvoll erscheinen. Durch diese Reflexion der Grenzen von Ethnographie und des Praktikenbegriffs könnte genauer bestimmt werden, was das Ethnographische an Ethnographie ausmacht.

Anmerkungen

- 1 Hier kann auch auf Diskussionen beispielsweise um Meta-Ethnographie (Noblit/ Hare 1988) oder Multi-Sited-Ethnography (Marcus 1995) verwiesen werden.
- 2 Auf die Tatsache, dass die methodologische Vielfalt nicht notwendigerweise aus dem Diktum folgt, dass Ethnographie Stil und keine Methode sei, macht beispielsweise Brosziewski (2008) aufmerksam.
- 3 Wenngleich Malinowski an gleicher Stelle auf eine notwendige Trennung von den schriftlichen Berichten der Beforschten und der wissenschaftlichen Analyse hinweist: „Nur solche ethnographischen Quellen [sind] von zweifelsfreiem wissenschaftlichen Wert [...], in denen klar die Grenze gezogen werden kann zwischen den Ergebnissen direkter Beobachtung, Berichten und Interpretationen der Eingeborenen auf der einen Seite und den Schlussfolgerungen des Autors [...] auf der anderen Seite“ (Malinowski 2007, S. 25).
- 4 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JC1108 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.
- 5 Status, Geschlecht und/oder Alter beeinflussen das Forschen im Feld mindestens in zweierlei Hinsicht, einmal durch die Konstitution der subjektiven Haltung des*der Ethnograph*in, indem eigene Annahmen und Orientierungen die Grundlage der Beobachtungen bilden und mit dem Risiko der Reifizierung verknüpft sind. Zum zweiten aber auch durch die Interaktionen des Feldes mit ihr (vgl. auch Schulz im gleichen Heft). So kann beispielsweise ein*e junge*r Wissenschaftler*in, die*der Unterrichtsforschung betreibt, von den beforschten Akteur*innen als ‚Noviz*in‘ verstanden werden, dem die impliziten Regeln bereitwillig erklärt werden, während ein*e routinisierte*r, ältere*r Forscher*in eher als ‚Kontrolleur*in‘ angesehen, vor der*dem es ‚Fehler‘ (seitens der Lehrpersonen) oder abweichendes Verhalten (seitens der Schüler*innen) zu verheimlichen gilt. Dieser Effekt kann in anderen Verfahren eine Rolle spielen, insbesondere bei Interviewverfahren, aber auch hier liegt der Unterschied in der Explizitheit der Subjektivität.
- 6 Eine weitere – in Kauf zu nehmende, der Vollständigkeit halber aber zu bedenkende – Limitierung zeigt sich an dieser Stelle in Bezug auf Steuerungswissen, welches durch diese Linien nicht erreichbar ist.
- 7 Schatzki selber weist darauf hin, dass beispielsweise „physical compositions clearly bears on the existing of particular arrangements and social phenomena“ (Schatzki 2010, S. 136). In dieser Sichtweise werden Strukturen und Gesetzmäßigkeiten dem Sozialen vorgeordnet.
- 8 Mutmaßlich könnte dies das Schicksal aller Begriffe sein, welche aufgrund ihres hohen Erklärungsgehalts und ihrer gleichzeitigen Offenheit als ‚Containerbegriffe‘ so lange überfrachtet werden, bis sie untauglich werden, oder in sich ‚zusammenfallen‘.
- 9 Auch diese Multiperspektivität scheint nicht nur Aussagen über Kausalitäten zu verunmöglichen, sondern generell Aussagen über Zusammenhänge zu erschweren.
- 10 Spätestens in jenem Moment, wo eine festinstallierte oder durch Hilfskräfte bediente Kamera den Job der Ethnograph*innen übernimmt.
- 11 Diese Bilder können höchst unterschiedlicher Natur sein. Willems beispielsweise macht Interviews über selbstproduzierte Bilder von Schüler*innen zum Thema und das Fach Physik zum Gegenstand der Analyse (Willems 2007). Auch die Analyse von Bildern von Artefakten reiht sich hier ein. So können in den Bildern Wirklichkeitsspu- ren der Inszenierungspraktiken des Wissens aufgefunden werden.
- 12 Was nicht gleichbedeutend mit der Unterstellung ist, dass ein Diskurs nicht materiell werden könne.

Literatur

- Arnold, R./Pachner, A. (2012): Handlungstheorie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 143–152.
- Bohnsack, R. (1997): Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., H. 1, S. 3–18.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden.
- Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 12. Jg., H. 2, S. 199–216.
- Bossen, A. (2015): Die heterogene Deurteilungsgruppe – Ein praxistheoretisch-ikonologischer Zugang zur „Neuen Leistungskultur“ bei der Portfolioarbeit. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Weinheim, S. 302–329.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2005): Das Elend der Welt. Konstanz.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (Sonderheft 9), S. 201–215.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.
- Brosziewski, A. (2008): Die Pädagogik (in) der ethnographischen Form. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, S. 65–78.
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! – Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 3, S. 384–402.
- Budde, J. (2011): Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 12. Jg., H. 1, S. 125–148.
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 169–186.
- Budde, J./Rißler, G. (2014): Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. In: Erziehung und Unterricht, 164. Jg., H. 3–4, S. 333–341.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim.
- Butler, J. (1993): Bodies that matter. On the discursive limits of “sex”. New York, NY.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013a): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 644–656.
- Diehm, I./Machold, C./Kuhn, M. (2013b): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 29–52.
- Emerson, R. M./Fretz, R./Shaw, L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago/London.
- Esser, H. (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie, 20. Jg., H. 6., S. 430–455.

- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim.
- Froschauer, U. (2009): Artefaktanalyse. In Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 326–347.
- Foucault, M. (1992): Die Ordnung des Diskurses. Erw. Ausg., Frankfurt am Main.
- Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.) (2012): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen.
- Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (2013): Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Opladen, S. 268–283.
- Garfinkel, H. (1984): Ethnomethodological studies of work. 2. Aufl. Cambridge, UK.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.
- Glaser, E. (2010): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 365–376.
- Goffman, E. (1999): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 5. Aufl. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (2014): Theorie des kommunikativen Handelns. 9. Aufl. Frankfurt am Main
- Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.
- Herrle, M. (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, S./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, S. 119–152
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim.
- Kalthoff, H. (2012): Ethnographische Bildungssoziologie. Perspektiven und Herausforderungen. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Theoretische Grundlagen und Methoden. Wiesbaden, S. 33–57.
- Kellermann, I./Wulf, C. (2009): Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden, S. 171–185.
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J. (2006): Video analysis. Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Video analysis. Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology. Frankfurt am Main, S. 9–28.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 1, S. 125–143.
- Koller, H. C./Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 57–79.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München.
- Malinowski, B. (2007): Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. 4. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main.
- Marcus, G. E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. Annual Review of Anthropology, 24. Jg, H. 1, S. 95–117

- Mohn, B. E. (2010): Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen. Durch Kameraführung und Videoschnitt ethnographischer Blicke auf Unterrichtssituationen und Bildungsprozesse entwerfen. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 153–169.
- Muchow, M./Muchow, H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. (Der Ertrag der Hamburger Erziehungsbewegung, 2). Hamburg.
- Noblit, G. W./Hare, R. D. (1988): Meta-ethnography. Synthesizing qualitative studies. Newbury Park, Calif.
- Pille, T. (2014): Ein ethnographischer Blick auf die Praktiken der Lehrerbildung im Referendariat. Wiesbaden.
- Ramazanoglu, C./Holland, J. (2002): Feminist methodology. Challenges and choices. London/ Thousand Oaks, Calif.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Rheinberger, H.-J. (2001): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen.
- Richter, S./Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A. u. a. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, S. 71–88
- Schatzki, T. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge.
- Schatzki, T. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park.
- Schatzki, T. (2010): Materiality and Social Life. In: Nature and Culture, 5. Jg., H. 2, S. 123–149
- Schmidt, R. (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin.
- Schütz, A. (1972): Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien soziologischer Theorien. Den Haag.
- Tervooren, A./Engel, N./Göhlich M./Miethe, I./Reh, S. (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld.
- Wagner-Willi, M. (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim, S. 221–233.
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld.
- Zaborowski, K./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden.

Melanie Kuhn, Sascha Neumann

Verstehen und Befremden

Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung

Understanding and rendering strange

Objectifications of the ‚other‘ in ethnographic research

Zusammenfassung:

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, wie das ‚Andere‘ als Gegenstand ethnographischer Forschung konstituiert wird. Aufgegriffen wird diese Frage exemplarisch am Beispiel der ethnographischen Migrationsforschung. Die Objektivierungsweisen des ‚Anderen‘ werden im Horizont der Betrachtung zweier differenter methodologischer Strategien diskutiert, welche die beiden derzeit prominentesten Stränge ethnographischer Forschung darstellen und jeweils unterschiedlich auf die ethnographische Leitdifferenz von Fremdheit/Vertrautheit rekurren: das nachvollziehende Verstehen auf der einen Seite und das Befremden auf der anderen Seite. Dabei wird aufgezeigt, dass die verstehende und befremdende Objektivierungsweise dazu tendieren, entweder eine postulierte Differenz zwischen Eigenem und Anderem zu transzendieren oder aber gerade den Bruch mit einer vorgeblichen Vertrautheit bewusst herzustellen. Abschließend werden vor dem Hintergrund der hervorgehobenen Unterscheide in den Objektivierungsweisen die Gemeinsamkeiten beider Varianten diskutiert und die Frage aufgeworfen, inwiefern es sich tatsächlich um kategorial differente Varianten eines ethnographischen Wirklichkeitszugangs handelt.

Schlagworte: Ethnographie, Migrationsforschung, Fremdheit, Vertrautheit, Objektivierung

Abstract:

Central to the present essay is the question, how the ‚other‘ is constituted as a topic of ethnographic research. This question is addressed by using the example of ethnographic migration research. The different ways of objectifying the ‚other‘ are discussed within the context of two different methodological strategies of ethnographic research which are currently the most prominent strands. Those strands refer in various ways to the guiding ethnographic difference between strangeness and familiarity: on the one hand the approach of understanding the supposedly ‚strange‘ lifeworlds and perspectives of various social actors and on the other hand the approach of rendering the familiar strange. It is seen that these ways of objectification tend to either transcend a postulated difference between the own and other or consciously produce precisely that break from what is allegedly familiar. In conclusion, also the similarities of both strands are discussed against the background of the emphasized differences between the ways of objectification. By doing so, the question is also raised to what extent this is actually a matter of categorial different varieties of an ethnographic access to reality.

Keywords: ethnography, migration research, strangeness, familiarity, objectification

1 Die Leitdifferenz Fremdheit/Vertrautheit

Um sich einer Antwort auf die Frage nach den Objektivierungsweisen des ‚Anderen‘ in der Ethnographie zu nähern, kann man sich zunächst einmal daran erinnern, dass die Ethnographie ursprünglich – als zentrale methodische Strategie einer ethnologischen „Wissenschaft des Fremden“ (Berg/Fuchs 1993, S. 7) – primär vom Problem der *Fremdheit* ausging. In dieser Problemstellung reflektiert sich einerseits die Neugier ethnographischer Forschung auf das Unbekannte, andererseits aber auch eine gewisse Skepsis gegenüber den Erkenntnismöglichkeiten von Beobachtungen in einer Welt, der die ForscherInnen selbst nicht angehören. Das Credo für die Lösung dieses Problems lautete ehemals: Lokale „Teilnahme“ – und das möglichst extensiv (van Maanen 1996). Die teilnehmende Enkulturation in die Gewohnheiten, Bräuche, Rituale und Lebensvollzüge der beforschten Gruppen ist dabei – spätestens seit Malinowskis Versuch der Überwindung der „Lehrstuhlethnologie“ seiner Zeit (vgl. Malinowski 1973) – zur wichtigsten Strategie und zum Königsweg ethnographischen Forschens avanciert. Im Grundsatz hat sich bis heute daran kaum etwas geändert (vgl. Kenway 2015).

Im Zuge der „Entdeckung“ immer neuer Felder und Gegenstände sowie der Weiterentwicklung ihrer methodologischen Zugangsweisen jedoch hat sich die ethnographische Forschung seit ihren Anfängen in der Ethnologie und Kulturanthropologie bis heute erheblich ausdifferenziert, und zwar sowohl *thematisch* wie *paradigmatisch*. Entsprechend scheint es gegenwärtig immer weniger angemessen, von *der* Ethnographie zu sprechen. Diese Ausdifferenzierung hat vor allem damit zu tun, dass im Laufe des 20. Jahrhunderts ethnographische Erkenntnisstrategien auch für die Erforschung der „einheimischen“ Kultur und Gesellschaft enorm an Bedeutung gewonnen haben (vgl. hierzu Amann/Hirschauer, 1997). Mit der verstärkten Rezeption ethnomethodologischer, alltagssoziologischer und später dann auch performativitätstheoretischer und praxeologischer Zugänge wandelten sich damit zugleich Erkenntnisinteresse und Fragemodus ethnographischer Forschung. Die traditionelle Neugier auf das, was an einem bestimmten Ort über bestimmte soziale Gruppen und kulturelle Kontexte in Erfahrung gebracht werden kann, verknüpfte sich zunehmend mit dem besonderen Interesse an der Frage, wie sich eine bestimmte und für besonders gehaltene Wirklichkeit als solche *im Vollzug* konstituiert (vgl. hierzu Breidenstein u.a. 2013, S. 25). Entsprechend verlagerte sich die Aufmerksamkeit, wie etwa Thole am Beispiel der langen Geschichte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft zeigen konnte, von den „statischen Registrierungen und dem nachvollziehenden Verstehen des Vorgefundenen“ auf die „Identifizierung und Rekonstruktion der Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit“ (Thole 2010, S. 31). Grob bilanzierend kann man vor diesem Hintergrund festhalten: Während die Ethnographie in der Ethnologie ursprünglich für die methodische Verknüpfung von Feldforschung und der Beschreibung *des Fremden* stand, wurde sie später in den Sozialwissenschaften vor allem mit Blick auf eine *methodologische Haltung* gegenüber dem Eigenen und vermeintlich Vertrauten aufgegriffen (Lüders 2000; vgl. auch Bollig/Neumann 2011, S. 200).

Fremdheit und ihr Gegenhorizont, die Vertrautheit, fungieren dabei heute gewissermaßen als die zwei Seiten einer „Leitdifferenz“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 11), die selbst noch die Ethnographie des Einheimischen nutzt, wenn auch unter umgekehrten Vorzeichen wie ihre Vorläufer in der Ethnologie und Kulturanthro-

pologie. „Je nachdem ob man ‚Fremdheit‘ bzw. ‚Vertrautheit‘ zur Voraussetzung oder zum Problem ethnographischer Forschung erklärt, geht es [...] entweder darum, das [...] Feld ausgehend von einem „native point of view“ zu beschreiben oder aber die Beteiligtenperspektiven einer strategischen ‚Befremdung‘ zu unterziehen“ (Bollig/Neumann 2011, S. 201). Der berühmte „native’s point of view“ (Geertz 1974) kann also sowohl Bezugspunkt für Versuche der Annäherung wie auch für solche einer Absetzbewegung sein.

Entlang der Leitdifferenz Fremdheit/Vertrautheit lässt sich das ethnographische Feld in den Sozialwissenschaften heute grob in zwei paradigmatische Stränge untergliedern: einen eher in der Tradition der Chicago-School auf die Rekonstruktion von Lebenswelten und Weltansichten von als fremd angenommenen gesellschaftlichen Subkulturen orientierten Strang (exemplarisch Honer 1989, 2011; Hitzler/Eberle 2004; Schiffauer 2010) einerseits und einen auf die Analyse vertrauter alltagsweltlicher Phänomene ausgerichteten Strang (exemplarisch Amann/Hirschauer 1997) andererseits (Breidenstein u.a. 2013; Knoblauch 2012; Bollig/Neumann 2011). Entsprechend bilden diese beiden paradigmatischen Stränge den Ausgangspunkt der Betrachtung im Rahmen dieses Beitrags. Es soll in diesem Zusammenhang jedoch nicht darum gehen, beide ethnographischen Stränge mit Blick auf ihre Leistungsfähigkeit, ihre Einsatzgebiete oder ihre methodisch-technische Handhabung gegeneinander abzuwägen. Vielmehr soll herausgearbeitet werden, wie sich eine bestimmte Auffassung vom Verhältnis zwischen Gegenstand auf der einen und seiner Beobachtung auf der anderen Seite mit spezifischen Forderungen und Präferenzen bei der ethnographischen Gegenstandserkundung verknüpft. Es geht also um das wechselseitige Bedingungsverhältnis zwischen Gegenstandskonstruktion und Gegenstandsexploration und somit um die Strategien der *Objektivierung*, die einen bestimmten Sachverhalt als einen ethnographisch zu erforschenden Sachverhalt konstituieren (vgl. hierzu Neumann 2012).

Die entsprechenden Argumentationslinien zum nachvollziehenden Verstehen des ‚Anderen‘ (Kap. 2) in den lebensweltorientierten Ansätzen und zum distanzierenden Befremden der Herstellungsprozesse des ‚Anderen‘ in den eher alltagssoziologisch und praxeologisch orientierten Ansätzen (Kap. 4) werden im Folgenden exemplarisch an Studien aus dem Feld der ethnographischen Migrationsforschung diskutiert. Die ethnographische Migrationsforschung erscheint für eine solche Betrachtung als besonders aufschlussreich, weil sie es gleichsam mit einem ‚hybriden Gegenstand‘ zu tun hat, der sowohl als vertrautes Fremdes wie auch als zu befremdendes Eigenes wahrgenommen werden kann (vgl. Schnettler/Rebstein 2011). Insofern bietet die Forschung über Migrationsverhältnisse prinzipiell Anlass für die Anwendung beider der hier zu diskutierenden Konzeptualisierungen des ‚Anderen‘: MigrantInnen können einerseits als Angehörige einer differentiellen gesellschaftlichen Subgruppe hinsichtlich ihrer Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsweisen untersucht werden, andererseits kann sich die Forschung aber auch darauf beziehen, die Hervorbringung der ihnen zugeschriebenen Andersartigkeit über Prozesse der Selbst- und Fremddethnisierung zu rekonstruieren. Entsprechend treffen beide Strategien im Feld der ethnographisch orientierten Migrationsforschung relativ unvermittelt aufeinander. Der Verweis auf die Studien aus dem Feld der Migrationsforschung hat dabei zuvorderst eine beispielgebende und illustrative Funktion. Der Beitrag intendiert also keinen erschöpfenden Überblick über das Forschungsfeld. Vielmehr möchte er am Beispiel einzelner Positionierungen verdeutlichen, wie im Lichte bestimmter Ausgangsannahmen über die je-

weiligen Gegenstände die Objektivierung des ‚Anderen‘ in den diversen Varianten erfolgt und wie damit zugleich eine bestimmte ethnographische Strategie der Gegenstandsexploration plausibilisiert wird. Neben der Rekapitulation der jeweiligen Objektivierungsweisen werden dabei auch deren Grenzen und Dilemmata (Kap. 3, 5) sowie deren Überschneidungen herausgearbeitet (Kap. 6).

2 Forschen über das Leben der ‚Anderen‘: Nachvollziehendes Verstehen

Das Interesse, bislang Unbekanntes, Unvertrautes oder Nicht-Zugängliches ins Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit zu rücken, ist traditionell ein starkes Motiv ethnographischer Forschung. So beziehen sowohl die ‚indigene‘ Ethnographie der Sozialwissenschaften wie auch die ethnologische und kultur-anthropologische Ethnographie ‚fremder Welten in der Ferne‘ einen Großteil jenes Reizes, den sie auf ihre ProduzentInnen wie auch ihr Publikum ausüben, vor allem daraus, dass sie ihren Gegenständen geradezu mit einem „Gestus des Entdeckens“ begegnen (Bollig/Neumann 2011). Fast nirgends kommt er deutlicher zum Ausdruck als in solchen Varianten der Ethnographie, die sich selbst als *lebensweltlich* begreifen.

Für den lebensweltlich ausgerichteten Strang ethnographischer Forschung ist vor allem das Motiv zentral, „geradezu unbekannte Spezialbereiche der Gesellschaft“ zu explorieren (Breidenstein u.a. 2013, S. 30). Begründet wird der Bedarf an lebensweltlich ansetzenden Beschreibungen und Analysen in der Regel mit zeitdiagnostischen Annahmen über die Folgen beschleunigten sozialen Wandels, der eine immer stärkere Pluralisierung der Lebens- und Erlebenswirklichkeit bestimmter gesellschaftlicher Milieus und subkultureller Gruppierungen zu Tage fördert (Zinnecker 2000, S. 283). Lebensweltliche Ethnographien verorten sich damit vor allem in einem modernisierungstheoretischen Bezugsrahmen, der Prozesse der Industrialisierung, Urbanisierung, Pluralisierung und Individualisierung sowie die damit verbundenen Probleme sozialer Desintegration in den Vordergrund rückt. Sie knüpfen damit u.a. an die Tradition von Forschungsarbeiten über jugendliche Sub- und Randkulturen, Arme oder MigrantInnen an, wie sie etwa im Kontext der Chicago School (Whyte 1943) im frühen 20. Jahrhundert als erste Zeugnisse einer ethnographischen Forschung „at home“ entstanden sind. Entlang der von Maeder und Brosziewski vorgelegten Systematisierung ethnographischer Analyseperspektiven, die sich auf eine „Gruppe von Akteuren“ oder einen „Typ von *Situationen*“ oder „*Aktivitäten*“ (1997, S. 336, Herv.i.O.) richten können, ist der lebensweltliche Strang der Ethnographie zentral auf den ersten Aspekt hin ausgerichtet. Das Erkenntnisprogramm lebensweltlicher Ethnographien ist vor allem dadurch motiviert, dass die von ihnen fokussierten subkulturellen Szenen und sozialen Gruppen als prinzipiell unvertraut und fremd, oder zumindest doch als „fremd geworden“ (Zinnecker 2000, S. 283) aufgefasst werden, wie beispielsweise die „uns Erwachsenen im Wesentlichen fremd[e]“ Welt der Kinder (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, S. 305). In der lebensweltlichen Ethnographie verknüpfen sich also Vorstellungen über die Besonderheit einer sozialen Gruppe oder eines jeweiligen sozialen Erfahrungsfeldes mit der grundle-

genden Annahme seiner Andersartigkeit, die einerseits mit einer offensichtlichen Nicht-Zugehörigkeit der Forschenden erklärt wird, andererseits aber auch eine Unvertrautheit einschliesst, die es letztlich aufzuheben gilt. Diese für die Ethnographie klassische Konzeption des unvertrauten und fremden ‚Anderen‘ gehört sozusagen zur problemgeschichtlichen ‚raison d’être‘ des ethnographischen Weltverhältnisses und hat sich entsprechend tief in ihre Wirklichkeits- und Gegenstandsauffassungen eingegraben.

Die beschriebene Motivlage spielt auch in migrationswissenschaftlichen Ethnographien eine bedeutende Rolle. Sie nehmen vielfach für sich in Anspruch, MigrantInnengruppen als *differente* gesellschaftliche Subgruppen in ihren Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsweisen untersuchen zu wollen (vgl. exemplarisch Tertilt 1996; Keim 2008; Schäfer 2010; Schiffauer 2010). So beschreibt etwa Maske in ihrer religionswissenschaftlichen Studie zur Muslimischen Jugend in Deutschland e.V. (MJD) ihr Forschungsfeld als eine „empirisch bislang weitgehend unerforschte Facette religiöser Gegenwartskultur“ (Franke/Maske 2011, S. 117). In seiner raumsoziologischen Studie über „Ethnische Kolonien“ am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés in einer westdeutschen Großstadt konstatiert Ceylan (2006, S. 15) das Fehlen empirischer Erkenntnisse über das „Binnenleben in den ethnischen Wohngebieten“ (ebd.), das „für die meisten Gesellschaftsmitglieder kaum bekannt“ sei (ebd., S. 99).

Aus diesen Annahmen über die unvertraute und fremdartige Andersheit der zu beforschenden Lebenswelten erklärt sich schliesslich auch, warum die „verstehende Beschreibung und [das] Verstehen durch Beschreibung von kleinen sozialen Lebens-Welten“ (Honer 1989, S. 298) in dieser Variante ethnographischer Forschung einen derart hohen Rang einnehmen. Man könnte auch sagen: Ohne die Annahme eines primär unbekanntes Eigensinns dieser Lebenskontexte wäre das Verstehen kein forschungsrelevantes *Problem* und das ethnographische Forschen auch keine *Lösung*. Mitunter aber wird dabei nicht nur auf Verstehen, sondern darüber hinausgehend auch auf die „Verständigung zwischen heterogenen Lebensformen“ gezielt (Friebertshäuser 2003, S. 65). Ethnographischer Forschung wird dabei die Rolle einer Übersetzerin zugeschrieben (ebd., S. 74; vgl. weiterführend insb. Engel 2012). Im Feld der Migrationsforschung ist dies wiederum vielfach mit der Erwartung verbunden, durch die eigene Studie gesellschaftliche Missverständnisse und Vorurteile gegenüber den beforschten Gruppen ausräumen zu können (vgl. Ceylan 2006, S. 89) oder der Dominanz der Mehrheitsperspektive etwas entgegen setzen zu können (Schiffauer 2010, S. 27).

Der Weg zum ethnographischen Verstehen dieser distinkten Lebenswelten führt in der Lesart lebensweltlich orientierter Ethnographien über das „existenzielle“ Einlassen auf und das hochgradige Vertraut-Werden mit den Mitgliedern des untersuchten Feldes, die über die „zwingende“ idealtypische Aneignung ihres Wissens und ihrer Perspektiven zu realisieren sei (Honer 2011, S. 30). Die Wirklichkeiten sollen demnach möglichst so erfasst werden, „wie sie von Mitgliedern typischerweise erfahren, erlitten und erhandelt werden“ (ebd., S. 31). Verstehen in der lebensweltlichen Ethnographie bedeutet also vor allem ein *nachvollziehendes* Verstehen, das nicht nur die Unkenntnis der TeilnehmerInnenperspektiven überwindet, sondern auch zu ihrer Übernahme befähigt, welche dann die zu beschreibende Wirklichkeit letztlich in einem anderen Licht erscheinen lässt. So beansprucht etwa Maske, die „Sichtweisen, Selbst- und Weltbilder“ junger Musliminnen „aus der Sicht der Untersuchten zu beschreiben“ (Franke/Maske 2011, S. 118). Ceylan (2006, S. 18) wiederum zielt darauf „aus einer Binnenperspektive

heraus das Innenleben der betroffenen Wohngebiete zu beleuchten.“ Mit dieser Ausrichtung auf den verstehenden Nachvollzug der Perspektiven der AkteurInnen korrespondiert in methodologischer Hinsicht der relativ hohe Stellenwert, der Befragungsverfahren in diesen Ethnographien zukommt.

Dabei wird insbesondere einer „länger andauernden Feldphase“ (Franke/Maske 2011, S. 118; Tertilt 1996, S. 10–11) und der Teilnahme „am lokalen Leben“ (Ceylan 2006, S. 15) eine Schlüsselbedeutung zugewiesen. Der in den entsprechenden Arbeiten gewählte Zugang ist eher klassisch denn fokussiert: Gerade mit der Präferenz für zeitlich ausgedehnte Feldaufenthalte und eine hohe Teilnahme- und Beobachtungstiefe liefert der langanhaltende Feldzugang das Modell dafür, wie es gelingen kann, in die als vermeintlich fremd und insbesondere als schwer zugänglich postulierten Binnenwelten (Tertilt 1996, S. 11; Keim 2008, S. 27) der beforschten migrantischen Gruppen vorzudringen. Dem paradigmatisch anvisierten Vertrautwerden der Forschenden mit dem Feld scheint angesichts des als herausfordernd dargestellten Feldzugangs zunächst das Vertrautwerden der Beforschten mit den Forschenden vorgelagert zu sein. So postuliert Tertilt (1996, S. 12), dass er zunächst das „Vertrauen“ der als delinquent beschriebenen Jugendgang „Turkish Power Boys“ gewinnen musste, indem er „viel Zeit mit ihnen verbrachte und prekäre Situationen miterlebte“. Keim (2008, S. 27) berichtet wiederum davon, dass sie nach einer ersten Ablehnung die „Akzeptanz“ ihrer Person und ihres Forschungsvorhabens durch die „türkischen Powergirls“ (Keim 2008, S. 27) erst erreichen konnte, nachdem die von ihr durchgeführte „Hausaufgabenhilfe“ zu einer „Verbesserung der Schulnoten“ geführt habe. Das hochgradige Vertrautwerden der Forschenden mit dem Feld geht den ethnographischen Berichten zufolge mitunter auch mit der Entwicklung von Freundschaften zwischen Forschenden und Beforschten (Tertilt 1996, S. 11) und auch nach Abschluss des Forschungsprozesses weiterbestehenden Kontakten einher (Keim 2008, S. 27).

Nicht selten drückt sich in den lebensweltlich orientierten Varianten auch der Anspruch aus, die Stimme der ‚Anderen‘ möglichst authentisch zu repräsentieren (vgl. kritisch Berg/Fuchs 1993). So geht es etwa Maske u.a. darum, „die gelebte Religiosität der jungen Musliminnen der MJD möglichst umfassend und authentisch“ zu erfassen und es den Feldteilnehmerinnen zu ermöglichen, „ihre eigenen Bedeutungszuweisungen und Sinnhorizonte darzulegen“ (Franke/Maske 2011, S. 118). Ebenso formuliert Ceylan (2006, S. 15) die Intention, „die [türkisch stämmigen, MK/SN] Migranten zu Wort kommen“ zu lassen. Dieser Anspruch hat auch Einfluss auf Form und Stil der Darstellung von Erkenntnissen, weshalb er seine Arbeit „mit zahlreichen Zitaten geschmückt“ und darin „ausreichend Raum für Beschreibungen gelassen“ hat, „um dem Leser dieses Innenleben näher zu bringen“ (ebd., S. 99).

Ein die Perspektiven der TeilnehmerInnen des Feldes nachvollziehendes Verstehen, wie es für die lebensweltlichen Varianten der Ethnographie charakteristisch ist, stellt aber auch ein bedeutsames Motiv der sogenannten „pädagogischen Ethnographien“ dar (vgl. Zinnecker 2000; Friebertshäuser 2008), denen die Zielsetzung eigen ist, die Lebenswelten der AdressatInnen der pädagogischen Praxis zu rekonstruieren (vgl. Bollig/Neumann 2011). Die implizite Grundprämisse dabei ist, dass ein Verstehen der AdressatInnen zugleich ein – zwar nicht gänzlich einzulösendes, aber dennoch notwendiges – Kernmoment professionellen pädagogischen Handelns darstellt. Angenommen wird, dass „Verstehensprobleme häufig aus Fremdheit und Unvertrautheit mit den Anderen“ resultieren (Friebertshäuser 2003, S. 63). Entsprechend weist diese Lesart dem Abbau von Unvertrautheit

während des ethnographischen Forschungsprozesses ein für die professionellen AkteurInnen in pädagogischen Institutionen instruktives Potenzial zu.

3 Kritik am Konzept des nachvollziehenden Verstehens lebensweltlicher Ethnographie

Kritisch diskutiert wird die lebensweltlich orientierte Variante der Ethnographie und ihre Umsetzung in migrationswissenschaftlichen Studien insbesondere bezogen auf drei Aspekte: die Reproduktion einer Differenz zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ (a), ihren Anspruch auf Verstehen (b) und die mangelnde Reflexion der Verwertungsfolgen wissenschaftlicher Erkenntnisse (c).

a) Weil im lebensweltlichen Strang der Ethnographie die „Grenzen“ des „Forschungsgegenstandes“ durch die „*Mitgliedschaftsgrenzen*“ der „ausgewählten Gastkultur mitgegeben“ sind (Maeder/Brosziewski 1997, S. 336, Herv.i.O.), steht eine an den Lebenswelten und -weisen gesellschaftlicher Milieus oder Subkulturen interessierte Ethnographie in Gefahr, ihr Untersuchungsfeld als eine quasi-natürliche, der Forschung vorgängige und von ihr unabhängige Wirklichkeit zu begreifen, weshalb auch den Studien in Tradition der Chicago-School ein mehr oder minder latenter „Naturalismus“ bescheinigt wurde (Breidenstein u.a. 2013, S. 25). Als besonders prekär erweisen sich solche latenten Naturalisierungen im Feld der Migrationsforschung, weil sie essentialistischen Annahmen von distinkten und voneinander unterscheidbaren Kulturen Vorschub leisten. Der Umstand, dass die lebensweltliche Variante der Ethnographie die von ihr untersuchten Subkulturen im Modus der Fremdheit konzeptualisiert, ist für die Migrationsforschung, die sich lange Zeit unreflektiert als „Expertise des Fremden“ legitimierte (Hummrich 2006, S. 296), äußerst folgenreich. Im Kontext erkenntniskritisch motivierter Debatten innerhalb der Migrationsforschung ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass die migrationswissenschaftliche Zuschreibung von Fremdheit unweigerlich eine Differenz zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ erzeugt (Diehm/Kuhn/Machold 2010), welche wiederum zu einer „Produktion von Abweichung, Ungewohntem und Fremden“ (Bukow/Heimel 2003, S. 37) führt und dadurch letztlich zum „Erhalt der bestehenden Ordnung“ beiträgt (Hummrich 2006, S. 295). Das Repräsentationsproblem ist zwar in jeder Ethnographie grundsätzlich gegeben (Schiffauer 2002, S. 243), seine „politische Dimension“ aber variiert „erheblich mit der jeweiligen Autorität kultureller Selbstrepräsentationen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 14) über die die beforschte Gruppe verfügt.

b) Auch der in der lebensweltlichen Ethnographie propagierte Anspruch auf das Verstehen der ‚Anderen‘ ist nicht ohne Kritik geblieben.¹ Problematisiert wird er in erkenntnistheoretischer Hinsicht vor allem im Hinblick auf das damit verbundene Versprechen einer möglichst authentischen Wiedergabe der Sicht- und Lebensweisen der Beforschten. Abgeleitet wird diese Kritik aus einer strukturellen Unverfügbarkeit des ‚Anderen‘, die eine solche Form der unverfälschten Repräsentation prinzipiell verunmöglicht (Wulf 1999; Friebertshäuser 2003). Zudem beruht diese Strategie „der Verringerung von Unvertrautheit durch Anerkennung einer *bestimmten Fremdheit*“ (Bollig/Neumann 2011, S. 203, Herv.i.O.) im Grunde

auf einer Paradoxie: Sie muss „nicht nur von einem Kommunikationsdefizit der fremden Lebenswelten ausgehen, sondern auch von der Möglichkeit eines Dialogs, der sowohl das Andere wie das Eigene umschließt“ (ebd.).² Zudem wird in eher macht- und herrschaftskritischer Stoßrichtung die Herrschaftsförmigkeit des Verstehens problematisiert (vgl. Todorov 1985). Der Anteil, den die frühere kulturanthropologische Ethnographie an der Etablierung, Aufrechterhaltung und Legitimierung kolonialer Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnisse hatte, wurde in den Debatten um die Krise der ethnographischen Repräsentation breit aufgearbeitet (Berg/Fuchs 1993, S. 11).

c) Daran schliesst sich eine Kritik an einer mitunter auch mangelnden Reflexion des Verwertungszusammenhangs wissenschaftlich produzierter Expertise über die als ‚Anderer‘ Etikettierten an, wie sie auch für die Migrationsforschung insgesamt breit formuliert wurde (Dittrich/Radtke 1990; Hummrich 2006; Diehm/Kuhn/Machold 2010; Mecheril/Rose 2012). Das heißt keineswegs, dass lebensweltliche Ethnographien nicht auch konstruktivistische Perspektiven auf die von ihnen untersuchten Subkulturen und Milieus einnehmen könnten.³ Deutlich erkennbar ist jedoch, dass sie auch unter konstruktivistischen Vorzeichen die Aufmerksamkeit weitaus stärker auf die Lebensweisen, -welten und -stile der von ihnen beforschten Gruppen richten als auf die *vorausliegenden* Prozesse der Selbst- und Fremdethnisierung, die erst jenen ‚Gegenstand‘ hervorbringen, von dem die Forschung dann schließlich handelt. Allerdings besteht selbst unter konstruktivistischen Vorzeichen noch die Gefahr, dass diese ‚Anderen‘ als quasi natürliche Gruppe verstanden werden. Die für ethnographische Forschung insbesondere im Migrationskontext stets virulente Tendenz des ‚Othering‘ (Fabian 1993, S. 337; Schiffauer 2002, S. 242), also der Konstitution der ‚Anderen‘ durch Forschung, verschärft sich in diesem Falle noch weiter (Budde 2014; Scharathow 2013; Goel 2013). Die dabei etablierten Erkenntnisrelationen sind unweigerlich Repräsentationsverhältnisse, in denen die strukturelle Asymmetrie zwischen Forschenden und Beforschten auch unter einer noch so partizipativen und dialogischen Forschungshaltung prinzipiell unauflösbar bleibt (vgl. hierzu (selbst-)kritisch: Schiffauer 2002, S. 242–246).

4 Forschen über die Hervorbringung der ‚Anderen‘: Befremdung und Distanzierung

Der in der lebensweltlichen Ethnographie dominante Fokus auf das Verstehen der ‚Anderen‘ kehrt sich im Kontext des eher alltagssoziologisch, ethnomethodologisch, praxeologisch und mitunter auch poststrukturalistisch inspirierten Strangs ethnographischer Forschung gleichsam um. Zeichnet sich die lebensweltanalytisch orientierte Ethnographie durch den Anspruch aus, möglichst vertraut mit dem Feld zu werden (Knoblauch 2012, S. 482), wird im alltagssoziologischen Strang eher die Notwendigkeit der „Entfaltung einer Differenz zwischen Teilnehmer- und Beobachterverstehen“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 24) angestrebt, die permanente Distanzierungsschritte in einem prinzipiell unabschließbaren Befremdungsprozess erforderlich macht. Im analytischen Fokus des alltagssoziologischen Zugangs stehen demnach „nicht einfach ein bestimmtes Forschungsgebiet,

also etwa kuriose Subkulturen“, sondern ganz „allgemein zugängliche Bereiche der Alltagserfahrung“ (Breidenstein u.a. 2013, S. 25), die es dabei in methodologisch reflektierten Akten des Befremdens, „kurios zu *machen*“ gilt (ebd., S. 26, Herv.i.O.). Insofern sich in einer solchen Auslegung der analytischen Zielsetzungen ethnographischer Forschung der Fokus auf das Alltägliche und allgemein Zugängliche richtet (Amann/Hirschauer 1997, S. 9), ist dieser Zugang ganz wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass er „nicht mit dem Fremden beginnt“ (Breidenstein u.a. 2013, S. 30). Daran wird wiederum deutlich: Es ist keineswegs so, dass der ethnographischen Forschung ihre Gegenstände bereits von sich aus als ‚fremd‘ erscheinen *müssen*. Entsprechend wird Fremdheit in der alltagssoziologischen Lesart nicht als Wesensmerkmal von Objekten, Personen, Sitten, etc. verstanden, sondern als eine soziale Konstruktion im Umgang mit Alterität, in der das Eigene stets mitkonstituiert wird (Bollig/Neumann 2011; vgl. grundsätzlich: Hahn 1994, Reuter 2002). Am Anfang der ethnographischen Fremdheitskonzeption steht in der alltagssoziologischen Variante daher gerade die *Vertrautheit* mit den zu untersuchenden sozialen Feldern und Phänomenen. In der methodisierten Einnahme eines „neuen Blicks“ auf alltägliche Phänomene, der sich im „Modus einer falschen Vertraulichkeit mit der eigenen Kultur nicht weiterentwickeln kann“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 9–10), so die methodologische Annahme, liegt das Potenzial dieses Zugangs. Er soll es ermöglichen, das vermeintlich immer schon Gewusste und als gewusst Vorausgesetzte hinsichtlich seiner Fraglosigkeit durch spezifische Akte des *Befremdens* zu dekonstruieren – wie etwa die scheinbar natürliche Unterscheidung von „Einheimischen und Fremden“ (Dannenbeck/Eßer/Lösch 1999, S. 11).

Im Lichte der alltagssoziologischen Perspektive wird ethnographische Migrationsforschung nun nicht als „Exploration ‚fremdartiger‘ Spezialbereiche der Gesellschaft“, sondern als „distanzierende Befremdung des Allzuvertrauten“ betrieben (Amann/Hirschauer 1997, S. 13). Einzuordnen ist sie damit in den reflexiven Strang der qualitativen Migrationsforschung, die sich anders als die als ‚klassisch‘ beschriebene Migrationsforschung, dezidiert *nicht als Expertise des Fremden* versteht. Dieser Strang qualitativer Migrationsforschung zielt vielmehr auf die Analyse der Herstellungs- und Konstruktionsprozesse, mit denen MigrantInnen als ‚Andere‘ hervorgebracht werden. Im Mittelpunkt stehen die in der Alltagswelt vollzogenen Selbst- und Fremdethnisierungen und deren Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse von MigrantInnen (Bukow/Heimel 2003, S. 37, Riegel 2004, S. 44). In diesen Strang lassen sich Arbeiten einordnen, die ihren Fokus beobachtungsbasiert oder methodenplural darauf richten, jene Interaktionen oder Praktiken zu entschlüsseln, in denen bestimmte Personen oder Gruppen in einem konkreten Untersuchungsfeld zu migrantischen ‚Anderen‘ *gemacht* werden (vgl. etwa Connolly 2008; Weißköppl 2001; Weber 2003; Jäger 2011; Kuhn 2013; Diehm u. a. 2013; Budde/Rißler 2016).⁴ Sie konzeptualisieren die fokussierten Differenzkategorien ‚Ethnizität‘ oder ‚Kultur‘ als interaktiv (Weber 2003), performativ (Weißköppl 2003), diskursiv (Dannenbeck/Eßer/Lösch 1999) oder praktisch (Kuhn 2013) *hergestellte* Phänomene. Die theoretische Konstitution des Untersuchungsgegenstands unter der Frage, was unter Differenz denn eigentlich zu verstehen ist, nimmt in diesen Arbeiten recht großen Raum ein. Für die im alltagssoziologischen Strang der Ethnographie verortete Migrationsforschung ist daher eine doppelte Bezugnahme auf den Topos ‚fremd‘ charakteristisch: Einmal als eine erkenntnistheoretische Vorannahme *über* den Gegenstand sowie als eine methodologische Perspektive *auf* den Gegenstand. Mit der theoretischen Ausgangsan-

nahme, dass Fremdheit etwas von den FeldteilnehmerInnen Hergestelltes ist, korrespondiert die methodologische Prämisse, dass solche Herstellungsprozesse von Fremdheit durch die Einnahme einer systematisch befremdenden Analysehaltung entschlüsselt werden können.

Kennzeichnend für die in dieser alltagssoziologischen Variante angesiedelten migrationswissenschaftlichen Ethnographien ist ferner die *Vermeidung eines gruppenbezogenen Blicks*. Es geht ihnen mehr um die Herstellungsprozesse von Andersheit und im Feld vollzogene Fremd- und Selbstethnisierungen im Allgemeinen, während bestimmte MigrantInnengruppen nur selten im Fokus der Analyse stehen. So ethnographieren Dannenbeck, Eßer und Lösch (1999, S. 20) die „Prozesse der Bedeutungsverleihung von Ethnizität“ bei Jugendlichen in „nicht-institutionalisierten Kontexten wie öffentlichen Plätzen, Parks, Straßenecken, Schulhöfen und Freizeithäusern.“ Weißköppl (2003, S. 225) analysiert das „Alltagsleben einer Schulklasse“ unter der Frage, „wann ethnische Zugehörigkeiten artikuliert (...) und wie sie unter Schülerinnen und Schülern verhandelt“ werden. Jäger (2011) thematisiert die Produktion von Differenz in einer schweizerischen Primarschulklasse und Diehm u.a. (2013, S. 650–653) Ethnisierungen im Vollzug von vorschulischen Sprachstandserhebungsverfahren. Steht dennoch eine national codierte „Gruppe von Akteuren“ (ebd.) im Zentrum der Arbeiten, wie beispielsweise ‚türkische Schülerinnen‘ der gymnasialen Oberstufe in der Studie von Weber (2003) oder ‚South Asian Girls‘ in der Ethnographie von Connolly (2000), dann geht es anders als in der lebensweltlichen Variante nicht darum, deren Lebensweisen und Weltansichten zu rekonstruieren. Analyseziel ist vielmehr die Dekonstruktion vergeschlechtlichter und ethnisierter Zuschreibungspraxen von LehrerInnen gegenüber den ‚türkischen‘ Schülerinnen (Weber 2003) oder der rassistischer Ausgrenzungen, die ‚South Asian Girls‘ an einer primary school erfahren (Connolly 2000). Einer solchen Analyseperspektive auf den Vollzug ethnisierender Praktiken wird dabei das Potenzial zugewiesen, die tradierten „Kulturalisierungen im Rahmen von Migrationsforschung nicht länger forschungspraktisch zu reproduzieren“ (Mecheril/Rose 2012, S. 120) und somit dem Bild von MigrantInnen als „Inbegriff des Fremden“ (Hummrich 2006, S. 295) brechen zu können.

Dieser Anspruch markiert eine deutliche Absatzbewegung alltagssoziologischer ethnographische Studien im Bereich der Migrationsforschung: Die AutorInnen distanzieren sich vom öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs über MigrantInnen als den fremden ‚Anderen‘, indem sie die darin aufgehobenen Defizitkonstruktionen, beispielsweise gegenüber ‚türkischen‘ Schülerinnen (Weber 2003, S. 9–11) oder Kindern mit Migrationshintergrund im Allgemeinen (Kuhn 2013, S. 15–20) problematisieren. Verfolgen lebensweltliche Migrationsethnographien die politische Ambition, Vorurteile abzubauen (Ceylan 2006) und Verständnis für die ethnographierte migrantische Gruppe zu wecken (Tertilt 1996), zielen die alltagsweltlichen mehr darauf, diejenigen ethnisierenden Praktiken zu dekonstruieren, mit denen es erst möglich wird, dass bestimmten Gruppen überhaupt Fremdheit und Anderssein zugeschrieben werden kann (Dannenbeck/Eßer/Lösch 1999, S. 10–20).

In der alltagssoziologischen Variante der Ethnographie rücken zugleich die Beforschten als Subjekte eher in den Hintergrund. Die Möglichkeit des Verstehens beruht dabei – scheinbar paradox – gerade auf einer radikalen Entsubjektivierung des Sinns. Mit Amann und Hirschauer (1997, S. 24) kann entsprechend das „methodologisch[e] Verhältnis zum Verstehen der Teilnehmer“ als „sozio-analytisch zentriert“ beschrieben werden. Im Vergleich zu anderen „hermeneutische[n] Verfahren (...) mit ihrem ausgeprägten Interesse am subjektiv gemeinten Sinn

von persönlichen Äußerungen“ wird hier eine Perspektive eingenommen, „die den Menschen nicht als Sinnzentrum, sondern als Appendix sozialer Situationen betrachtet“ (ebd.). Mit Goffman (1971, S. 9) gesprochen, geht es weniger „um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen.“ Damit ist eine zweite Absatzbewegung verbunden und zwar vom subjektiven Sinn und den Perspektiven der TeilnehmerInnen. Das Verstehen richtet sich somit nicht nachvollziehend auf die Perspektiven der AkteurInnen im Feld, sondern auf den *sozialen Sinn eines Geschehens*, bei dem von vorne herein eine gewisse Regelmäßigkeit hinsichtlich seiner praktischen Erzeugung vermutet wird.

Als zentrales Erkenntnishindernis wird in diesem Strang ethnographischer Forschung die Vertrautheit mit dem Feld gesehen. Als problematisch gilt nicht, dass *zu wenig gewusst wird*, sondern dass *tendenziell zu viel vorausgesetzt wird*. Entsprechend ist die ethnographische Erkenntnisproduktion möglich, wenn es durch Akte des Befremdens gelingt, vorgebliche Vertrautheiten einzuklammern und in Folge dessen wieder ein „offensive Verhältnis zum Nicht-Wissen“ zu etablieren (Amann/Hirschauer 1997, S. 11). In der methodologisch intendierten Befremdung des Feldes drückt sich somit eine dritte Absatzbewegung – vom Vorwissen der wissenschaftlichen BeobachterIn – aus (vgl. am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie: Bollig/Neumann 2011; S. 204–206).

5 Kritik am Konzept der Befremdung alltagssoziologischer Ethnographie

Die alltagssoziologische Ethnographie besitzt eine durchaus hohe Sensibilität dafür, dass das jeweilige lokale Untersuchungsfeld erst durch Forschung entscheidend (mit-)konstituiert wird (Breidenstein u.a. 2013, S. 59; Kalthoff 2003; Neumann 2012). Demzufolge ist es der ethnographische Blick selbst, der Fremdheit herstellt, und nicht etwa das Fremde, das den Forschenden immer schon vermeintlich als solches gegenübertritt. Dies wiederum macht sie sich offensiv zunutze, wenn sie auf den Akt des Befremdens als zentrale Objektivierungsstrategie vertraut. In der alltagssoziologischen Variante der ethnographischen Migrationsforschung wird entsprechend die *wirklichkeitsproduzierende* Eigenaktivität der Forschenden durch Ethnisierungen und Reifizierungen von Differenz meist systematisch zum Thema gemacht (vgl. Weißköppel 2001, S. 60–62; 2003; Connolly 2008; Diehm/Kuhn/Machold 2010). Damit ist jedoch zugleich ein erster möglicher Kritikpunkt an der alltagssoziologischen Ethnographie gesellschaftlicher Migrationsverhältnisse benannt. Auch wenn sich die Gefahr einer Reproduktion von Differenz durch Forschung merklich abschwächt, sobald von einer Forschung über national codierte MigrantInnengruppen Abstand genommen wird, so bleibt das Reifizierungsdilemma eine konstitutive Herausforderung *jeglicher* Migrationsforschung – allein schon deshalb, weil auch Forschung letztlich keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb des hegemonialen Diskurses über Differenz angesiedelt wären (Diehm/Kuhn/Machold 2010, S. 87; auch Budde 2014). Im Feld der ethnographischen Migrationsforschung wird in diesem Zusammenhang vor allem die Frage diskutiert, inwiefern überhaupt und an welcher Stelle im Forschungs- und Interpretationsprozess das Vorwissen über die soziale

Positioniertheit der FeldteilnehmerInnen entlang der Achsen der Differenz in die Analyse miteinzubeziehen ist. Der Einbezug eines solchen Vorwissens verschärft die Gefahr der Reifizierung von Differenz (vgl. Diehm/ Kuhn/Machold 2010; Weißköppl 2011, S. 61–62) erhöht aber gleichzeitig das ungleichheitsanalytische Potenzial ethnographischer Forschung merklich (vgl. Budde 2014).

Am Beispiel der nicht stillstellbaren Reifizierungsproblematik offenbart sich eine grundlegendere Schwierigkeit, welche die alltagssoziologische Variante der Ethnographie auch unabhängig von einer migrationswissenschaftlichen Ausrichtung betrifft. Letztlich sieht sich nämlich auch diese noch immer in der Tradition einer sinnverstehenden Ethnographie verortet (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 33). Nachvollziehbar wird diese Verortung vor allem daran, dass der Kopräsenz der ForscherInnen im sozialen Geschehen ein zentraler forschungsstrategischer Stellenwert eingeräumt wird. Denn dies bedeutet ja nichts anderes, als dass die beobachtete Wirklichkeit in der Gestalt der Teilhabe an Sinnbildungsprozessen erlebt werden kann und im Medium dessen auch erst zugänglich und beschreibbar wird. Selbst wenn die Differenz zwischen Beobachtendensinn und Teilnehmendensinn letztlich als unüberbrückbar gilt, bleibt die alltagssoziologische Ethnographie damit immer noch gewissermaßen in der spezifisch ethnographischen Variante des hermeneutischen Zirkels gefangen. Auch sie muss bei ihrer Forderung nach einem „Othing“ des Eigenen“ noch an der Unterscheidung von ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘ anknüpfen, um ihre Erkenntnisstrategie des Befremdens zu begründen. Damit wird die Differenz vom ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘ jedoch nicht aufgehoben, sondern nur mehr als ein Dualismus „reproduziert“ (Machold 2015, S. 85). Er schlägt die Forschenden dem einen Pol und die Beforschten dem anderen Pol zu. Die Möglichkeit des Befremdens beruht unweigerlich auf dieser operativ im Forschungsprozess vollzogenen Dichotomisierung, womit dieser Erkenntnisstrategie eben auch wiederum bestimmte Grenzen gesetzt sind.

Nicht von ungefähr erinnert der Dualismus von ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘ an die altehrwürdige Subjekt-Objekt-Unterscheidung der klassischen Erkenntnistheorie und die Folgeprobleme die diese erzeugt, wenn die Begleitumstände der Teilnahme im Forschungsprozess einer konstruktiven methodologischen Reflexion zugänglich gemacht werden sollen (vgl. Neumann 2014). Mit der Strategie des Befremdens kann die Konstruktion des Forschungsgegenstandes analytisch zwar an die als wirklichkeitskonstituierend verstandenen Vollzüge im Forschungsfeld delegiert werden. Für die Unterscheidung bzw. die Unterscheidbarkeit von ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘, auf deren Hintergrund sich gleichermassen die Notwendigkeit wie die Möglichkeit des befremdenden Zugriffs begründet, bleibt dies jedoch ausgeschlossen. Sie ist bereits gesetzt und bildet somit den blinden Fleck und das Dilemma dieser Strategie. Der damit verbundenen methodologischen Herausforderung nimmt sich Machold (2015) in ihrer poststrukturalistisch orientierten Ethnographie an, indem sie die ethnizitäts- und rasserelevanten Positionierungspraktiken analysiert, mit denen Kinder im Kindergarten sich selbst und anderen bestimmte Subjektpositionen zuweisen. Im Zentrum stehen die machtvollen Kämpfe um Bedeutungen, mit denen Kinder Differenz re-signifizieren. Machold überschreitet dabei die Perspektive alltagssoziologischer Ethnographien insofern, als es ihr mit dem Blick auf die Genese von Differenzen weniger auf ein Befremden ankommt als darauf, auch jene Differenz von ‚Eigenem‘ und ‚Anderem‘, wie sie die Ethnographie immer schon zugrunde legt, als Moment einer feldbezogenen Herstellungspraxis unmittelbar in die Untersuchung mit einzubeziehen.

6 Schluss: Kategoriale oder graduelle Differenzen?

Es gehört sicher zu den hervorstechenden Merkmalen der Ethnographie als einer „feldspezifischen Erkenntnisstrategie“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 20), dass sie das ‚Eintauchen‘ der Forschenden in das von ihnen beforschte Feld nicht in erster Linie als Quelle von Verzerrungen, sondern schon immer als Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung betrachtet hat. In diesem Sinne entwickelte sich ihre Methodologie gleichsam zu einer sozialen und intellektuellen Kunstlehre im variantenreichen Umgang mit der notwendigen Involviertheit der Forschenden in ihr Objekt als Teilnehmende. Gleichwohl ist es ebenso charakteristisch für die ethnographische Forschung, dass sie der Rolle der EthnographInnen in dieser Konstellation immer auch mit einem gewissen epistemischen Misstrauen begegnet. Das Differential fremd/vertraut und die daraus abgeleiteten forschungsstrategischen Devision bezeugen dies genauso wie die bereits angesprochene „Krise der Repräsentation“ oder die methodologische Bedeutung, die dem Wechsel zwischen dem „going native“ und dem „coming home“ zugeschrieben wird. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die beiden hier diskutierten Stränge ethnographischer Forschung nicht grundsätzlich voneinander, was wiederum dafür spricht, dass sie trotz der differenten Objektivierungsweisen des ‚Anderen‘ ein gemeinsames Bezugsproblem miteinander teilen. Es spitzt sich zu in der Frage, wie es angesichts der Unhintergebarkeit eines entweder unzureichenden oder vermeintlich ‚irrführenden‘ Vorwissens möglich ist, zu bislang unzugänglichen Einsichten oder unvertrauten Perspektiven hinsichtlich eines bestimmten, als Feld objektivierten Gegenstandes zu gelangen.

Das gemeinsame Bezugsproblem bringt es wiederum mit sich, dass sich die beiden hier diskutierten Stränge ethnographischer Forschung nicht nur durch markante Unterschiede auszeichnen, sondern auch wichtige Überschneidungen aufweisen. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass beide zumeist als kontradiktorische Modelle auf ihre fundamentalen Unterschiede hin verglichen werden (vgl. Knoblauch 2012; Breidenstein u.a. 2013). Die Gemeinsamkeiten beider Modelle zeigen sich im Hinblick auf das Telos des Verstehens (a), die methodologische Strategien der Distanzierung vom beforschten Gegenstand (b) und den Stellenwert der Reflexivität im Forschungsprozess (c).

(a) Aus der Gegenüberstellung der beiden Stränge wie auch ihrer Konkretisierungen in der migrationswissenschaftlichen Forschung wird erkennbar: Sowohl die lebensweltorientierte als auch die alltagssoziologische Ethnographie vertreten unter dem Differential Fremdheit/Vertrautheit einen Anspruch auf Verstehen. In beiden Fällen wird dabei ein Vorverständnis angenommen, das sowohl als Ausgangspunkt wie auch als Hindernis für die sinnerschliessende Erkenntnisproduktion betrachtet wird. Während jedoch die lebensweltliche Ethnographie vor allem auf eine Annäherung der Verstehenshorizonte von Forschenden und Beforschten setzt, sieht die alltagssoziologisch ausgerichtete Ethnographie die Lösung für dieses Problems darin, das auf ‚falscher‘ Vertrautheit beruhende Vorverständnis in tiefgreifenden Akten des Befremdens ausser Kraft zu setzen. ‚Verstanden‘ werden soll bei der ersten Variante der subjektiv gemeinte Sinn der AkteurInnen, bei der zweiten Variante der soziale Sinn des Geschehens. Migrationswissenschaftlich konkretisiert gilt es also im einen Fall zu verstehen, wie die ‚Anderen‘ ihre Lebenswelt subjektiv erleben und erfahren und im zweiten Fall, wie die ‚Anderen‘ zu ‚Anderen‘ werden und welche Funktion der Erzeugung des ‚Anderen‘ in einem bestimmten Feld zukommt.

(b) Beide Varianten verweisen auf die Bedeutsamkeit methodologischer Distanzierungsstrategien, platzieren sie allerdings in der zeitlichen Chronologie des Forschungsprozess an unterschiedlichen Stellen bzw. betrachten sie nicht in gleichem Maße als zwingend. Gerade weil die „verständnisvolle Vertrautheit“ mit dem Feld in der alltagssoziologischen Variante nicht als „Telos“ betrachtet, sondern als „ein immer wieder neu zu überwindender Durchgangspunkt“ markiert wird (Amann/Hirschauer 1997, S. 29), stellt die befremdende Distanzierung in diesem Strang eine dauerhaft erforderliche methodologische Strategie dar. Für den lebensweltlichen Strang der Ethnographie lassen sich hingegen zwei Thematisierungsweisen der befremdenden Distanzierung ausmachen: Honer (2011, S. 30) fasst sie zeitlich und verortet sie in der Interpretationsphase – während es im Feld gelte, möglichst „einer zu werden, wie ...“. Schiffauer (2002, S. 238–239) hingegen argumentiert, dass dann, wenn „anfänglich befremdliche Praktiken ihre Fremdheit [verlieren]“ und die Forschenden ihre „Distanz“ einbüßen, immer wieder „Andersheit“ hergestellt werden müsse, „um systematisch den Verstehensprozess voranzutreiben“. Während die Distanzierung in der alltagssoziologischen Variante als ein *primäres*, unumgängliches und prinzipiell unabschliessbares Erfordernis gilt, ist sie im lebensweltlichen Strang mehr ein *sekundäres* Erfordernis, das erst in der Interpretationsphase oder dann zum Einsatz kommen soll, wenn die grundsätzlich angestrebte Vertrautheit mit dem Feld und seinen AkteurInnen zu dominant wird.

(c) In der alltagssoziologischen Variante der ethnographischen Migrationsforschung wird die wirklichkeitskonstituierende Eigenleistung der Forschenden ausführlich reflektiert (vgl. exempl. Weißköppl 2001, S. 60–62; 2003). Wenngleich Knoblauch (2012, S. 483) zwar konstatiert, dass „Ethnozentrismus“, „Exotismus“ und das „Othering“ in beiden Strängen der Ethnographie thematisiert würden, fällt für *migrationswissenschaftliche* Ethnographien hingegen auf, dass die Reflexion der eigenen Gegenstandskonstitution vergleichsweise häufig eine Leerstelle der lebensweltlichen Variante darstellt (z.B. bei Tertilt 1996; Ceylan 2006; Keim 2008; Schäfer 2010).⁵ Angesichts dessen, dass diese Studien vielfach auf der Annahme fußen, bei den untersuchten Subkulturen handle es sich um der Forschung vorgängige Realitäten, ist dies wenig verwunderlich. Daraus lässt sich allerdings nicht schlussfolgern, dass sich lebensweltliche Migrationsethnographien per se durch ein Reflexionsdefizit auszeichnen würden. Sie reflektieren nur andere Aspekte, wie beispielsweise die Mitwisserschaft von Straftaten (Tertilt 1996) oder die Herausforderungen des Feldzugangs (Keim 2008).

An den drei skizzierten Überschneidungen wird ersichtlich, dass die zunächst als *kategorial* erscheinenden Unterschiede zwischen beiden Varianten vor allem über die binär vergleichende Darstellungslogik beider Stränge in den methodologischen Debatten erzeugt wird. Jenseits dessen existieren vermutlich mehr graduelle als prinzipielle Differenzen, was wiederum dafür spricht, dass beide Varianten – würde man sie allein von der forschungspraktischen Seite her beleuchten – womöglich mehr miteinander teilen als es eine systematische Auseinandersetzung zur Darstellung bringen kann. Vor diesem Hintergrund wäre es missverständlich, aus den differentiellen Objektivierungsweisen auf eine kategoriale Differenz hinsichtlich des jeweiligen Wirklichkeitszugangs zu schliessen. Damit ist zugleich die Grenze der in diesem Beitrag eingenommenen Perspektive und ihres Ausgangspunktes markiert. Ihre Begrenztheit beruht jedoch nicht auf einem systematischen, sondern einem empirischen Defizit. Es verweist auf das nach wie vor bestehende das Desiderat einer methodologischen Diskussion, die nicht lediglich

abstrahierend und nachträglich rationalisierend mit der real-existierenden Forschung umgeht, sondern sich auf eine empirisch generierte Praxeologie ethnographischer Forschung stützen kann. Wenn man so will verweist es auf die Notwendigkeit einer „Ethnographie der Ethnographie“.

Anmerkungen

- 1 Friebertshäuser (2003, S. 79) spricht von einer „Janusköpfigkeit des Verstehens“, Engel (2012, S. 52–57) stellt nach seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Verstehensproblematik wiederum das „Nicht-Verstehen“ ins Zentrum seiner ethnographischen Analyse grenzüberschreitender Organisationen.
- 2 Mit Verweis auf diese Paradoxie eines solchen, letztlich essentialisierenden Zugangs zum unvertrauten und fremden ‚Anderen‘ wurde auch in der Kindheitsforschung der Anspruch kritisiert, die „Perspektive der Kinder“ zur Darstellung bringen zu wollen. Kern der Kritik ist hier, dass „die Eigenart der Kinder zur Fremdheit werden muss, weil sie anders im Forschungsprozess der Erwachsenen nicht beschrieben werden kann, die Fremdheit der Kinder dann aber als ihre Eigenart, als ihre Besonderheit erscheint“ (Honig/Lange/Leu 1999, S. 10).
- 3 Beispielsweise wendet Schiffauer (2010, S. 26) seine lebensweltliche Analyse der islamischen Gemeinschaft Milli Görüş in Anlehnung an Reckwitz (2003) dezidiert praxeologisch und Keim (2008, S. 24–25) rekonstruiert unter der Bezugnahme auf lebensweltliche Ansätze u.a. Selbst- und Fremdkategorisierungen und die Herstellung von Kontrasten zwischen türkischen Mädchen und der Mehrheitsgesellschaft. Damit bearbeitet sie auch Fragestellungen, die im folgenden Kapitel als spezifisch alltagssoziologische gefasst werden.
- 4 In gewisser Weise quer zur hier eingenommenen Systematisierung liegt die Studie von Oester, Fiechter und Kappus (2008) zu Schulen in transnationalen Lebenswelten. Sie zielt in erster Linie auf die „Konstruktion sozialer und kultureller Differenz“ und somit auf die Herstellung der ‚Anderen‘ im Schullalltag, begreift sich allerdings explizit als „Lebensweltanalyse“, die beansprucht, eine „verstehende Perspektive“ einzunehmen und den „Schulalltag von innen heraus“ zu erfassen (ebd., S. 16–21).
- 5 Als Ausnahme hervorzuheben gilt hier die ausführliche Auseinandersetzung Schiffauers (2002, S. 242, 244–246) mit seiner eigenen Arbeit über die „Ehre in der türkischen Kultur“, in der er die Repräsentationsproblematik und das Festschreiben kultureller Unterschiede explizit problematisiert.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–52.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M.
- Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF), 12. Jg., H. 2, S. 199–216.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München.
- Budde, J. (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld, S. 133–148.

- Budde, J./Rißler, G. (2016): Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, *im Erscheinen*.
- Bukow, W.-D./Heimel, I. (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt a.M., S. 13–40.
- Ceylan, R. (2006): *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden.
- Connolly, P. (2000): Racism and Young Girls' Peergroup Relations: The Experiences of South Asian Girls. In: *Sociology*, 34. Jg., H. 3, S. 499–519.
- Connolly, P. (2008): Race, Gender and Critical Reflexivity in Research with Young Children. In: Christensen, P./James, A. (Hrsg.): *Research with Children: Perspectives and Practices*. London, S. 173–188.
- Dannenbeck, C./Eßer, F./Lösch, H. (1999): *Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher*. Münster/New York/München/Berlin.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, F./Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Hohengehren, S. 78–92.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit? Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Jg., H. 5, S. 644–655.
- Dittrich, E./Radtke, F.-O. (1990): Einleitung. Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dittrich, E./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Ethnizität*. Opladen, S. 11–40.
- Engel, N. (2012): Die Übersetzung der Organisation. Theoretische Skizzen organisationalen Lernens im Kontext des Nicht-Verstehens. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Öztürk, H./Engel, N. (Hrsg.): *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden, S. 49–58.
- Fabian, J. (1993): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M., S. 335–364.
- Franke, E./Maske, V. (2011): *Teilnehmende Beobachtung als Verfahren der Religionsforschung. Der Verein ‚Muslimische Jugend in Deutschland e.V.‘*. In: Kurth, S./Lehmann, K. (Hrsg.): *Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft*. Wiesbaden, S. 105–134.
- Friebertshäuser, B. (2003): Das Andere im Spiegel des Eigenen. Probleme des Verstehens fremder Lebenswelten. In: Fichtner, B./Freitas, M. T./Monteiro, R. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Kulturhistorische Schule, Phänomenologie und Ethnographie in Brasilien und Deutschland*. Oberhausen, S. 62–81.
- Friebertshäuser, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, C. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München, S. 49–64.
- Friebertshäuser, B./Panagiotopoulou, A. (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel, S. 301–322.
- Geertz, C. (1974): „From the Native's Point of View”: On the Nature of Anthropological Understanding. In: *Bulletin of American Academy of Arts and Sciences*, 28. Jg., H. 1, S. 26–45.
- Goel, U. (2013): „Von unseren Familien finanziell unabhängig und weit weg von der Heimat“. Eine ethnographische Annäherung an Migration, Geschlecht und Familie. In:

- Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden, S. 251–270.
- Goffman, E. (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Hahn, A. (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, W. M. (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt a.M., S. 140–166.
- Hitzler, R./Eberle, T. (2004): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. H., S. 109–118.
- Honer, A. (1989): Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 18. Jg., H. 4, S. 297–312.
- Honer, A. (2011): Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung. Bemerkungen zur lebensweltlichen Ethnographie. In: Honer, A.: Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten. Wiesbaden, S. 27–40.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, S. 9–32.
- Hummrich, M. (2006): Fremdheit als konstitutives Merkmal der Migrationsforschung. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hrsg.): Das Soziale Gestalten. Über Mögliches und Unmögliches in der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 295–311.
- Jäger, M. (2011): 'Doing difference' in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive. In: Diehm, I./Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden, S. 25–44.
- Kalthoff, H. (2003): Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 1, S. 70–90.
- Keim, I. (2008): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen.
- Kenway, J. (2015): Ethnography 'is not what it used to be'. Rethinking Space, Time, Mobility and Multiplicity. In: Bollig, S./Honig, M.-S./Neumann, S./Seele, C. (Hrsg.): MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities. Bielefeld/NewYork, S. 37–55.
- Knoblauch, H. (2012): Die Anderen und die Fremden oder: die zwei Seiten der Ethnographie. In: Schröer, N./Hinnenkamp, V./Kreher, S./Pferl, A. (Hrsg.): Lebenswelt und Ethnographie. Essen, S. 475–488.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. H., S. 384–401.
- Machold, C. (2015): Kinder und Differenz: Differenzpraktiken von Kindern im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden.
- Maeder, C./Brosziewski, A. (1997): Ethnographische Semantik: Ein Weg zum Verstehen von Zugehörigkeit. In: Honer, A./Hitzler, R. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 335–362.
- Malinowski, B. (1973): Magie, Wissenschaft und Religion und andere Schriften. Frankfurt a.M.
- Mecheril, P./Rose, N. (2012): Qualitative Migrationsforschung. Standortbestimmungen zwischen Reflexion, (Selbst-)Kritik und Politik. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 115–134.
- Neumann, S. (2012): Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. Zum Verhältnis von Feldtheorie und Ethnographie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In:

- Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 57–70.
- Neumann, S. (2014): *Wider den Methodisierungszwang. Zum sozialen und erkenntnistheoretischen Stellenwert der Teilnahme im Forschungsprozess*. In: *Berliner Debatte Initial*, 25. Jg., H. 3, S. 1–7.
- Oester, K./Fiechter, U./Kappus, E.-N. (2008): *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*. *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.
- Reuter, J. (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld.
- Riegel, C. (2004): *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung*. Frankfurt a.M.
- Schäfer, A. (2010): *Zwiespältige Lebenswelten. Jugendliche in evangelikalen Aussiedlergemeinden*. Wiesbaden.
- Scharathow, W. (2013): „Klar kann man was machen!“ *Forschung zwischen Intervention und Erkenntnisinteresse*. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden, S. 123–138.
- Schiffauer, W. (2002): *Grenzen des ethnologischen Verstehens*. In: Schiffauer, W. (Hrsg.): *Grenzen des Verstehens. Philosophische und humanwissenschaftliche Perspektiven*. Göttingen, S. 231–246.
- Schiffauer, W. (2010): *Nach dem Islamismus. Eine Ethnographie der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş*. Frankfurt a.M.
- Schnettler, B./Rebstein, B. (2011): *Migranten vereint – ‚lebensweltlich fokussiert‘: Ansätze der Verknüpfung von lebensweltanalytischer und fokussierter ethnographischer Exploration im Migrationsmilieu*. In: Schröer, N./Hinnenkamp, V./Kreher, S./Pferl, A. (Hrsg.): *Lebenswelt und Ethnographie*. Essen, S. 297–311.
- Tertilt, H. (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a.M.
- Thole, W. (2010): *Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie*. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 17–38.
- Todorov, T. (1985): *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt a. M.
- van Maanen, J. (1996): *Ethnography*. In: Kuper, A./Kuper, J. (Hrsg.): *The Social Science Encyclopedia*. 2. Auflage, London, S. 263–265.
- Weber, M. (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen.
- Weißköppel, C. (2001): *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim/München.
- Weißköppel, C. (2003): *Doing Ethnicity? Die situative Verwendung von ethnischen Schimpfwörtern unter Schülern*. In: Hengst, H./Kelle, H. (Hrsg.): *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim/München, S. 225–244.
- Whyte, W. F. (1943): *Street Corner Society*. Chicago.
- Wulf, C. (1999): *Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung*. In: Wulf, C./Dibie, P. (Hrsg.): *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosozologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt a.M., S. 61–75.
- Zinnecker, J. (2000): *Pädagogische Ethnographie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 3. Jg., H. 3, S. 381–400.

Marc Schulz

‚Sinnliche Ethnografie‘ als Fiktion und ‚Augen-Ethnografie‘ als Praxis

Anmerkungen zum ethnografischen Wahrnehmen und Erkennen als epistemologisches Problem

‘Sensuous ethnography’ as fiction and ‘ethnography of the eye’ as practice

Notes on ethnographic perception and cognition as an epistemological problem

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt an der Kluft zwischen einer äußerst differenziert geführten methodologischen Diskussion, die das Erkenntnispotential aller Sinnesdaten hervorhebt, und einer häufig zu verzeichnenden Präferenz auf visuell-auditive Daten in den Veröffentlichung von Forschungsergebnissen an. Ausgehend von der Frage, ob sich mit dieser Differenz ein Wahrnehmungs- oder Darstellungsproblem zeigt, wird die These herausgearbeitet, dass auch ethnografische Zugänge sich dem Visualismus als zentralem kulturspezifischen Erkenntnisstil unterordnen.

Forschungspraktisch wird damit immer wieder die Präferenz für eine ‚Augen-Ethnografie‘ mitsamt eines handlungsmächtigen Feldforschenden hervorgebracht. Anschließend werden Ethnografiestile aufgerufen, die auf unterschiedliche Weise Strategien zur Bearbeitung dieses visozentrischen Darstellungs- bzw. Wahrnehmungsproblems anbieten: Ethnopsychanalytische und phänomenologische Perspektiven, Auto- und Performance-Ethnografie sowie praxeologische und Akteur-Netzwerk-theoretische Zugänge versuchen, die Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Sensualität der Forschenden erkenntnisgenerierend zu nutzen, indem sie die Forschenden als Subjekte jeweils unterschiedlich positionieren.

Schlagnworte: Ethnografie, Methodologie, Sinnlichkeit, Repräsentation, Wahrnehmung

Abstract

The paper begins with the discrepancy between an extremely differentiated methodological discussion which emphasises the knowledge potential of all sensory data, and a frequently recorded preference for visual-auditory data in the publication of research results. Starting with the question of whether this difference presents a problem in terms of perception or representation, the case is made that ethnographical approaches, too, are subject to visualism as the primary culture-specific cognitive style.

In terms of research practice, therefore, the preference is repeatedly for an ‘ethnography of the eye’ along with a ‘competent’ field researcher. Building on this, styles of ethnography are suggested which offer different strategies for developing this visuo-centric problem of representation and perception: ethno-psychoanalytical and phenomenological perspectives, autoethnography and performance ethnography, as well as praxeological and actor-network-theoretical approaches attempt to use the bodiliness, sensuousness and sensuality of researchers to generate knowledge by positioning the researchers as subjects, each in different ways.

Keywords: Ethnography, methodology, sensuality, representation, perception

1 Problemaufriss: Die methodologische Prämisse der Sinnlichkeit als praktische Herausforderung

Im Vergleich zu anderen qualitativen Forschungszugängen erhebt die Ethnografie den Anspruch, methodisch gerade nicht nur *eine* Sinnesebene der sozialen Wirklichkeit zu erfassen, indem sie bspw. nur dem ‚Kanal‘ des Hörens (und damit dem gesprochenem Wort) folgt. So heben bspw. Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2013) in ihrer Einführung in die Praxis des ethnografischen Forschens hervor, dass neben der „Dauerhaftigkeit“ des Feldkontaktes die „sinnliche Unmittelbarkeit“ sowie die „möglichst direkte Form der Begegnung mit sozialer Wirklichkeit“ (ebd., S. 33) Kennzeichen der Feldforschung sind, um überhaupt durch und während des Schreibprozesses ‚Daten‘ bzw. ‚Material‘ generieren zu können, sprich auszuwählen und zu repräsentieren.¹ Das Beobachten ist keine ausschließlich perzeptive Praxis, sondern als „die Nutzung der kompletten Körpersensorik (...): das Riechen, Sehen, Hören und Ertasten sozialer Praxis“ sowie des „sozialen Sinns“ der Forschenden zu konzipieren (ebd., S. 71). Zu den erkenntnisgenerierenden Strategien gehören folglich die Wahrnehmung von Stofflichkeit und materiellen Gegebenheiten, die Erfahrung von Atmosphären und Stimmungen, die auf das komplexe *Zusammenspiel* der fünf Sinne, also dem Hören, Schmecken, Riechen, Tasten und der des Sehens angewiesen sind.

Folglich können durch die unmittelbare, leibliche Ko-Präsenz der Forschenden im Feld soziale Phänomene, die performativ, körpergebunden und vorsprachlich sind, in ihrer gegenwärtigen Bedeutung situativ beobachtet werden. Zugleich aber bleibt die Beantwortung der Frage recht vage, wie diese Sinneseindrücke – ob synästhetisiert oder parallelisiert – zueinander ins Verhältnis gebracht oder geordnet werden sollen. Gerade die praktisch-forscherische Umsetzung dieses methodologischen Selbstanspruchs scheint eine große Herausforderung zu sein, wenn man von den veröffentlichten Ethnografien der vergangenen Jahre ausgeht, die den Bereichen der Erziehungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften zugeordnet werden können. Auffällig hierbei ist, dass in den Publikationen durchgängig das ‚Material‘ als äußerst komplex, vielfältig bzw. vielschichtig (bspw. protokollierte Beobachtungen, Memos, ethnografische Feldgespräche, Dokumente usw.) und die Methodenauswahl an den Felderfordernissen orientiert beschrieben werden. Dagegen wird vergleichsweise häufig das Subjekt des/der ‚Feldforscher/s/in‘ auf eine einseitige Weise thematisiert: Innerhalb der Studien sind die Feldforschenden diejenigen, die das Feld im Modus der „teilnehmenden Beobachtung“ lokalisieren und konstituieren. Diese feldkonstituierende Leistung des Subjekts wird insbesondere in den Darstellungen von Feldeintritten oder -zugängen breit beschrieben und problematisiert, indem die Initiationen dokumentiert und das Verhältnis zwischen Feldforschenden und dem Feld sowie die Irritationen, die seine Präsenz auslöst, nebst der kritischen Reflexion seiner Fremd- und Selbstpositionierungen, analysiert werden.

Damit greifen die Darstellungen einen zentralen Aspekt aus der Debatte um die Krise der Repräsentation² auf (vgl. Clifford/George 1986; Berg/Fuchs 1993): Die Darstellung von ‚Subjektivität‘ findet in Form von Feldzugangsbeschreibungen statt, mit denen auch die forschersche Selektivität und Standortgebundenheit expliziert wird. Zugleich aber stellt sich damit das Forschendensubjekt nach

wie vor als handlungsmächtiger Akteur dar, indem es das Zusammenspiel zwischen sich, seinen aufzeichnenden Forschungsinstrumenten und den Feldakteur/innen organisiert – also Daten hervorbringt, analysiert und ordnet – und sich darüber auch methodisch selbst kontrolliert. Sensuelle, selbstbezügliche, leiblich-sinnliche oder subjektkonstitutive Daten wie Gefühle, Eindrücke und Erfahrungen, die als körper- bzw. leibnah gelten können, werden – im Vergleich zum vom Forschenden Gesehenen und Gehörten – in diesen Darstellungen weitaus weniger öffentlichen Reflexionen ausgesetzt. Häufig bleibt es für die Rezipient/innen offen, ob diese Daten während des Forschungsprozesses nicht erhoben oder erst später in den Veröffentlichungen nicht zur Darstellung gebracht werden. Aus methodologischer Sicht würde die ausbleibende Erhebung auf ein *Wahrnehmungsproblem*, die fehlende Darstellung auf ein *Darstellungsproblem* verweisen.

Der nachfolgende Beitrag geht dieser Problemstellung nach, indem er im ersten Schritt das Spannungsverhältnis von Repräsentation und Wahrnehmung innerhalb der Ethnografie als visuelle Forschungsstrategie diskutiert. In einem zweiten Schritt skizziert er drei ethnografische Darstellungsstrategien, die explizit die Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Sensualität der Forschenden erkenntnisgenerierend zu nutzen versuchen. Dabei geht es insgesamt weder um eine möglichst vollständige überblicksartige Diskussion dieser Darstellungsstrategien noch um eine ‚neue‘ medientheoretische Reflexion, sondern vielmehr um eine gegenstandstheoretische Sensibilisierung.

2 Ethnografie als visuelle Forschungsstrategie

Ethnografie konstituiert sich, wie Brigitte Böhnisch-Brednich (2012) unlängst hervorhob, primär als eine visuelle Forschungsstrategie, die sie sich über das Beobachten fortwährend in Nähe des Beobachteten schreibt (vgl. ebd., S. 49). Ohne vor Ort beobachtende, also sinnlich wahrnehmende und dabei praktisch unterscheidende Feldforschende, wäre ein Großteil ethnografischer Forschung nicht ohne weiteres denkbar. Zugleich lässt sich eine implizite Hierarchisierung von Sinneseindrücken auch innerhalb der ethnografischen Forschung ausmachen: So weisen James Clifford (1988) und andere Autor/innen im Rückgriff auf Foucaults machttheoretische Überlegungen auf die ethnografisch präferierte Distanz des „kühlen“ Sehens hin, welches die Beobachtungen ordnet und dabei andere Sinneseindrücke marginalisiert.

2.1 Das Sehen als einzig legitime Wahrnehmungstheorie

Die Präferenz des Visuellen, des primär über den Gesichtssinn gesteuerten Erkennens und Verstehens, ist jedoch kein singuläres Phänomen der Ethnografie. Dieser Visualismus ist vielmehr als Quelle in der Wahrheitsfindung Teil eines kulturspezifischen Erkenntnisstils (vgl. Plessner 1980, S. 338) und tief in der abendländischen Philosophiegeschichte verwurzelt, auch wenn sie einem historischen und kulturellen Wandel unterliegt. Dabei basiert das westliche Erkenntnismodell auf einer Vorstellung der Leiblichkeit des Menschen, die sich in fünf

Sinne aufspaltet – dem Gesichts-, Hör-, Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn (vgl. Jütte 2000). Diese spätestens seit der einsetzenden Anthropologisierung der Sinne im 16. Jahrhundert praktizierte Differenzierung setzt sich in der weiteren, nun qualitativen Unterscheidung zwischen den ‚minderwertigen‘ Nahsinnen (Geschmacks-, Geruchs- und Tastsinn) und den ‚hochwertigen‘, erkenntnisgenerierenden Fernsinnen (Hör- und Sehsinn) fort.³ Die Bevorzugung des Augensinn gegenüber dem Hörsinn als Leitmedium verortet Hans Blumenberg (2001) wiederum in der historischen Entwicklung des Bürgers und dessen Emanzipierung: „Das Auge schweift umher, wählt aus, geht auf Dinge zu, dringt ihnen nach, während das Ohr seinerseits von Schall und Wort betroffen und angegangen wird. Das Auge kann *suchen*, das Ohr nur *warten*“ (ebd., S. 163, H.i.O.). Demnach verweist die kulturelle Präferenz des Sehens in den Praktiken des Umherschweifens und Auswählens-Könnens auf ein konstitutives Element der emanzipatorischen Subjektivierung und begründet die Dominanz des Optischen (vgl. Plessner 1980). Mit dem Sehen konstituiert das Individuum sich selbst insofern als aktives Subjekt, als dass es sich in den Akten des Auswählens und Erkennens als entscheidungs- und handlungsfähig erlebt und sich dadurch von anderen unterscheidbar macht, also distanziert. Ohne dem „Distanzgebot des neuzeitlichen Auges“ (Matteklott 1982, S. 62) kann nicht zwischen Sehendem und Gesehenem, zwischen Subjekt und Objekt unterschieden werden. Andere Sinnesindrücke wie Gerüche, Geräusche und Emotionen, die in den Körper des Subjekts eindringen, dort empfunden werden und ihm zusetzen, werden innerhalb dieses visozentrischen Erkenntnismodells als nachrangig klassifiziert – sie weichen das Selbstverständnis eines eigentätigen und autonomen Subjekts auf.

Dieser subjektkonstituierende Okularzentrismus setzt sich auch als zentrales konstitutives Element des wissenschaftlichen Erkenntnisstils fort, in der Suche nach Evidenz (lateinisch von *videre* = sehen). Anhand von wissenschaftshistorischen Arbeiten lassen sich in der Pädagogik und Psychologie des 19. Jahrhunderts sowohl die Aufwertung visueller Sinneserkenntnisse im Modus von distanzierter ‚Beobachtung‘ als auch die Abwertung anderer Sinnesindrücke als ‚nicht-objektive‘ Daten rekonstruieren (vgl. Tervooren 2008; Eßer 2011). Auch die Ethnologie des 19. Jahrhunderts privilegiert im Zuge ihrer Etablierung als eine *Beobachtungswissenschaft* einseitig den Augensinn gegenüber den anderen Sinnen. Justin Stagl (1993) wies in seinem wissenschaftshistorischen Rückblick darauf hin, dass die traditionelle Ethnologie den so genannten ‚Naturvölkern‘ im ersten Schritt Geschichts- und folglich auch Kulturlosigkeit unterstellt und dies der Ethnologie in einem zweiten Schritt ermöglicht, ihre Arbeitsprämisse in Anschlag zu bringen – sie kann durch die unmittelbare Beobachtung und Befragung kategorisieren, vergleichen und schließlich verstehen (vgl. ebd., S. 31). Seit Bronislaw Malinowski (1922) wiederum gelten ‚teilnehmende Beobachtung‘ und ‚Beschreibung‘ als ethnografische Kernbegriffe. Sie sind bis heute Prämisse und Grundpfeiler ethnografischer Forschungsvorhaben und verweisen ebenso auf den zentralen Stellenwert des Visuellen in der Ethnografie (vgl. Clifford 1986). In den beiden Begriffen kondensiert sich die Notwendigkeit der Korrespondenz zwischen körperlicher Anwesenheit und Schreibtätigkeit, des praktischen Vor-Ort-Seins und Mit-Dabei-Seins der Forschenden und deren Teilhabe an sozialen Ereignissen. Zugleich aber ordnet die soeben skizzierte, im westlichen Denken tief verwurzelte Hierarchisierung der Sinne das Verhältnis zwischen den Feldforschenden, den Feldgeschehnissen und der Materialgenerierung, indem es zunächst die ‚Augen-Ethnografie‘ ist, die umherschweift und visuell zu- und herausgreift.

2.2 Krise der Repräsentation oder Wahrnehmung?

Dies führt zur Frage, *was* die ‚Augen-Ethnografie‘ herausgreift: Ein wesentlicher Beobachtungsgegenstand der Ethnografie war und ist die sichtbare individuelle und gemeinschaftliche Gestaltung und Inszenierung der ‚Anderen‘ – seien es die verkörperlichten Inszenierungen der so genannten Primitivkulturen, seien es die Sub- und Teilkulturen der eigenen Gesellschaft (vgl. Schmitt 2012, S. 28). Dem liegt ein Verständnis von Körper zugrunde, welches diesen sowohl als Produkt von Gesellschaft als auch als Akteur in der Gesellschaft konzipiert und an die körpersoziologischen Diskurse um die „Zweiheit des Körpers“ (Gugutzer 2004, S. 146) in seiner „Einheit von spürbarem Leibsein und gegenständlichem Körperhaben“ anschließt (ebd., S. 152). Demnach fußt der Umgang mit den Körpern auf der Verschränkung zwischen der individuellen Art des Körperumgangs, der Körperempfindung und -bewertung und deren gesellschaftlich-kultureller Repräsentationen. Von Feldforschenden kann wiederum die Performanz des Körpers beobachtet und zum analytischen Gegenstand gemacht werden, indem die Forschenden auf den Oberflächen dieser Körper, in die die Gesellschaft etwas ‚einschreibt‘, wiederum etwas beobachten und damit ‚ablesen‘. Die Beobachtung der Forschenden erfasst demnach keine unmittelbare bzw. reine Präsenz der ‚Anderen‘ – Körper sind weder vorkulturelle Substanz noch Ort des Authentischen, sondern durchweg kulturell codiert, auch wenn sie für die Einzelnen mitunter vorsprachlich oder präreflexiv sind.

Im Zuge der Repräsentationskrise ist auch dieses semiotische Körpermodell in Kritik geraten. Für einige Autoren wie David Howes (2003, 2006) ist die vorgeschlagene Explikation und Reflexion des Forschendensubjekts jedoch nur eine Ausweichstrategie: Auch wenn das Kerngeschäft der Ethnografie narrative Repräsentationen und die damit verbundene kulturelle Konstruktionen des ‚Anderen‘ ist, kritisiert Howes (2006), dass sich damit weder die Unterschlagung des gesamten sensorischen Wahrnehmungsapparats noch die Fokussierung auf Textkonstruktion und -darstellung begründen lässt (vgl. ebd., S. 162).⁴ Vielmehr weicht man damit einem epistemologischen Problem aus – dem der *Kulturalität von Wahrnehmung*, die sich gerade auch in der Konstituierung des beobachtenden Forschendensubjekts manifestiert. Diese Wahrnehmungskrise lässt sich nicht mittels reflexiver Schreibtätigkeiten und Schreibstilen bearbeiten, da sich die Textarbeiten nach wie vor am „model of the text“ (ebd.) orientieren und zugleich das Primat des Okularzentrismus implizit weiter mit sich führen. Alternativ dazu fordert Howes (2003) eine gesteigerte Sensibilität gegenüber diesen praktisch evozierten Effekten (vgl. ebd., S. 27), sprich, der Frage nachzugehen, was okularzentrische Forschungspraxen ausblenden. Dies würde einen „sensual turn“ (Howes 2006) nach sich ziehen, der am Okularzentrismus ansetzt und diesen durch die Integration aller sinnlicher Erfahrungen relativiert.

Folglich stehen die Repräsentationen eines *teilnehmenden*, beobachtend-registrierenden ‚Augenmenschen‘, der sowohl differenziert als auch sich in seiner Blickpraxis zu distanzieren vermag und dies zugleich intelligent technisiert, zunehmend in der Kritik. Das Konzept eines sinnlich *teilhabenden* bzw. beteiligten Forschendensubjekts, welches mit seiner Welt und folglich auch mit der Forschungssituation leiblich-sinnlich verwoben ist, scheint dafür geeignet zu sein, um sowohl das situierte Wissen als auch die körperlichen, sensorischen Praktiken auszuschöpfen. Die entsprechende Methodisierung findet derzeit unterschiedlich statt: Als ein Versuch kann die eingangs bereits zitierte methodologische Refor-

mulierung des Konzepts ‚Beobachtung‘ bewertet werden, indem die ‚Beobachtung‘ nicht auf eine perzeptive Tätigkeit verengt wird, sondern method(olog)isch die gesamte Körpersensorik sowie die Erfassung des sozialer Sinns miteinschließt (vgl. Breidenstein u.a. 2013). Mit diesem erweiterten Konzept des Beobachtens integriert die ethnografische Forschung andere Wissens- und Erkenntnisformen jenseits des sichtbaren und reflexiv verfügbaren Wissens – z.B. taktiles, implizites und verkörperlichtes Wissen oder den mimetischen Mitvollzug performativer Praktiken (vgl. Schulz 2010, Böhle/Porschen 2011).⁵ Diese Integration aller sensuellen Erfahrungen in den Beobachtungen soll die Ausschöpfung des multisensorischen in-situ-Potentials des Feldes ausschöpfen und zugleich die poststrukturalistische Kritik berücksichtigen, die auf die Unhintergebarkeit des Textuellen verweist (vgl. Winter 2011, S. 3) – die Präsenz(en) im Feld sind nie direkt oder unverstellt, sondern begrifflich vorbelastete Re-Präsenzen. Die Erfahrungen der Forschenden werden zwangsläufig textuell transformiert und sind zugleich begrifflich vorstrukturiert. Eine weitere praktisch-forscherische Strategie ist der Wechsel der Darstellungsformate: Alternative Analyse- und Veröffentlichungsstrategien heben darauf ab, die Stimme/n des/der ‚Anderen‘ einzubinden, Polyphonien zu erzeugen und Darstellungsformate zu verändern. Sie binden auch sinnlich-subjektive Erfahrungen der Forschenden wie das Geschmeckte, Gefühlte oder Gehörte jenseits des Gesprochenen ein, um hierüber Praktiken der Subjektivierung empirisch zu erkunden.

3 Ethnografische Varianten der Subjektthematisierung

Im Anschluss an diese Methodisierungen werden drei Perspektiven skizziert, die differente Strategien darstellen, um den soeben diskutierten epistemologischen Problemzusammenhang von Forschendensubjekt, Wahrnehmung und Erkenntnis zu bearbeiten. Ihre Erkenntnispotentiale differieren je nach theoretischen Annahmen – auch bezüglich des Verhältnisses von Wahrnehmung und ihren Repräsentationen. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie explizit die Verkörperung in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen und damit alternative Perspektiven auf Subjektkonstitutionen anbieten.

3.1 Ethnopsychanalyse und phänomenologische Ethnografie

Sowohl die Ethnopsychanalyse als auch die Phänomenologie haben darauf verwiesen, dass innerhalb der ethnografischen Differenzkonstruktion die Phänomene Vertrautheit und Fremdheit nicht nur methodisch-kontrolliert hervorgebracht, sondern auch leiblich-affektiv bzw. somatisch durch die Forschenden wahrgenommen werden (vgl. Devereux 1978; Waldenfels 2000) und folglich in der Selbstwahrnehmung des somatischen ‚Selbst‘ ein hohes Erkenntnispotential liegt.

Insbesondere die Ethnopsychanalyse⁶ kann als ein früher Impulsgeber in der Diskussion um Beobachtung und Beobachtbarkeit von konkreten Phänomenen gelten. Sie thematisiert vor dem Hintergrund der abendländisch-philosophischen

Dichotomie von Intellekt und Affekt den Zusammenhang von sinnlicher Wahrnehmung und sprachlicher Repräsentation. Dabei räumt sie den subjektiven, leiblich-affektiven (Eigen-)Erfahrungen der Feldforschenden, die diese vor Ort machen, und den Beziehungen, die sie während ihrer Feldaufenthalte eingehen, eine zentrale Rolle ein. Sie zielt darauf ab, explizit die „Emotionalität in der ethnopsychoanalytische Beziehung“ (Heinrichs 1993, S. 359) in der Analyse und Repräsentation von ethnografischem Material einzubinden. Indem die Ethnopsychoanalyse die Psychoanalyse als Methode in der Ethnologie einführt, rückt sie damit das Unbewusste in das analytische Zentrum (vgl. Devereux 1978, S. 15) und geht von dessen „kulturerzeugenden und kulturbestimmenden Macht“ aus (Heinrichs 1993, S. 370), die sich in Konflikten und Widersprüchen zeigt. Vor allem Georges Devereux (1978) verweist auf die (sprachlichen) Abwehrreaktionen der Forschenden auf die Forschungssituation als zentrale Erkenntnisquelle, da „nicht die Untersuchung des Objekts, sondern die des Beobachters uns einen Zugang zum Wesen der Beobachtungssituation“ eröffnet (ebd., S. 20). Er schlussfolgert daraus eine zentrale Einsicht für die gesamte ethnografische Forschung: Die Repräsentation des Forschungsgegenstandes ist eng mit der (unbewusst vollzogenen) Repräsentation des Forschendensubjekts verknüpft (vgl. Devereux 1984), „ohne Introspektion ist kein Fremdverstehen möglich“ (Heinrichs 1993, S. 379).

Folglich ist das zentrale ethnopsychoanalytische Instrument die Person des Forschenden, präziser gesagt, dessen Einfühlungs- und Beziehungsfähigkeit. Die Sensualität des Ethnografen/der Ethnografin kann das Unbewusste an sich durch Introspektion erfassen, indem diese/r bewusst affektive Beziehungen eingeht. Damit differenziert die Ethnopsychoanalyse eine zentrale ethnografische Prämisse der teilnehmenden Beobachtung empirisch aus, indem sie die Annäherungsversuche der Feldforschenden an das Feld als Beziehungsaufnahmen analysiert und hierbei insbesondere auf die Relativität von Beziehungen verweist (Heinrichs 1993, S. 361). Dieses eigene Erleben soll Gegenstand extensiver Analysen sein (vgl. Devereux 1984), während die Form der Darstellung nach wie vor textzentriert ist.

Phänomenologisch ausgerichtete Ethnografien wiederum rekurren auf Erfahrung, Leiblichkeit und sinnlichen Wahrnehmung als phänomenologische Kernthemen. Sie gehen demnach von der Körperhaftigkeit allen Erlebens – der Verkörperung – aus (vgl. Stoller 1989; Csordas 1993, 2003; Schmitt 2012). Insbesondere innerhalb der amerikanischen Kulturanthropologie wird die Diskussion um die somatischen Formen der Aufmerksamkeit und die Klassifikation der Sinne als ‚sensory ethnography‘ geführt. Dabei wird weniger die angemessene Repräsentation von Sinneswahrnehmungen und die textuelle Transformation von Prozessen der Verkörperung problematisiert, sondern vielmehr darauf verwiesen, dass die sensuelle und somatische Aufmerksamkeit, die leiblichen Dispositionen überhaupt realisiert und textualisiert werden (vgl. Schmitt 2012, S. 32). Dabei sind die Forschenden mit ihren Körpern nicht ‚allein‘, sondern mit anderen unbestimmt verwoben (vgl. Csordas 2003, S. 5).

Eine solche Ethnografie der Sinne vollzieht einen sensorischen Wechsel – weg vom Okularzentrismus hin zur Integration aller Sinne – und rekuriert auf den Körper in seiner Materialität. Die körperlichen Praktiken sind nicht, so wie es das semiotische Verständnis der Ein- und Auslesbarkeit des Körpers und dessen Trägerschaft als Produzent von Zeichen und Symbolen konzipiert, notwendigerweise auf ein Außen ausgerichtet und daher zeichenhaft (vgl. Csordas 2003, S. 5ff.). Die gelebten Erfahrungen, die Formen des In-der-Welt-Sein, sind auch selbstbezüglich und leiblich spürbar, wobei Leiblichkeit „als ein kulturelles und dynamisches Phä-

nomen“ (Schmitt 2012, S. 41) konzipiert wird. Dabei ermöglicht die explizite Integration des Selbsterlebens auch alternative Perspektiven auf die Grenzziehung zwischen Eigen- und Fremderfahrung, indem die individuelle Performanz und subjektive Wahrnehmung zum Teil der gemeinsamen Erfahrungen werden (vgl. ebd.).

3.2 Autoethnografie und performance ethnography

Vermehrte Aufmerksamkeit finden inzwischen auch experimentelle Formen der (Re)Präsentationen von Subjektivität und Performativität wie bspw. Autoethnografien und performative Aufführungen. Diese folgen der „Forderung nach dem Sichtbarmachen der Subjektivität von Autor/innen“ (Bönisch-Brednich 2012, S. 51), die sie mittels der Transformation in andere, zumeist künstlerische Genres erreichen, zugleich aber mit dem Wechsel der Darstellungsformate neue Perspektiven evozieren.

Die Autoethnografie gehört – neben der Ethnopoese oder dem Ethnodrama – zu den Formen des experimentellen Schreibens (vgl. Ellis/Bochner 2003; Moser 2006; Ellis/Adams/Bochner 2010; Bönisch-Brednich 2012). Sie ist eine Ethnografie der eigenen Erfahrungen: Die Forschenden sind sowohl Subjekt als auch Objekt der Forschungen und als solche in das Forschungsfeld – wie bspw. durch das eigene Durchleben von Migrationserfahrungen – involviert. Ähnlich wie die Ethnopsychoanalyse stehen die analytische Selbstreflexivität in der Feldforschungssituation und die Offenlegung von Reflexionsprozessen in den Texten im Mittelpunkt der Repräsentationen, wobei hier das Erkenntnispotential nicht in der kulturellen Differenz zwischen Forschenden und Feld verortet wird, sondern vielmehr in der kulturellen Teilhabe und der eigenen Betroffenheit. Die Mehrzahl der Autoethnografien lassen sich der literarischen Gattung der Autobiografien zu rechnen (vgl. Ellis/Bochner 2003, S. 214), in deren Erzählungen emotionale Erfahrungen und persönliche, konkret-alltägliche und innerweltliche Details beschrieben werden und deren Analysefokus auf die verkörperten, sowohl emotionalen als auch sinnlichen Aspekte von Erkenntnis liegt.

Auch wenn sie bisweilen als egozentrische Nabelschau der Forschenden kritisiert werden (vgl. hierzu Geertz 1990) und selbstreferenzielle Züge tragen mögen, bergen die verschiedenen Ansätze der Autoethnografie (vgl. hierzu Bönisch-Brednich 2012) ein zentrales Erkenntnispotential. Diese Verschriftlichungsformen von subjektiven Erfahrungen ermöglichen eine dekonstruktivistische Analyse der Selbstdarstellung und -konstruktion des Forschendensubjekts zwischen biografischer Fiktionalität und Faktizität, indem nicht nur ein biografietheoretisches Wissen an die Texte herangetragen werden kann, sondern vielmehr die materiale Darstellungsform selbst mit dem Wissen um die Konstruktivität des biografischen Erzählens spielt. Hierbei kann es gelingen, die Identitäts(de)konstruktionen im Prozess der Einschreibung schrittweise anhand der Introspektionen nachvollziehbar zu machen und damit einerseits die Partikularität von Subjektivierung zu repräsentieren, andererseits dieses ‚Selbst‘ als Ausgangspunkt für eine vergleichenden Zugang zu/m ‚Anderen‘ zu nehmen.

Die insbesondere im angloamerikanischen Raum entwickelte *performance ethnography* distanziert sich wiederum von der Schrift-/Textfixierung, indem sie die Erfahrungen der Forschenden in Aufführungen expliziert (vgl. Denzin 2003, 2008; Geimer 2011). Mit der Wahl der Aufführungsform knüpft sie an ein theatrales

Verständnis von *performance* an: Im Aufführungsvollzug fungiert der sichtbare Körper nicht als semiotischer, der eindeutige Bedeutungen erzeugt und dessen Aufführungen von den Zuschauenden als Text wahrgenommen, dechiffriert und ‚verstanden‘ werden kann. Stattdessen stellt der Körper im Ereignis der Aufführung eine Wirkung zwischen den Beteiligten her, die sich körperlich über Sinnesindrücke direkt vermitteln (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 262f.). Die Aufmerksamkeit und Konzentration der Beteiligten schaffen gemeinsam (de)zentrierende, emergente Situationen der Präsenz. In ihren Absichten unterscheiden sich die Praxen der *performance ethnography*: Eine maßgeblich von Richard Schechner (1990) und Victor Turner (1988) begründete ritualtheoretische Ausrichtung arbeitet am vertieften Verstehen des Charakters von sozialen Prozessen, indem die Felddaufzeichnungen theatral reinszeniert, rearrangiert und mit dem Publikum performativ nachvollzogen werden. Das Aufführungsmaterial selbst kann sowohl aus Beobachtungen der eigenen Kultur als auch aus den Kulturen der ‚Anderen‘ entstammen. Eine wiederum v.a. von Norman D. Denzin (2003; 2008) vertretene Ausrichtung will im Sinne einer kritischen Sozialforschung (vgl. Winter 2011) eine explizite Politisierung und Mobilisierung des Publikums im körperlichen Mitvollzug erreichen und dessen Kritikfähigkeit erwirken. Da sie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst im Zusammenhang mit dem Fremden und dem Anderen der eigenen Kultur fokussiert, konzentriert sich das Material auch mehrheitlich auf die Kulturen der eigenen Gesellschaft (dazu vertiefend vgl. Geimer 2011).

Auch wenn sich die Absichten unterscheiden (verstehenden Mitvollzug oder kritisch-emanzipatorisches Mobilisierung), verorten alle Spielarten der *performance ethnography* ihr Erkenntnispotential nicht primär im inhaltlichen Verstehen des Dargestellten durch das Publikum, sondern legen es auf eine explizit emotionale Affizierung des Publikums an. Damit arbeiten sie in den Modi von „Intensität“ und von der „mitreißenden Energie der intensiven Handlung selbst“ (Shusterman 2005, S. 110) an einer sinnlichen Art des intersubjektiven Erkenntnisgewinns. Der Wechsel der Darstellungsformate vermag weniger ‚klassisch‘ Situationen zu beschreiben, sondern leibliche Momente der Subjektkonstituierung und deren ‚Einschreibungen‘ zu explizieren (vgl. Winter 2011). Damit verlässt sie die methodische Ebene der Repräsentation und setzt an der Re- und Dekonstruktion von Wahrnehmung an.

3.3 Akteur-Netzwerktheoretische, praxistheoretische und interaktionistische Perspektiven

In den vergangenen Jahren ist gleichfalls das analytische Potential von praxistheoretisch und Akteur-Netzwerktheoretisch ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Ethnografien gezeigt worden, indem sie die Performativität und Materialität, das ‚körperliche Denken‘ und Raumerfahrung durch körperliche Praktiken fokussieren (vgl. Kelle 2010; Schulz 2013). Insbesondere die epistemologischen Konsequenzen des Konzepts des verteilten Beobachtens könnten für eine selbstbezüglich-sinnliche Ethnografie produktiv sein, auch wenn diese bislang noch nicht als systematisches Forschungsprogramm realisiert wurde. Die Praktiken des Beobachtens finden aus einer praxeologischen Perspektive prinzipiell nicht in Organisation der menschlichen Sinne statt, sondern sind eingebunden in ein Netz von Menschen, Objekten und Techniken.

Im Vergleich zu einem phänomenologischen Körperverständnis, welches die Sinneswahrnehmungen der Forschenden – also auch die unmittelbar spürbare leibliche Ko-Präsenz, das Selbsterleben von Gefühlen oder Affekten – als einen Teil der körperlich-sinnlich erlebten und zugleich textuell (vor)geformten Dimension von Kultur konzipiert, fokussiert diese Perspektive die praktisch-materiellen Effekte der Verbindungen zwischen Ethnograf/innen und den Objekten. Auf eine ähnliche Weise argumentiert auch die v.a. im angloamerikanischen Raum verbreitete interaktionistische Ethnografie (vgl. Dellwing/Prus 2012), die insbesondere Perspektiven pluralisiert und – entgegen der phänomenologischen oder ethno-psychoanalytischen Ethnografie, die auf die Introspektive und das Individuum abzielen – die Aushandlung von Situationen fokussiert.

Hierbei lässt sich auf der gegenstandstheoretischen Ebene der Status der Objekte in Bezug auf die menschlichen Akteur/innen unterscheiden: Als „Aktanden“ (Latour 1998, S. 35) verfügen sie über einen gegenüber den menschlichen Akteur/innen symmetrischen, eigenen Akteurstatus, während sie als „soziale Partizipanden des Tuns“ (Hirschauer 2004, S. 73) ihren Sinn erst in der menschlichen Anwendung entfalten. Gemeinsam ist den Perspektiven aber, dass sie den Objekten einen aktiven Status zuschreiben. Im gemeinsamen Hantieren bringen sie eine Hybridisierung von Körpern, Sinnen und eine Verstreuung von Eindrücken auf verschiedene Träger hervor.

Die Perspektive dezentriert die Forschendensubjekte und macht stattdessen die Verbindungen zwischen den Beteiligten zum Reflexionsgegenstand. Sie stellt den Entwurf eines handlungs- und entscheidungsfähigen Forschendensubjekts, die des ‚Augenethnografens‘, und dessen intelligente technologische Instrumentierungen in Frage. Diese Perspektivierung von Autorenschaft relativiert die menschlichen Leistungen innerhalb des Beobachtungsgeschehens: Wo die Ethno-psychoanalyse darauf verweist, dass das forschende „Ich nicht Herr im eigenen Haus“ (Sigmund Freud) ist, tritt hier an die Stelle des Unbewussten die Wirkmächtigkeit der Verbindung, die das, was gesehen wird, selbst konstituiert. Dies ist gerade hinsichtlich der technischen Expansion der menschlichen Sinne von Feldforschenden durch Apparate wie Video- und Audioaufzeichnungen eine evidente Frage an die ethnografische Forschungspraxis, da hier keine ‚klassische‘ Trennung zwischen Repräsentation und Wahrnehmung vorgenommen werden kann. In den Verbindungen sind diese auf das Engste miteinander verknüpft.

4 Fazit

Die eingangs problematisierte Distanz zwischen einer äußerst eloquenten methodologischen Diskussion und einer häufig ausbleibenden Integration aller Sinnesdaten in die Darstellung von Forschungsprozessen und -ergebnissen kann weder damit begründet werden, dass es an praktisch erprobten Darstellungsstrategien fehlt, noch dass generell geklärt werden müsste, welche Sinnesdaten als für den Forschungsprozess am ‚Ertragreichsten‘ erscheinen. Gerade letzteres ist als Argument, wenn das Proprium von Ethnografie die sinnesumfassende Teilhabe an sozialer Praxis und keine ‚Augen-Ethnografie‘ sein soll, obsolet. Diese Kluft verweist vielmehr, wie diskutiert, auf ein epistemologisches Problem, der Theoretisierung von Wahrnehmung in der Ethnografie. Die Präferenz des Visuellen und

die Nachrangigkeit anderer Sinnesdaten innerhalb ethnografischer Repräsentationen ist weder eine schlicht methodische, gegenstandsgemessene noch pragmatische Problemlösung. Vielmehr ist diese Präferenz in Zusammenhang mit dem damit verbundenen subjektkonstituierenden Okularzentrismus zu verorten. Der damit verknüpfte Entwurf eines forschend-erkennenden Subjekts repräsentiert den Forschenden als handlungsfähige Person, dessen ‚Ich‘ sowohl auswählen und selektieren kann als auch sich v.a. auf den ‚Anderen‘ hin ausrichtet. Die Wirkmächtigkeit dieser Diskursfigur ist – trotz gegenläufigen poststrukturalistischen Debatten um Subjektkonzepte – auch an den methodologischen Diskussionen um den Ein- und Ausschluss der Sensualität und Subjektivität von Forschenden in den öffentlichen Repräsentationen wiederzufinden. Diese Diskussionen orientieren sich vordergründig an deren Erkenntnispotentialen und am Maßstab wissenschaftlicher Gütekriterien wie intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (vgl. auch Geimer 2011). Hintergründig aber wird damit um die „letzten Bastion von ‚Objektivität‘“ (Bönisch-Brednich 2012, S. 51) in der Ethnografie und ihrem Entwurf eines handlungs- und entscheidungsfähigen Forschendensubjekts gerungen.

Demnach gibt es zwei Richtungen der Debattenführung: Eine Möglichkeit wäre, die Diskussion als eine methodische Frage im Sinne der Verarbeitung von Sinneseindrücken zu führen. Diese problematisiert die Hierarchisierung der Sinne und würde sich darauf konzentrieren, wie die ‚Datensorten‘ methodisch angemessen zusammengeführt werden können, welche zuvor über die (vermeintlich verschiedenen) Sinneskanäle gesammelt wurden. Jedoch ist nicht die Hierarchisierung der Sinne die Herausforderung, sondern deren stillschweigende normative Geltungskraft. Folglich ist die andere, meines Erachtens ertragreichere Richtung, den Fokus von der methodischen Frage (angemessener) Repräsentationen des Beobachteten hin zur methodologischen Frage nach der Reflexion des Beobachtens als Erkenntnisstil zu verschieben. Damit verändert sich auch das epistemologische Potential der viel beschworenen feldkonstituierenden Leistung des Forschendensubjekts: Dieses erfüllt nicht in persona die Funktion eines irritierenden „Stachel[s] des Fremden“ (Waldenfels 2000), sondern stellt zur Reflexion, wie Feldforschende selbst das Feld relational zu ihren wissenschaftlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisstilen konstituieren.

Anmerkungen

- 1 Dies negiert nicht, dass es inzwischen auch ethnografische Feldforschungsstrategien wie bspw. Netografien gibt, bei denen die körperlich-leibliche Ko-Präsenz nicht durchgängig notwendig ist.
- 2 Einer der Hauptkritikpunkte war, dass die Autorität des Autors/der Autorin in traditionell ethnologischer Manier ein holistisches Bild des Forschungsgegenstands zeichnet und dabei die eigene Positionierung als Repräsentierende/r unreflektiert lässt.
- 3 Beispielhaft ist in der Philosophie Hegels These vom „theoretischen Sinn“ des Auges (vgl. ebd. 1970, S. 61); in der bildenden Kunst lässt sich wiederum ein medienreflexiver Umgang mit Sinnestäuschungen rekonstruieren.
- 4 Zudem verweist Howes (2006) darauf, dass die Konzentration der Ethnografie auf das Schreiben zwar etymologisch korrekt ist, jedoch keine epistemologische Begründung ist, weitere sensorische Zugänge auszuschließen (vgl. ebd., S. 162).
- 5 Diese Expansion des Wissens über den gesamten Körper ist keine postmoderne Errungenschaft, vielmehr lassen sich historisch immer wieder Neuverteilungen der Er-

kenntnisfähigkeiten auf verschiedene Körperteile rekonstruieren. So spricht man bspw. im Spätmittelalter und in der Renaissance von der Intelligenz, Gelehrtheit oder Kunstfertigkeit der Hand des Künstlers (*docta manus*).

- 6 Zu ihren zentralen Vertreter/innen gehören u.a. Paul Parin, Georges Devereux und Maya Nadig. Vertiefend zur Differenzierung zwischen verhaltens- und sozialwissenschaftlichen Bezügen der Ethnopschoanalyse vgl. Heinrichs 1993.

Literatur

- Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M.
- Blumenberg, H. (2001): *Licht als Metapher der Wahrheit. Im Vorfeld der philosophischen Begriffsbildung (1957)*. In: Blumenberg, H.: *Ästhetische und metaphorologische Schriften*. Frankfurt a.M., S. 139–171.
- Böhle, F./Porschen, S. (2011): *Körperwissen und leibliche Erkenntnis*. In: Keller, R. (Hrsg.): *Körperwissen*. Wiesbaden, S. 53–67.
- Bönisch-Brednich, B. (2012): *Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kultur-anthropologischer Forschung*. In: *Zeitschrift für Volkskunde*, 108. Jg., H. 1, S. 47–63.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München.
- Clifford, J. (1986): *Introduction: Partial Truths*. In: Clifford, J./Marcus, G. E. (Hrsg.): *Writing Culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, S. 1–26.
- Clifford, J. (1988): *The Predicament of Culture*. 20th Century Ethnography, Literature and Art. 10. Auflage. Cambridge.
- Clifford, J./George E. M. (Hrsg.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley.
- Csordas, T. J. (1993): *Somatic Modes of Attention*. In: *Cultural Anthropology*, 8. Jg., H. 1, S. 135–156.
- Csordas, T. J. (2003): *Introduction: The Body as Representation and as In-the-World*. In: Csordas, T. J. (Hrsg.): *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge, S. 1–24.
- Denzin, N. K. (2003): *Performance ethnography. Critical pedagogy and the politics of culture*. London.
- Denzin, N. K. (2008). *Ein Plädoyer für die performative Dimension*. In: Winter R./Niederer E. (Hrsg.): *Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften*. Bielefeld, S. 169–202.
- Dellwing, M./ Prus, R. (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Devereux, G. (1978): *Ethnopschoanalyse. Die komplementaristische Methode in der Wissenschaft vom Menschen*. Frankfurt a.M.
- Devereux, G. (1984): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a.M.
- Ellis, C./Adams T. E./Bochner, A. P. (2010): *Autoethnography. An Overview*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12. Jg., H. 1, Art. 10, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> (09.07.2015).
- Ellis, C./Bochner, A. P. (2003). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity*. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): *Collecting and interpreting qualitative materials*. London, S. 199–258.
- Eßer, F. (2011): *Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung*. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren*. Weinheim/München, S. 20–32.
- Fischer-Lichte, E. (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.
- Geertz, C. (1990): *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. München.

- Geimer, A. (2011): Autoethnography/Performance Ethnography. Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Sozialforschung? In: ZQF, Zeitschrift für qualitative Forschung, 12. Jg., H. 2, S. 299–320.
- Gugutzer, R. (2004): Soziologie des Körpers. Bielefeld.
- Heinrichs, H.-J. (1993): Über Ethnopschoanalyse, Ethnopsychiatrie und Ethno-Hermeneutik. In: Schmied-Kowarzik, W./Stagl, J. (Hrsg.): Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion. Berlin, S. 359–380.
- Hegel, G. W. F. (1070): Vorlesung über die Ästhetik I. Frankfurt a.M.
- Hirschauer, S. (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 73–91.
- Howes, D. (2003): Sensual Relations. Engaging the Senses in Culture and Social Theory. Ann Arbor.
- Howes, D. (2006): Scent, sound and synaesthesia. Intersensoriality and Material Culture Theory. In: Tilley, C./Webb, K./Küchler, S./Rowlands, M./Spyer, P. (Hrsg.): Handbook of Material Culture. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, S. 161–172.
- Jütte, R. (2000): Geschichte der Sinne. Von der Antike bis zum Cyberspace. München.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen/Farmington Hills.
- Latour, B. (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Malinowski, B. (1922): Argonauts of the Western Pacific. London.
- Mattenklott, G. (1982): Der übersinnliche Leib. Beiträge zur Metaphysik des Körpers. Reinbek b. Hamburg.
- Moser, C. (2006): Autoethnographien: Identitätskonstruktionen im Schwellenbereich von Selbst- und Fremddarstellung. In: Moser, C./Nelles J. (Hrsg.): AutoBioFiktion. Konstruierte Identitäten in Kunst, Literatur und Philosophie. Bielefeld, S. 107–143.
- Plessner, H. (1980): Anthropologie der Sinne. Gesammelte Schriften III. Frankfurt a.M.
- Schechner, R. (1990): Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek b. Hamburg.
- Schmitt, S. B. (2012): Ein Wissenschaftsmuseum geht unter die Haut. Sensorische Ethnographie des Deutschen Hygiene-Museums. Bielefeld.
- Schulz, M. (2010): Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden.
- Schulz, M. (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33 Jg., H. 1, S. 26–41.
- Shusterman, R. (2005): Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil. Berlin.
- Stagl, J. (1993). Szientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie. In: Schmied-Kowarzik, W./Stagl, J. (Hrsg.): Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion. Berlin, S. 129–150.
- Stoller, P. (1989): The Taste of Ethnographic Things. The Sense in Anthropology. Philadelphia.
- Tervooren, A. (2008): „Auswickeln“, entwickeln und vergleichen. Kinder unter Beobachtung. In: Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, S. 41–58.
- Turner V. (1988): The Anthropology of Performance. New York.
- Waldenfels, B. (2000): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a.M.
- Winter, R (2010). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 12. Jg., H. 1, Art. 7, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110171> (7.2.2014).

Viola Hartung-Beck, Barbara Muslic

Herausforderungen qualitativer Interviewstudien innerhalb von Organisationen

Methodologische Überlegungen zu einer empirischen Rekonstruktion schulischer Organisationen am Beispiel des Forschungsprojektes „Realisierung testbasierter Schulreform“

Special challenges of qualitative interview studies within organizations

Methodological reflections towards an empirical reconstruction of school organizations using the example of the research project „The Realization of Test-Based School Reform“

Zusammenfassung:

In der empirischen Bildungsforschung rücken durch das Paradigma der neuen Steuerung schulische Organisationen als methodische Falleinheiten in den Fokus empirischer Untersuchungen. Dazu werden vor allem Interviewdaten als individuelle Aussagen aus unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems bzw. Akteursperspektiven der Schule aggregiert. Bisher konnte nicht ausreichend geklärt werden, wie die Validität der Ergebnisse aus den Interviewstudien als empirische Abbildung der schulischen Organisationen zu bewerten ist.

Neben der Erörterung der zuvor dargestellten Problemstellung werden im Artikel vor allem drei grundlegende Anforderungen eines Validitätskonzepts bei der empirischen Rekonstruktion von schulischen Organisationen diskutiert: a) Die Repräsentations-, b) die Mehrperspektiven-, c) die Mehrebenen-thematik. Abschließend wird durch die Synthese einer systemtheoretischen und rekonstruktiven Organisationsforschung ein theoretisch-methodischer Lösungsansatz aufgezeigt, der diese Anforderungen in Rechnung stellt und zu einem empirisch-theoretischen Validitätsverständnis führt. Die Ausführungen des Beitrags können als grundlagentheo-

Abstract:

Within the empirical educational research school organizations as methodical case units move into the focus of empirical investigations due to the paradigmatic shift of a *new governance*. Therefore, results from interview studies are aggregated including individual statements from different levels of the school system or from the stakeholder perspectives of the school itself. So far there is no sufficient clarification how the validity of these results can be interpreted as an empirical reproduction of the school organization. In addition to explaining the outlined problem, the article discusses three basic requirements of an validation concept regarding the empirical reconstruction of school organizations: the topic of a) the representativeness, b) a multi-perspective view and c) the multi-level approach. Finally, the synthesis of system-theoretical and reconstructive organizational research demonstrates a theoretical-methodological solution approach, which overcomes the mentioned deficits and leads to a validation concept. The empirical basis includes data from the qualitative study “The Realization of the Test-Based School Reform” funded by the *Federal Ministry of*

retische, methodologische Herausforderungen bei der empirischen Rekonstruktion von Organisationen – unabhängig vom konkreten Kontext bzw. Gegenstandsbereich – innerhalb der qualitativen Organisationsforschung aufgefasst werden. Die Grundlage der hier dargelegten Betrachtung bildet die vom BMBF geförderte Studie „*Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems*“, die als gegenstandsbezogene Darstellung der methodischen Herausforderungen herangezogen wird.

Schlagworte: Qualitative Organisationsforschung, schulische Organisation, Systemtheorie, rekonstruktive Sozialforschung, Validitätskonzept, neue Steuerung

Education and Research: In a longitudinal design individual structured interviews about the use of mandatory tests were conducted with central actors on all levels of the educational system in four German federal states. The interview data was evaluated according to the qualitative content analysis.

Keywords: Qualitative organizational research, school organization, system theory, reconstructive social research, validation concept, new governance

1 Herausforderungen an eine empirische Rekonstruktion schulischer Organisationen – Problembeschreibung

In der empirischen Schulentwicklungsforschung und Schuleffektivitätsforschung rücken durch das Paradigma der *neuen Steuerung* im Schulsystem Einzelschulen – als Organisationen – in den Fokus empirischer Untersuchungen (vgl. Fend 2011; Ackeren/Heinrich/Thiel 2013). Die auf diesem Paradigma beruhende bildungspolitische Reform setzt bspw. Lernstandserhebungen als Steuerungsinstrumente ein, um eine Verbesserung von Schülerleistungen herbeizuführen. Schulen werden als (organisationale) Einheiten im Kontext der Strukturmerkmale der Reform von *Evidenzbasierung* und *Outputorientierung* sowie der *Dezentralisierung* von Entscheidungen dazu angehalten, selbst Schulentwicklungsprozesse anzustoßen, um langfristige Verbesserungen der Qualität herbeizuführen (vgl. KMK 2006). In diesem Kontext werden qualitative Schulfallstudien (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008) durchgeführt, die den Fokus auf die Beschreibung und Interpretation der handelnden Subjekte und auf ihre selbst konstruierten Kontexte lenken, sodass das organisationale Geschehen aus Sicht der Befragten mit möglichst wenig Einfluss auf ihr Verhalten und Handeln rekonstruiert wird (vgl. Rosenstiel 2003). Diese Studien können methodisch im Kontext der qualitativen Organisationsforschung verortet werden; wie z.B. im Verbundprojekt „*Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems*“¹, das innerhalb des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) angesiedelt ist. In diesem Projekt werden systematisch qualitative Interviewdaten ($N=229$) auf allen Ebenen des Schulsystems generiert, um die Handlungskoordinationen und -muster zwischen den einzelnen Akteursebenen nachzuzeichnen sowie Nutzungswirklichkeiten und Veränderungsprozesse im Hinblick auf das Evaluationsinstrument Lernstandserhebungen zu erfassen.

Das inhaltsanalytische Auswertungsvorgehen² beruht darauf, von den subjektiven Sichtweisen der einzelnen Organisationsmitglieder Rückschlüsse auf die Verwendung der Lernstandserhebungen als organisationale Ressource und damit verbundene schulische Organisationsmerkmale zu ziehen. Mit den Organisationsmerkmalen sind organisationale Prozesse und Strukturen gemeint, die sich auf die steuerungsrelevanten Maßnahmen (wie Lernstandserhebungen) beziehen und sich empirisch auffinden lassen und nicht formale Mitgliedschaften oder Organigramme der Formalstruktur. Aus der Zusammenführung der vielfältigen Perspektiven der in der schulischen Organisation agierenden Personen entstehen bei der Auswertung der Interviews erhebliche Variationen in den Sinnzuschreibungen der Befragten, die für die empirische Rekonstruktion von schulischen Organisationen Beachtung finden müssen. Diese Anforderungen bezeichnen wir in diesem Beitrag als *Mehrperspektiventhematik*. Das bedeutet, die empirische Rekonstruktion der schulischen Organisation findet im Spannungsfeld unterschiedlicher Sinngebungen der Mitglieder statt und erzeugt divergierende, komplementäre und konvergierende Interviewaussagen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen.

Differenzierter betrachtet, werden ausgewählte Akteursgruppen der Organisation Schule befragt, die in unterschiedlicher Art und Weise in die Organisation eingebunden und/oder mit der organisationalen Maßnahme bzw. Intervention der Lernstandserhebung vertraut sind. Schulen werden als Organisationseinheiten und die dort agierenden Personen als Mitglieder bzw. Funktionsträger ausgewählt. Diese Anforderungen beschreiben wir als doppelte *Repräsentationsthematik*. Das bedeutet, die Schulen werden als Repräsentationen von Organisationen und Personen als Repräsentanten institutioneller Kontexte bzw. spezifischer Professionalisierungen zur Grundlage der Fallauswahl gemacht. Darüber hinaus werden mit dieser Fallauswahl Personen befragt, die in unterschiedlichen Positionen im hierarchischen Gefüge der Organisation bzw. seiner Umwelt angesiedelt sind und deren Funktionsrollen (vgl. Luhmann 1992) sich zum Teil grundlegend unterscheiden. Das bedeutet auch, dass die ausgewählten Personen in hierarchischen Abhängigkeiten zueinanderstehen (können), was bei der Analyse des Interviewmaterials berücksichtigt werden muss. Diese Anforderungen beschreiben wir als *Mehrebenenthematik*. Das bedeutet, Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik sowie die jeweiligen Fachbereichsleiter/-innen, Schulleitungen und Schulaufsichtsvertreter/-innen werden über steuerungsrelevante Maßnahmen und Interventionen wie Lernstandserhebungen befragt, um Aussagen über interne Prozesse wie Selbstevaluationen, Schul- und Unterrichtsentwicklung etc. zu erhalten.

Vereinfacht lassen sich die *Repräsentations-, Mehrperspektiven- und Mehrebenenthematik* auf methodischer Ebene darauf reduzieren, dass eine Differenz von Erhebungseinheit (Informationsträger) – dem Individuum – und der Untersuchungseinheit (Analyseeinheit) – der Organisation – vorliegt. Das damit verbundene methodologische Zurechnungs- bzw. Kontingenzproblem³, das u.a. durch die divergierenden Aussagen der Befragten sichtbar wird, macht darauf aufmerksam, dass die Beziehung zwischen Erhebungs- und Untersuchungseinheit einer näheren Bestimmung bedarf, um verallgemeinerbare Aussagen über die schulische Organisationseinheit treffen zu können. Wenngleich die Rekonstruktion schulischer Organisationen innerhalb eines spezifischen Kontextes oder unter bestimmten Fragestellungen erfolgt, können die damit zusammenhängenden methodischen und methodologischen Herausforderungen als grundlagentheoretisches Problem qualitativer Organisations- bzw. Schulforschung eingeschätzt werden.

Zur Erörterung des methodologischen Problems werden wir zunächst reflektieren, wie eine empirisch-theoretische Gegenstandsbestimmung der schulischen Organisation (s. Abs. 1.1) erfolgen muss, um darauf aufbauend einen Lösungsvorschlag zu diskutieren (s. Abs. 1.2). Diesen sehen wir in einer Verbindung einer systemtheoretischen Betrachtung der Organisation Schule (s. Abs. 2) und einem methodischen Zugang über eine rekonstruktive Organisationsforschung (s. Abs. 3). Das darauf aufbauende Validitätskonzept wird zunächst erläutert und abschließend anhand eines Beispiels dargelegt (s. Abs. 4).

1.1 Herausforderungen an eine empirische Rekonstruktion – Reflexion

Das Problem der Zurechnung bzw. Kontingenz kann zunächst als ein Problem der Validität gedeutet werden. Das heißt, die Frage danach, welche methodischen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um schulische Organisationen abbilden zu können. Dies entspricht der Frage nach der Eindeutigkeit der Interpretationsergebnisse (interne Validität). Diese Frage spricht die methodisch-operationale Ebene des Auswertungsvorgehens an⁴. In diesem Beitrag wird aber der erkenntnistheoretische Kern der Interpretationen zur Klärung der Validitätsfrage herangezogen (vgl. Kelle/Kluge/Prein 1993) – das heißt, wir fragen, *wie* aufgrund individueller, aus Interviews gewonnener Aussagen versucht wird, Rückschlüsse auf bzw. Zusammenhänge zwischen schulischen Organisationsmerkmalen und Effekten der outputorientierten Steuerungsstrategie herzustellen. Dabei gehen wir davon aus, dass nicht allein die methodische Vorgehensweise zu einer Lösung des Spannungsfeldes führt, sondern dass vielmehr auch eine theoretisch-methodologische Gegenstandsbestimmung erfolgen muss, um ein tragfähiges Validitätskonzept zu bestimmen. Denn der Gegenstand der Organisation mit seiner auf Unterschiede in den internen Rollen setzenden Struktur bringt das methodische Problem seiner Erforschung selbst auf.

Organisationen als Einrichtungen zur Koordination hochspezifischer Handlungen von Individuen, deren Interessen sowie Wertorientierungen sich insbesondere dann unterscheiden, wenn die Organisationsmitglieder in zentralen Aspekten der Zielerreichung nicht einer Auffassung sind (vgl. Kuper/Thiel 2009, S. 490), sind allgemein prädestiniert, konträre und divergierende Sinnzuschreibungen hervorzubringen. Schulen als Organisationen werden aber dazu angehalten, auf Steuerungsinstrumente wie Lernstandserhebungen im Rahmen ihrer Strukturen ziel- und zweckorientiert zu reagieren (angelehnt an Rosenstiel 2003, S. 226). Beeinflussend für Schulen als Wissensorganisationen kommt hinzu, dass sie *professionelle Organisationen* (vgl. Meier/Schimank 2010) repräsentieren, deren professionelle Mitglieder über ein ausgeprägtes Maß an Autonomie, z.B. in Hinblick auf Entscheidungsspielräume im Unterricht, verfügen⁵. Wir gehen davon aus, dass die beschriebenen Perspektivunterschiede nicht zufällig, sondern an die jeweiligen Standorte der befragten Akteure gebunden sind. Diese Perspektivanhängigkeiten sind wiederum mit den Mustern und Dynamiken der schulischen Organisation verwoben. Im Folgenden soll deshalb primär erklärt werden, wie sich die unterschiedlichen Perspektiven miteinander verzahnen, aufeinander Bezug nehmen, sich abgrenzen, entkoppeln oder distanzieren, um für eine Rekonstruktion schulischer Organisationen nutzbar zu sein.

1.2 Herausforderungen an eine empirische Rekonstruktion – Lösungsvorschlag

Schulische Organisationen ließen sich unter der Prämisse eines solchen Konzepts „valide“ rekonstruieren, wenn es gelänge, die vom Standort innerhalb des Organisationszusammenhangs gegebene Perspektivität zu erheben und systematisch aufeinander zu beziehen. Die *Auswahlstrategie* spielt hier eine bedeutende Rolle, um die Standortgebundenheit der jeweils Befragten bewusst in die Analyse zu integrieren und im organisationalen Gesamtzusammenhang auszuwerten. Weshalb insbesondere Forschungsansätze und Theorien betrachtet werden müssen, die eine Gegenstandsbestimmung der schulischen Organisation unter Beachtung der Standortgebundenheit der Akteure ermöglichen. Im Gegensatz zu klassischen (rational-choice oder neo-institutionalistischen) Organisationstheorien bietet die Systemtheorie, verwendet man sie als *Heuristik* sozialer Funktionssysteme, die Gelegenheit, bei der Betrachtung der schulischen Organisation die Bedingungen der Möglichkeit (und Grenzen) des Verstehens zu reflektieren (vgl. Schneider 2009, S. 165f.). Eine solche Heuristik fungiert dann als eine Art Theorie der Beobachtung zweiter Ordnung, die der Erklärung von Unterscheidungen dient. Im vorliegenden Beispiel, also den Erklärungen von divergierenden Interviewaussagen, die als Beobachtungen erster Ordnung sonst nur den eigenen Standort und nicht den der anderen Systeme reflektierten (vgl. ebd., S. 324 oder Vogd 2011, S. 109f.). Wengleich dieses Vorgehen Parallelen zur funktionalen Analyse⁶ (vgl. Luhmann 1984) aufzeigt, geht der hier gewählte Weg darüber hinaus, indem die schulische Organisation über das „Inbeziehungsetzen“ der verschiedenen Interviewaussagen konstruiert wird und nicht ein Normalisierungsstandard der schulischen Organisation als Differenzierungsmöglichkeit für die Einschränkung der Kontingenz genutzt werden soll. Zu beachten ist, dass die systemtheoretische Gegenstandsbestimmung darüber hinaus unseres Erachtens keine empirisch nutzbare Methodik bereitstellt.

Die rekonstruktive Organisationsforschung nutzt im Gegensatz zu Ansätzen, die die interaktionistische Perspektive in den Vordergrund stellen, die Standortabhängigkeit der Akteure zur Rekonstruktion spezifischer Organisationsstrukturen und bietet für eine Gegenstandsbestimmung der schulischen Organisation unter systemtheoretischer Perspektive zudem einen Anknüpfungspunkt (vgl. Vogd 2009). Nämlich Sinnzuschreibungen bzw. -konstruktionen, auf die aus dem systemtheoretischen und rekonstruktiven Zugang – zwar in unterschiedlicher Form – rekuriert wird. Mit der *Systemtheorie* wird durch den Kontingenzbegriff Bezug zu den polykontexturalen Verhältnissen hergestellt und die Emergenz des Systems in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Vogd 2009, S. 115), wohingegen dies in der *rekonstruktiven Organisationsforschung* durch die Frage nach dem konjunkti-ven Erfahrungswissen der Akteure der Organisation geschieht. Sieht die systemtheoretische Seite vor allem die Möglichkeit von gleichzeitigen verschiedenen systemischen Beobachtungen, kann die rekonstruktive Sichtweise den Blick auf die individuell verankerten multiperspektivischen Verhältnisse lenken. Die synthetische Verbindung der systemtheoretischen und der rekonstruktiven Sichtweise ermöglicht dann eine multiperspektivische Betrachtung der schulorganisationalen Phänomene und damit deren polykontexturale Beschreibung.

2 Systemtheoretische Betrachtung der schulischen Organisation

Innerhalb der Systemtheorie stellt insbesondere das Konzept der *Polykontextualität* eine reflexive und methodische Ressource dar, die die beschriebenen Repräsentations-, Mehrperspektiven- und Mehrebenenthematik in Form von polyzentrischen Arrangements beschreiben kann. Zur Erläuterung dieser Idee muss zunächst der Begriff der *Kontingenz* herangezogen und erläutert werden. Kontingenz macht deutlich, dass Systeme aufgrund der Komplexität der Umwelt gezwungen sind Entscheidungen zu treffen, d.h. Selektionen oder eine Wahl vorzunehmen, die als Entscheidung kontingent sind – zum einen bedingt, zum anderen auch anders denkbar (vgl. Luhmann 1992). Sie beschreibt demnach die Wahl (-möglichkeiten) von Entscheidungen.

Im Kontext von schulischen Organisationen können zunächst unterschiedliche *Sub-/Systeme* beschrieben werden, wie die Schulaufsicht⁷, Schulleitung, der Unterricht, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (s. Abb. 1) und der Umwelt (d.h. gesellschaftliche Funktionssysteme wie das Erziehungs- bzw. Bildungssystem)⁸. Sub-/Systeme können als gleichzeitig geschlossen sowie (wechselseitig) irritierbar interpretiert werden, d.h. sie stellen eigenständige Sphären systemischer Reproduktion dar, sind aber auch wechselseitig voneinander abhängig und müssen sich entsprechend aneinander abarbeiten. Luhmann spricht hier von wechselseitiger Interpenetration⁹. Jedes dieser Systeme erzeugt zudem seine eigene System-Umwelt-Differenz, indem innerhalb der Systeme auf die jeweils anderen Systeme als Umwelten Bezug genommen wird. Hier werden Formen der *Kopplung* gefunden, wie sich die Sub-/Systeme miteinander in Beziehung setzen.

(Strukturelle) Kopplungen von Sub-/Systemen

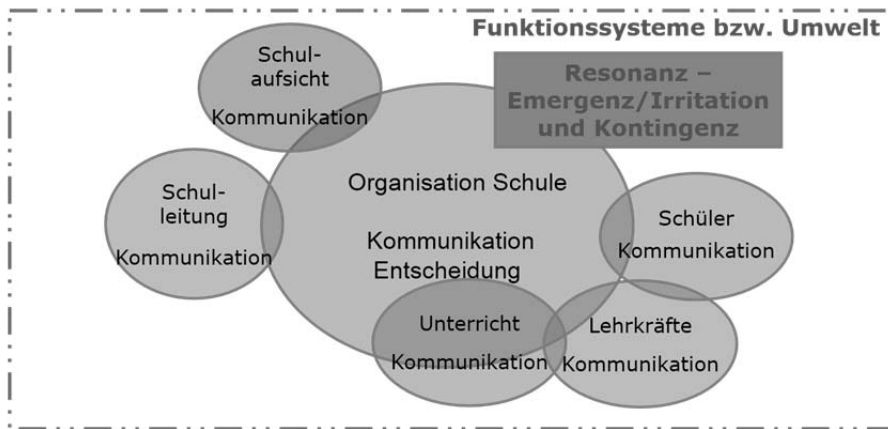


Abb. 1: Systemtheoretische Betrachtung schulischer Organisation (eigene Darstellung)

Eine basale Operation von Organisationen ist aus systemtheoretischer Perspektive die *Kommunikation von Entscheidung*, sie bildet das konstitutive Element so-

zialer Systeme bzw. Organisationen (vgl. Luhmann 2006). Kommunikation wird deshalb als eigenständige Sphäre interpretiert (dargestellt in Abb. 1 über die zentrale Stellung). Diese werden empirisch an Kommunikationswegen der Organisation erfasst und im vorliegenden Fall über Interviews z.T. nachvollziehbar gemacht (z.B. über eingeleitete Handlungen und Maßnahmen wie Beschlüsse von Fachkonferenzen), womit weiterhin die dargestellten Subsysteme als Möglichkeiten identifiziert sind, die einer empirischen Erschließung ebenfalls offen stehen. Sub-/Systeme stellen, wie bereits erläutert, Beziehungen in Form von *strukturellen Kopplungen* (in Abb. 1 grafisch als Überschneidungen dargestellt) her, die sich durch *Resonanz* (als Irritationen der einzelnen Systeme), *Emergenz* (als Bewältigung der aus der Irritation entstehenden Differenz zwischen Mitteilung und Verstehen) und *Kontingenz* (als Wahl zwischen mehreren möglichen Alternativen) auszeichnen.

Polykontextualität entsteht aus dieser Perspektive, indem psychische Systeme einerseits autonom und in diesem Sinne unberechenbar handeln, aber andererseits durch bestimmte institutionelle Funktionsrollen Erwartungen an ihr Handeln gestellt werden, die von anderen Systemen (wie etwa das Bildungssystem, Eltern, Schulleitung etc.) herangetragen werden. Eine Analyse der System-Umwelt-Relation bzw. System-Umwelt-Differenz vermittelt über das Kommunikationssystem kann demnach Rückschlüsse auf organisationale Muster bzw. Arrangements zulassen, insofern individuell-idiosynkratische Merkmale ausgeblendet werden. In den Interviews kommen somit lokal divergierende Standorte zum Ausdruck, die in der Reflexion wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und entsprechend nicht als beliebig zu bewerten sind, sondern vielmehr mit der Eigendynamik der untersuchten schulischen Organisation korrelieren.

2 Rekonstruktive Organisationsforschung als methodische Erweiterung der systemtheoretischen Perspektive auf die Organisation Schule

Eine Möglichkeit der methodischen Erfassung unter Anbindung an die zuvor dargestellte systemtheoretische Konzeption der Polykontextualität stellt der Rückgriff auf die rekonstruktive Organisationsforschung dar. Diese betrachtet Organisationen von *innen* heraus, d.h. von den handelnden Personen sowie von ihrer Eigenlogik her. Der Organisationsbegriff ist hier wenig gegenstandstheoretisch gefasst; es ist also nicht im Vorhinein festgelegt, wie sich Organisationen im Einzelnen manifestieren (vgl. Vogd 2009, S. 118). Organisationen werden auf der Ebene der Koordination von Kommunikation und Handlungen empirisch konstituiert (vgl. ebd., S. 35). Anknüpfend an das in der Systemtheorie wesentliche Element der Kommunikation von Entscheidung stellt die rekonstruktive Perspektive die Herstellung von Sinn, d.h. die Sinn-genese als Frage nach der Sinnselektion in den Mittelpunkt der Methode. Die Sinnkonstruktionen der Akteure werden genutzt, um die Organisation zu rekonstruieren. Die hier beispielhaft herangezogenen Interviews beinhalten aus der Perspektive der rekonstruktiven Organisationsforschung Sinnkonstruktionen zu organisationalen Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, welche Mehrdeutigkeiten – im Sinne divergenter und kom-

plementärer Interviewaussagen – als Teil der (komparativen) Analyse (vgl. Bohnsack 2007) zu einem wichtigen Aspekt der Interpretation machen. Dieses Vorgehen schließt an Weicks (1995) Perspektive an, dass Organisationen in erster Linie Mehrdeutigkeiten prozessieren. Diese Mehrdeutigkeiten sind Teil des Möglichkeitsraums bzw. der *Kontextur*, die als interpretativer Metarahmen bzw. Orientierungsrahmen verstanden werden kann (s. Abb. 2).

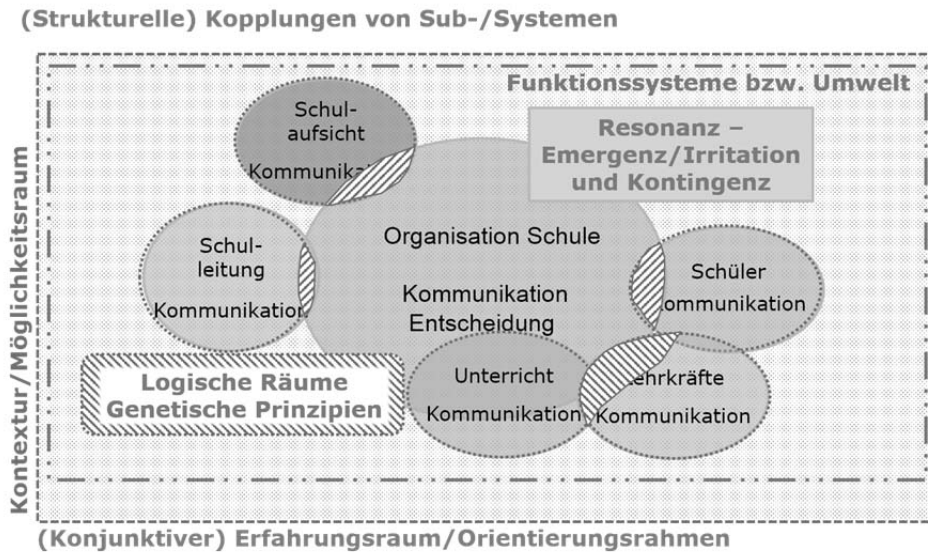


Abb. 2: Erweiterung um die Perspektive rekonstruktiver Organisationsforschung (eigene Darstellung)

Mit der *Kontextur* kann im Sinne einer semantisch-kommunikativen Engführung bestimmt werden, was der Fall ist (vgl. Vogd 2009, S. 31; auch Bohnsack 2007, S. 124 und S. 201). Anders ausgedrückt: Die Kontextur bildet eine (Seins-)Perspektive, die ein eigenes (subjektives) Zentrum der Reflexion bildet und von dort aus andere Perspektiven reflektiert. Als Beispiel kann eine befragte Lehrkraft herangezogen werden, ihre Perspektive stellt eine Kontextur dar, die von anderen Kontexturen und deren Reflexionsperspektiven (wie Schulleitung, Schulaufsicht, Bildungssystem etc.) Kenntnis hat und sich aufgrund der Interviewsituation herausgefordert sieht, sich mit den anderen Kontexturen in Beziehung zu setzen. Durch andere (auch gesellschaftliche) Kontexturen wird somit der Möglichkeitsraum von Organisationen bzw. Systemen abgesteckt (vgl. Vogd 2009, S. 128) und es findet sich ein eigener konjunktiver Erfahrungsraum (vgl. Vogd 2011, S. 215f.) der Organisation wieder, der anhand übergreifender Logiken der jeweiligen Funktionsräume, Organisationssysteme und psychischen Systeme (logische Räume) beschrieben werden kann, die als *genetische Prinzipien* fungieren (vgl. Vogd 2009, S. 53ff.).

Diese *genetischen Prinzipien* verweisen nicht auf die *was*-Perspektive, d.h. den sozialperspektivischen Vergleich zwischen Auffassungen und Meinungen, sondern auf die *wie*-Perspektive. Somit stehen die Prozesse der Sinn-genese und ihre funk-

tionalen Konsequenzen im Vordergrund. Das vorliegende empirische Material in Form von Interviewaussagen verweist damit immer zugleich auf andere Kontexturen, d.h. es enthält multiperspektivische Verhältnisse, und dokumentiert darüber auch den eigenen Standort (vgl. Vogd 2009, S. 31ff.). Unterschiedliche, sich widersprechende Aussagen zwischen den einzelnen Interviews innerhalb einer schulischen Organisation verzahnen sich aus dieser Perspektive zu übergreifenden Mustern, die als *Interdependenzschleifen* beschrieben werden (vgl. Vogd 2009, S. 16) und sich aufgrund eines gemeinsamen Orientierungsrahmens nach dem Prinzip der Homologie¹⁰ in der Auswertung zusammenführen lassen.

Aus der Zusammenführung der systemtheoretischen und der rekonstruktiven Perspektive wird die Beobachterabhängigkeit thematisiert, d.h.: Welches Interview nimmt welche Systemreferenz (Kontextur) in den Blick, welche Kausalitäten werden aktualisiert und welche Eigenwerte werden in Folge generiert? Anhand der verschiedenen Beobachterperspektiven gewinnt die schulische Organisation aufgrund der sich selbst plausibilisierenden Strukturen schulfallspezifische Realität (angelehnt an Vogd 2013, S. 3). Die divergenten und komplementären Interviewaussagen, die eingangs unter dem Begriff der *Mehrebenen-* und *Mehrperspektiventhematik* beschrieben wurden, weisen auf andere Systemreferenzen hin, die in der Auswertung herausgearbeitet werden müssen. Diese Systemreferenzen können (je nach Interview) unterschiedliche Kontexturen beschreiben, die aus der Perspektive des Auswerters lokalisiert und analysiert werden müssen. Die methodische Erfassung und Abbildung der schulischen Organisation erfolgt demnach durch eine (empirisch) festgelegte *Anzahl von Kontexturen*, indem anhand der als Texte vorliegenden Daten überprüft wird, welchen Sinn *andere* Kontexturen aus dem Blickwinkel *einer* Kontextur ergeben. Dies ist möglich, da ein Interview mehrere systemische Kontexturen reflektiert, die durch ihre jeweilige standortabhängige Unterscheidung ihren eigenen spezifischen Kausalitätszusammenhang als Möglichkeitsraum rekonstruiert (vgl. Vogd 2013, S. 3).

Aus diesen Überlegungen lässt sich ein methodisches Vorgehen ableiten, das

1. die Kontexturen (Systemreferenzen) und deren Relationen (strukturelle Koppungen) zu anderen Kontexturen bestimmt.
2. die Sinnkonstruktionen und -zuschreibungen, d.h. die genetischen Prinzipien im Sinne der System-Umwelt-Relation bzw. System-Umwelt-Differenz nachzeichnet.
3. den Orientierungsrahmen (konjunktiven Erfahrungsraum) der schulischen Organisation als polykontexturales bzw. multiperspektivisches Arrangement beschreibt.

3 Empirisches Vorgehen zur Rekonstruktion schulischer Organisationen

Anhand einer Fallschule¹¹ soll das zuvor skizzierte methodische Vorgehen vorgestellt werden. Das empirische Beispiel bezieht sich auf eine Berliner Schule, die sich in einem innerstädtischen, sozioökonomisch insgesamt schwach ausgeprägten Bezirk befindet. Diese Sozialstruktur spiegelt sich auch in der Schülerklientel (sehr heterogen, hoher Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund) wie-

der und ihr Leistungsniveau ist im Vergleich zum Landesdurchschnitt als unterdurchschnittlich einzustufen. Diese Fallschule stellt ein im Vergleich aller untersuchten Fälle¹² hervorzuhebendes Beispiel dar, da innerhalb dieser Schule die Verarbeitung von Lernstandsergebnissen Ebenen übergreifend, d.h. über die gesamte Organisation hinweg erfolgt. Auf diese Weise werden organisationsintern Kommunikations- sowie Kooperationsstrukturen, die auch teilweise zur Schulaufsicht bestehen, im Kontext zentraler Lernstandserhebungen befördert. In Hinblick auf ihre Organisationsstrukturen ist diese Schulorganisation durch eine ausgeprägte funktionale Differenzierung sowie durch eine insgesamt hohe Akzeptanz des Testinstruments gekennzeichnet. Die Schulleitung stellt Rahmenbedingungen bereit (z.B. die Verankerung der Vergleichsarbeiten als ein gesamtorganisationales, alle Lehrkräfte betreffendes Thema), aus denen kollektive und für das gesamte Lehrerkollegium verbindliche Entscheidungen resultieren. Das nachfolgend skizzierte empirische Vorgehen bezieht sich auf das Subsystem der *organisationalen Kommunikation*, da sich hieran unterschiedliche Kommunikationswege bzw. -strukturen der Akteure (hier insbesondere die Schulaufsicht und die Schulleitung) im Anschluss an zentrale Lernstandserhebungen (wie VERA 8: VERgleichsArbeiten in der achten Jahrgangsstufe) identifizieren lassen.

1) Bestimmung der Kontexturen und deren Relationen

Die *Schulaufsicht* (als *eine* Kontextur) überträgt die Verantwortung für die Kommunikation über die Lernstandsergebnisse vollständig an die Schule selbst. Aus der Perspektive der Schulaufsicht sind die Lernstandserhebungen nicht bei ihnen, sondern im Bereich der Schulen selbst (*andere* Kontextur, z.B. Schulleitung) verortet (Systemreferenz). Ein eigener Anlass für die Aufnahme eines Kommunikationsprozesses wird nicht gesehen; der kann nur „auf Anfrage“ der Schulleitung initiiert werden:

„Ich gucke mir die [zurückgemeldeten Lernstandsergebnisse] nicht regelmäßig an. Weil zunehmend die inhaltliche Arbeit nicht mehr mein Thema ist. Aufgrund des Schulgesetzes 2004 werden wir aus inhaltlichen Fragen immer weiter rausgedrückt. [...] Und auch dadurch wird das unterstützt, dass wir über die konkreten Konsequenzen nur von Ferne und nur auf Anfrage Bescheid wissen.“ (Schulaufsicht, t2, 26)

Aus der Perspektive der *Schulleitung* (als *einer* Kontextur) wird auf diese diffuse Form der strukturellen Kopplung mit einem unklaren Rollen- und Funktionsverständnis im Verhältnis zur Schulaufsicht reagiert. Die Referenz zur Schulaufsicht (als *anderer* Kontextur) wird über die formale Aufforderung Zielvereinbarungen zu treffen hergestellt:

„Vom Verfahren her ist es ja festgelegt. Es gibt Zielvereinbarungen zwischen der Schulaufsicht und den einzelnen Schulen und die werden halt regelmäßig gemacht und dann eben auch überprüft, inwieweit das erreicht worden ist, was man ebenda vereinbart hat. [...] Also, da wird natürlich schon darüber gesprochen. Und das hat natürlich auch im weitesten Sinne mit der Autonomie der Schule zu tun.“ (Schulleitung, t2, 98)

Zudem versucht die Schulleitung die strategische und organisationale Rahmung für alle mit der Lernstandserhebung verbundenen Prozesse sicherzustellen. Das heißt, dass die operative Verantwortung für den Prozess an das Subsystem *Kommunikation von Entscheidung* delegiert wird (Schulleitung an die Fachkonferenzen/-bereichen). Auch die *Lehrkräfte* als einzelne Kontexturen verorten alle mit der Lernstandserhebung verbundenen Prozesse in der formalisierten Kommuni-

kation, das heißt, dass die Verantwortung an die Fachbereichsleitungen bzw. der Kommunikation von Entscheidung verwiesen wird (Systemreferenz). Dies verdeutlichen die folgenden Zitate:

„In der Fachkonferenz wird natürlich schon erzählt, wie das Ergebnis war, welche Kompetenz jetzt am schwächsten ist, wo wir ran müssen und was erarbeitet werden muss.“ (Fachbereichsleitung, t2, 56)

„Ja und dann wird natürlich in der nächsten Fachkonferenz, also sobald Ergebnisse definitiv vorliegen, dann wird das dem Kollegium vorgestellt und dann versuchen wir gemeinsam eine Lösung zu finden, wie man das verbessern kann, optimieren kann.“ (Fachbereichsleitung, t1, 23)

2) Nachzeichnung der Sinnkonstruktionen und -zuschreibungen, d.h. der genetischen Prinzipien

Der Vergleich der Sinnkonstruktionen und -zuschreibungen der Kontexturen (Schulaufsicht vs. Schulleitung) ergibt, dass von der Schulaufsicht als genetisches Prinzip die *Externalisierung der Verantwortung* auf das Referenzsystem (Kontextur) der schulischen Organisation vorgenommen wird. Der Kommunikation selbst wird eine Kontroll- aber auch eine Unterstützungsfunktion zugeschrieben. Die Schulleitung interpretiert die Lernstandserhebungen als Kontrollinstrument und die Referenz zur Schulaufsicht aber als Möglichkeit der Unterstützung.

„Wir machen Erhebungen, Erhebungen, Erhebungen, besprechen sie – gebunden an die Ressourcen die vorhanden sind [...]. Aber wir haben darüber hinaus nichts. Und das ist dann eben die „Goodwill-Geschichte“. Die Kollegen treffen sich [...] in zum Beispiel einem Jahrgangsteam irgendwann am Nachmittag, aber in der Regel sind das zwei Stunden oder drei Stunden, die dann von der Freizeit abgeknüpft werden müssen oder von der Zeit, die man eben sonst bräuchte, um am Schreibtisch zu sitzen.“ (Schulleitung, t1, 92)

Innerhalb der schulinternen organisationalen Kommunikation wird vor allem auf das genetische Prinzip der *Freiwilligkeit* rekurriert. Eine Ressource wird als Freizeit benannt (z.B. indem Lehrkräfte Stunden aus ihrer Freizeit für die Beschäftigung mit Lernstandsergebnissen verwenden) und die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen bleibt zudem freiwillig, d.h. mit dem Anspruch der Lehrkräfte verbunden, gute Arbeit abliefern zu wollen „[...] weil es natürlich jeden Lehrer wurmt, wenn seine Vergleichsgruppe schlecht abgeschnitten hat“ (Schulleitung, t2, 16). Die folgende Interviewpassage weist auf den Ressourcenmangel für die Aufarbeitung und Besprechung der Ergebnisse hin:

„Und das Problem ist: Die Kollegen würden gerne kommunizieren, sie würden auch gerne Teams bilden, aber es fehlen auch da wiederum Ressourcen. Das ist das Problem. Es gibt im Endeffekt für diese ganzen Bereiche – und das ist das Manko nach wie vor – wie Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung keine zeitlichen Ressourcen an der Schule, die von der Senatsverwaltung zur Verfügung gestellt werden“ (Schulleitung, t2, 44).

3) Beschreibung des Orientierungsrahmens als polykontexturales Arrangement

Innerhalb der schulischen Organisation wird ein Orientierungsrahmen rekonstruiert, der jeweils in Abhängigkeit von der Perspektive (Kontextur) bzw. Systemreferenz (Schulleitung, Fachbereichsleitung und Lehrkraft) beschrieben werden kann. Parallelen weisen die beteiligten Beobachterperspektiven vor allem in der Verantwortungsübertragung auf, die von allen Perspektiven in den Bereich

der formalisierten Kommunikation gelegt wird. Die dahinterliegenden genetischen Prinzipien lassen sich weiter differenzieren. Die Kontextur Schulleitung sieht das *Prinzip des autonomen Austausches* wirksam, die Kontexturen Lehrkräfte ziehen sich bei der Umsetzung der formell beschlossenen Maßnahmen auf das *Prinzip der Freiwilligkeit* zurück. Alles in allem ergibt sich für die beteiligten Beobachterperspektiven ein Konsens über begrenzte *Ressourcen(-verfügung)* sowie über das *Berufsethos (Profession)* als zentralem Prinzip in dieses polykontexturalen Arrangements. Die verschiedenen Akteure beziehen sich auf allen Ebenen gleichermaßen auf negative Rahmenbedingungen, d.h. auf mangelnde oder nicht ausreichende zeitliche, personelle und/oder materielle Ressourcen für die Auseinandersetzung mit Lernstandserhebungen. Die Intervention der Lernstandserhebung wird trotz des eigentlichen Anspruchs zu einem „abgeklärten“ Vorgang heruntergebrochen. Die Lernstandserhebung wird in den Bereich der formalisierten Kommunikation der schulischen Organisation verschoben.

4 Forschungsimplicationen

Für eine empirische Rekonstruktion schulischer Organisationen – unabhängig von ihren jeweiligen Gegenstandsbereichen – konnte unter Einbezug einer theoretisch-methodologischen Gegenstandserfassung folgendes Validitätskonzept in diesem Beitrag entwickelt werden:

Aus systemtheoretischer Sichtweise sind unterschiedliche soziale bzw. psychische Systeme – wie Schulen als Organisationen oder die darin agierenden Personen – in ihren System-Umwelt-Differenzen bzw. System-Umwelt-Relationen zu sehen. Die daraus entstehende Polykontexturalität bringt für die empirische Erforschung einerseits ihr eigenes Problem auf, indem divergierende und komplementäre Aussagen zunächst Fragen bezüglich der Validität der Ergebnisse aufkommen lassen. Andererseits birgt diese Polykontexturalität über die dahinter stehenden Sinnzuschreibungen bzw. -konstruktionen der Systeme bzw. Akteure, die aus der Perspektive der rekonstruktiven Organisationsforschung als Multiperspektivität beschrieben werden kann, auch die Möglichkeit, die Relation und Differenz zur Umwelt nach dem Prinzip der Kontingenz zu erfassen.

Aus der systemtheoretischen Perspektive wird die Frage nach einer „validen“ Rekonstruktion der Organisation Schule auf die Frage fokussiert: Wie entsteht bzw. emergiert das System Organisation und wie wird es aus den individuellen Perspektiven heraus rekonstruierbar? Die rekonstruktive Organisationsforschung schließt an diese Frage an, indem der Fokus auf die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungswissens der Akteure der Organisation gelenkt wird: Wie beschreiben die Akteure die Organisation und deren Strukturen sowie Prozesse?

Beide theoretischen Zugänge bieten eine Beschreibung des zuvor herausgestellten Problems, geben aber zunächst keine Lösung für die Frage nach einem Validitätskonzept für die Rekonstruktion von Organisationen. Die Synthese einer systemtheoretischen und rekonstruktiven Organisationsforschung bietet aber die Möglichkeit, divergente Aussagen auf ein theoretisches Gerüst (Systemtheorie) zu stellen, ohne dass die induktive Vorgehensweise der qualitativen Forschung (rekonstruktive Organisationsforschung) außer Acht gelassen wird. Indem die Sinnzuschreibungen der Systemreferenzen über die für sie relevanten Kontexturen

und deren Verweise betrachtet und analysiert werden, können Aussagen über das Gesamtsystem schulischer Organisation getroffen werden, die nicht als methodische Artefakte zu werten sind. Somit verweisen die häufig auftretenden divergenten (und komplementären) Ergebnisse nicht auf ein Problem fehlender Validität der Ergebnisse, sondern auf den Bezugspunkt des Validitätskonzepts, d.h. der Frage nach den *empirisch bestimmbar* Kontexturen oder welche genetischen Prinzipien innerhalb der Kommunikation (von Entscheidung) wirksam werden und welche Irritationen diese für andere Sub-/Systeme bedeuten.

Im Sinne der Auswahlstrategie geht es nicht mehr allein um die Frage, welche Personen überhaupt in einer Schule befragt werden, sondern ob die vorliegenden (Interview-) Texte Informationen der Überlagerung verschiedener und gleichzeitig bestehender systemischer Bezüge enthalten. Die darin enthaltenen Beobachtungen zweiter Ordnung – also Rekonstruktionen der Systemreferenzen – machen damit auch immer auf die Realität der gesamten schulischen Organisation aufmerksam. Die eingangs beschriebenen Herausforderungen an qualitative Interviewstudien (Repräsentations-, Mehrperspektivitäts- und Mehrebenenthematik) bestehen folglich nicht darin, die Irritationen methodisch möglichst gering zu halten, sondern vielmehr die polykontexturalen, multiperspektivischen Verhältnisse – die aus unterschiedlichen Funktionsrollen und aus unterschiedlichen Hierarchieebenen resultieren können – auf eine endliche, d.h. empirisch bestimmbare Anzahl an Kontexturen und deren genetische Prinzipien in *einem* Orientierungsrahmen der schulischen Organisation zurückzuführen. Ein solches Erhebungs- und Auswertungsvorgehen ermöglicht eine konsequente Absicherung der Ergebnisse (interne Validität), indem innerhalb der Interviews darauf geachtet wird, dass eine Sättigung in Hinblick auf die angesprochenen Kontexturen und genetischen Prinzipien erreicht wird. Hierfür eignen sich schrittweise Samplingverfahren wie das theoretische Sampling (vgl. Glaser/Strauss 1967).

Das hier entwickelte Validitätskonzept ist unter zwei Gesichtspunkten besonders relevant: Zum einen nimmt angesichts von umfassend implementierten Reformstrategien neuer Steuerung die Bedeutung von schulischen bzw. pädagogischen Organisationen sowie ihrer Erforschung (v.a. mittels qualitativer Methoden) innerhalb der Bildungsforschung stetig zu. Zum anderen wird dem Methodenpluralismus innerhalb der qualitativen Organisationsforschung mit der hier dargestellten Verknüpfung unterschiedlicher multiperspektivischer theoretischer sowie methodischer Ansätze ein methodologisches Konzept bereitgestellt. Weitere Auswertungen von Schulfallstudien unter dem vorgestellten Validitätskonzept sind allerdings notwendig, um eine Verallgemeinerung der Erkenntnisse aus der exemplarischen Schulfallstudie auf allgemeine organisationale Merkmale von Schulen zu erlauben.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt mit einer Laufzeit vom 05/2010 bis 07/2013 wurde im Verbund von Wissenschaftler/-innen der Freien Universität Berlin, der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd durchgeführt (Ergebnisse nachzulesen bei Muslic et al. 2013).
- 2 Hier werden u.a. organisationale und professionelle Verarbeitungs- bzw. Rezeptionsmuster durch die Nutzung von Datenfeedback aus Lernstandserhebungen/Vergleichsarbeiten sowie der Einfluss schulischer Organisationsmerkmale und -prozesse

- auf diese Nutzungsmuster untersucht (zum Vorgehen s.a. Kuper/Hartung 2007; Hartung-Beck 2009).
- 3 Nassehi und Saake (2002) sehen in den Daten selbst „Beobachter, die das, was sie sehen, selbst erzeugen“ (ebd., S. 68) und weisen auf die Möglichkeiten der funktionalen Analyse zur Bearbeitung der vorliegenden Kontingenz hin. Dabei könne nicht nur die Selbstsicht der Interviewten aufgezeigt werden, sondern auch das beobachtete System. Eine zentrale Position nimmt dabei der Konstruktionsprozess der Kommunikation ein, indem betrachtet wird, wie diese Kontingenz in den Interviewtexten eingeschränkt wird.
 - 4 Auf der methodisch-operationalen Ebene stellt z.B. die Konzeption der Interviewleitfäden eine Möglichkeit dar, die Eindeutigkeit der Interpretationen zu erhöhen. Durch die mit den Leitfäden verbundene mittlere Strukturierungsleistung auf Seiten des Interviewers und des Interviewten kann eine formelle Vergleichbarkeit der Aussagen (z.B. von Lehrkräften, Fachbereichsleiter/-innen, Schulleiter/-innen und Schulaufsicht) erreicht werden. Eine weitere Möglichkeit für die Auswertung der tendenziell oder partiell konvergierenden, zum Teil komplementär zueinander stehenden oder sich divergent zueinander verhaltenden Interviewaussagen stellt das Prinzip der Triangulation dar (Übersicht vgl. Denzin 1970; zu Daten- und Perspektiven-Triangulation vgl. Flick 2011).
 - 5 Bei Organisationen und Professionen handelt es sich um zwei Formen von Handlungskoordination, die in einem spannungsgeladenen Verhältnis zueinander stehen. Dies begründet sich darin, dass Professionelle aufgrund ihrer begrenzt standardisierbaren Tätigkeit über ein hohes Maß an autonomem Handlungsraum verfügen, die Organisation aber einen gewissen Anspruch an Steuerbarkeit stellt. Die untersuchten Interventionen und (evaluativen) Maßnahmen stellen im Schulsystem ebensolche Ansprüche an die Steuerbarkeit innerschulischer Prozesse. Zudem weisen die untersuchten Akteursgruppen ein hohes Maß an Autonomie auf, das aber unterschiedlich ausgeprägt ist.
 - 6 Die funktionale Analyse dient als Methode der Beobachtung und als Analyseinstrumentarium von Differenzen der Informationsgewinnung (vgl. Schützeichel 2003).
 - 7 Für unsere Analyse ist entscheidend, die funktionalen Aspekte der Kommunikation in Hinblick auf die Verwendung der Ergebnisse aus Lernstandserhebungen zu betrachten. Das bedeutet, die Kommunikation von Entscheidung repräsentiert durch die befragten Schulaufsichtsvertreter/-innen wird zum Teil der Analyse, um aus dieser Beobachterperspektive heraus die schulische Organisation zu beschreiben und nicht die Schulaufsicht zu einem Teil der schulischen Organisation selbst zu machen.
 - 8 In einer strengen Auslegung der Systemtheorie nach Luhmann ist eine Darstellung, die Personen in den Mittelpunkt stellt, nicht zulässig. Kommunikation wird von Luhmann als subjektloser Prozess gedacht und Personen als selbstreferentielle Systeme interpretiert (vgl. Luhmann 1984). Systeme werden so differenziert in psychische Systeme (im Sinne u.a. von Schüler/-innen, Lehrkräften etc.) sowie Interaktionssysteme (wie der Unterricht) und gesellschaftliche Funktionssysteme. Dieser Beitrag stellt aber die Möglichkeiten der Systemtheorie als Reflexionsperspektive in den Vordergrund und greift Aspekte auf, die für eine empirische Rekonstruktion von schulischen Organisationen umsetzbar sind.
 - 9 Interpenetrieren beschreibt das gleichzeitige kommunikative Durchdringen sowie Überlappen verschiedener Systeme, die in sich geschlossen sind (vgl. Luhmann 1984). Es lässt sich auf Parsons' AGIL-Schema beziehen, das auch zur funktionalen Analyse von Sozialsystemen eingesetzt wird.
 - 10 Die komparative Analyse (vgl. Bohnsack 2007) dient der Identifikation von Homologien, d.h. durch den Vergleich unterschiedlicher Fälle werden ähnliche Strukturen identifiziert, um die gemeinsamen Bezugsprobleme und die homologen, aber auch divergenten Lösungswege zu betrachten (vgl. Vogd 2011, S. 13).
 - 11 Innerhalb der Schule wurden insgesamt elf Interviews mit Schulleiter/-innen, den Fachbereichsleiter/-innen in Mathematik, Englisch und Deutsch sowie den entspre-

chenden Lehrkräften und dem zugehörigen Schulaufsichtsvertreter/-innen geführt. Die Zitate beziehen sich auf den ersten Messzeitpunkt (t1) oder den zweiten (t2), zudem werden die Zeilennummern der Interviewtranskripte angegeben. Die Auswahlstrategie richtete sich danach, dass innerhalb der Schule und relevanten Unterrichtsfächer diejenigen Lehrkräfte befragt wurden, die mit der Lernstandserhebung zum Zeitpunkt der Studie befasst waren.

12 Zur Gesamtauswertung des Projekts vgl. Ramsteck et al. 2013.

Literatur

- Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.) (2013): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. In: *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills.
- Denzin, N. K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago.
- Fend, H. (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1. Jg., H. 1, S. 5–24.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Hartung-Beck, V. (2009): *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Folgen von Lernstandserhebungen an Gesamtschulen*. Wiesbaden.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Hesper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 285–320.
- Kelle, U./Kluge, S./Prein, G. (1993): Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. In: *Der Vorstand des Sonderforschungsbereichs 186 - Bereich Methoden und EDV* (Hrsg.), Arbeitspapier Nr. 24, Universität Bremen.
- KMK (2006) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006*. Bonn: KMK.
- Kuper, H./Hartung, V. (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 2, S. 214–229.
- Kuper, H./Thiel, F. (2009): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch für Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 483–498.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1992): *Organisation*. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): *Mikropolitik. Macht und Spiele in Organisationen*. 2. Auflage Opladen, S. 165–185.
- Luhmann, N. (2006): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden.
- Meier, F./Schimank, U. (2010): *Organisationsforschung*. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel, S. (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden, S. 106–117.
- Muslic, B./Ramsteck, C./Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft, S. 96–119.

- Nassehi, A./Saake, I. (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 31. Jg., H. 1, S. 66–86.
- Ramsteck, C./Maier, U./Graf, T./Muslic, B./Kuper, H. (2013). Die Realisierung testbasierter Schulreform in der Mehrebenenstruktur des Schulsystems. Kategoriale Grundauswertung, Fallbeschreibungen und Fallanalysen. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/weiterbildung_bildungsmanagement/media/downloads/Die-Realisierung-testbasierter-Schulreform-in-der-Mehrebenenstruktur-des-Schulsystems_-Kategoriale-Grundauswertung_-Fallbeschreibungen-und-Fallanalysen_.pdf?1404911738 (10.04.2015)
- Rosenstiel, L. v. (2003): Organisationsanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage Reinbek bei Hamburg, S. 224–238.
- Schneider, W. L. (2009): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität - Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. 2. Auflage Wiesbaden.
- Schützeichel, R. (2003): Sinn als Grundbegriff bei Niklas Luhmann. Frankfurt/New York.
- Vogd, W. (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration. Opladen.
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke. Opladen.
- Vogd, W. (2013): Polykontextualität. Die Erforschung komplexer systemischer Zusammenhänge in Theorie und Praxis. In: Familiendynamik, 38. Jg., H. 1, S. 2–11.
- Weick, K. E. (1995). Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt a.M.

Desirée Bender

„Doing discourse for moving care recipients“ Pflegeheime für deutschsprachige demenzkranke Menschen in Thailand „salonfähig“ machen.

„Doing discourse for moving care recipients“

Making old age care facilities for German speaking dementia patients in Thailand publically acceptable.

Zusammenfassung:

Anhand einer diskursanalytischen Untersuchung eines Homepage textes, der eine Pflegeeinrichtung in Thailand für deutschsprachige demenziell veränderte Menschen bewirbt, klärt der Beitrag Einbettungen des Textes in seine diskursiven Kontexte sowie sein machtvolles Wirken für andere Einrichtungen.

Hierzu wird zuerst herausgestellt, welche Normalitätsvorstellungen hinsichtlich Alter(n), Demenz und einem verantwortungsvollen Umgang mit Erkrankten durch das Angebot der Einrichtung in Frage gestellt bzw. bestätigt werden. Sowohl die Produktionsweisen als auch die Funktionen der Umsortierungen von bereits etabliertem Wissen im Rahmen transnationaler Pflegekonstellationen (wie etwa der (richtige) Umgang mit Demenz oder Stereotype von Thais und Thailand und die Bedeutung(slosigkeit?) von Heimat) werden mithilfe der diskurspragmatischen Aussagenanalyse untersucht.

In einem zweiten Schritt eruiert der Beitrag die Anschlussfähigkeit der im vorigen Teil herausgearbeiteten Aussagesfelder auch für andere ähnliche Einrichtungen für deutschsprachige Menschen in Thailand. So wird u.a. deutlich, wie diskursives Wissen um Pflege, Demenz und deren Migration zu Zeiten der populären Prognose der Alterung der deutschen Bevölkerung geprägt und anschlussfähig gemacht wird, wie es zirkuliert, wie es sich in bereits etablierte Aussagesfelder einschreibt, sie

Abstract:

By means of discourse analysis, this article clarifies the discursive contexts of a homepage text of an old age care facility for German-speaking dementia patients as well as its powerful effects for other care facilities.

The first part of the article focusses on the concepts of normality with regard to age(ing), dementia and responsible ways of dealing with dementia patients which are called into question or reinforced by the way the care facility is presented in the text. The enunciative discourse analysis examines the production as well as the restructuring of already established knowledge in the context of transnational care constellations, e.g. ideas about the ‘right’ way of taking care of dementia patients, stereotypes of Thais and Thailand as well as the (in-)significance of home countries.

In a second step, the article analyses the adaptability of this enunciative field for comparable facilities for German speaking elderly in Thailand. It thus becomes apparent how discursive knowledge around care, dementia and the migration of this knowledge across the globe – at times of the ever more prevalent prognosis of the ageing of the German population – is shaped and how it circulates. How is it embedded in already established ensembles of utterances around care, dementia, ageing and how are these discursive concepts re-configured and adapted to the context of Thailand?

aber auch neu miteinander verknüpft, wie diskursives Wissen an den Kontext Thailand angepasst wird und wie dies unter Rückgriff auf bereits etabliertes Wissen um Pflege, Demenz und Alter(n) geschieht.

Schlagwörter: Diskurs, Ruhestandsmigration, Alter(n), Demenz, Pflege, Pflege-migration

Keywords: discourse studies, retirement migration, age(ing), dementia, care migration

1 Einleitung und Überblick

Im vorliegenden Beitrag liegt der Interessenfokus auf der Spezifik von speziell für demenziell¹ veränderte deutschsprachige² Menschen eingerichteten Pflegeeinrichtungen in Thailand. Anhand der ersten in Thailand etablierten Einrichtung³ wird den explorativen Fragen nachgegangen: Wie werden diese Einrichtungen präsentiert und beworben? Welches Wissen wird in diesen Bewerbungs- und Präsentationsstrategien⁴ mobilisiert und auf welche diskursiven Kontexte⁵ verweist es?

Diesen Fragen nachzugehen erscheint interessant, da die Anordnung (Pflegeeinrichtung in Thailand für deutschsprachige, an Demenz erkrankte Adressat_innen) als transnationalisiert zu verstehen ist in dem Sinne, dass kein schlichter Transfer von Pflegeideologien, Organisationsmodellen, Personal und Objekten von Europa nach Thailand zu beobachten ist, sondern sich das Angebot vielmehr ausweist als eines, das neuartige Verflechtungszusammenhänge und auf den thailändischen, aber auch auf den deutschsprachigen Kontext zugeschnittene Elemente mit sich bringt. So entstehen neue Institutionsformen bzw. andere als die aus dem deutschsprachigen Kontext gekannten Angebote (vgl. Bender/Hollstein/Schweppe 2015).

Hiervon ausgehend wird verdeutlicht, wie an welches diskursive (Normalitäts-)Wissen angeknüpft, aber auch, welches neu geschöpft wurde und wie sich so Diskursstränge herausbildeten, die sich als anschlussfähig für andere ähnliche Einrichtungen in Thailand herausstellen. Auf diese Weise wird dargelegt, wie das in den hier analysierten Aussagen (produzierte und) präsentierte Wissen zirkuliert und welche Funktionen es zu erfüllen vermag. Exemplarisch wird so gezeigt, wie im Rahmen von Pflege, Alter(smigration) und Demenz diskursives Wissen reproduziert wird, das bereits bekannten diskursiven Aussagesystemen zugeschrieben werden kann und im deutschsprachigen Raum zum ‚common sense‘ gehört. Zugleich wird aber auch herausgestellt, wie dieses etablierte Wissen in den Kontext Thailand transferiert, dabei verändert wird, und wie und wozu es weiter zirkuliert.

Der Erörterung, *wie* dies getan wird, widmet sich der vorliegende Beitrag mithilfe eines Textes, der sich aus den im Folgenden angeführten Gründen als besonders beachtenswert für die untersuchten Fragestellungen darstellt: Da der Text „Mit Zärtlichkeit“ auf der Homepage der betreffenden Einrichtung 2004 als Vortrag auf dem Kongress der deutschen Alzheimervereinigung gehalten wurde, erweist er sich nicht als reiner Werbetext. Vielmehr wird in ihm von der Entstehung der Einrichtung erzählt– und so auch an der Anschlussfähigkeit des Angebots der Pflege für demenziell erkrankte Deutschsprachige in Thailand für die

Adressatengruppe gearbeitet. Das als Innovation präsentierte Angebot wird zuvorderst subtil vor den und für die Angehörigen legitimiert. Der Vortrag wurde kurz nach der Eröffnung der Einrichtung gehalten und der Vortragstext unter Angabe seines Vortragszeitpunktes, Ortes, des Autors und seines Wohnortes ohne weitere Anpassungen des Textes an die Homepage auf diese gestellt – eine Tatsache, die ihn von anderen Texten auf der Homepage abhebt und ihn als bedeutsamen Text inszeniert. Auch das Publikationsdatum sowie seine Verbindung mit dem Eröffnungszeitpunkt der Einrichtung machen ihn im Vergleich zu anderen, thailändische Einrichtungen behandelnde Texten zu einem herausragenden, der zudem vielleicht als erster öffentlicher Text eine thailändische Einrichtung und ihr Angebot in einen diskursiven Kontext einbettet. In welcher Weise also die Aussagen des analysierten Textes auf welche Aussagekontexte verweisen, in welche sie sich einschreiben und wie sich das Subjekt, auf das der Text verweist (der Einrichtungsleitende) qua Sprache in dem Aussagesystem positioniert, ist als empirisches Datum durchaus ernst zu nehmen und wird hier untersucht.

Hierzu widmet sich das folgende Kapitel (1.1) vorerst dem Stand der aktuellen populären, aber auch wissenschaftlichen Debatte zu den Themen Alter(n), Demenz und Pflege. Damit wird der Grundstein des diskursiven Kontextes offenbart, der für die empirische Analyse von Relevanz ist und von dem ausgehend sich das darauf folgende Kapitel (1.2) dann dem spezifischeren Thema der Alters- und Pflegemigration nach Thailand widmet, um die dortigen Angebote vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Deutschland einschätzen zu können. Sodann befasst sich Kapitel 2 näher mit der Einbettung des Textes in seine von ihm selbst aufgerufenen Äußerungskontexte und zeigt so, inwiefern ihm auf der Homepage eine herausragende Stellung zukommt. Während Kapitel 3 das methodische Vorgehen und die damit verbundene Analyseperspektive klärt, beginnt mit Kapitel 4 das empirische Kernstück des Beitrags. Die Darstellung erfolgt hier entlang zentraler Analysedimensionen, welche die bedeutsamsten Strategien der diskursiven Kontextualisierung der analysierten Aussagen offenbart. Kapitel 5 erweitert den durch die Aussagen des analysierten Textes eröffneten diskursiven Kontext konkret in Bezug auf die Wirkmächtigkeit der hier herauskristallisierten Strategien der Schaffung von Akzeptanz, Vertrauenswürdigkeit, Moralität und Annehmbarkeit für andere Stimmen im Diskurs, indem Positionierungen anderer Einrichtungsleitenden von Pflegeeinrichtungen in Thailand mit ähnlicher Zielgruppe einbezogen werden. Ein Fazit, das die Bilanzierungen des hier Gewonnenen in den Vordergrund stellt, schließt den Beitrag ab (Kapitel 6).

Die empirische Analyse zeigt letztlich, dass das in den hier analysierten Aussagen durch die Verknüpfung verschiedener Aussagefelder neu geschöpfte Wissen, einen Akt, den ich als „doing discourse“ bezeichne, von anderen Stimmen bzw. Positionen im Diskurs ebenfalls mobilisiert wird. Dies deutet den Neuheitscharakter des produzierten Wissens an, das sich einbettet in bereits etabliertes Wissen bzw. diskursive Aussagefelder, verweist auf seine Wirkweisen und steht gleichsam für seine Mächtigkeit, die sich daran ermisst, dass auch andere ähnliche Einrichtungen in Thailand es z.T. reproduzieren. Diese anderen Einrichtungen bilden zwar nicht den Fokus des Beitrages, doch werden auch über sie empirische Daten einbezogen. Diese stammen aus einem im Herbst 2013 begonnenen Forschungsprojekt an der Universität Mainz, das u.a. die verschiedenen Typen der auf deutschsprachige Adressat_innen zielenden Einrichtungen in Thailand untersucht (vgl. Uni Mainz, AG Sozialpädagogik). Den hier vorgestellten Befunden liegen somit insbesondere in Kapitel 5 empirische Daten aus vier Feldaufent-

halten in sieben Einrichtungen in Thailand und weiteren Kontakten mit den Einrichtungsleitenden zugrunde (vgl. etwa Bender u.a. 2014).

1.1 Die Alterung der deutschen Bevölkerung, Demenz und Pflege: Forschungsstand und demografische Entwicklungen als diskursive Aussagefelder der Untersuchung

Veränderungen der demografischen Struktur in Bezug auf Alter(n) werden nicht nur seit vielen Jahren in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen prognostiziert und diagnostiziert, sondern spielen auch in massenmedialen, politischen und Alltagsdiskursen eine starke Rolle. Die Feststellung einer aktuellen und sich weiter zuspitzenden Zunahme des biologisch älteren Teils der deutschen Bevölkerung und der relativen Abnahme der jüngeren, erwerbstätigen Population, also die (Über-)Alterung der deutschen Bevölkerung⁶, führt geradewegs hinein in Diskussionen um Neuerungen sozialer Sicherungssysteme (wie Pflegeversicherung, Krankenversicherung und Alterssicherung) (vgl. Lehr 2007; Schimany 2003).

Zeitgleich sind die bestehenden stationären Pflegeinstitutionen in Deutschland stark in die Kritik geraten. Im Zentrum dieser steht oft die geringe Qualität deutscher Pflegeheime, aber auch andere gerontologische stationäre Einrichtungen und auch ambulante Pflegedienste sind von ihr betroffen. Moniert werden fehlende zeitliche Ressourcen der Pflegekräfte, zu geringe Personalausstattung, die Dominanz des medizinischen Paradigmas gegenüber ganzheitlichen Pflegekonzepten sowie fehlende, auf die Würde der Adressat_innen zielende Qualitätskriterien (vgl. Roth 2002, S. 90; vgl. auch Bender u.a. 2014; Bender u.a. 2015).

Wird diese Kritik rückgebunden an Prognosen des demografischen Wandels, der den Anteil Pflegebedürftiger an der Gesamtpopulation Deutschlands im Jahre 2030 auf (je nach zugrunde gelegtem Szenario) zwischen 3,4 und 4,4% und für 2050 auf zwischen 5,4 und 6,5% berechnet (vgl. Statista 2015; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2010), verdeutlicht dies eine weitere Verschärfung der Problematik der Alterung der Bevölkerung und verweist auf die Notwendigkeit, auf dieses Defizit zu reagieren (vgl. Wetzstein 2010, S. 54). Diesen Prognosen und daraus abgeleiteten Interventionsnotwendigkeiten inhärent ist die (defizitäre) Annahme des mit steigendem biologischen Alter zunehmenden Abbaus von kognitiven und physischen sowie motorischen Fähigkeiten und damit einhergehend der Entstehung eines Abhängigkeitsverhältnisses von der Hilfe anderer Menschen zur Bewältigung des Lebensalltags bzw. der eigenen Reproduktion. Zugleich fließt in solche Annahmen Wissen über ein mit dem steigenden biologischen Alter einhergehendes größeres Krankheitsrisiko ein. Eine in vielfacher Hinsicht besondere Stellung einnehmende pathologische Erscheinung, die diskursiv (z.B. in medizinischen Schriften zu der Erkrankung, aber auch dem Alltagsverständnis zufolge) mit älteren Menschen (ab 65 Jahren) verknüpft ist, sind demenzielle Erkrankungen. Sie werden nicht nur als die „häufigsten und folgenreichsten psychiatrischen Erkrankungen im höheren Alter“ (Weyerer 2005) bezeichnet. Das Erkrankungsrisiko steige mit zunehmendem Alter an und werde aufgrund der Alterung der Bevölkerung weiter zunehmen: „Zurückhaltende Schätzungen gehen von etwa 1,8 Millionen Demenzkranken bis zum Jahr 2020

und 3 Millionen Demenzkranken bis zum Jahr 2050 aus“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013; vgl. Wetzstein 2010, S. 54).

Obwohl zwei Drittel der demenziell veränderten Menschen familiär und im häuslichen Kontext versorgt werden (ebd.), nach Angaben von Tschainer sind es etwa 80%, stellt diese Erkrankung zugleich den bedeutsamsten Grund für eine stationäre Aufnahme in ein Pflegeheim dar (vgl. Weyerer 2005; vgl. Tschainer 2002, S. 100). So sind nach Angaben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einer Publikation des Jahres 2013 zufolge „über 60% der Heimbewohner von dieser Krankheit betroffen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013). Man könne aktuell von einer Versorgung von etwa 400.000 demenzkranken Menschen in deutschen Alten- und Pflegeheimen ausgehen (ebd.). Es ist anzunehmen, dass die im häuslichen Kontext Betreuten i.d.R. unter einer weniger fortgeschrittenen Demenz leiden als solche in Pflegeheimen. Jedoch ist festzustellen, dass schon in frühen Stadien der Erkrankung Betroffene „infolge der kognitiven Einbußen Einschränkungen in der selbständigen Lebensführung“ (Weyerer 2005) aufweisen, die i.d.R. mit besonderen psychosozialen Belastungslagen der dem Familiensystem angehörenden Pflegenden einhergehen (vgl. Grond 2014, S. 84). Die Befunde verweisen zugleich wie nebensächlich darauf, dass die Übernahme von Verantwortung eines alternden und/oder von Krankheit betroffenen und auf Hilfe angewiesenen Familienmitgliedes in erster Linie durch die Angehörigen getragen wird⁷ (vgl. Newerla 2012, S. 12). Diese Verantwortungsübernahme wird auch wahrgenommen, indem für die Erkrankten die Entscheidung getroffen wird, wo und von wem sie wie (außerhalb der Familie) versorgt und betreut werden. Da das Fortschreiten der Erkrankung „generalisierte kognitive Funktionseinbußen“ (ebd.) involviert, entsteht die Notwendigkeit einer 24 Stunden Betreuung und Pflege (vgl. ebd.), die für Angehörige oft nicht lange und alleine zu bewältigen ist. Den Prognosen zufolge ist mit einer zunehmenden Versorgungsproblematik von an Demenz erkrankten, pflegebedürftigen Menschen sowohl in quantitativer (Stichwort: Fachkräftemangel/Versorgungslücke in der Pflege) (vgl. Rothgang u.a. 2012, S. 10) als auch in qualitativer Hinsicht (Stichwörter: aktivierende Pflege bzw. würdevolle Pflege/würdevolles Altern) (vgl. Newerla 2012, S. 13ff.) zu rechnen.

Gleichsam eröffnen diese Entwicklungen einen Markt für Angebote der Versorgung demenziell Erkrankter jenseits von deutschen Pflegeheimen oder im häuslichen Kontext. Der Aufenthalt in einem Pflegeheim wird im Vergleich zu häuslicher Pflege, dies spiegelt das gesellschaftliche Werteverständnis wider, als „Ersatzlösung“ bezeichnet (Blinkert 2005, S. 142, zit. n. Newerla 2012, S. 13). Heimpflege werde „eher negativ bewertet“ (ebd.) und käme in der Regel dann in Betracht, „wenn die häusliche Pflege durch informelle und/oder ambulante Versorgungsnetzwerke nicht möglich ist“ (ebd.). So sind Entscheidungen eines Umzugs in ein Pflegeheim, die Angehörige für ihre erkrankten Familienmitglieder treffen, für erstere oft mit „Ängsten, Schuldgefühlen und Zweifeln“ (Bernhardt 2014, S. 87) verbunden. Erste Interviews mit Angehörigen im Rahmen unseres Projektes zur Alters- und Pflegemigration nach Thailand zeigen, dass diese Belastung der Angehörigen in Bezug auf ihre Entscheidung, ein erkranktes Familienmitglied in einem thailändischen Pflegeheim betreuen zu lassen, eine besondere Zuspitzung erfährt. Das soziale Umfeld übt oft (moralisierende) Kritik an diesen Entscheidungen, dies zeigten u.a. unsere ersten Interviews mit Angehörigen, die ihre demenziell veränderten Mütter und Väter in thailändischen Einrichtungen betreuen ließen.

Diese einleitenden Darstellungen dienen als Einführung in aktuelle populäre, sozialwissenschaftliche, massenmediale, alltägliche und politische Diskurse zu Demenz, Alter(n), Prognosen der Bevölkerungsentwicklung und Kritiken an Pflegeinstitutionen im deutschsprachigen Raum, die zugleich als Kontext und Ausgangspunkt der im Folgenden betrachteten Angebote der Alters- und Pflegemigration fungieren. Denn: Das Phänomen der Pflegemigration und zuvorderst die Tatsache des existierenden Angebots von Alten- und Pflegeeinrichtungen für Deutschsprachige in anderen Ländern verweisen immer schon auf Angebotslücken (in finanzieller, qualitativer oder quantitativer Hinsicht) in den deutschsprachigen Ländern.

1.2 Alters- und Pflegemigration: Betreuungsinstitutionen in Thailand

Physische Mobilitäten älterer Menschen über nationalstaatliche Grenzen sind nicht neu. Forschungen zu diesem Thema stammen überwiegend aus dem englischsprachigen Raum und werden meist unter dem Begriff der ‚International Retirement Migration‘ versammelt. Dieses Phänomen nahm in den letzten Jahren sowohl quantitativ als auch hinsichtlich seiner Dynamik und Zielorte zu und pluralisierte sich (vgl. Jöstl/Wieser 2011). So kann es als relativ neuer Trend bezeichnet werden, dass aus dem Westen kommende Pensionist_innen Zielländer im südostasiatischen Raum ansteuern. Weniger reich beforscht ist das zunehmende Phänomen der Altersmigration aus Europa nach Thailand im Sinne einer langfristigen Verlagerung des Lebensmittelpunktes. Hierfür sorgt auch eine bisher in den Sozialwissenschaften weitgehend unberücksichtigte Entwicklung der Entstehung von *Institutionen in Thailand, die speziell auf ältere, deutschsprachige Adressat_innen zielen*. Diese sind zu unterscheiden in:

1. Meist Seniorenresidenzen genannte Institutionen, auch beworben und massenmedial aufgegriffen als „Rentnerparadies“ (vgl. Einsle 2012), als Senior_innen (meist 60+) ein entspanntes Leben in schöner Umgebung bei angenehmen Temperaturen und niedrigeren Lebenshaltungskosten ermöglichend. Für schon vorliegende oder entstehende Pflegebedarfe besteht dort die Möglichkeit, zusätzliche Pflegepakete zu buchen bzw. Betreuungsangebote wahrzunehmen (vgl. O.A. 2015).
2. Pflegeeinrichtungen, die speziell für Demenz- bzw. Alzheimerpatient_innen eingerichtet sind oder sich an all jene Menschen wenden, die intensiver Pflege bzw. Betreuung bedürfen.

Während unsere Untersuchungen zu Seniorenresidenzen Aufschluss darüber geben, dass hier überwiegend mit ‚amenity seeking migrants‘ gerechnet wird, bei denen besondere Annehmlichkeiten und teils luxuriöse, diverse Freizeitangebote im Vordergrund stehen, die den Lebensalltag noch schöner und abwechslungsreicher gestalten können, sieht dies in Bezug auf Angebote, die sich ausschließlich auf pflegebedürftige Menschen richten, ganz anders aus: Hier ist vornehmlich keine „Lockerarbeit“ nötig, sondern es offenbaren sich ganz andere Formen an Präsentations- und Bewerbungsstrategien der Einrichtungen. Der Unterschied der Bewerbungsstrategien zwischen den genannten Einrichtungstypen, liegt in den *Entscheidungsträger_innen zur Migration* begründet: Diese sind bezüglich der Seniorenresidenzen, wie oben bereits dargestellt wurde, i.d.R. die Migrierenden

selbst. Hingegen obliegt die Entscheidungshoheit zur Migration bei der Gruppe der Pflegeheimbewohner_innen meist den *Angehörigen* bzw. denjenigen Personen, die die Vormundschaft für die an Demenz Erkrankten übernommen haben. Während demnach bei Pflegeeinrichtungen meist Entscheidungsträger_innen zur Migration und Migrierende selbst auseinanderfallen, handelt es sich bei Seniorenresidenzbewohner_innen i.d.R. um ein und dieselbe Person oder um Paare, die ihre Migrationsentscheidung gemeinsam treffen. Dieser Aspekt ist bedeutsam. Im vorigen Kapitel wurde bereits erwähnt, dass die Entscheidung für einen Umzug in ein thailändisches Pflegeheim treffende Angehörige oft mit Kritik in ihrem sozialen Umfeld konfrontiert sind. Nicht nur im privaten Kontext, sondern auch im Rahmen massenmedialer Berichterstattung, spricht sich der Diskurs um die Pflegeeinrichtungen in Thailand nicht selten kritisch, einseitig und moralisierend aus. Unter massenmedialen Titeln wie „Darf man Oma nach Thailand abschieben?“ (Hahn 2012) wird suggeriert, man würde sich der lästigen Alten, Kranken durch eine Art menschliches Outsourcing bzw. Export entledigen. Wie unsere empirischen Untersuchungen zeigen, wird der kritische, massenmedial geführte Diskurs um dieses Thema dem Phänomen der Existenz dieser Einrichtungen und ihrer Nachfrage nicht gerecht und erweist sich als undifferenziert. Gleichwohl entfalten die diskursiv gestreuten Zweifel an der Moralität des Angebots ihre Wirkung, wie die Analyse deutlich machen wird.

2 Die Einrichtung und die Inszenierung des Homepage-Textes als bedeutsam

Als Datengrundlage und Untersuchungsgegenstand der hier präsentierten Analysen dient ein Text auf der Homepage der ersten Einrichtung, die speziell für deutschsprachige demenziell Erkrankte in Thailand eröffnet wurde. Beworben wird die Einrichtung auf der Homepage kurz mit ihrem Angebot von Ferien- und Langzeitaufenthalten, als Großfamilie für Demenzkranke und ihre Angehörigen. Möglich sind zweiwöchige bis dreimonatige Urlaubsaufenthalte für Demenzkranke, die der Entlastung der Angehörigen dienen sollen. Je nach Einzelfall bietet die Einrichtung Tages- oder 24-stündige Betreuungen an. Bei Langzeitaufenthalten wird auf der Homepage mit 24-stündiger 1:1 Betreuung geworben, bei der sich drei Betreuer_innen abwechseln. Geleitet wird die Einrichtung von einem Schweizer, der sie im Jahre 2003 als Co. Ltd., als Gesellschaft im thailändischen Handelsregister eintragen ließ. Angeboten werden 12–14 Betreuungsplätze, wobei die meisten von Personen belegt sind, die dort Langzeitaufenthalte (v)erleben.

Der im Zentrum des Beitrags stehende online-mediale Text auf der Oberfläche der Homepage, ist „auf bestimmte Kommunikationszwecke hin ausgerichtet“ (Pentzold/Fraas/Meier 2013, S. 87). Die Homepage ist durch eine Leiste mit Hyperlinks auf der linken Bildschirmseite ausgestattet, sodass Besucher_innen diese anklicken und sich damit Texte und Bilder auf die Mitte des Bildschirms rufen können. Der hier betrachtete Text wird durch einen Klick auf den Hyperlink „Mit Zärtlichkeit“ aufgerufen. Der als Vortrag am Kongress der Deutschen Alzheimervereinigung⁸ im Jahre 2004 vom Einrichtungsleitenden gehaltene Text inszeniert sich im Vergleich zu allen anderen auf der Homepage als außergewöhnlich

und bedeutsam: Er verweist explizit auf einen Äußerungskontext *jenseits* der Homepage, was bedeutsame Funktionen erfüllt: So wird deutlich, dass der Text 1. bereits andernorts *vorgetragen* wurde und 2. als so wertvoll betrachtet wird, dass er seine situative Aufführung als Vortrag auf einem Kongress vor über 10 Jahren überdauert. Ein Copyright-Symbol intensiviert die Inszenierung von Bedeutsamkeit, indem es zeigt, dass der Autor sich diesen (und nur diesen) Text auf der Homepage schützen ließ. Indem er selbst namentlich mit seinem Wohnort genannt wird, der der Adresse der Einrichtung entspricht, verweist der Text auf die Person des Einrichtungsleitenden als Urheber und Vortragenden. Die Angabe der Adresse macht den Text zudem zurechenbar auf eine Person, die ihren Lebensort sehr konkret für jede_n Nutzer_in der Homepage sichtbar macht und sichert sich damit auch hinsichtlich des Aspekts von Vertrauenswürdigkeit, Nähe, Professionalität und Greifbarkeit eine autoritäre Stellung. Zudem verweist der Begriff „Kongress“ auf eine soziale Veranstaltung, die genuin (neuen) Wissenspräsentationen und Wissensaustausch *von* Expert_innen, oft auch *unter* Expert_innen dient, wobei Effekte neuer Wissensproduktion intendiert sind. Der Wahrheitsanspruch des Textes wird hierdurch weiter intensiviert.

Die Rahmung des Textes beinhaltet demnach, dass der Text auf der Homepage als von einem Experten geschrieben und einer Expertenadressat_innengruppe (für Alzheimer und andere demenzielle Erkrankungen) auf einem bedeutsamen Kongress vorgetragen inszeniert wird, sodass diskursives professionelles Wissen zu demenziellen Erkrankungen und Pflege teils vorausgesetzt werden kann und das Angebot sich so in einen professionellen Kontext einschreiben und neben anderen seriösen Angeboten der Pflege demenziell veränderter Menschen einreihen kann. So zeigt seine diskursanalytische Untersuchung nicht zuletzt auch, auf welche *professionellen* Wissenskontexte im deutschsprachigen Raum der Text verweist und wie dieses etablierte diskursive Wissen auf einen anderen nationalen/kulturellen Kontext zugeschnitten und modifiziert, also ‚passend gemacht‘ wird, ohne dass dabei in den Aussagen selbst *explizit* auf im deutschsprachigen Raum zirkulierendes diskursives Wissen verwiesen werden müsste. Diskursive Formationen können unter Rückgriff auf Michel Foucault verstanden werden als:

„Aussagefelder, in denen spezifische Objekte (z.B. „der Wahnsinn“) produziert werden, ein Netz von Subjektpositionen (z.B. „der Psychiater“, „der Geisteskranke“, „der Richter“) erscheint und Äußerungsmodalitäten (z.B. „der ärztliche Blick“) instituiert werden, wodurch bestimmte Begriffe (z.B. „die Anamnese“) und Themen hervorgebracht werden und spezifische Strategien zum Zuge kommen.“ (Maße 2005, S. 1)

Von Interesse ist nun nicht die Identität der in den und durch die Aussagefelder(n) geschaffenen Objekte, sondern vielmehr die Weise der Formierung der Aussagefelder, „die diskursive Anordnung disparater Elemente“ (ebd.).

Dies zeigt, wie natürlich, mächtig und selbstverständlich das diskursive Wissen (der Aussagefelder) im deutschsprachigen Raum Wirkung beansprucht, indem die Spuren seines ursprünglichen spezifischen Äußerungskontextes bereits verwischt sind. Wie sich eben solchen Spuren und Einbettungen von in Aussagen steckendem Wissen diskursanalytisch angenähert wird, klärt das folgende Kapitel.

3 Begründung des Forschungsdesigns: Die Aussagenanalyse und Diskursmarker

Eine diskursanalytische Untersuchung im vorliegenden Kontext bietet sich deswegen an, weil eine Diskursperspektive es u.a. mit sich bringt, Diskurse und Wissen nicht getrennt voneinander zu denken, „da Diskurse Wissen figurieren und somit Denk- und Sagbares präformieren“ (Bender/Eck 2012, S. 65). Eine Diskursanalyse beschäftigt sich mit (Methoden/Strategien) der Hervorbringung und der Konstruktion von Wissen und zeigt so auf, wie an welches Wissen angeknüpft wird, welches „neu“ geschöpft wird und wie auf diese Weise (welche) soziale Normalität und Realität (re)produziert wird. Die hier vorgestellte diskursanalytische Untersuchung ist einer diskurspragmatischen Strömung (vgl. Angermüller 2007b, S. 60) zuzuschreiben, in welcher Texte nicht als etwas aufgefasst werden, das Sinn bereits enthält, der in der Folge (wie z.B. in hermeneutischen Forschungen angenommen) rekonstruiert wird, sondern durch die Sinn und damit auch Wissen erst produziert werden. Zwar können Texte verschieden verstanden, aber eben nicht wahllos bzw. frei interpretiert/gelesen werden. So soll es hier nicht darum gehen, etwa den Sinn der Homepage oder einen ihrer Texte zu verstehen, sondern es wird in diskurspragmatischer Manier erschlossen, welche (un)möglichen bzw. naheliegenden Lesarten und Implikationen die aneinander geketteten Aussagen konstruieren, um von hier aus den Verweis auf die diskursiven Kontexte der Aussagen auszuloten und so auch auf größere Wissensfelder bzw. diskursive Formationen schließen zu können. So ist Zielgröße einer Untersuchung mithilfe der *Aussagenanalyse* nicht ein großflächiger Diskurs, sondern vielmehr sein kleinster Teil: die Aussage (vgl. Angermüller 2007a). „Der“ Diskurs steckt jedoch im einzelnen Text bzw. den Aussagen, aus denen er entsteht. So wird angenommen, dass „Texte erst in ihren diskursiven Kontexten einen bestimmbaren Sinn erhalten“ (Angermüller 2007a, S. 125). Sinn als emergentes Produkt von Leseprozessen betrachtend, bedeutet, dass die diskursiven Kontexte aus den Aussagen selbst erschließbar werden. Die Aussage lenkt die Sinnproduktion, indem sie diskursive Kontexte relevant macht und immer schon auf diskursives Wissen trifft. Texte werden also nicht als von ihren Äußerungskontexten isoliert und abstrakt betrachtet, sondern es geht „um im Diskurs geäußerte, gebrauchte, kontextualisierte Texte“ (ebd.), welche bestimmten Regeln folgen. Auf diese Weise vermitteln sie Leser_innen implizite Instruktionen über relevante Kontexte und organisieren so den Diskurs. Die Aussagenanalyse arbeitet mit der Verfolgung von *Äußerungsspuren*, auf die Texte hin abgesucht werden können. Solche Spuren geben Hinweise auf mögliche Äußerungskontexte (Wer, wann, wo, was?), die sich in die Aussage/den Text einschreiben.

Die Aufgabe der Aussagenanalyse ist es nun, die in die Aussagen eingelassenen Hinweise auf ihre Äußerungskontexte hin abzusuchen und dadurch etwa zu erschließen, was als angesehenes Wissen etabliert wird, das unhinterfragt Geltung beanspruchen kann, was Sprecher_innen, denen Glaubwürdigkeit und ein Status des Wahr-Sprechens zugeschrieben wird, andernorts und zu anderer Zeit bereits gesagt haben. Diese Form der Analyse zeigt aber auch, wie Aussagen selbst markieren können, dass das, was sie preis geben, zuvor noch nicht gesagt wurde, vielleicht auch nicht denkbar war, und daher besonderer Strategien der Schaffung von Akzeptanz bedarf. So kann nachvollzogen werden, wie der Diskurs „sich gibt“.

Die Analyse von Aussagen eines konkreten Textes hilft, seiner Realitätskonstruktion und seiner Form der Organisation von Wissen auf die Spur zu kommen. Damit liegt der Fokus der empirischen Analyse auf der (Re-)Produktion von Diskurs, auf neuen Verknüpfungsweisen zwischen Aussagen und diskursiven Kontexten, die miteinander kurz geschlossen werden. Deutlich wird dies insbesondere durch vier verschiedene aussageanalytische Elemente bzw. Marker, die in der vorliegenden Analyse in den Blick genommen werden. Die *Diskursive Deixis*, *Polyphonie*, *Vorkonstrukt* und *Présuppositions*. Jeder einzelne Marker erfüllt verschiedene Funktionen für die Textanalyse, die im Verlauf der nun beginnenden Analyse an den jeweiligen Stellen konkret verdeutlicht werden. Die folgenden empirischen Kapitel werden strukturiert entlang der Themen bzw. Strategien, mithilfe derer diskursive Kontexte erkennbar werden und treten gelegentlich als Fragen in den Überschriften auf, die letztlich von den hier analysierten Aussagen beantwortet werden.

4 Die Strategie der biografischen Narration: Konstruktionen von Sprecher- und Adressatenpositionen

Neben den Kontextverweisen auf Homepage und Vortrag fallen weitere Verweise auf, „die die Äußerung zu ihrem diskursiven Kontext in Bezug setzen“ (Mattissek 2009, S. 283): Deiktische Formen bezeichnen Wörter, die auf etwas verweisen, das im und durch den lokalen, situativen Kontext der Äußerung zu verstehen ist (z.B. „jetzt“, „hier“, aber auch „ich“). In den ersten beiden Aussagen des Textes fallen zwei deiktische Formen ins Auge, die als Pronomen der Person einen Verweis von Aussagen auf ihren diskursiven Kontext darstellen.

„Ich möchte Sie kurz zu einer Reise einladen. Die Reise führt uns ein Stück weit durch meine persönliche Lebensgeschichte, hin zu einem neuen Angebot für demenzkranke Menschen in (...) Nordthailand.“

Diese ersten Aussagen des Vortrags instruieren Leser_innen dazu, mit dem Sprecher ein Kollektiv einzugehen, indem die den Sprecher und die Leser_innen differenzierenden Personalpronomen „ich“ und „Sie“ zu einem Nähe konstruierenden „uns“ verknüpft werden.

Gleichzeitig weist sich die Sprecherposition durch besondere Erfahrungen aus, die nun – als Reiseführer durch Stationen der Biografie – auch den Zuhörenden zugänglich gemacht werden. Das Reiseziel des Angebots in Nordthailand wird durch das Attribut „neu“ als innovativ, interessant und besonders markiert.

Die nun folgende Erzählung der Lebensgeschichte, markiert durch den Einsatz des Präteritums, führt die Leser_innen direkt hinein in die Situation, in der „ich“ in einem vertraulichen Gespräch mit dem Vater davon erfuh, dass die Mutter an Alzheimer erkrankt war. Der leidende Vater rückt in den Vordergrund: „Die Defizite häuften sich und wurden mehr und mehr zur quälenden Belastung meines Vaters“, die im Suizid des Vaters seinen Gipfel erreicht. Dieser wird vorbereitet mit: „Sein Schmerz wurde unerträglich, als der Moment kam, wo meine Mutter meinen Vater nicht mehr als ihren Ehemann erkannte, ihn als mehrbesseren Kol-

legen behandelte und alle Zärtlichkeitsversuche seinerseits von sich wies.“ Die Beziehung zwischen den Eltern steht hier im Fokus: Der Verlust von Intimität sowie der anderen Person als signifikantem Anderen, als Ehemann, zerstört die (Bedeutsamkeit der) Beziehung, indem die Mutter deren Existenz nicht (mehr) erkennt und sie nunmehr nur noch für den Vater real ist.

Die beiden sich anschließenden Aussagen: „Ich muss Ihnen jene schmerzvollen Tatsachen dieser Krankheit nicht groß erläutern. Sie wissen, wovon ich spreche“ liefern keinen weiteren Informationsgehalt, sondern dienen dem Zweck, Sprecher und Zuhörer_innen betreffend ihres (in den und durch die Aussagen) konstruierten Wissensstandes bezüglich schmerzhafter Erfahrungen mit Alzheimer auf Augenhöhe zu positionieren. Vollzogen wird dies neuerlich mithilfe der deiktischen Partikel „ich“ und „Sie“, die in Zusammenhang mit der Nennung der fehlenden Notwendigkeit der Erläuterung der schmerzvollen Erfahrungen der Erkrankung Lesende und den Sprecher als Angehörige/Mitfühlende/Betroffene konstruiert.

Auch das „nicht“ in der Aussage spielt als polyphoner Marker eine wichtige Rolle: Die negierende Form lässt implizit eine Stimme zu Wort kommen, die darüber informiert, dass es auch Unwissende gibt, denen man sehr wohl die schmerzhaften Aspekte der Krankheit erläutern muss. Es deutet sich hier an, dass die in den Aussagen konstruierten Adressat_innen nicht die Alzheimerpatient_innen sind. Vielmehr wird über ihren Kopf hinweg eine inkludierende *Leidensgemeinschaft der Angehörigen* konstruiert, von der „ich“ und „Sie“ Teile sind. Nähe und Verständnis zwischen Lesenden und Autor werden hergestellt und so eine Vertrauensposition für den Einrichtungsleitenden geschaffen, von der aus das Angebot einer Einrichtung für demenziell erkrankte Menschen in Thailand für Angehörige annehmbar gemacht werden kann. Für dieses Ziel eignet sich das hier gezogene Register der biografischen Narration aufgrund seiner Gattung in idealer Weise: Persönliche Betroffenheit, subjektive Erfahrungen und Entscheidungen werden so für andere nachvollziehbar(er).

Wer ist hier eigentlich krank?

Etwas weiter im Text wird der hier eingeführte Umgang mit der Mutter bzw. die Art und Weise, wie sie im Text *als Alzheimerpatientin* repräsentiert wird, zugespitzt: „Alzheimer, die Krankheit der Angehörigen. Wir sind herausgefordert, Entscheide zu treffen. Unsere Liebsten zu führen.“

Der deiktische Partikel „Wir“ (die Angehörigen) verdeutlicht die Abgrenzung von „unsere Liebsten“ (Erkrankten). Den Erkrankten wird der Status als selbstbestimmte Personen einer den Aussagen zugrunde liegenden Präsupposition zufolge abgesprochen, sie müssen ‚geführt werden‘. Die Präsupposition beinhaltet weiter, dass es vom Text selbst als nicht verhandelbar gesetzt wird, *ob überhaupt* Entscheidungsfähigkeit und Selbstbestimmung bei Alzheimerkranken verloren gehen. Offenbar muss dies nicht erst gesagt bzw. geschrieben werden, um es zu wissen, was wiederum auf etabliertes diskursives Wissen (bzgl. Alzheimer als Entscheidungs- und Selbstführungsfähigkeit zerstörende Erkrankung) verweist. Denn dieses Wissen ist es, das die Lücke zwischen den aufeinander folgenden, oben zitierten Aussagen füllt. Die Operation mit dieser Präsupposition wird von Leser_innen u.a. deswegen verstanden, da im Rahmen stark demenziell veränderter Menschen der Verlust des Rechtes auf Selbstbestimmung einerseits rechtlich

(vgl. § 104 BGB), andererseits im Alltagswissen sowie auch in der medizinischen und pflegerischen Praxis als Normalität anerkannt ist (vgl. auch Kotsch/Hitzler 2013, S. 27)⁹. Ebenso wenig muss geklärt werden, *wer* Verantwortung für den erkrankten Menschen übernimmt. Die Krankheit hingegen, wird in ihrer Dimension der Hervorbringung von Leid den Angehörigen zugeschrieben, nicht den Erkrankten, deren Leid die Aussagen nicht behandeln. Die Angehörigen leiden nicht nur unter den Folgen der Krankheit, sondern zusätzlich unter der Verantwortung, die „Liebsten zu führen“, sie führen zu *müssen*: Die Krankheit gehört ihnen. Es zeigt sich diskursiv eine enge Verknüpfung zwischen der Erkrankung Demenz und dem damit einhergehenden Leid und der Belastung für die Angehörigen, die auf weitere diskursive, professionelle Kontexte verweist.

So wird sich etwa nach Behandlung des Themas „Was bedeutet eine Demenz für die erkrankte Person“ in einem Ratgeber für Angehörige und Pflegende direkt der Beantwortung der Frage „Was bedeutet Demenz für die Angehörigen des erkrankten Menschen“ gewidmet und hierauf folgt ein großes Kapitel mit der Überschrift „Wer pflegt, muss sich pflegen“, worauf „Unterstützungsangebote für versorgende Angehörige“ folgen (Haberstroh/Neumeyer/Pantel 2011, S. IX). Dieses Beispiel unter vielen zeigt, dass mit dem Themenkomplex Demenz/Leid der Angehörigen insgesamt ein größerer diskursiver Kontext reproduziert wird, der sich auch in konkreten, dominierenden Praktiken der Angehörigen im Umgang mit ihren erkrankten Familienmitgliedern zeigt: So wird die Mehrheit Demenzkranker durch Angehörige im häuslichen Umfeld gepflegt (vgl. Newerla 2012, S. 1; Statist. Bundesamt 2010), wobei die hier analysierten Aussagen andeuten, dass dies nicht so sein muss. Entscheide treffen zu müssen heißt auch, dass eine *andere* Entscheidung getroffen werden kann, als den erkrankten Angehörigen zu Hause selbst zu pflegen (oder diesen einem Pflegeheim in Deutschland oder der Schweiz anzuvertrauen): Die Übergabe von Verantwortungsübergabe an den Einrichtungsleitenden wird vorbereitet. Und auch solche Entscheidungen werden der Herausforderung gerecht, die Liebsten (wohlwollend) zu führen, so die Konstruktion der oben zitierten Aussagen.

Thais und Thailand = Betreuungsqualitäten und Respekt: Das ideale Milieu für betreuungsbedürftige „ältere Menschen“

Hier und im folgenden Kapitel werden weitere Strategien der aneinander geketteten Aussagen analysiert, mit deren Hilfe eine mit Anerkennung der Angehörigen ausgestattete Sprecherposition abgesichert wird, indem sie sich als besonders verantwortungsvoll im Umgang mit der eigenen Mutter inszeniert. Doch es geschieht noch mehr: Erste Charakterisierungen des Angebots der Einrichtung und prophylaktische Strategien gegen Kritik werden deutlich. Der Sprecher wird im Folgenden als Thailand und Thailänder_innen-Kenner erkennbar.

¹⁰ „Suchend nach adäquaten, würdigen, aber auch zahlbaren Betreuungsangeboten, spielte ich mit dem Gedanken,

2 nach Thailand zurückzugehen. Zusammen mit meiner an Alzheimer erkrankten Mutter.

Ich arbeitete zu einem

3 früheren Zeitpunkt während vier Jahren in Thailand und wusste um die Betreuungsqualitäten und den Respekt

4 der Thailänderinnen und Thailänder gegenüber älteren Menschen.“

Die erste Aussage (Z. 1f.) verdeutlicht zum einen, dass die Suche nach Betreuungsangeboten, die den Kriterien der Adäquanz, Würde und Zahlbarkeit entsprechen, in der Schweiz/Deutschland oder in Europa allgemein (?) offenbar erfolglos war und deutet zugleich an, dass Thailand dies ermöglichen könnte¹¹. Zum anderen werden auch die Qualitätsansprüche des Sprechers an die Betreuung seiner Mutter (nebenbei) offenbart: Mit einer unwürdigen oder inadäquaten Betreuung würde *er* sich nicht zufrieden geben, stattdessen werden Zeit und Einsatz investiert, um dem hohen Anspruch idealer, bezahlbarer Betreuung der Mutter gerecht zu werden. Die zweite Aussage (Z. 2ff.) verknüpft den vierjährigen Arbeitsaufenthalt in Thailand mit dem Wissen „um die Betreuungsqualitäten und den Respekt der Thailänderinnen und Thailänder gegenüber älteren Menschen“. Es wird hier also, beruhend auf der Inszenierung des Sprechers als Thailand- (und Thai-)Kenner, die Eignung Thailands als Zielort für eine gute Betreuung der erkrankten Mutter wieder im Register der selbst gemachten Erfahrungen, als (durch einen längeren Aufenthalt in Thailand erworbenes) Wissen dargeboten. Zugleich geht es nicht (mehr) um die Verhandlung der Fragen, ob Thailänder_innen überhaupt über Betreuungsqualitäten oder Respekt gegenüber Älteren verfügen, ob dies *überhaupt* als homogenisierende, naturalisierende, kulturalisierende, essentialistische und generalisierende Aussage haltbar wäre, ob das denn wirklich als interne Eigenschaft von Thais verstanden werden könne usw. Diese Präsupposition funktioniert einwandfrei, da es sich auch hierbei um schon bekannte Formierungsweisen diskursiver Elemente handelt, die auch etwa hinsichtlich osteuropäischer Pflegekräfte wirken (vgl. etwa den Titel der ZDF-Dokumentation 37° „Ein Engel aus Polen“, Müller 2014). Zugleich wirkt der diskursive Kontext, der Thailand als touristisches Reiseziel bekannt und beliebt machte und positiv gelabelte Konstruktionen des Andersseins von Thais und Thailand mobilisiert, die mit dem Slogan „Das Land des Lächelns“ beschrieben werden könnten (vgl. Hermes o.J.).

Durch das Ziehen des Registers biografischer Erfahrungen und die eben erläuterte Einbettung der Aussagen in ihre diskursiven Kontexte können in den hier analysierten Aussagen „Betreuungsqualitäten“ und „Respekt“ nur aufgerufen und es bereits als *klar* präsentiert werden, *dass* Thais über Betreuungsqualitäten und Respekt als interne Eigenschaften verfügen. Die Funktion dieser Aussage, auch wenn dies durch die Verfasstheit der Aussage selbst verschleiert ist, besteht genau darin: Thailand und Thais als besonders geeignet für die Betreuung demenziell erkrankter Menschen zu charakterisieren, welche nebenbei noch das Attribut „älter“ erhalten.

Das Mutter-Narrativ, die mobile Heimat und Demenz als Ressource

Dass die Entscheidung, die Mutter mit nach Thailand zu nehmen, durchdacht und auf ihr Wohl gerichtet erfolgt, wird weiter abgesichert durch das Stellen kritischer Fragen, die eingeleitet werden mit:

5 „Ich habe mir damals viele Gedanken gemacht und viele Fragen gestellt: Vermisst meine Mutter ihre Heimat,

6 ihre Bekannten, ihre Angehörigen?

7 Habe ich meine Mutter durch diesen Wechsel in ein fernes Land „entwurzelt“?

8 Der Gedanke damals, dass meine Mutter ihre Wohnung mit so einem langen Stück Lebensgeschichte¹² für

9 unbestimmte Zeit vielleicht für immer verlassen würde, stimmte mich sehr traurig.“

Die Funktion der Einnahme einer Position des kritisch Fragenden besteht in der Schaffung einer Sprecherposition, von der aus die explizit gemachte Kritik mit überzeugenden Argumenten in ihre Schranken gewiesen werden kann. Womit aber operieren die kritischen Fragen und Aussagen? Der Ausgangspunkt der Fragen besteht in den fehlenden Möglichkeiten der Übernahme von Verantwortung sowie der Entscheidungsfähigkeit der Mutter für die Gestaltung ihrer eigenen Lebenssituation. Nach ihrem Wohl forschend und getrieben von dem Versuch, dieses ‚richtig‘ einzuschätzen, wird mithilfe der Fragen die schärfste Kritik für die Entscheidung, die erkrankte Mutter nach Thailand zu bringen, aufgerufen. Die Fragen inszenieren den Sprecher als sich mit kritischen Argumenten konfrontierend, die seine Entscheidung erscheinen lassen als eine aufseiten der Mutter Leid hervorruhende. Die Frage „Habe *ich* meine Mutter...“ (Z. 7) rechnet zudem die Verantwortung für ihr mögliches Leiden explizit dem Sprecher selbst zu (Hervorhebung D.B.). Die kritischen Fragen bedienen mehrere im diskursiven Kontext offenbar als fragwürdig und prüfenswert zu betrachtende Aspekte: Entwurzelt ein Umzug in ein „fernes Land“ die Mutter, die ihre Wohnung verlassen muss, in der sie ein langes Stück „Lebensgeschichte“ verbrachte? Vermisst die Mutter Menschen und die (örtliche/physische) „Heimat“? Die Lebensgeschichte wird quasi nebenbei örtlich an die Wohnung gebunden und das Verlassen derselben (als möglicherweise für immer) als traurig bewertet, was „ich“ als empathisch gegenüber der Mutter auftreten lässt. Die Aussagen operieren mit Begriffen wie „verlassen“, „Heimat“, „für immer“, „entwurzelt“, und laden die Mitnahme der Mutter nach Thailand beinahe schon ideologisch auf. Zumindest werden die Fragen erst verstehbar in einem diskursiven Kontext wie er etwa durch das Sprichwort „Einen alten Baum verpflanzt man nicht“, mobilisiert wird. Die Aussagen/Fragen verweisen auf Normalitätsannahmen hinsichtlich des Verweilens in der Heimat, insbesondere mit fortgeschrittenem Alter: Normal(er) (als ein Umzug nach Thailand) wären biografische Kontinuität/Linearität in Bezug auf den konkreten Lebensort (Wohnung), signifikante Andere (Bekannte, Angehörige) und evtl. das (Herkunfts-)Land im Allgemeinen.

Mithilfe des polyphonen Markers „nicht“ wird auch in folgendem Satz deutlich, welche Stimmen hier noch mitsprechen und gegen welche Annahmen im Anschluss (fast unbemerkt) argumentiert wird: „Meine Mutter ist seit unserer Abreise vor nun fast schon zwei Jahren nicht mehr in die Schweiz zurückgekehrt.“ Diese vor der Formulierung der Fragen angeführte Aussage schließt an Aussagen an, die *nicht* im Text stehen, wie etwa: „Sie hätte in die Schweiz zurückgekehrt sein sollen“. Auch wenn diese Stimme keinem spezifischen Lager zuzurechnen ist, so schwingt doch die normative Aussage mit, dass eine Rückkehr in die Schweiz für die Mutter normal und gut gewesen wäre. Nachdem nun kritische Stimmen durch an sich selbst gerichtete Fragen und den polyphonen Marker „nicht“ zu Wort kamen, wird gegen sie vorgegangen.

- 10 „Rückblickend glaube ich zu erkennen, dass bei meiner Mutter alles vollkommen anders ablief.
- 11 Weil sie aufgrund ihrer Krankheit die Tragweite ihres Wegzuges oder sagen wir ihrer Reise nicht mehr
- 12 abschätzen konnte. (...)
- 13 Ich glaube, dass meine Mutter ihre Heimat „geografisch“ nie vermisst hat.
- 14 Sie hat ihre „Heimat“ sowie ihre noch verbleibenden Vergangenheitserinnerungen und ihre Lebensgeschichte
- 15 mit nach Thailand genommen.
- 16 Und sie lebt all dies in Thailand! Ich erinnere mich, als sie während eines Spaziergangs in einem Quartier in
- 17 (...) einer Betreuerin erklärte, dass sie in jenem Haus, es war ein Privathaus, zur Schule gegangen sei-

Die erste Aussage bereitet darauf vor, dass die eben noch aufgerufenen Normalitätsvorstellungen im Sinne etablierten diskursiven Wissens ins Wanken geraten werden, denn es lief „vollkommen anders“ (Z. 10) ab. Begründet wird dies mit der Krankheit: Durch sie konnte „die Tragweite“ (Z. 11) des „Wegzuges“ (ebd.), der in derselben Aussage mit dem Begriff der „Reise“ (ebd.) abgemildert wird, „nicht mehr“ (ebd.) abgeschätzt werden. Die demenziellen Veränderungen der Mutter erscheinen demnach als *Ressource* dafür, dass der dauerhafte Umzug in ein „fernes Land“ unproblematisch ist. Der schon in den vorherigen kritischen Fragen auf das Wohl der Mutter verschobene Fokus bleibt hier bestehen und wird ausgeweitet: Wenn es schon um ihr Wohl geht, so sollte auch ihre Perspektive zu übernehmen versucht werden. Dabei maß sich das „ich“ (Z. 10) nicht an, mit Sicherheit zu wissen, was wie bei der Mutter „ablief“ (ebd.). So wird nur „rückblickend“ (ebd.) zu erkennen *geglaubt*, (ebd.) dass es nicht so war wie gemeinhin vermutet würde. Das Wort „rückblickend“ (ebd.) macht den Erfahrungsvorsprung zu den Leser_innen relevant. Die Erfahrung bereits gemacht, auf das Wohl der Mutter geachtet zu haben und sie in ihrer Erfahrung beobachtend und bewertend, kann nun vorsichtig formuliert werden, dass ein solcher Umzug kein Problem darstellt. Die zuvor noch an die Wohnung gebundene Heimat wird hier mobil, die Mutter hat nicht nur „ihre Lebensgeschichte“ (Z. 14), sondern auch ihre „noch verbleibenden Vergangenheitserinnerungen“ (ebd.) „mit nach Thailand genommen“ (Z. 15). Durch die Krankheit wird die „Tragweite“ (Z. 11) des Umzuges (in ein „fernes Land“, Z. 7) nicht mehr wahrgenommen, wodurch wiederum die Heimat, die *eigentlich* woanders verankert ist, einfach mitgenommen werden kann. Damit nicht genug: „Sie lebt all dies in Thailand!“ (Z. 16). Das Ausrufezeichen markiert diese Aussage als eine besondere. Das Normalitätswissen des Sprechenden „Ichs“, das fast schon überrascht wirkt von dem positiven Ausgang seiner Entscheidung für die Mutter, wird dadurch ebenso abgesichert und validiert wie das der Leser_innen, der sich sorgenden Angehörigen.

Nun wird aber von einer Sprecherposition aus, die sich ihren Status als besonders erfahren und verantwortungsbewusst handelnd bereits durch die vorigen Aussagen erarbeitet hat, verdeutlicht, dass dieses Normalitätswissen ein wenig von den innovativen Erfahrungen mit der eigenen Mutter irritiert wurde. Dazu erfolgt die Nennung eines Beispiels, das mit seiner empirischen Fundierung durch die Formulierung „Ich erinnere mich“ (Z. 16) seinesgleichen sucht. Die Aus-

sage vermittelt die Außergewöhnlichkeit der hier erzählten Erfahrungen. Auch das Ausrufezeichen nach der vorigen Aussage sichert diese Wertung der erzählten Inhalte ab. Wenn die Mutter ein Haus in Thailand ihrer Betreuerin als das Haus zeigt, in dem sie zur Schule gegangen sei, liegt – so wissen wir – eine Verwechslung vor. Sich auf die Perspektive des Sprechers einlassend, die der Mutter eine mobile Heimat attestiert – was bereits einen Gewinn für das Angebot einer Pflegeeinrichtung für demenziell erkrankte Deutschsprachige in Thailand andeutet – erkennen wir, dass die Heimat irgendwo zwischen einer Fehlidentifizierung des materiellen Objektes Haus (als Schule) sowie dem Vergessen, dass man sich gerade in Thailand und nicht in der Schweiz befindet, sich modifizierte und mobil wurde. Dies bedeutet, dass im Rahmen der Aussage die Krankheit *Demenz zur Ressource wird, die Heimat mobil macht*, indem sie etwa Schweizer Schulen nach Thailand versetzt. Das Wissen, dass die Mutter sich in der Folge im Quartier in (...) so fühlen kann wie in der Heimat, wird durch die Form der Beweisführung von der Aussage „Und sie lebt all dies in Thailand!“ (Z. 16) hin zu dem empirischen Beispiel gleichsam mitgeliefert. Demenz, die Krankheit des Vergessens, sorgt so im Diskurs für die Umsortierung von etabliertem Wissen (wie etwa, dass Thailand und die Schweiz geografisch weit voneinander entfernt sind).

Die Mutter, die nach 40 Jahren Lebensgeschichte und Verankerung an einem Ort in einer spezifischen Wohnung so erfolgreich nach Thailand gebracht werden konnte und sich dort nicht nur so *fühlt* wie in der Heimat, sondern *vergisst*, dass sie nicht in der Heimat ist, und so *in ihrer Heimat ist*, fungiert als Joker gegen Kritik eines Diskursstrangs, der den Deport armer alter Menschen ins Ausland als unmoralisch erachtet. Denn: Wenn es in einem solchen (Härte-)Fall klappt, warum dann nicht auch für andere? Ausgehend von der und durch die Mutter, werden die Pflegeeinrichtung und ihr Angebot unbemerkt in ihrem Eignungsspektrum bzgl. der Adressat_innen beworben. So folgt auf das vorangegangene Zitat: „Motiviert durch die positiven Betreuungserfahrungen mit meiner Mutter in Thailand, wollte ich diese neue Dienstleistung anderen Menschen ebenfalls zugänglich machen“, woraufhin die „neue Dienstleistung“ konkretisiert wird. Die Wirksamkeit und Mächtigkeit des hier analysierten Mutter-Narrativs als Prophylaxe-Joker gegen Kritik zeigt sich auch daran, dass es in jedwede Erzählung von der Einrichtung durch den Einrichtungsleitenden eingebunden wird. Ob in Talkshows, einem vom Einrichtungsleitenden verfassten Buch oder deutschen/Schweizer Zeitungsartikel: Die erste Einrichtung für demenzkranke deutschsprachige Menschen in Thailand tritt diskursiv (nicht nur in diesem Text, sondern allgemein) nicht ohne das (die Einrichtung als moralisch einwandfreies Angebot legitimierende) Mutter-Narrativ auf. Der Grund hierfür liegt in den bedeutsamen Funktionen, die es zu erfüllen vermag: Es negiert nicht nur die Bedeutung der geografischen Ferne Thailands, sondern negiert zudem eine Gefahr/Kritik, die im Kontext von Demenz stets von Bedeutung ist und auch in Bezug auf Pflegeheime in Deutschland/der Schweiz relevant ist: Dass Angehörige entgegen der Wünsche und nicht zum Wohle der Erkrankten über ihren Kopf hinweg bedeutsame Lebensentscheidungen für sie treffen. Die analysierten Aussagen sollen verdeutlichen, dass dies hier nicht der Fall, eine solche Kritik nicht angebracht ist.

Hindernis Sprache? Sprachlosigkeit und Anderssprachigkeit als Ressourcen!

Ausgehend von der Kritik-Prophylaxe-Arbeit und den Konstruktionen als verantwortungsvoll handelnder Sprecher, werden in der Folge innovative „Feststellungen“ gemacht, die, in Anführungszeichen stehend, den Eindruck erwecken, als seien sie andernorts und früher schon einmal geäußert worden. Dies, sowie die Feststellungen im Allgemeinen, stellen eine weitere Strategie dar für die Prävention vor Kritik. Anhand einer „Feststellung“, die im Kontext der thailändischen Einrichtungen für deutschsprachige Erkrankte von besonderer Bedeutung ist, zeigt dieses Kapitel, dass die Einrichtung Erkrankten sogar neue Chancen für ihr Selbsterleben ermöglicht. Eine auf den ersten Blick als Hindernis erscheinende Anordnung (Verschiedensprachigkeit des Betreuungspersonals und der Erkrankten) wird inszeniert als neue Ressourcen mobilisierend und knüpft damit implizit an populäre diskursive Kontexte der Bedeutsamkeit von Aktivierung in der Altenpflege und bei Demenz an (vgl. etwa Hofmann 2012; Radenbach 2014). Wie die Aussagen dies arrangieren, sehen wir uns hier an. Die im Text selbst als „Feststellung“ benannte Aussage, die sich auf die Verständigung zwischen den Erkrankten („Gäste“) und den Betreuer_innen richtet, ist: „Die Suche nach neuen Kommunikationsformen kann neue Ressourcen wachrufen und bereits vorhandene Defizite überdecken.“ Daran schließt sich der folgende Text an:

19 „Vielleicht ist dies eine Ihrer ersten Fragen: „Wie verständigen sich denn die Gäste mit ihren Betreuerinnen

20 und Betreuern?“

21 Diese Frage habe ich mir natürlich vor zwei Jahren auch gestellt.

22 Vor allem dann, wenn meine Mutter alleine mit einer thailändisch sprechenden Betreuerin zusammen ist.

23 Ich muss zugeben, dass ich anfänglich grosse Hemmungen und ein beklemmendes Gefühl hatte.

24 Ich habe meine Mutter damals „ins kalte Wasser geworfen“. Habe ihr gesagt, dass ich jetzt zwei Stunden in

25 die Stadt müsse. Sie habe ja eine Kollegin, die bei ihr sei. Ich würde ja auch gleich wieder zurückkommen.

26 Sie war nicht begeistert und realisierte damals noch, dass ihre Betreuerin sich einer anderen Sprache bediente.

27 Als ich zurückkam, war meine Mutter mit ihrem Fotoalbum am Philosophieren. Sie hatte zweifellos eine

28 interessierte ZuhörerIn. Nebenbei amtierte sie auch noch als Deutschlehrerin, indem sie versuchte, Sätze aus

29 einem thailändischen Deutschunterrichtsbuch ihrer Schülerin laut und deutlich fehlerfrei vorzutragen.“

Die Strategie des Stellens einer kritischen Frage (Z. 19f.) ähnelt der in den vorigen Kapiteln erläuterten. Sie unterscheidet sich jedoch in Bezug auf das Arrangement zwischen Sprecher und Adressat_innen: Nun wird den Leser_innen direkt eine Frage zugeschrieben, die sie sich „vielleicht“ (Z. 19) stellen. Im Folgenden liegt der Fokus auf dem Zitatausschnitt nach dieser Frage (ab Z. 22), auf der Er-

zählung davon, wie die Mutter erstmals alleine mit einer thailändischen Betreuerin gelassen wurde. Der Sprecher selbst, erneut als verantwortungsvoll (handelnd und fühlend gegenüber der eigenen Mutter) auftretend („anfänglich grosse Hemmungen und ein beklemmendes Gefühl“, Z. 23), verweist die Mutter an „eine Kollegin, die bei ihr“ (Z. 25), sowie darauf, dass er bald wieder da sei. Die Perspektive der Mutter erhält, durch den Sprecher antizipiert als „Sie war nicht begeistert und realisierte damals noch, dass ihre Betreuerin sich einer anderen Sprache bediente“ (Z. 26), in der Aussage Raum. Während die auf die Mutter zielende Konstruktion „realisierte damals noch“ (ebd.) nebenbei das Wissen mitliefert, dass dieses Thema weniger ein Problem wäre, wenn man dies *gar nicht mehr* realisierte, verdeutlicht die folgende Schilderung des Bildes nach der Rückkehr des Sprechers zur Mutter und ihrer Betreuerin: Es war nicht nur kein Problem, sie mit einer anderssprachigen Betreuerin alleine zu lassen. Nein, hier geschieht mehr: Die Mutter wurde in der Zwischenzeit zur Philosophin, die durch eine interessierte ZuhörerIn Bestätigung findet, und „nebenbei“ (Hervorh. D.B., Z. 28) als „Deutschlehrerin“ (ebd.) amtiert. Das Wort „nebenbei“ (ebd.) sorgt gemeinsam mit den zuvor geäußerten Bedenken, die Mutter alleine zu lassen, dafür, das im Aussagekontext als erstaunlich wirkend konstruierte Bild (die Mutter agiert als Philosophin und Deutschlehrerin mit einer anderssprachigen, *interessiert* zuhörenden Person) als natürlich und wenig beschwerlich einzufärben. Die Aussagen rücken die *besondere*, sowohl für die Mutter als auch für die Deutsch lernende Betreuerin *Gewinn bringende Beziehung* zwischen beiden in den Vordergrund.

In der Folge werden die Leser_innen über außergewöhnliche Kenntnisse und Leistungen der thailändischen *Betreuer_innen* informiert, indem ihr Nichtverstehen der deutschen Sprache anhand eines Beispiels neuerlich als Gewinn inszeniert wird:

30 „Ich bin nicht gefeit vor so genannten „Argumentationsfallen“. Wenn meine Mutter mir krampfhaft erklärt,

31 dass sie auf der Toilette die Hosen nicht runterlassen kann, weil es „zerbricht“.

32 Wenn ich dann versuche, verstandesmäÙig herauszufinden, was denn hier zerbrechen würde, dann entgegnet

33 sie mir, dass ich nicht so blöd fragen solle, ich wisse doch sehr genau, was sie meine.

34 Die thailändischen Betreuerinnen führen meine Mutter sprachlos oder anderssprachig durch solche Prozesse.“

„Normale“, nicht demente Leser_innen sind die Adressat_innen¹³ der Aussagen: Sie *wissen*, dass es normal wäre, auf der Toilette bedenkenlos die Hosen hinunterzuziehen. Dass der Fokus hier aber ausschließlich auf der von der Normalität abweichenden Perspektive der Mutter bzw. dem richtigen und falschen Umgang mit dieser liegt, verdeutlichen die folgenden Aussagen. Der Umgang der thailändischen Betreuerin mit der Mutter besteht darin, dass sie ihr eine Bühne gewährt und selbst – der Aussage zufolge – die Rolle der interessierten Zuschauerin einnimmt. Die Aussagen konstruieren einerseits in Bezug auf das Philosophieren mit dem Fotoalbum, dass die *Sprache unwichtig* ist und mehr noch: Verbale Kommunikation in derselben Sprache gar hinderlich ist (vgl. Z. 32f.). Andererseits dient die *Unterschiedlichkeit der Sprache* zur Inszenierung der Mutter als bedeutsam und in einer besonderen Rolle agierend. Dass nicht die Mutter hier wirklich (in Anbetracht sich reduzierender kognitiver Leistungen) eine beachtenswerte Leistung vollbringt, indem die thailändische Betreuerin *tatsächlich* Deutsch durch sie

lernt, sondern vielmehr die Betreuerin ihr den Raum lässt, *sich als Deutschlehrerin zu inszenieren*, indem sie selbst zur Schülerin wird, verdeutlicht das Wort „versuchte“ (Z. 28): Indem die Mutter nur „versuchte, Sätze aus einem thailändischen Deutschunterrichtsbuch ihrer Schülerin laut und deutlich fehlerfrei vorzutragen“ (Hervorh. D.B., Z. 28f.), *tat sie es nicht wirklich*. Der Konstruktion der Aussagen zufolge wird die thailändische Betreuerin zum stummen Publikum der demenziell veränderten, aber superioren, als Deutschlehrerin und Philosophin agierenden Mutter, welche sich als kompetent erfahren kann, ohne dies tatsächlich zu sein. Ohne dass der thailändischen Betreuerin eine Subjektposition als professionelle Pflegende zugewiesen wird, tritt sie so als besonders kompetent im Umgang mit der dementen Mutter auf. Dies geschieht, indem die Aussage in Z. 34 sie als „*thailändische Betreuerin*“ (Hervorh. D.B.) in kulturalisierender, essentialistischer und nationalisierender Zuschreibung als *natürlich* gut geeignet für die Pflege demenziell veränderter Menschen entwirft.

In Bezug auf die Mutter ist hinsichtlich der Verknüpfung der Aussagen in dem Text zu sagen, dass sie bezüglich ihres Status von einem unmündigen Menschen, über dessen Kopf hinweg entschieden wird, je nach Aussagekontext und Funktion der Aussagen nun auch – durch die Aussagen zur thailändischen Betreuerin – als jemand auftritt, die *als Person* Anerkennung findet und ernst genommen wird. Dass dies zu Unkosten des Sprechers selbst geht, der als „nicht gefeit vor so genannten „Argumentationsfällen“ (Z. 30) auftritt, verdeutlichen die Funktion der „Feststellung“ und der darauf folgende Text: Im Fokus steht hier eine positive Darstellung der thailändischen Betreuer_innen, um Beweise ihrer Fähigkeiten, über die *wir*, die Leser_innen, die deutschsprachigen Angehörigen (inkl. dem Sprecher selbst), nicht verfügen. Warum ist es wichtig, die Integrität und Kompetenz der thailändischen Betreuer_innen abzusichern, und dies im Kontrast zum Sprecher zu vollziehen, der dabei selbst als weniger adäquat im Umgang mit der erkrankten Mutter wirkt?

Es geht hier zuvorderst nun um die Bewerbung der konkreten Gestaltung des Lebensalltags der Erkrankten in der Einrichtung: Die Verantwortung, die den Angehörigen für die Erkrankten zufällt, muss nicht nur an den Leiter der Einrichtung abgeben werden, sondern an die thailändischen Betreuer_innen, die die tägliche Sorge um die Bewohner_innen übernehmen. Interessant ist, dass durch die konstruierte Inkompetenz des Sprechers dieser seine vertrauenswürdige Sprecherposition nicht gefährdet, sondern sie im Gegenteil absichert: Indem Schwächen „zugegeben“ werden, macht dieser sich nur *noch* glaubwürdiger als Angehöriger, dem es nur um das Wohl der Mutter geht. Möglich ist dies erst ausgehend von der bereits vollbrachten Arbeit an der Sprecherposition als verantwortungsvoll.

511 Jahre später: Zur Wirkmächtigkeit des analysierten diskursiven Aussagefeldes

In diesem Kapitel wird die Bedeutung des analysierten Textes im Kontext dieser spezifischen Einrichtung und insbesondere auch im Kontext anderer, in der Folge entstandener Einrichtungen mit Pflegeangebot für deutschsprachige Senior_in-

nen, vorgestellt. Dies zeigt gleichsam die Wirkmächtigkeit und Bedeutsamkeit der hier präsentierten „doing discourse“ Strategien, die im Vortragstext wirken.

So sind manche der hier betrachteten Strategien der Erarbeitung von Vertrauen, Glaubwürdigkeit, Ernsthaftigkeit und Moralität des Angebotes spezifisch auf diese Pflegeeinrichtung gerichtet und vielleicht auch auf sie beschränkt, so etwa die Schaffung der glaubwürdigen, verantwortlich handelnden Sprecherposition des Einrichtungsleitenden als Angehöriger in Verbindung mit dem Mutter-Narrativ. Diese wurden nicht nur im Vortragstext auf der Homepage, sondern an diversen Schauplätzen publiziert und von dem Einrichtungsleitenden oft wiederholt. Unter Einbezug weiterer Publikationen zur Einrichtung (wie TV-Beiträge, Zeitungsartikel usw.) lässt sich sogar feststellen, dass die Mutter des Einrichtungsiniciators und Leiters zur zentralen Figur in der Geschichte um den Entstehungsmythos der Einrichtung aufgestiegen und damit nicht nur in dem analysierten Text von Bedeutung ist. Vielleicht lässt sich mit diesen Strategien auch der Erfolg dieser stets stark nachgefragten und populären Einrichtung erklären.

Zudem nutzen Initiatoren anderer, ähnlicher Institutionen in Thailand, die offenbar von dieser Einrichtung (und ihrem Erfolg) zur Eröffnung einer eigenen inspiriert wurden, einige der hier analysierten wirkmächtigen Narrative und Strategien. Sogar die Mutterfigur (bzw. die durch sie entfaltete Macht) und ihre Funktionen in Narrationen des Entstehungsmythos zirkulieren und treten in anderen Gründungsgeschichten ebenfalls auf: So erzählte uns ein anderer Einrichtungsleiter auf die Frage nach der Idee zur Gründung der Einrichtung davon, dass er durch seine Mutter zu der Idee gekommen sei, die Einrichtung zu eröffnen. Die Qualität der hier analysierten versierten und elaborierten Darstellung des Einrichtungsleiters und die Überzeugungskraft, die sich ausgehend von den analysierten Aussagen entfaltet, fehlen in diesem Zusammenhang allerdings. Eine schlichte Einbindung der eigenen Mutter (ohne etwa die aufgezeigten Sprecher- und Adressatenkonstruktionen) in die Gründungsgeschichte der Einrichtung alleine führt nicht dazu, so vielfältige Funktionen wie in der obigen Darstellung zu mobilisieren.

Die Untersuchung macht weiterhin darauf aufmerksam, dass seit der Eröffnung der ersten Einrichtung vor 11 Jahren und der durch sie in den Diskurs um Pflege und Demenz eingespeisten diskursiven Aussagefelder ein bedeutsamer Teil der hier analysierten Strategien zirkuliert. Ausgehend von den hier analysierten Aussagen und den ihrer Verkettung inhärenten Strategien, wuchert(e) Diskurs weiter. Aus den situational und kontextgebundenen Äußerungen des Einrichtungsleitenden wurden *Aussagen*, die in anderen Äußerungssituationen, durch andere Sprecher_innen (insbesondere Einrichtungsleitende, aber auch Bewohner_innen) wieder (und nur *scheinbar neu*) mit Bezug auf andere Einrichtungen geäußert wurden.

Als bedeutsames empirisches Beispiel der Zirkulation der hier analysierten Strategien dient der Vortrag einer Einrichtungsleitenden einer weiteren Einrichtung in Thailand an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Anfang des Jahres 2015. Im Vortrag der Einrichtungsleitenden schildert diese zuerst, dass die Betreuer_innen oft mit den Erkrankten zusammen Fotos und Erinnerungen aus ihrer früheren Biografie ansähen. Hierauf erläutert sie, dass „viele unserer Gäste“ nicht wüssten, dass sie in Thailand seien, obwohl man es ihnen sage. Es folgte die Erzählung: „Zehn Minuten später, wenn sie am Strand sitzen (...) und die Sonne untergeht, dann sagen sie: „Ja, der Bodensee ist immer noch schön“ oder irgendwie ein Weiher oder irgendwas. Dann sind sie in der Schweiz!“ Dass das hier ent-

worfene Bild fast 1:1 einem Zitat einer Bewohnerin aus dem hier analysierten Vortrag des Einrichtungsleitenden der ersten Einrichtung entspricht, verdeutlicht die Anschlussfähigkeit der diskursiven Konstruktionen par excellence. So steht im Vortrag dort: „„Ach, der Bodensee ist heute wieder friedlich im Sonnenschein.“ Die 82-jährige Bertha hat dies an einem schönen Sonnenuntergang am Ping River in (...), während ihres dreimonatigen Ferienaufenthalts, gesagt.“ Dies zeigt die Reproduktion der in Äußerungen des Einrichtungsleitenden der ersten Einrichtung geschaffenen Konstruktion von „Demenz als Ressource für mobile Heimatgefühle/Vorstellungen/Erinnerungen.“

Auch die Konstruktion der „Bedeutungslosigkeit der Sprachdifferenz“ wie auch kulturalisierende, homogenisierende Darstellungen der Eignung von Thais als *ideale* Pflegekräfte, wurden in dem o.g. Vortrag der Leitenden einer anderen thailändischen Einrichtung in Bezug auf Erfahrungen in der eigenen Einrichtung *ohne* expliziten Verweis auf die erste Einrichtung wiederholt. So erzählte sie in ihrem Vortrag von einem Beispiel einer Bewohnerin, die sich „blendend“ mit ihren Pfleger_innen verstünde, obwohl sie in unterschiedlichen Sprachen miteinander kommunizierten: „Ich meine, ich habe viele Schweizer hier. Ich selber spreche Schweizerdeutsch. Aber wenn ich jetzt mit einem Schweizer äh der Demenz hat gehe und sprechen will, wir sprechen die gleiche Sprache, aber ich verstehe nicht, was er mir sagen will. Ich habe null Plan. Weil es ist Wortfindungsstörung, Äußerungsstörung und dann ist es relativ schwierig.“ Auch das Argument, dass es besser sei, die Sprache nicht zu verstehen weil man dann „böse Wörter“ nicht verstünde, wurde von ihr angeführt.

Die Wirkmächtigkeit solcher Aussagen anderer Einrichtungsleitenden scheint insbesondere im *fehlenden Verweis* auf die erste Einrichtung bzw. die fehlende Nennung der Quelle dieser Aussagen begründet zu liegen. Gerade der Eindruck, dass es sich hierbei *nicht* um Narrative, um -Legimitations- und Verkaufsstrategien wie abrufbare diskursive Halbfertigteile handelt, sondern um *neue Errungenschaften*, um innovative, bedeutsame (*eigene*) Beobachtungen im Kontext von Pflege und Demenz, ist hierbei von größter Bedeutung.

Vielleicht müssen die Spuren auf dem Weg zum Äußerungskontext verwischt werden, um jene Argumente auf die eigene Einrichtung übertragen zu können. Es scheint zumindest, als seien die analysierten Äußerungen des Vortrags zu Aussagen geworden, die in anderen Äußerungssituationen neu formuliert ihre Wirkkraft entfalten. Letztlich wird auf diese Weise ein kohärentes, an verschiedenen Stellen durch diverse Stimmen im Diskurs ausgesprochenes Wissen um neue, nationalstaatenübergreifende Pflegearrangements (re)produziert, die ein besseres Altern bei Vorliegen demenzieller Erkrankungen in Thailand versprechen.

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag verdeutlichte Strategien und diskursive Spuren der Schaffung von Anschlussfähigkeit, Normalisierung, Legitimierung und Moralisierung jenes Angebotes, demenzkranke deutschsprachige Menschen in Thailand von Thailänder_innen betreuen zu lassen. Diese Strategien inkludieren die Relevanzsetzung spezifischen (diskursiven) Alltagswissens zum Leben im Alter, „normalen“ Betreuungs- und Pflegestrategien, dem („normalen“) Umgang mit Demenz

und auch Normalitätsbildern, die „nicht Demente“ von „Dementen“ haben. Diese diskursiven Kontexte der analysierten Aussagen wurden an den jeweiligen Stellen unter Bezugnahme auf Literatur zu Pflege und Demenz im deutschsprachigen Raum inhaltlich aufgearbeitet. So wurde deutlich, in welchem diskursiven Kontext sich die Existenz dieser Einrichtungen und zugleich ihre Bewerbungsoptionen bewegen. Gleichzeitig erarbeiteten die Aussagen des Textes durch die Mobilisierung von Normalitätswissen für die Sprecherposition des Einrichtungsleitenden eine *moralische Sprecherrolle mit Autorität*, die ebenfalls mithilfe hier rekonstruierter Strategien geschaffen wurde und diskursives Normalitätswissen hinsichtlich der Verantwortung und des richtigen Umgangs von Angehörigen mit ihren erkrankten Familienmitgliedern einband und offenbarte.

Von dort aus, also gerade indem unser diskursives Wissen um Demenz und den „richtigen“ pflegerischen Umgang sowie die Bedeutung verantwortungsvollen Handelns der Angehörigen aufgerufen und validiert wurde, konnte der diskursive Kontext modifiziert werden, indem dieses Wissen quasi in einen transnationalen Raum verlegt und an diesen angepasst wurde: Die Krankheit Demenz wird als *Ressource* für Sprachdifferenzen oder die Bedeutung von Heimat entworfen. Dabei folgt die Darstellung folgender Logik: Sie, die Krankheit, ermöglicht es, wenn wir dem Blick der Demenzkranken folgen, die *eigentlich* Ort- und Nationalstaatsengebundene Heimat mobil werden zu lassen.

Ebenfalls schafft das neu produzierte Aussagenfeld es, die Bedeutung sprachlicher Kommunikation in den Hintergrund treten zu lassen und zugleich von Sprachdifferenzen zu profitieren. Dies sind nur zwei Beispiele der zuvor umfassenden Erläuterungen zu Strategien der Hervorbringung von Rearrangements von Wissen um Alter(n), Demenz und um den verantwortlichen Umgang mit Erkrankten im Transnationalen. Dieses Rearrangement von Wissen durch die Aneinanderkettung von Aussagen, das durch spezifisch eingesetzte Strategien erst seine Anschlussfähigkeit und Glaubwürdigkeit erhält, verknüpft Aussagefelder neu miteinander: Ein neuer Diskurszusammenhang organisiert sich. Dass die Akzeptanz und Anschlussfähigkeit schaffenden analysierten Aussagen des Textes mehrfach an verschiedenen Orten und auch durch verschiedene Sprecher ähnlich wiederholt wurden, zeigt empirisch, dass sie in diskursive Aussagefelder eingeschrieben sind.

Die Wege, die Diskurse laufen, die Spuren, die sie dabei hinterlassen, offenbaren und begrenzen gleichsam Möglichkeiten, *in ihrer Logik* neue Wege zu gehen, noch nicht Denkbare denk- und sagbar, damit auch annehm- und umsetzbar zu machen. Diskursive Verschiebungen werden im Folgeleisten von Diskursregeln möglich, wenn – wie in diesem Beitrag dargestellt – aus dem Diskurs heraus gesprochen wird. Dass Texte, Diskurs, in spezifische Zusammenhänge gebrachte Aussagen folgenreich sind, wurde im vorliegenden Beitrag durch das Aufzeigen des empirischen Zirkulierens wirksamer Verkaufsstrategien für den Kontext institutionalisierter Pflegekonstellationen dementer deutschsprachiger Menschen in Thailand verdeutlicht.

Die vorgelegte diskursanalytische Annäherung an das Thema gibt erste Aufschlüsse darüber, nach welchen Regeln dieser „neue“ diskursive Weg sich verästelt: Er läuft individualisierend. Gerade über biografische Narrationen oder Erzählungen von Einzelfällen (Bsp. Bodensee) und deren positive Erfahrungen in Thailand entfaltet sich jene Macht, die das Angebot als überzeugend auftreten lässt. Das Zielen der Einrichtungen auf Individuen, welches sich auch im Erzählen von Einzelfallerfahrungen widerspiegelt, steht im Kontrast zur Realität in

deutschen Pflegeheimen. Fast nebenbei wird eine Alternative zu solchen Institutionen entworfen, die schon seit langem viel kritisiert werden für in ihnen entstehende Phänomene der Vermassung und Entindividualisierung (vgl. Friese 2014; Bernhardt 2007). Die Vorstellung einer neuen Pflegeideologie tritt als untrennbarer Bestandteil der Bewerbung der Einrichtungen auf. Diese im Transnationalen wirksam werdende Pflegeideologie, zugeschnitten auf Demenzkranke, wird verkauft an ihre Angehörigen und lebt gerade davon, nationale und kulturelle Differenzen relevant zu setzen und zu überhöhen, um sie unter Stärkung einer *etwas anderen* Perspektive – die als die „der Demenzen“ präsentiert wird – als bedeutsam und gewinnbringend zu inszenieren. Die ressourcenreiche Krankheit Demenz fungiert als Joker, der alle diskursiven Einwände auszumerzen versteht.

Wer als Angehöriger das Angebot der „moving care recipients“ wahrnehmen möchte, kauft gleichsam diese neue, transnational angelegte Pflegeideologie mit. Der die Angehörigen als die wahren Leidenden positionierende Diskurs gibt ihnen zugleich ein gutes Gefühl mit: Ihre verantwortungsvoll getroffene Entscheidung folgt der Perspektive (und dem Wohl) der demenziell veränderten Menschen. Ohne damit explizit die Pflegerealität hierzulande als Kontrast zu betonen, rufen die thailändischen Institutionen sie mit auf und beantworten im Ungesagten die kritische Frage „Ist *das* wirklich Abschieben?“ still mit einem „Nein!“

Anmerkungen

- 1 Während „Demenz“ verschiedene Syndrome kognitiven Abbaus subsumiert, stellt die Demenz vom Typ Alzheimer die häufigste Form mit 64 bzw. 72% dar, die sich zudem durch ihren progredienten Verlauf ausweist (vgl. Becker 2010, S. 17). Dass die analysierten Daten meist den Begriff „Alzheimer“ mobilisieren, kann mit der Verbreitung dieser Form unter den demenziellen Erkrankungen und mit dem Ort des Alzheimerkongresses zusammenhängen, auf dem der analysierte Vortrag gehalten wurde.
- 2 Die Bezeichnung der Deutschsprachigkeit verweist darauf, dass das hier untersuchte Angebot der thailändischen Einrichtungen insbesondere von Schweizer_innen und Deutschen wahrgenommen wird und auch die Einrichtungsleitenden nur die Schweiz und Deutschland thematisierten, während andere deutschsprachige Länder wie Österreich oder Südafrika weder direkt von den Einrichtungsinitiator_innen benannt wurden noch Bewohner_innen der Einrichtungen von dort kamen. Wenn hier demnach vom deutschsprachigen Raum die Rede ist, so bezieht sich dies ebenfalls auf die Schweiz und auf Deutschland, es sei denn, es wird von mir nur eines der Länder benannt. In dem Falle wurde in den untersuchten Aussagen auch nur das spezifische Land aufgegriffen.
- 3 Im Rahmen des Beitrages werden sowohl die Einrichtung als auch der Einrichtungsleitende aus Bemühungen um Anonymisierung heraus nicht namentlich genannt, da es für den Nachvollzug der vorliegenden Analyse keinen bedeutsamen Grund für eine Nennung gibt. Insbesondere soll jedoch die hier im Fokus stehende Einrichtung weder beworben noch diskreditiert werden. Dass es sich bei dem zentralen Datengegenstand der Untersuchung allerdings um einen online medialen Text handelt, aus dem zitiert wird, stellt eine durch mich nicht beeinflussbare Beschränkung der Anonymisierungsbestrebungen dar.
- 4 Der Begriff der Strategie unterstellt kein intentionales Subjekt, sondern bezieht sich auf spezifische diskursive funktionale Formierungsweisen des Einschreibens und Einbettens von Äußerungen in Aussagesysteme.
- 5 Der Begriff der diskursiven Kontexte verweist auf die Eigenheit der Verknüpfung von Aussagen mit ihren diskursiven Kontexten: Jeder aus Aussagen bestehende Text steht in einem vom Text selbst definierten Äußerungszusammenhang, der in ihn einge-

schrieben ist, jedoch ist es Aufgabe der Lesenden, die formalen Äußerungsspuren in den Aussagen zu ‚finden‘ (vgl. Angermüller 2007a, S. 28). Die Kontextualisierung von Aussagen steckt demnach in ihnen selbst und deren Analyse zeigt uns, wie die Aussagen sich im Diskurs positionieren oder anders: was noch gewusst werden muss, um die Aussagen überhaupt zu verstehen.

- 6 Auf notwendige Neuerungen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen verweist insbesondere der Altenquotient, der über das Verhältnis zwischen Menschen im Erwerbsalter und Rentner_innen Aufschluss gibt. So bemerkt Lehr, dass der Altenquotient 65, das heißt über 65-Jährige pro 100 Personen im Alter von 15–64 Jahren, aktuell bei 34,1 liege, im Jahr 2025 auf 41 und 2050 auf 56 bis 60 ansteigen werde (vgl. Lehr 2007, aktualisiert 2013).
- 7 Des Weiteren wird dies deutlich anhand von Ratgebern für pflegende Angehörige von an Demenz Erkrankten (vgl. etwa Haberstroh/Neumeyer/Pantel 2011; Budna 2014 u.v.m.).
- 8 Die auf der Homepage erwähnte deutsche Alzheimervereinigung, die es unter diesem Namen nicht gibt, wurde möglicherweise mit der Deutschen Alzheimer Gesellschaft e.V. verwechselt. Diese Selbsthilfeorganisationen „setzen sich bundesweit für die Verbesserung der Situation der Demenzkranken und ihrer Familien ein“ (DALzG 2013). Sie richten sich insbesondere an demenziell veränderte Menschen und ihre Angehörigen.
- 9 Beispielsweise verweisen die obig zitierten Aussagen implizit auf solche diskursiven Kontexte bereits etablierten Wissens.
- 10 Die Zeilenummerierungen wurden durch die Autorin des Beitrages eingefügt und dienen dem Versuch, den Leser_innen eine bessere Orientierung innerhalb der verwendeten Daten und ihrer Analyse zu bieten.
- 11 Damit wird auch implizit transportiert, dass die Einrichtung ein bezahlbares Angebot ermöglicht. Später im untersuchten Text muss das eher vermiedene Thema der Finanzen nicht mehr explizit aufgenommen werden.
- 12 Wenige Sätze zuvor wird die Lebensgeschichte der Mutter in ihrer Schweizer Wohnung auf 40 Jahre datiert, in deren Kontext sich die hier zitierte Aussage bewegt.
- 13 Diese sich mit der Krankheit Auskennenden wissen zudem, zumindest können die hier analysierten Aussagen auch in diesem diskursiven Kontext verstanden werden, dass Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Demenzkranken und Pflegenden der Krankheit geschuldet sind. So wird auch in Ratgebern und Fachliteratur das Thema vielseitig beleuchtet und dabei nicht selten unterschieden zwischen „normaler“ Kommunikation und den Problemen in der Kommunikation, die der Erkrankung zuzuschreiben sind (vgl. Rückert 2004, S. 23). So ist auch von speziellen Kenntnissen von Pflegenden die Rede, um den hohen Kommunikationsanforderungen bei Demenz begegnen zu können (vgl. Josuks 2011, S. 118). Kurz: Der Diskurs hat das Thema Kommunikation im Kontext Demenz bereits umfassend bearbeitet, hier findet nun eine implizite Nutzbarmachung dieses Diskursstrangs statt.
- 14 Zur Entstehung des Artikels hat Felix Platz dankenswerterweise in enger Zusammenarbeit beigetragen.

Literatur

- Angermüller, J. (2007a): Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich. Bielefeld.
- Angermüller, J. (2007b): Diskurs als Aussage und Äußerung. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans. In: Ingo Warnke (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin/New York, S. 53–80.
- Becker, D. (2010): Sein in der Begegnung. Menschen mit (Alzheimer-)Demenz als Herausforderung theologischer Anthropologie und Ethik. Berlin.

- Bender, D./Eck, S. (2012): Eine Gouvernementalitätsperspektive. Der Beitrag einer dis-positivanalytischen Interviewforschung zur Explorierung transnationalen Wissens. In: Bender, Désirée/Duscha, Anne/Huber, Lena/Klein-Zimmer, Kathrin (Hrsg.): *Transnationales Wissen und Soziale Arbeit*. Weinheim, S. 61–79.
- Bender, D./Hollstein, T./ Horn, V./ Huber, L./ Schweppe, C. (2014): Mapping Transnationalism. Old-age care facilities and care-seeking elderly on the move. In: *Transnational Social Review – A Social Work Journal* 4. Jg., Heft 2–3, S. 290–293.
- Bender, D./Hollstein, T./Schweppe, C. (2015): Alt werden im ‚Land des Lächelns‘. Alteinrichtungen für deutschsprachige Ältere in Thailand und ihre globalen Verflechtungszusammenhänge. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* 7. Jg, Heft 1, S. 131–144.
- Bernhardt, B. (2007): Die Statuspassage „Einzug ins Pflegeheim“ aus der Perspektive pflegender Angehöriger. Welche Konsequenzen resultieren für den Auftrag der Sozialen Arbeit in stationären Einrichtungen als Beitrag zur Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses? Norderstedt.
- Bernhardt, B. (2014): Der Einzug des Pflegebedürftigen ins Heim – Grenzerfahrung für pflegende Angehörige. Wie kann Angehörigenarbeit in Pflegeheimen Betroffene unterstützen? Hamburg.
- Budna, E. (2014): Demenz- und wie geht es weiter? Ratgeber für Angehörige und Betreuer. Hamburg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Demenz: Lebensqualität verbessern und Pflegende unterstützen. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Aeltere-Menschen/demenz.html> (18.06.2015).
- DAlzG: Deutsche Alzheimer Gesellschaft e.V. (2013): Über uns. <http://www.deutsche-alzheimer.de/ueber-uns.html> (4.3.2015).
- Einsle, A. (2012): Rente in Thailand. All Inclusive bis ans Lebensende. In: *News.de*. <http://www.news.de/panorama/855283432/deutsche-rentner-in-thailand-schmarotzermuessen-draussen-bleiben/1/> (11.12.2014).
- Friese, A.(2014): Bildungsressourcen hochaltriger Menschen im Alten- und Pflegeheim. Eine qualitative Studie zu vorhandenen Ressourcen und faktischer Bildungsbenachteiligung von Menschen im hohen Lebensalter durchgeführt in einer stationären Senioreneinrichtung. http://ibk-kubia.de/IBK-Dateien/PDFs/Nachrichten/Friese_Andrea_Dissertation_Bildungsressourcen.pdf (22.12.2014).
- Grond, E. (2014): Pflege Demenzkranker. Impulse für eine wertschätzende Pflege. 5. Aufl. Hannover.
- Haberstroh, J./Neumeyer, K./Pentel, J. (2011): Ein Ratgeber für Angehörige und Pflegenden. Kommunikation bei Demenz. Berlin/Heidelberg.
- Hahn, A. (2012): Jauch-Talk zur Altenpflege: Darf man Oma nach Thailand abschieben? *Bild.de*. <http://www.bild.de/politik/inland/guenther-jauch/darf-man-oma-nach-thailand-abschieben-27038224.bild.html> (2.9.2015).
- Hermes, S. (o.J.): Reise-Knigge Thailand. Tipps für das Land des Lächelns. <http://www.stern.de/reise/fernreisen/ratgeber-asien-reisen/reise-knigge-thailand--tipps-fuer-das-land-des-laechelns-3876136.html> (1.7.2015).
- Hofmann, D. (2012): Wir sind in Kontakt miteinander! Aktivierung von Menschen mit schwerer Demenz. Hannover.
- Horn, V./Schweppe, C./ Bender, D./Hollstein, T. (2015): Moving (for) old age care abroad: Precarious promise or better care? In: Horn, Vincent/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Transnational aging. Current insights and future challenges*. New York.
- Jöstl, J./Wieser, B. (2011): Auf der Suche nach dem Paradies? Einblicke in eine Studie zu „Amenity Migration“ in Cha-am und Hua Hin, Thailand. In: *ASEAS – Österreichische Zeitschrift für Südostasienwissenschaften*, 4. Jg, H. 1, S. 166–172.
- Josuks, H. (2011): Kommunikation mit an Demenz erkrankten Personen. In: Rogall-Adam, R./Josuks, H./Adam, G./Schleinitz, G.: *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management. Ein praxisnaher Leitfaden*. 2. Aufl. Hannover, S. 118–126.

- Kotsch, L./Hitzler, R. (2013): Selbstbestimmung trotz Demenz? Ein Gebot und seine praktische Relevanz im Pflegealltag. Weinheim/Basel.
- Lehr, Ursula (2007, aktualisiert 2013): Alterung der Bevölkerung. <http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/auswirkungen/alterung.html> (18.6.2015).
- Maeße, J. (2005): Re-reading Foucault mit Lyotard. <http://www.johannes-angermuller.net/deutsch/ADFA/maesse.pdf> (6.7.2015).
- Mattisek, A. (2009): Die Aussagenanalyse als Mikromethode der Diskursforschung. In: Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld, S. 279–291.
- Müller, G. (2014): Ein Engel aus Polen. Wenn alte Menschen Hilfe brauchen. <http://www.zdf.de/37-grad/ein-engel-aus-polen-wenn-alte-menschen-hilfe-brauchen-film-ueber-auslaendische-pflegekraefte-34615600.html> (1.7.2015).
- Newerla, A. (2012): Der Alltag des Anderen. Familiäre Lebenswelten von Menschen mit Demenz und ihren Angehörigen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/9037/pdf/NewerlaAlltagAnderen.pdf> (1.7.2015).
- O.A. (2015): Wohnen im Alter Internet GmbH <http://www.wohnen-im-alter.de/seniorenheimeservicewohnen-thailand.html> (30.1.2015).
- Pentzold, C./Fraas, C./Meier, S. (2013): Online-mediale Texte: Kommunikationsformen, Affordanzen, Interfaces. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 41. Jg., H. 1, S. 81–101.
- Radenbach, J. (2014): Aktiv trotz Demenz. Handbuch für die Aktivierung und Betreuung von Demenzerkrankten. 3. Aufl. Hannover.
- Roth, G. (2002): Qualität in Pflegeheimen. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/PRM-24077-Expertise--Qualitat-in-Pflegeh,property=pdf.pdf> (2.9.2015).
- Rothgang, H./Müller, R./Unger, R. (2012): Themenreport „Pflege 2030“. Was ist zu erwarten – was zu tun? Bertelsmann Stiftung https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Themenreport_Pflege_2030.pdf (2.9.2015).
- Rückert, W. (2004): Hilfen zur Kommunikation bei Demenz: Lehr- und Lernmittel für den Pflegealltag. In: Kuratorium Deutsche Altershilfe (Hrsg.): Menschen mit Demenz erreichen – Hilfen zur Kommunikation. Köln, S. 23–30.
- Schimany, P. (2003): Die Alterung der Gesellschaft. Ursachen und Folgen des demographischen Umbruchs. Frankfurt a.M.
- Statista (2015): <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/157217/umfrage/prognose-zur-anzahl-der-pflegebeduerftigen-in-deutschland-bis-2030/> (1.9.2015).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010): Demografischer Wandel in Deutschland. Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern, H.2. http://www.statistikportal.de/statistik-portal/demografischer_wandel_heft2.pdf (1.9.2015).
- Tschainer, S. (2002): Hilfen für Angehörige. In: Hallauer, J.F./Kurz, Aa.: Weißbuch Demenz. Versorgungssituation relevanter Demenzerkrankungen in Deutschland. Stuttgart, S. 100–103.
- Uni Mainz, AG Sozialpädagogik. Aktuelle Forschungsprojekte. <http://www.sozialpaedagogik.fb02.uni-mainz.de/227.php> (14.9.2015).
- Weyerer, S. (2005): Altersdemenz. In: Gesundheitsberichterstattung des Bundes (28). https://www.gbe-bund.de/gbe10/abrechnung.prc_abr_test_logon?p_uid=gast&p_aid=0&p_knoten=FID&p_sprache=D&p_suchstring=9663 (18.6.2015).
- Wetzstein, V. (2010): Alzheimer-Demenz: Perspektiven einer integrativen Demenz-Ethik. In: Christen, M./Osmann, C./Baumann-Hölzle, R. (Hrsg.): Herausforderung Demenz. Spannungsfelder und Dilemmata in der Betreuung demenzkranker Menschen. Bern, S. 53–70.

Jens Oliver Krüger, Kathrin Krüger

Skepsis im Entscheiden

Wie begründen impfskeptische Eltern ihre Impfentscheidungen?

Skepticism in the process of decision-making.

How do skeptical parents justify their decisions on vaccination?

Zusammenfassung:

Elterliche Impfentscheidungen sind im öffentlichen Diskurs ebenso umstritten wie im kommunikativen Austausch unter Eltern. Der Artikel referiert Ergebnisse einer explorativen Studie, in der Interviews mit impfskeptischen Eltern qualitativ analysiert werden. Der Artikel kommt zu dem Schluss, dass Impfskepsis nicht allein als medizinisches Thema, sondern im Zusammenhang mit einer bestimmten Konzeption von Elternschaft diskutiert werden sollte.

Abstract:

Parental decision making about childhood vaccination has been controversial, not only in public but also within families. The article presents the outcome of an explorative interview-based study on parental decision-making. Interviews with parents objecting to common vaccination recommendations were analyzed based on discourse analysis and grounded theory. The authors conclude that parental skepticism of vaccinations should not only be discussed as a medical question, but requires a more board context, involving a certain conceptual perception of parenthood.

Schlagworte: Elternschaft, Impfungen, Skepsis, Grounded Theory, Diskursanalyse

Keywords: Parenthood, Vaccination, Skepticism, Grounded Theory, Discours Analysis

1 Einleitung

In Deutschland existiert eine offizielle Impfpflicht. Trotzdem ist es keinesfalls selbstverständlich, dass sich Eltern in ihren Impfentscheidungen daran orientieren. Eine Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) kommt zu dem Schluss, dass ein Drittel aller Eltern die eigenen Kinder nicht entsprechend der Empfehlung impfen lässt (BZgA 2011). Diese Eltern werden in Studien (Meyer/Reiter 2004) und mitunter auch im öffentlichen Diskurs als Impfskeptiker(innen) bezeichnet. Der vorliegende Beitrag analysiert Argumentationsmuster mit denen solche impfskeptischen Eltern ihre Impfentscheidungen begründen. Im Kontext der Auswertung qualitativer Elterninterviews wird ‚Impf-

skepsis‘ als Phänomen, das sich in der Relation von Verantwortungszuschreibungen, Ungewissheit und Handlungszwängen konstituiert, näher untersucht.

Elterliche Impfentscheidungen – so lautet die Ausgangsthese – lassen sich nur unzureichend vom Resultat einer Entscheidung aus untersuchen: Ein Blick in den Impfpass der Kinder genügt nicht, um zu verstehen, wie sich Eltern entschieden haben. Impfskepsis lässt sich aus Elternperspektive mit unabgeschlossenen Suchbewegungen in Verbindung bringen. Die vorliegende Studie inventarisiert die diskursive Hervorbringung von Spielräumen für solche Suchbewegungen.

Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass Impfskepsis nicht allein als medizinisches Thema diskutiert werden kann, sondern sich mit einer bestimmten Konzeption von Elternschaft in Verbindung bringen lässt. Sie wird als Ausdruck einer Elternschaft anschaulich, die sich als „riskante Lebensform“ beschreiben lässt, insofern sie „einerseits sehr offen, unbestimmt, andererseits sehr ernst und folgenswer ist“ (Thomä 2002, S. 47). So wie bei anderen elterlichen Entscheidungen auch, ist davon auszugehen, dass Impfentscheidungen vielfach weniger auf Basis von Gewissheit, sondern ausgehend von Ungewissheit getroffen werden.¹ Daher gilt es den Blick für die Ambivalenzen, individuellen Relevanzen und Befindlichkeiten der Eltern zu schärfen.

Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Elternperspektiven auf das Thema „Impfen“ hat ganz allgemein mit der Schwierigkeit zu tun, mit den eigenen Aussagen nicht in den Sog des Phänomens zu geraten, dessen Analyse avisiert wird: Die gesellschaftlichen Debatten zum Impfen werden in solcher Vehemenz und Kompromisslosigkeit geführt, dass auch Standpunkte, die eine Enthaltsamkeit gegenüber Letztaussagen für sich beanspruchen, sich dem Risiko aussetzen, vereinselt positioniert zu werden. Unter dem Eindruck dieser Sogwirkung des Diskurses, verweigert der vorliegende Artikel explizit eine Bewertung der vorgestellten Impfentscheidungen.

So wie andere Compliance-Forschungen, lässt sich die vorliegende Untersuchung an der Schnittstelle zwischen medizinischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen situieren (vgl. Krüger 2013). Die Zusammenarbeit einer Medizinerin und eines Erziehungswissenschaftlers als Autor(inn)en der Studie trägt diesem Umstand Rechnung.

Nachdem ein erster Teil kurz die Ausgangssituation referiert, skizziert ein zweiter Teil das gewählte Forschungsdesign. Ein dritter Teil präsentiert ausgewählte Befunde. Abschließend werden Ausblicke formuliert.

2 Ausgangssituation und Forschungsstand

Impfkritik hat eine lange Geschichte. Kontroversen um das Impfen lassen sich bis zur Entdeckung des Pockenimpfstoffs durch Edward Jenner 1796 zurückverfolgen. Seither wurde zur Legitimation kritischer Haltungen auf die „angeblich fehlende Wirksamkeit der Impfung (Erkrankung trotz Impfung), die beobachteten Nebenwirkungen, die Auslösung weiterer Erkrankungen („Syphillisation“), religiöse Beweggründe und die Einschränkung von Persönlichkeitsrechten durch Zwangsimpfungen“ (Meyer/Reiter 2004, S. 1184) verwiesen. Im Gegenzug betonten Impfbefürworter(innen), dass Impfungen zu den „wirksamsten präventiven Maßnahmen, die

in der Medizin zur Verfügung stehen“ (RKI 2013b, S. 313), gehören. Nebenwirkungen seien selten und eine hohe Durchimpfungsrate führe im Idealfall dazu, einzelne Krankheitserreger regional oder sogar weltweit zu eliminieren.²

Im Gegensatz zu anderen Staaten, in denen eine Impfpflicht besteht, insofern z.B. der Nachweis über einzelne Impfungen als Voraussetzung für den Besuch öffentlicher Bildungsinstitutionen gilt (z.B. USA), existiert in Deutschland kein derartiger Zwang. Zwar ist eine verpflichtende Impfberatung geplant – Forderungen nach Einführung einer Impfpflicht³ rufen jedoch ethische Vorbehalte auf den Plan (Marckmann 2009). Auch wenn die Entscheidung, ob und wie Kinder geimpft werden, letztlich bei deren Eltern liegt, existiert eine offizielle Impfpflichtempfehlung, die von der am Robert-Koch-Institut (RKI) angesiedelten Ständigen Impfkommission (STIKO) ausgesprochen wird. Als ehrenamtlich arbeitendes Expertengremium veröffentlicht die STIKO ihre Empfehlungen alljährlich in Gestalt eines „epidemiologischen Bulletins“, in dem Zeitpunkte für empfohlene Impfungen in einem „Impfkalender“ definiert werden. Wie der Leiter der STIKO, Leidel, feststellt, handelt es sich dabei „nicht um unverbindliche Empfehlungen im gewöhnlichen Sinne, sondern um dringende Aufforderungen an die Menschen, sich oder ihren Kindern die „öffentlich empfohlenen“ Impfungen geben zu lassen“ (RKI 2013b, S. 313). Aktuell legen Studien nahe, dass ein signifikanter Anteil von Eltern die eigenen Kinder *nicht* entsprechend der STIKO-Empfehlung impfen lässt. Die genannte Studie der BZgA konstatiert, dass zwar eine Mehrheit der Eltern (64 Prozent) Impfungen befürwortet, aber immerhin 35 Prozent der Eltern angibt, einzelne Impfungen auf Grund von Vorbehalten abgelehnt zu haben.⁴ Nur ein Prozent der befragten Eltern lehnt Impfungen generell ab (vgl. BZgA 2011, S. 54). Vorbehalte gegenüber Impfungen werden von den befragten Eltern mit dem Glauben an deren Unnötigkeit (49 Prozent), der Furcht vor einer körperlichen Belastung des Kindes (42 Prozent), der Angst vor Nebenwirkungen (40 Prozent) oder dem Anraten eines Arztes/einer Ärztin (41 Prozent) bzw. einer Hebamme (6 Prozent) begründet (ebd.). Ferner wird festgestellt, dass sich Impfvorbehalte häufiger unter „formal höher als unter den formal weniger Gebildeten“ (ebd. S. 9) wiederfinden.

Das Informationsverhalten von Eltern ist Thema zahlreicher weiterer Studien, wobei dem sozialen Netzwerk der Eltern eine besondere Rolle zugesprochen wird (Brunson 2013; Kriwy 2007, S. 172). Kriwy sieht darüber hinaus die These bestätigt, dass insbesondere impfkritische Eltern eine selektive Arztwahl betreiben (ebd. S. 173). Anthroposophisch oder homöopathisch orientierten Ärzt(innen) wird eine kritischere Haltung gegenüber dem Impfen zugesprochen (Benin et al. 2006; Lehrke et al. 2001; Ernst/White 1995).⁵ Der Einfluss der Medien auf die elterliche Impfentscheidung wird seit Längerem diskutiert (Meyer/Reiter 2004, Hobson-West 2003). In jüngster Zeit wird auf die wachsende Rolle des Internets verwiesen. Betsch plädiert dafür, öffentliche Informationsangebote zu optimieren, indem Suchwörter mit Risikobezügen berücksichtigt und „ergebnisoffene Entscheidungshilfe[n]“ (Betsch 2013, S. 1285) offeriert werden, anstatt „Überredungstechniken zu fördern“ (ebd).

Die vorliegende Untersuchung fragt nicht nach der Güte von Informationen zum Impfen, sondern danach, auf welche Weise diesen Informationen aus Elternperspektive Bedeutung zugesprochen wird. Die „Impfproblematik“ (Schäfer/Thompson 2011, S. 22) erscheint geeignet, um „Wissen als Problem auf[z]urufen“ (ebd. S. 28). Welche rhetorischen Praktiken kommen zum Einsatz, um Wissen im Zusammenhang mit Impfentscheidungen zu autorisieren oder Skepsis zu begründen? Meyer und Reiter definieren Impfskepsis folgendermaßen:

„Impfskeptiker lehnen Impfungen nicht prinzipiell ab (differenzierte Impfungen), sondern vertreten spezielle Ansichten über ihren Zeitpunkt, die Impfstrategie, ihre Wirksamkeit, Sicherheit und ihre Nebenwirkungen.“ (Meyer/Reiter 2004, S. 1185)

Die Studie der BZgA verengt diese Beschreibung, indem sie ihre Definition von Impfskeptikern als „Personen mit Impfvorbehalten“ (BZgA 2011, S. 7) an die Auslassung STIKO-empfohlener Impfungen knüpft. Dieser Operationalisierungsschritt etabliert einen Nexus zwischen Impfresultat und Einstellung, der nicht nur Eltern, die sich dazu entschließen, die STIKO-Empfehlung umzusetzen, sondern auch solchen, die gar nicht impfen, Skepsis abspricht.⁶ Skepsis ist ein uneinheitliches Phänomen. Im Folgenden wird darunter kein stabiler Zustand im Sinne einer festen Entscheidung für die Skepsis verstanden, sondern die Fortdauer einer labilen Unentschiedenheit, in der die Befürwortung von Impfungen ggf. ebenso in Zweifel gerät, wie deren pauschale Ablehnung. Die Artikulation von Skepsis im Entscheiden öffnet Spielräume für zauderhafte, lavierende und taktierende Argumentationen, die die Entschiedenheit von Entscheidungen einklammern und den Akzent auf die Unabgeschlossenheit und fortdauernde Prozessualität des Entscheidens legen (vgl. Vogl 2014). Für die Untersuchung solch labiler Verhältnisse besitzen qualitative Forschungsansätze eine besondere Eignung. Deziert qualitative Untersuchungen zu elterlichen Impfentscheidungen liegen bislang vor allem im englischen Sprachraum vor (vgl. Saada et al. 2015; Opel et al. 2013; Bond/Nolan 2011; für einen Überblick vgl. Mills et al. 2005 und Leask et al. 2012).

3 Zur Untersuchung elterlicher Impfentscheidungen

Grundlage der vorliegenden Studie sind sechs extensive, offene Leitfadeninterviews, in denen impfskeptische Eltern zu ihren Impfpraktiken und Entscheidungsprozessen befragt wurden. Es handelt sich um Eltern mit formal hohen Bildungsabschlüssen in einer deutschen Großstadt. Die Auswahl der Interviewkontakte, die im Schneeballverfahren entstand, orientiert sich im Sinne eines Theoretical Sampling an dem Ziel, eine möglichst große Varianz von skeptischen Suchbewegungen und Prozessverläufen des Entscheidens abzubilden. Die Eltern Henriette, Marie, Martin, Regine, Sara und Yvette haben sehr unterschiedliche Impfentscheidungen für ihre Kinder getroffen. In ihrer Haltung zum Impfen lassen sich alle Eltern als Skeptiker bezeichnen, insofern sie nicht vollkommen entschieden sind und sich zweifelnd in einer Suchbewegung befinden.

- *Henriette* arbeitet als medizinisch-technische Assistentin und hat ihr ältestes Kind vor 15 Jahren gemäß der STIKO-Empfehlungen impfen lassen. Ihre fünf- und sechsjährigen Kinder wurden weitestgehend, wenn auch zeitverzögert gemäß der STIKO-Empfehlungen geimpft.
- *Marie* hat ihr achtjähriges Kind vor dem Schuleintritt gegen Tetanus, Diphtherie, Keuchhusten und Polio geimpft. Ihr vierjähriges Kind ist bislang noch ungeimpft. Sie arbeitet als Lehrerin.
- *Martin* arbeitet als Sozialarbeiter und hat seine beiden zweijährigen Töchter zeitverzögert weitestgehend gemäß der STIKO-Empfehlung impfen lassen.
- *Regine* ist studierte Pharmazeutin und Mutter eines sechs Monate alten, bislang ungeimpften Säuglings.

- *Sara* ist studierte Sozialwissenschaftlerin und arbeitet in einem Schulhort. Ein zwölfjähriges Kind aus erster Ehe ist komplett gemäß der STIKO-Empfehlung geimpft. Ihr zweites, dreijähriges Kind ist noch ungeimpft.
- *Yvette* ist Studentin und Mutter eines sechs- und eines neunjährigen Kindes. Beide Kinder sind ungeimpft und erkrankten 2013 an den Masern.

Die geringe Fallzahl von sechs Interviews rechtfertigt keine allgemeineren Aussagen zum elterlichen Impfverhalten. Der Anspruch der Studie beschränkt sich darauf, explorativ einen Eindruck von spezifischen konflikthaften Knotenpunkten im elterlichen Diskurs zum Impfen zu gewinnen. Flankiert wurde die Erhebung durch einzelne Expert(inn)eninterviews und die Auswertung von Dokumenten (Ratgeberliteratur, Internetforen, Zeitungsartikel, Informationsflyer aus Arztpraxen). Diese Daten dienten dazu, Aussagen aus den Interviews zu kontextualisieren und die regionale Spezifik der Informationsverhältnisse im Auswertungsprozess zu reflektieren.

Die Durchführung der Interviews profitierte von einer besonderen Situation im Sommer 2013. In diesem Zeitraum kam es in verschiedenen Regionen Deutschlands zu einem signifikanten Anstieg von Masernfällen (RKI 2013a).⁷ Auch die beforschte Großstadt, in der im letzten Jahrzehnt kaum Masernfälle auftraten, war davon betroffen. Daraus resultierten Reaktionen im untersuchten Feld: Die Regionalmedien berichteten, Kindergärten begannen hektisch den Impfstatus ihrer Klientel zu erheben und an einzelnen Schulen wurden ungeimpfte Kinder temporär vom Unterricht ausgeschlossen. So entstand eine bis dato ungewohnte Sichtbarkeit elterlicher Impfentscheidungen. Für unsere Erhebung bedeutete dies, dass das Thema für die interviewten Eltern zum Zeitpunkt des Interviews eine hohe Präsenz besaß und im Kontext der Befragung intensiv reflektiert wurde.

Die Auswertung orientiert sich methodisch an einer Verbindung aus diskursanalytischen Forschungsansätzen (Keller et al. 2011) und dem Verfahren einer konstruktivistischen Grounded Theory (GT) (Charmaz 2011). Zur Untersuchung, auf welche Weise Eltern ihren Impfentscheidungen Bedeutung zuschreiben und diese ‚theoretisieren‘, erscheint die GT besonders geeignet, da sie explizit auf die Hervorbringung von Theorie fokussiert. Heuristisch kann aus dem Versprechen der frühen GT, Theorie „aus den Daten zu generieren“ (ebd., S. 8), anstatt Daten einer vorgefertigten Theorie entsprechend aufzubereiten, eine positivistische Hypothek resultieren. Charmaz kontrastiert diese Lesart, indem sie unter Abgrenzung von objektivistischen Argumentationen für eine konstruktivistische GT plädiert, die danach fragt, wie Wirklichkeit in den Daten *und* deren Analyse konstruiert wird (ebd. S. 129-132). Dies eröffnet Anschlussmöglichkeiten für andere Interpretationsverfahren wie z.B. die Diskursanalyse (Schwab-Trapp 2004), die über eine heterogene Vielzahl diskurstheoretischer Forschungseinsätze (vgl. Keller et al. 2011; Fegter et al. 2015) hinweg untersucht, wie Bedeutungen diskursiv hervorgebracht werden bzw. wie sich die „soziale Produktion von Sinn“ (Angermüller 2014, S. 85) ereignet. Dementsprechend ließe sich der Fokus der folgenden Auswertung auch so beschreiben, dass es darum geht, einen elterlichen Diskurs zum Impfen zu untersuchen bzw. in der Terminologie der GT, „das interne Beziehungsgefüge“ (Glaser/Strauss 2008, S. 70) elterlicher Theoretisierungen zu inventarisieren.⁸ Der elterliche Impfdiskurs erscheint kontrovers, aber nicht ungeregt. Im Diskurs lassen sich diverse konflikthafte Knotenpunkte unterscheiden, die als offene Problemhorizonte unterschiedliche Praktiken ihrer diskursiven Be-

arbeitung herausfordern (vgl. Schwab-Trapp 2011). Im Folgenden werden vier derartige Problemhorizonte unterschieden: *Die Last der Verantwortung* (4.1); *der Wunsch, sich zu informieren* (4.2); *der Umgang mit Ungewissheit* (4.3) und *der Eigenwert der Skepsis* (4.4). Jeder dieser Problemhorizonte lässt sich als Ausgangspunkt für eine Vielzahl unterschiedlicher diskursiver Bearbeitungsformen und Positionierungen perspektivieren.

4 Analyse

4.1 Die Last der Verantwortung

Die Eltern unseres Samples berichten, dass sie zu wechselnden Gelegenheiten an ihre Verantwortung als Eltern erinnert wurden. Im Interview mit Regine wird berichtet, wie eine Ärztin die elterliche Impfskepsis mit dem Appell beantwortete:

„Sie sind die Eltern von dem Kind, Sie sind die Mutter, und [...] Sie wollen das Beste für Ihr Kind, und Sie müssen die Entscheidung auch treffen, und Sie sind dann dafür auch verantwortlich. [...] Wenn Ihr Kind jetzt was kriegen sollte, dann machen Sie aber nicht mich dafür verantwortlich.“

Auch Ärzt(inn)e(n) tragen eine Verantwortung. Sie sind dazu verpflichtet, impfskeptische Eltern über Nutzen und Risiken einer Impfung zu informieren. Mit dem Aufklärungsgespräch, das bestenfalls mit einer Unterschrift der Eltern bestätigt wird, endet allerdings diese Verantwortung.⁹ Die impfskeptischen Eltern müssen es aushalten, sich ggf. gegen den Rat ihres Arztes bzw. ihrer Ärztin zu entscheiden.

Die Thematisierung von Verantwortung verkompliziert sich für die impfskeptischen Eltern dadurch, dass sie nicht nur an eine Verantwortung gegenüber ihrem Kind, sondern auch an eine soziale Verantwortung (z.B. gegenüber Menschen, die sich nicht impfen lassen können) erinnert werden: Immerhin stellen sie mit ihrer Auslassung einzelner Impfungen den im medizinischen Diskurs so genannten „Herdenschutz“ in Frage. Es lässt sich fragen, wie man diejenigen schützt, die sich nicht schützen können (z.B. Säuglinge). In den von uns erhobenen Interviews wird die Problematik dieses Double-Bind kontrovers diskutiert. Niemand will anderen absichtlich schaden. Die Furcht vor Impfschäden führt einzelne impfskeptische Eltern jedoch dazu, die quasi-kommunitaristische Orientierung an gesellschaftlichen Interessen situativ schwächer zu gewichten, als die Verantwortungszuschreibung gegenüber dem eigenen Kind: „In erster Linie sehe ich meine eigenen Kinder und nicht die Gesellschaft“ (Sara). Diese Positionierung wird jedoch selbstreflexiv als Dilemma markiert, da sie sich – wie z.B. im Interview mit Martin bemerkt wird – dem Vorwurf der „Verantwortungslosigkeit“ gegenüber gesellschaftlichen Interessen aussetzt. Die aufgerufenen Risikodimensionen lassen sich nicht miteinander ‚verrechnen‘. Wenn die Angst vor Impfschäden schwächer ausgeprägt ist, fällt eine gesellschaftliche Verantwortungsübernahme leichter. Die Unterstützung des Herdenschutzes besitzt für die Impfentscheidungen Regines und Henriettes eine hohe Priorität: An Eltern, die Impfungen generell verweigern, wird hier der Vorwurf adressiert, andere zu gefährden.

Im Zuge solcher Divergenzen deutet sich an, dass Ärzt(inn)e(n) nicht die einzigen Instanzen sind, von denen Eltern an ihre Verantwortung erinnert werden. Regine, die Impfungen trotz punktueller Skepsis generell befürwortet, berichtet von einem Gespräch mit Eltern, die Impfungen radikal ablehnten. Regines offen geäußerte Meinung, dass sie es für „verantwortungslos“ halte, *nicht* gegen Tetanus zu impfen, da eine Infektion zum Tode führen könne, wurde von der anderen Mutter – so erzählt es Regine – mit dem Satz beantwortet:

„Das arme Würmchen mit so einem Gift zu infiltrieren, [...] das ist doch verantwortungslos.“

An diesem Wortwechsel scheint zum Ersten das Dilemma auf, dass sowohl Impfbefürworter wie Impfgegner Verantwortungsbewusstsein für sich reklamieren. Eltern sind mit dem Problem konfrontiert, dass die Normativität, auf die sich die Reklamation von Verantwortlichkeit gründet, umstritten ist: Regine identifiziert eine Impfung als verantwortungsvoll und wird genau darin von einer anderen Mutter als verantwortungslos adressiert. Zum zweiten wird im Rahmen des zitierten Wortwechsels deutlich, dass sich Impfscheidungen stark dramatisieren lassen. Während das Thema andernorts marginalisiert wird¹⁰, wird es hier als Entscheidung, in der es um Leben und Tod geht, alarmierend in Szene gesetzt.

Zusammengefasst: Die Zuschreibung von Verantwortung etabliert und bearbeitet ein problematisches Spannungsfeld: Die Betonung der hohen Relevanz einer „verantwortungsvollen“ Impfscheidung steht in konflikthaftem Verhältnis zu der Schwierigkeit einen Konsens darüber zu etablieren, wie eine „verantwortungsvolle“ Impfscheidung konkret aussieht. Für impfskeptische Eltern, die sich hinsichtlich ihrer Impfscheidung verunsichert zeigen, besteht eine Last der Verantwortung letztlich auch darin, dass sie damit leben müssen, im Wunsch das Beste für das eigene Kind zu gewährleisten, letztlich doch das Falsche zu tun.

4.2 Der Wunsch, sich zu informieren

Wenn die Impfscheidung ganz generell als wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe erkannt wird – was liegt dann aus Elternsicht näher, als sich zu informieren, um sich in die Lage zu versetzen eine begründete Entscheidung zu treffen? Ein Homöopath, den wir im Rahmen unserer flankierenden Recherchen befragten, betont die Notwendigkeit zur Informationssuche eindringlich:

„Viele Leute verwenden mehr Zeit [...] auf die Vorbereitung zum Kauf eines Autos, als auf die Entscheidung, ob sie ihr Kind impfen oder nicht. Wobei natürlich von der Tragweite her, wenn Sie das falsche Auto kaufen, haben Sie bestenfalls ein bisschen Geld verloren, da haben Sie Ärger mit der Werkstatt. Wenn Sie sich aber beim Impfen falsch entscheiden, haben Sie Ihr Leben lang daran zu tragen. Dessen sind sich viele Eltern nicht bewusst.“

Es greift zu kurz, die Skepsis impfskeptischer Eltern darauf zurückzuführen, dass diese sich nicht hinreichend informieren. Die Eltern unseres Samples berichten Gegenteiliges: mitunter sei man erst skeptisch geworden, nachdem man sich informiert habe (Sara). Und trotz aller Informationsbemühungen, klagen die Eltern darüber, sich weiterhin nicht hinreichend informiert zu fühlen. Henriette, selbst im Gesundheitswesen tätig, hält es z.B. für „geheimnisvoll, [...] was eigentlich in so einer Impfung drin ist“. Und als Mutter, die ihre Kinder und sich selbst hat impfen lassen, gerät sie retrospektiv über sich selbst ins Staunen:

„Du lässt dir da was impfen, du weißt gar nicht was drin steckt, ist schon irre, so.“

Der Wunsch, besser zum Thema informiert zu sein, lässt sich allem Anschein nach nicht so leicht erfüllen. Das Problem: Informationen können unverständlich, zu voraussetzungsreich, widersprüchlich, unzureichend oder schlicht falsch sein. Wie bewertet man die Güte von Informationen?

Die interviewten Eltern nennen eine Vielzahl möglicher Informationsquellen, die sie im Rahmen ihrer Informationssuche konsultieren. Systematisierend lässt sich zwischen *medialer Informationsbeschaffung*, *Beratung* und der *Relevanz von Erfahrungen* unterscheiden.

Die *mediale Informationsbeschaffung* wird vielschichtig beschrieben. So wird in den Interviews von Recherchen im Internet berichtet, die zu der Erkenntnis führen, dass dort jede Information Fürsprache oder Kritik findet – je nach dem, wo man sucht. Auch Radio- und Fernsehbeiträge zum Thema werden entweder als zuverlässig, oder als zu manipulativ deklariert. Ähnlich verhält es sich mit spezifischer Ratgeberliteratur, die mal als unabhängige Informationsquelle geschätzt und andernorts als unsachlich kritisiert wird. Und auch Informationsflyer, die in Kinderarztpraxen ausliegen, rufen ambivalente Reaktionen hervor. In Verknüpfung mit der Frage „cui bono“ geraten Initiativen zur Erhöhung der Impfbereitschaft im Rahmen der Interviews unter Verdacht, nicht allein am Wohl derjenigen, die geimpft werden sollen, interessiert zu sein: „Irgendjemand wird es wirtschaftlichen Nutzen bringen“ (Henriette). Selbst dort, wo Fachliteratur konsultiert wird, wie im Fall Regine, die Pharmazie studiert hat und sich unter anderem für die Wirkweise von Adjuvantien interessiert, führt Fachwissen nicht notwendig zu mehr Sicherheit, sondern erzeugt ggf. zusätzliche Verunsicherung:

„Ich weiß generell Impfung, wie das funktioniert, und was das im Körper macht und so weiter. [...] Was mich dann halt auch wieder zu Fragen führt, die halt auch niemand mir beantworten kann.“

In den Argumentationen der Eltern werden Spielräume erschlossen sich zur Güte der medialen Informationen gesondert in ein Verhältnis zu setzen. Ähnliches spielt auch dort eine Rolle, wo die Eltern von der *Beratung* mit anderen Eltern berichten. Solche Gespräche werden mitunter als heikel beschrieben. Im Interview mit Regine findet sich die Einschätzung, dass unter Eltern ein „krasser Diskurs“ zum Impfen existiere, der polarisierend und stark emotional geführt werde und im Interview mit Martin wird von einer „Impfgegnerin“ aus dem Bekanntenkreis berichtet, die es im Kindergarten zu spüren bekam, „dass die anderen Eltern das nicht gut finden, dass sie das nicht macht“. In Gesprächen mit anderen Eltern – und ggf. auch mit dem/der Ehepartner(in) – vermittelt sich ein Eindruck von der sozialen Akzeptabilität der eigenen Impfentscheidung. Es gibt jedoch auch die Strategie, gezielt Rat zu suchen. Die interviewten Eltern berichten, dass sie sich durch spezifische Einzelpersonen in ihrer Impfentscheidung beeinflussen lassen: Yvette vertraut sich einem Homöopathen an, Sara wendet sich an ihre Hebamme, Regine schätzt das Urteil eines befreundeten Medizinstudenten, Martin berät sich mit seinem Bruder und Henriette berichtet vom engen Austausch mit einer Freundin. In allen Fällen handelt es sich um Ratgeber, denen man vertraut bzw. denen ein fundierteres Wissen zur Impf-Thematik attestiert wird. Auch von der Beratung mit Ärzt(inn)en wird berichtet, wobei die freie Arztwahl von den interviewten Eltern mitunter dazu genutzt wird, gezielt solche Ärzt(inn)e(n) aufzusuchen, die ihre Impfskepsis tolerieren. Yvette weiß von einer solchen selektiven

Arztwahl zu berichten, bei der es darum ging, Ärzt(inn)e(n) zu identifizieren, die hinsichtlich des Impfens „entspannt drauf sind“.

Die Arbeit, sich zu Beratungen und medialen Informationsangeboten in ein Verhältnis zu setzen, entfällt dort, wo Informationen zur richtigen Impfpraxis aus der eigenen *Erfahrung* hergeleitet werden. In den Interviews mit Sara, Yvette und Martin wird von der „persönliche[n] Berührung mit [...] Impfschäden“ (Yvette) berichtet, die als prägend für die eigene Haltung zum Impfen vorgestellt werden. Die Definition eines „Impfschadens“ orientiert sich dabei allerdings nicht notwendig an den Kriterien, die die offizielle Anerkennung eines Impfschadens voraussetzt.¹¹ Eine andere Bezugnahme auf Erfahrungen erfolgt in der Beweisführung am eigenen Kind: Allgemeine Überlegungen zum Impfen werden verschiedentlich mit persönlichen Erfahrungen autorisiert, die man im Zuge einer (Nicht-)Impfung der eigenen Kinder gesammelt hat. Ein Beispiel dafür findet sich im Interview mit Henriette:

„Meine drei Kinder, die sind ja alle geimpft und [es] hat [...] jetzt uns nicht geschadet.“

Im Interview mit Sara wird allerdings genau umgekehrt argumentiert:

„Der Milan hat alle Impfungen, alles ordentlich gekriegt und der ist nur krank. [...] Und die anderen [...] Kinder, die nicht geimpft sind, die sind eigentlich pumpergesund.“

Auch die argumentative Bezugnahme auf Erfahrungen erzeugt also nicht notwendig Verlässlichkeit. Doch sie bietet ein besonderes Potential für die Autorisierung von Impfentscheidungen, insofern sich persönliche Erfahrungen zwar sachlich (z.B. hinsichtlich ihrer Repräsentativität) aber nicht hinsichtlich ihrer Erfahrungsqualität kritisieren lassen.

So vielgestaltig sich die Bezugsquellen für Informationen im Kontext der Impfentscheidungen darstellen, so unsicher ist, ob ein ‚Mehr‘ an Informationen tatsächlich zu einer sichereren Entscheidung führt. Aus dem Moment des Entscheidens kann sich im Zuge einer Informationssuche ein anhaltender Prozess entwickeln. Selbiges wird im Interview mit Regine beschrieben. Nachdem intensiv aber vergeblich nach subjektiv zufriedenstellenden Informationen gesucht wurde, resümiert Regine ihre Informationsanstrengungen folgendermaßen:

„Also das war jetzt auch so dieser Prozess, dass ich mittlerweile die Erkenntnis habe, es ist irgendwie egal, was ich lese, mit wem ich rede, am Ende gibt es eben nicht diese fünf stichhaltigen Argumente, sondern ich [...] muss jetzt einfach mal irgendwann ne Entscheidung treffen und – fertig.“

Und wenig später:

„Also eigentlich egal, was ich mache, ist wirklich so das Gefühl, dass ich mich fühle wie in so einem luftleeren Raum, und ich muss irgendwie versuchen Boden unter den Füßen zu bekommen und das funktioniert eigentlich nicht, weil es keinen Boden gibt.“

Regines anfänglicher Wunsch, eine fundierte Entscheidung zu treffen (und sich dementsprechend zu informieren) ist im Zuge des Informationsprozesses dem Zweifel gewichen, ob eine Grundlage für valide Entscheidungen zur Verfügung steht. Zurück bleibt die Erkenntnis einer allgemeinen ‚Bodenlosigkeit‘ des Entscheidens.

Allen Strategien der Informationsbeschaffung, von denen die interviewten Eltern berichten, ist gemein, dass jeder Form der Vergewisserung eine Ungewissheit eingeschrieben bleibt. Im Überblick über die durchgeführten Interviews er-

scheint jedes reklamierte Wissen zur Impffhematik potentiell verunsicherbar und jede Strategie der Informationsbeschaffung scheint gleichzeitig als Quelle von Desinformation interpretierbar zu bleiben. Die Argumentation der Eltern etabliert und bearbeitet ein Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit die eigene Impfscheidung auf eine sichere legitimatorische Grundlage zu stellen und der Schwierigkeit eben dies zu tun.

4.3 Umgang mit Ungewissheit

Aller Ungewissheit zum Trotz stehen impfskeptische Eltern vor der Herausforderung eine Impfscheidung zu treffen. Sie können sich nicht nicht entscheiden. Wie gehen die interviewten Eltern mit der Entscheidungsnotwendigkeit um? Ein Problem scheint darin zu bestehen, dass das, was rational nachvollziehbar erscheint, nicht zwangsläufig vorhandene Ängste kompensiert. Die Angst vor Nebenwirkungen des Impfens taucht in allen Interviews auf. Aber auch die Angst vor Krankheit wird von allen interviewten Eltern geteilt. In den Interviews lassen sich unterschiedliche *Taktiken* des Umgangs mit Ungewissheit feststellen:

- *Verschieben und Verzögern*: Die Taktik des „Verzögerns“ ist nicht gleichbedeutend mit einer Ablehnung des Impfens. Es geht es darum, sich für die Zukunft alle Optionen offen zu halten – im unsicheren Vertrauen darauf, dass so etwas möglich ist. Diese Taktik kommt z.B. in den Interviews mit Yvette und Sara zur Sprache, die sich mit der These beruhigen, dass man Impfungen später nachholen könne. Mit solchen Argumentationen begeben sich die Eltern in direkte Opposition zur Empfehlung der STIKO, die dazu rät, „die Grundimmunisierung bei Säuglingen und Kleinkindern frühzeitig zu beginnen, ohne Verzögerungen durchzuführen und zeitgerecht abzuschließen“ (RKI 2013b, S. 313).
- *Marginalisierung von Krankheitsrisiken*: In den Interviews mit Sara und Yvette wird eine Überschätzung von Krankheitsrisiken beanstandet. Yvette hält es für ein Problem, dass die Gesellschaft mit Krankheiten, gegen die geimpft werde, gar nicht mehr vertraut sei: „Man kennt es gar nicht mehr und was man nicht kennt, davor hat man Angst.“ Dasselbe Argument lässt sich freilich auch umgekehrt profilieren, indem darauf hingewiesen wird, dass die Gefährlichkeit vieler impfpräventabler Erkrankungen unterschätzt wird – eben weil Eltern diese Erkrankungen nicht mehr aus eigener Anschauung vertraut sind.¹²
- *Verdrängung*: Nicht alle Krankheitsrisiken lassen sich marginalisieren. Im Interview mit Sara wird selbstbewusst eingestanden, dass man Risiken verdränge, um die eigene Impfskepsis ‚durchzuhalten‘: „Bestimmte Sachen, also bezüglich bleibender Schäden, das versuche ich naja, irgendwo auszuklamern oder wegzuschieben.“
- *Selektives Impfverhalten*: Impfungen werden nicht generell abgelehnt, sondern einzelfallbezogen findet eine subjektive Risikoabwägung statt. Martin und Marie lassen ihre Kinder nur gegen solche Krankheiten impfen, die sie für besonders gefährlich halten.

Verschieben, Marginalisieren, Verdrängen, Selektieren – all diese Taktiken zielen auf den Umgang mit *Risiken*. In den Interviews tauchen jedoch auch Argumenta-

tionen auf, die bestimmte Krankheiten als *Chance* definieren. In den Interviews mit Yvette, Sara und Marie wird die Überzeugung geäußert, dass der Körper bestimmte Krankheiten „brauche“. Diese seien „wichtig für die Entwicklung“ – eine Behauptung die spezielle Vorstellungen medizinischer Wirkweisen voraussetzt und die den offiziellen Standards widerspricht. Unabhängig von medizinischen Risiken kann das befürwortete ‚Durchmachen‘ von Krankheiten, Eltern allerdings lebenspraktisch vor besondere Herausforderungen stellen. Henriette hebt hervor, dass sich Eltern im Klaren darüber sein müssten, „dass man notgedrungen vielleicht auch mal länger zuhause bleiben muss, bis das Kind Keuchhusten oder sonst was auskuriert hat.“ Und Yvette räumt ein, dass das ‚Durchmachen‘ von Krankheiten Eltern ggf. lebenspraktisch unter „Druck“ setze.

Im Rahmen des Argumentierens für die genannten Taktiken wird die Schwierigkeit bearbeitet, die Notwendigkeit zu Handeln mit den Widerständen gegen Handlungen zu vermitteln. Die Taktiken erlauben es Spielräume für weiteres Entscheiden zu abzusichern und Möglichkeiten für die Zukunft (vermeintlich) offen zu halten.

4.4 Eigenwert der Skepsis

Abschließend soll der Blick darauf gelenkt werden, dass Skepsis nicht nur als Resultat eines Orientierungsproblems in Frage kommt. Sie besitzt im elterlichen Orientierungsprozess einen *Eigenwert*. Skeptisch oder kritisch zu sein, das wird von den interviewten Eltern als *Ausdruck einer verantwortungsvoll praktizierten Elternschaft* verstanden. Skepsis ist demnach kein Zustand, den es aufzulösen oder zu überwinden gilt, sondern sie erscheint aus Sicht der Eltern als eine wünschenswerte Haltung. Die von uns interviewten Eltern äußern in unterschiedlicher Diktion den Wunsch, sich eigenständig eine Meinung zum Impfen zu bilden. Marie spricht davon, dass „sich Eltern [...] ja selber irgendwie den Kopf zerbrechen wollen“, Martin formuliert den Imperativ „man muss sich schon selber ne Meinung bilden“ und im Interview mit Regine wird spekuliert, dass es nicht zuletzt auch darum gehe, „irgendwie kritisch zu sein, [...] oder einfach das erstmal hinterfragen zu wollen und meinen eigenen Standpunkt finden zu wollen und nicht einfach das nur so zu machen, wie es mir vorgegeben wird.“ Eine Impfskepsis – wie sie in diesen Zitaten zum Ausdruck kommt – lässt sich nur schwer auflösen, da ihr ein positiver Wert zugeschrieben wird. Sie wird direkt mit einem bestimmten elterlichen Rollenverständnis bzw. mit einer spezifischen Vorstellung von Elternschaft verknüpft und eröffnet Spielräume für entsprechende Subjektivierungen.

In der Verhandlung der Impfentscheidung wird so letztlich ein weiteres Spannungsfeld etabliert und bearbeitet: die Impfskepsis gerät einerseits defizitär als Ausdruck eines Orientierungsmangels in den Blick, und sie wird andererseits wertschätzend als Ausdruck der Sorge um das eigene Kind interpretiert.

5 Fazit

Für Eltern, denen es darum geht, sich „Wissen [...] an[zu]eignen zum Wohle des Kindes“ (Beck-Gernsheim 1989, S. 94), kann es zu schwierigen Situationen kommen, wenn Wissen nicht mehr als „unproblematischer Geltungsbestand verstanden [wird; JOK/KK], der gegen die Verirrungen des Alltagsverstandes stark zu machen ist“ (Schäfer/Thompson 2011, S. 28).

In der vorgestellten Analyse wurde zuerst die Zuschreibung von Verantwortung herausgearbeitet, die aus dem Bestreben resultiert, für das eigene Kind, das Beste zu wollen. Der zweite Abschnitt wies auf die Schwierigkeit hin, eine fundierte Grundlage für ein valides Entscheiden zu schaffen. Im dritten Abschnitt ging es darum, dass trotz dieser Schwierigkeit dennoch Entscheidungen getroffen werden müssen. Damit ist der Problemkomplex umrissen, in dem sich die interviewten impfskeptischen Eltern mit ihren Entscheidungspraktiken situieren. Der Skepsis – so wurde schließlich im vierten Abschnitt deutlich – lässt sich jedoch ein Eigenwert zusprechen, insofern sie spezifischen Vorstellungen von verantwortungsvoll praktizierter Elternschaft entspricht. Hinsichtlich der Eingangsfrage des Artikels, *wie* Impfskepsis begründet wird, lässt sich nun zwischen zwei Argumenten unterscheiden:

Zum Ersten gibt es eine Skepsis, die auf die *Sachebene* zielt: Es wurde deutlich, wie vielgestaltig und konflikthaft die Möglichkeiten sind, sich mit der *Sache des Impfens* auseinanderzusetzen.¹³ Die Impfskepsis als Skepsis gegenüber dem Impfen wird unter anderem in medizinischen Argumentationen mit Sachinformationen gestützt und lässt sich auf dieser Ebene auch mit Zweifeln an deren sachlicher Richtigkeit verunsichern.

Zum Zweiten funktioniert die Impfskepsis als Ausdruck spezifischer *Vorstellungen von verantwortlich praktizierter Elternschaft*. Im Kontext dieser Vorstellungen besitzt Skepsis – auch Impfskepsis – einen Eigenwert. Die Eltern unseres Samples berichten, dass sie sich in ihrer Entscheidung nicht passiv fremden Autoritäten ausliefern, sondern sich eigenständig und selbstbestimmt eine Meinung bilden wollen. Selbst wenn diese Bemühungen sachlich nicht von Erfolg gekrönt sind, so unterstreichen die Eltern durch ihre Skepsis im Entscheiden dennoch *performativ*, dass sie es sich im Entscheiden zumindest nicht ‚zu leicht‘ machen.

Wenn es darum geht, zu verstehen wie elterliche Impfskepsis ‚funktioniert‘, spricht vieles dafür, die genannte Differenz ernst zu nehmen. Argumentationen der klassischen Impfaufklärung, die vornehmlich auf die Sachebene und die Kompensation von Impfskepsis zielen, berücksichtigen mitunter nicht hinreichend einen subjektiven Gewinn, der sich aus Elternperspektive mit der Skepsis verbinden kann (Krüger/Krüger 2015). Dieser Gewinn liegt auf der Ebene elterlicher Subjektivierungen, bzw. betrifft die Verhandlung und „Adressierung“ von Verantwortlichkeit (Jergus 2014). Diesbezüglich lässt die vorliegende Studie Anschlüsse an andere Untersuchungen im Schnittfeld von Medizin und Pädagogik zu. So regt Seehaus an, „Selbstresponsibilisierungsprozesse“ durch eine „Analyse elterlicher Konstruktionsleistungen“ zu untersuchen (Seehaus 2014, S. 246). Und „das Konstrukt altersgemäßer Entwicklung“ (Kelle 2007, S. 117) wird in seiner Vermittlung mit der „diskursiven und materialen Konstruktion von Elternaufgaben“ (Bollig/Kelle/Seehaus 2012, S. 119) beforscht. Auch im Kontext solcher Studien spielt die Performativität von Elternschaft eine Rolle. Die Aufmerksamkeit gegenüber dieser Performativität löst Fragen hinsichtlich der Sache des Impfens

freilich nicht auf. Im Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit hinsichtlich des Impfens zu einer Entscheidung zu gelangen und der Schwierigkeit eben dies zu tun, kann elterliche Skepsis einen ebenbürtigen Gehalt letztlich nur im Vertrauen finden.¹⁴ Die Eltern sind in ihren Entscheidungsprozessen zu einem spezifischen Vertrauensmanagement herausgefordert – ohne dieses wird Skepsis im Rahmen von Impfentscheidungen zum Problem.

Anmerkungen

- 1 Ähnliches lässt sich z.B. für elterliche Schulwahlentscheidungen herausarbeiten (Breidenstein/Krüger/Roch 2014).
- 2 Der kontroverse Diskurs zum Impfen wird historisch mit gewandelten Rationalitäten im gesellschaftlichen Risikobezug in Verbindung gebracht (Foucault 2004, S. 96).
- 3 So fordert z.B. der Dachverband der kinder- und jugendmedizinischen Gesellschaften (DAKJ) eine „Impfpflicht für Kinder in Gemeinschaftseinrichtungen endlich um[zusetzen.“ http://dakj.de/media/mitteilungen/DAKJ_PM%20Impfpflicht_070813.pdf; [14.10.2014]
- 4 Eine weitere Studie der BZgA fragt nach der Impfaakzeptanz der 16- bis 85-jährigen Bevölkerung. Hier bezeichnen sich 61 Prozent als Impfbefürworter, 31 Prozent artikulieren Vorbehalte und immerhin 8 Prozent geben eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Impfen zu erkennen (BZgA 2013, S. 104).
- 5 Die pauschale Zuschreibung einer Impfgegnerschaft an diese Orientierungen macht es sich indessen zu einfach. In einer Stellungnahme spricht sich z.B. der Deutsche Zentralverein homöopathischer Ärzte (DZVhÄ) keinesfalls gegen Impfungen aus (<https://www.dzvhae.de/dzvhae-presse/pressemitteilungen/-1-563.html> (19.10.2014)).
- 6 Operationalisierungsschwierigkeiten die die Differenz von Impfpraxis und Einstellung betreffen, lassen sich auch andernorts beobachten. So identifizieren Dempsey et al. (2011) 13 Prozent der Eltern ihres Samples als „alternative vaccinators“ – auch dann, wenn es sich um ein reines Verschieben der Impfung auf einen späteren Zeitpunkt z.B. infolge einer akuten Erkrankung des Kindes oder einer Impfstoff-Knappheit handelte.
- 7 Die World Health Organization (WHO) hat das Ziel formuliert, die Masern weltweit bis 2015 zu eliminieren. Dazu sind Impfquoten von >95 Prozent nötig. In Deutschland wird diese Impfquote aktuell nicht erreicht. Das RKI bezeichnet die von der WHO angestrebte Eliminierung der Masern als „sehr ehrgeizige[s] Ziel“ (RKI 2013a). Bis Ende Oktober 2013 wurden in Deutschland nach Angaben des RKI 1721 Masernfälle gemeldet (ebd.).
- 8 Die Eignung diskursanalytischer Ansätze für die Auswertung von Interviews dokumentiert sich in verschiedenen Studien, vgl. unter anderem Schäfer 2011 und Jergus 2011.
- 9 Die Zeit, die Ärzt(inn)en zur Impfaufklärung zur Verfügung steht, ist begrenzt. Eine Untersuchung in Großbritannien ergab, dass die durchschnittliche Gesprächsdauer zu Impfungen bei Haus- und Kinderärzt(inn)en 3,08 Minuten betrug (Davis et al. 2001). Hervorzuheben ist daneben, dass in Deutschland ein Aufklärungsgespräch über Impfungen nicht vergütet wird, wenn ihm keine Impfung folgt – mag es noch so lange gedauert haben.
- 10 Paradigmatisch kommen solche Marginalisierungen in der konventionalisierten Rede vom „harmlosen Stich“ oder dem „kleinen Pieks“ zum Ausdruck, die als verniedlichende Metapher für das Impfen z.B. im Titel verschiedener Zeitungsartikel Verwendung findet.
- 11 Das Paul-Ehrlich-Institut, welches unter anderem für die Zulassung von Arzneimitteln zuständig ist, bietet der Öffentlichkeit seit 2013 kostenlos Zugang zur sogenannten UAW-Datenbank in der die Anzahl gemeldeter Verdachtsfälle von Impfkomplikationen

- aufgelistet ist. Ein ursächlicher Zusammenhang von Komplikation und Impfung bei diesen Fällen lässt sich indessen auch anzweifeln, indem z.B. eine unglückliche Koinzidenz vermutet wird (<http://www.pei.de/DE/arzneimittelsicherheit-vigilanz/pharmakovigilanz/uaw-datenbank/uaw-datenbank-node.html> (13.10.2014)).
- 12 Vgl. z.B. http://www.rki.de/DE/Content/Infekt/Impfen/Bedeutung/Schutzimpfungen_20_Einwaende.html#doc2378400bodyText18 (14.10.2014)
- 13 Im Diskurs zum Impfen wird paradigmatisch vorgeführt, dass ein präventiver Umgang mit Risiken „selbst neue Risiken“ (Bröckling 2008, S. 40) hervorbringen kann.
- 14 In der Erziehungswissenschaft gibt es in jüngster Zeit eine wachsende Anzahl empirischer Studien zum Vertrauen als „pädagogischer Grundkategorie“ (vgl. Fabel-Lamla/Welter 2012; Bartmann/Pfaff/Welter 2012).

Literatur

- Angermüller, J. (2014): Diskurs. In: DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursanalyse. Berlin, S. 85–86.
- Bartmann, S./Pfaff, N./Welter, N. (2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 6, S. 769–771.
- Beck-Gernsheim, E. (1989): Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München.
- Benin A./Wisler-Scher D./Colson E./Shapiro E./Holmboe E (2006): Qualitative analysis of mothers' decision-making about vaccines for infants: the importance of trust. In: Pediatrics, 117. Jg., H. 5, S. 1532–1541.
- Betsch, C. (2013): Die Rolle des Internets bei der Elimination von Infektionskrankheiten. Zum Management von Wahrnehmungen und Fehlwahrnehmungen. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 56, S. 1279–1286.
- Bollig, S./Kelle, H./Seehaus, R. (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Priem, K./König, G. M./Casale, R. (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 58. Weinheim et al., S. 218–237.
- Bond L./Nolan T. (2011): Making sense of perceptions of risk of diseases and vaccinations: a qualitative study combining models of health beliefs, decision-making and risk perception. In: BMC Public Health, 20. Jg, H. 11, S. 943.
- Breidenstein, G./Krüger, J.O./Roch, A. (2014): ‚Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen.‘ Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19. S. 165–180.
- Brunson E. (2013): The Impact of Social Networks on Parents' Vaccination Decisions. Pediatrics, 131. Jg., H. 5, S. 1397–1404.
- Bröckling, U. (2008): Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. In: Behemoth. A Journal on Civilisation, 1. Jg., H. 1, S. 38–48.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011): Elternbefragung zum Thema „Impfen im Kindesalter“. Ergebnisbericht. <http://www.bzga.de/forschung/studien-untersuchungen/studien/impfen-und-hygiene/?sub=64> (09.12.2013)
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2013): Einstellungen, Wissen und Verhalten der Allgemeinbevölkerung zu Hygiene und Infektionsschutz. <http://www.infodienst.bzga.de/?uid=128d2838dcc01107cceba6941426d9f&id=teaserext2.24&idx=4272> (09.12.2013)
- Charmaz, Kathy (2011): Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. Los Angeles.
- Davis, T.C./Fredrickson, D.D./Arnold, C.L./Cross, J.T./Humiston, S.G./Green, K.W./Bocchini, J.A.Jr. (2001): Childhood vaccine risk/benefit communication in private practice office settings: a national survey. In: Pediatrics, 107 Jg., H. 2, E17.

- Dempsey, A.F./Schaffer, S./Singer, D./Butchart, A./Davis, M./Freed, G.L. (2011): Alternative Vaccination Schedule Preferences Among Parents of Young Children. In: *Pediatrics*, 128 Jg., H. 5, S. 848–856.
- Ernst, E./White, A. (1995): Homeopathy and immunization. In: *British Journal of General Practice*, 45. Jg., H. 400, S. 629–630.
- Fabel-Lamla, M./Welter, N. (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., H. 6, S. 769–771.
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden.
- Foucault, M. (2004): *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt a.M.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2008): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Hobson-West, P. (2003): Understanding vaccination resistance: moving beyond risk. In: *Health Risk Soc* 2003, 5 Jg., H. 3, S.273–283.
- Jergus, K. (2014): *Zwischen Elternarbeit, Bildungspartnerschaft und Elternbildung. Die Verhandlung des ‚Pädagogischen‘ zwischen Elternhaus und pädagogischen Einrichtungen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Vortrag auf der Tagung ‚Von der ‚Erziehungswirklichkeit‘ zur Empirie des Pädagogischen. Göttingen, Oktober 2014.
- Jergus, K. (2011): *Liebe ist... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe*. Bielefeld.
- Kelle, H. (2007): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Mietzner, U./Tenorth, H.-E./Welter, N. (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 52. Weinheim et al., S. 110–122.
- Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (2011): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Band 1: Theorien und Methoden. 3. Auflage, Wiesbaden.
- Kriwy, P. (2007): *Gesundheitsvorsorge bei Kindern. Eine empirische Untersuchung des Impfverhaltens bei Masern, Mumps und Röteln*. Wiesbaden.
- Krüger, K./Krüger, J. O. (2015): „Sich selber den Kopf zerbrechen“ – Eine qualitative Studie zu elterlicher Impfskepsis. In: *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*. 91. Jg., H. 1, S. 106–110.
- Krüger, J.O. (2013): (Non)Compliance. Konstitutionspraktiken des Pädagogischen? In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Pädagogisierung*. Halle. <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722> (27.7.2015)
- Leask, J./Kinnersley, P./Jackson, C./Cheater, F./Bedford, H./ Rowles, G. (2012): Communicating with parents about vaccination: a framework for health professionals. In: *BMC Pediatrics*, 12. Jg., H. 1, S. 154–165.
- Lehrke, P./Nuebling, M./Hofmann, F./Stoessel, U. (2001): Attitudes of homeopathic physicians towards vaccination. In: *Vaccine*, 19. Jg., H. 32, S. 4859–4864.
- Marckmann, G. (2009): Ist eine gesetzliche Impfpflicht ethisch zu rechtfertigen? In: *Public Health Forum*, 17 Jg., H. 63.
- Meyer, C./Reiter, S. (2004): Impfgegner und Impfskeptiker. Geschichte, Hintergründe, Thesen, Umgang. In: *Bundesgesundheitsblatt* 47, S. 1182–1188.
- Mills, E./Jadad, A.R./Ross, C./Wilson, C. (2005): Systematic review of qualitative studies exploring parental beliefs and attitudes toward childhood vaccination identifies common barriers to vaccination. In: *Journal of Clinical Epidemiology*, 58. Jg., H. 11, S. 1081–1088.
- Opel, D./Heritage, J./Taylor, J./Mangione-Smith, R./Salas, H./DeVere, V./Zhou, C./Robinson, R. (2013): The architecture of provider-parent vaccine discussions at health supervision visits. In: *Pediatrics*, 132 Jg., H. 6, S.1037–1046.
- Robert Koch Institut (RKI) (2013a): *Epidemiologisches Bulletin* 2.12.2013/ Nr.48
- Robert Koch Institut (RKI) (2013b): *Epidemiologisches Bulletin* 26.08.2013/ Nr.34
- Saada, A./Lieu, T./Morain, S./Zikmund-Fisher, B.J./Wittenberg, E. (2015): Parents' Choices and Rationales for Alternative Vaccination Schedules: A Qualitative Study. In: *Clinical Pediatrics (Phila)*, 54 Jg., H. 3, S. 236–43.

- Seehaus, R. (2014): Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht. Opladen, Berlin, Toronto.
- Schäfer, A./Thompson, C. (2011): Wissen – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Wissen. Paderborn. S. 7–34.
- Schäfer, A. (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn.
- Schwab-Trapp, M. (2004): Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.), Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 169–196.
- Schwab-Trapp, M. (2011): Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.), Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3. Auflage, Wiesbaden, S. 283–308.
- Thomä, D. (2002): Eltern. Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform. München.
- Vogl, J. (2007): Über das Zaudern. Berlin.

Hanne Handwerk

Inklusive Individuierung

Fallrekonstruktion einer besonderen Schul-Biographie¹

Inclusive individuation

Reconstruction of a students' experiences in school

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Bedeutung eines inklusiven schulpädagogischen Ansatzes für Prozesse der Bildung und Individuierung am Beispiel eines adoleszenten, mit gravierenden Einschränkungen belasteten Inklusionsschülers einer Freien Waldorfschule aufzuzeigen. Der dargestellte Fall steht im Kontext eines Forschungsprojekts, dessen Erkenntnisinteresse sich auf konkrete Erfahrungen der schulischen Akteure richtet, um differenzierte Erkenntnisse zu gewinnen über Möglichkeitsräume, die durch ein inklusives Schul- bzw. Unterrichtskonzept eröffnet werden können. Materiale Basis des Fallbeispiels sind Äußerungen, die im Rahmen eines nicht standardisierten Interviews mit dem Schüler aufgezeichnet wurden, um die Perspektive eines Betroffenen rekonstruieren und das objektiv Bedeutsame des Falles herausarbeiten zu können.

Der Beitrag ist für alle Schulen relevant, die sich an den Vereinbarungen der UN-Behindertenrechtskonvention orientieren und ein Inklusionpädagogisches Konzept längerfristig realisieren wollen, ungeachtet der das deutsche Bildungswesen kennzeichnenden Separations- und Exklusionsstrukturen.

Schlagworte: Reflexive Inklusion – Prozesse der Bildung und Individuierung – Normalität und Anderssein – Gestaltungsfreiheit im Bildungswesen

Abstract:

This essay will show the importance of an inclusive pedagogic approach for all processes of education and individuation illustrated by the example of an adolescent "inclusion"-student of a Waldorf-/Steiner School who is under strain by considerable restrictions. The example is part of a research project which investigates concrete experiences of actors in school to gain a differentiating understanding of various possibilities which may be realized by an inclusive pedagogic concept of teaching. The example is based on comments which were recorded within a non standardized interview with the student to reconstruct the perspective of an affected person and to work out the objective importance of the example.

The author shows its relevance for all schools which orientate themselves towards the agreements of the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and try to realize a long term running inclusive pedagogical concept, despite of the structures of separation and exclusion which characterize the educational system of Germany.

Keywords: Reflexive inclusion – Individuation – Education of Self and Autonomy – Normality and Difference – Freedom of education

1 Einbettung des Beitrags und Stand der Diskussion

Die Vereinbarungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die auf grundlegende Veränderungen in allen gesellschaftlichen Teilsystemen angelegt sind, wurden mit Unterzeichnung 2009 auch für die Bundesrepublik Deutschland zu einem gültigen Rechtsanspruch auf Inklusion für Menschen mit Einschränkungen bzw. Behinderungen.² Dabei geht es nicht um ein Sonderrecht, sondern um die „Durchsetzung der universell gültigen Menschenrechte“ (Katzenbach 2012, S. 82). Dies wird im folgenden Beitrag auf der Ebene von Schule und Unterricht im Sinne einer Bildung für alle thematisch, wie es Artikel 24 der BRK erläutert.

Im Aspekt eines gesamtgesellschaftlichen Zukunftsentwurfs weist Inklusion

„weit über das Bildungssystem hinaus in die Gesellschaft [...] [und] zielt [...] auf die Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft ab, die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegenreten.“ (Heimlich 2012: 13–14)

In die Perspektive der gesellschaftlichen Strukturen bzw. ihrer Wirkungen auf das sich bildende Subjekt gewendet bedeutet schulische Inklusion

„den möglichst weitgehenden Abbau der das Kind in seiner sozialen Teilhabe behindernden Barrieren [...] [und] das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei die Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss.“ (Katzenbach 2014, S. 13–15)

Die Realisierung dieses zunächst unbestrittenen Anspruchs wird allerdings kompliziert angesichts der Widersprüche, die sich aus der Tatsache ergeben, „dass es sich bei der UN-Behindertenrechtskonvention um eine menschenrechtliche Vorgabe handelt, die [...] normative Kraft besitzt und zwingend Veränderungen einfordert“, die durch „angemessene Vorkehrungen“ und in einem definierten Zeitraum von den Vertragsstaaten zu realisieren sei (Moser 2012). Dieser Anspruch konfliktiert mit dem gesellschaftlichen Verständnis von Bildung im Allgemeinen und von Normalität und Leistung resp. Leistungsbeurteilung im Besonderen, die auf der „Achse Inklusion/Exklusion“³ (Budde/Hummrich 2014) das Feld von Bildung und Erziehung weitgehend bestimmen bzw. sich in der Antinomie der pädagogischen und der Selektionsfunktion von Schule manifestieren (Kramer 2002, S. 18).

Die prinzipielle Unvereinbarkeit von Inklusion und Exklusion ist Ursache der Dilemmata, die mit der praktischen Umsetzung der getroffenen Vereinbarungen einhergehen und die kontroverse Inklusionsdebatte in Öffentlichkeit, Politik und Bildungsverwaltung verschärfen (Hinz 2002; Reiser 2007; Biewer/Fasching 2012; Heilmann et al. 2012; Katzenbach 2011, 2012). Andererseits ist die Ratifizierung der BRK Movers neuer schulpädagogischer Ansätze, z.B. einer inklusiven Didaktik (Meister/Schnell 2012), inklusiver Lehrerbildung (Breyer/Ehrhardt 2014), inklusiver Diagnostik (Simon/Simon 2014), aber auch von allgemeinen Förderpraktiken (Rabenstein 2010) u.a.m.

Inklusion wird in diesem Beitrag aufgefasst im Sinne eines Prozesses, in dem die Antinomie einer für jeden Menschen konstitutiven, individuellen Bildungsfähigkeit auf der einen und das dem meritokratischen Prinzip verpflichtete deutsche Bildungssystem auf der anderen Seite sukzessive aufgehoben wird. Dies impliziert, dass eine auf Förderung aller Heranwachsenden zielende Schul- und Un-

terrichtsentwicklung angesteuert und die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht als eine erschwerende Bedingung gesehen (Katzenbach 2007, S. 9; Schnell 2013), sondern als eine allen pädagogischen Interaktionen konstitutive Realität respektiert und berücksichtigt wird (Prenzel 2001; Meister 2007, S. 15–31, Biewer/Fasching 2012, S. 135–148).

Mit Bezug auf die begriffliche Auseinandersetzung wird Inklusion⁴ hier aufgefasst als „substanzielle Weiterentwicklung der Integration“ (Heimlich 2012, S. 12–23) bzw. als ein Prozess, der „stärker [als Integration] auf Schulentwicklung fokussiert ist [...] [und] auf Etikettierungen von Schüler/innen zur Ressourcengewinnung“ verzichtet (Moser 2012, S. 8). Inwieweit vor allem der letzte Punkt im Aspekt einer prinzipiellen Ungewissheit (nicht nur professionellen) pädagogischen Handelns (Helsper 2005) realisierbar ist oder zu neuen Einschränkungen führt (Katzenbach 2014), wird in die folgenden Überlegungen einbezogen.

Grundlage des Artikels ist eine Studie zu Inklusion an Freien Waldorfschulen (FWS).⁵ Sie wendet sich an Institutionen, die ein inklusionspädagogisches Konzept längerfristig anstreben. Dabei gilt das zentrale Forschungsinteresse den konkreten Erfahrungen der schulischen Akteure, um differenzierte Erkenntnisse zu gewinnen über Möglichkeitsräume (King 2002), die durch inklusiven Unterricht an FWS eröffnet werden können: einmal in Hinsicht auf Prozesse von Bildung und Individuierung der Schülerinnen und Schüler (Oevermann 2004, 2008; Garz 2007; Idel 2007), zum anderen in Hinsicht auf pädagogische Orientierungen und professionelle Deutungsmuster der Lehrpersonen (Helsper 1996; Kunze 2012). Die Untersuchung zielt auf die Erschließung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen schulischer Praxis, d.h. einer sozialen Wirklichkeit, die methodologisch jedoch nur in Gestalt eines Protokolls (hier: von nicht standardisierten Einzel- und Gruppen-Interviews, Unterrichtsvideographien) verfügbar wird. Diese Fokussierung erfordert ein offenes Erhebungs- und rekonstruierendes Auswertungsverfahren. Daher wird das methodische Verfahren der Sequenzanalyse nach Oevermann angewandt, das hier jedoch nicht expliziert werden kann (Oevermann 2002; Kramer 2002, S. 46–61).

Die Entscheidung für das Forschungsfeld FWS fiel zum einen wegen des formalen Status, zum anderen wegen des ganzheitlichen pädagogischen Konzepts dieser Schulform (Leber 2003, Schieren 2010).

Die These ist, dass die größere Eigenständigkeit, die mit dem Status „Schule in freier Trägerschaft mit besonderer pädagogischer Prägung“ verbunden ist, die Realisierung eines inklusiven Konzepts erleichtert. Dafür spricht, dass dieser Status es z.B. den FWS seit vielen Jahren ermöglicht, Schülerinnen und Schüler unter Verzicht auf die Zuschreibung der „unscharfen Kategorie“ eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Katzenbach 2014, S. 4) zu unterrichten, auch wenn dies für die jeweilige Einrichtung den Verzicht auf die höheren finanziellen Zuschüsse für Förderschüler mit sich bringt. Meines Wissens bleiben diese nicht etikettierten Inklusions- bzw. Integrationsfälle an FWS jedoch Ausnahmen.⁶ Unabhängig davon wurden – vor allem seit Inkrafttreten der BRK – auch einige FWS mit explizit inklusivem Konzept gegründet.⁷

Dafür spricht weiter, dass abgesehen von den rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen ein inklusiver Ansatz im Prinzip durch das ganzheitliche Bildungskonzept der FWS verbürgt ist. Denn immerhin wurden seit ihrer Gründung 1919 in der Freien Waldorfschule Stuttgart (und anderen FWS) auch SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf unterrichtet. Erst nach deren Wiedereröffnung 1945 wurden die Förderschüler in eigene heilpädagogische Waldorfschulen sepa-

riert (Glöckler 2014). Diese arbeiten jedoch weiterhin nach dem gleichen Kern-Curriculum wie die traditionellen FWS. Die prinzipiell inklusive Konstitution der FWS manifestiert sich darüber hinaus auch in der autonomen Personalplanung, d.h. der Einarbeitung der Novizen, der Einstellung der Lehrpersonen und deren Fortbildung, in der partnerschaftlichen Entscheidung über ein Arbeitsbündnis zwischen Institution und Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern (Oevermann 1996, S. 115, 141–145) sowie in der anderen Form der Leistungsbewertung.

Zur Schulbiographie von inklusiv unterrichteten Waldorf-Schülerinnen und -Schülern wie auch zu den in FWS bisher gemachten Erfahrungen mit Integration bzw. Inklusion liegen bisher noch keine systematischen Untersuchungen vor. Die detaillierte und methodisch gestützte, rekonstruktive Aufarbeitung schulbiographischer und inklusionspädagogischer Erfahrungen an FWS im Rahmen meines Forschungsprojektes ist daher nicht nur für die waldorfpädagogische Community, sondern für die schulische Inklusionsdebatte insgesamt von allgemeinem Interesse.

Im vorliegenden Beitrag konzentriert sich das Erkenntnisinteresse auf die Bedeutung subjektiver Erfahrungen eines adoleszenten Inklusionsschülers. Unter der Prämisse, dass der Umgang mit SchülerInnen mit Einschränkungen grundsätzlich bei allen Akteuren Befindlichkeiten von Fremdheit auslösen kann, die – vor allem wenn sie unreflektiert bleiben – die prinzipielle Anforderung an ein „selbstverständliches, gleichberechtigtes und wertschätzendes Miteinander“ (Katzenbach 2014) an ihre Grenze bringen, wurde dies mit dem Begriff der Fremdheit im Sinne der Romantik in Zusammenhang gebracht, weil die im Verlauf der Adoleszenz stattfindenden entwicklungspsychologischen Prozesse immer mit Interioritäts-Abgrenzungen verbunden sind.

Unter der Bedingung von Einschränkung kann dies mit Erfahrungen von Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit verbunden sein, die sich zu existentiellen Krisen steigern können. Daher ist mit Bezug auf den Fall, der dem Artikel zugrunde liegt, die Kategorie der Fremdheit besonders aufschlussreich.

Zum Verständnis des Begriffs verweise ich auf Waldenfels, der sich in „Topographie des Fremden“ zunächst auf Husserl bezieht. Husserl fasst das Wesen des Fremden als „bewährbare(n) Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“. Fremdheit – so Husserl – bestimme sich „durch die Art ihrer *Zugänglichkeit*“ (zit. nach Waldenfels 1997, S. 25–26). Bezogen auf einen (inklusions)pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass etwas originär Unzugängliches, das Barrieren schafft, als ein Fremdes aufgefasst werden kann. Als ein *bloß* Fremdes bleibt es in der Begegnung unabgeschlossen, so dass ein Zugang zu dem ursprünglich Unzugänglichen eröffnet werden kann. Diese Zugehensweise ist sowohl abhängig vom spezifischen Charakter der Fremdheit, als auch von der Art, wie ich dem Fremden begegne. In diesem Verständnis bewährt sich Fremdheit dann, wenn sie einen Zugang schafft.

In diesem Sinne ist Fremdheit keine negative Definition, sondern etwas, was „in Form eines Außer-ordentlichen [...] auftaucht“ (ebd., S. 10–11), mithin etwas, was für eine pädagogische Beziehung konstitutiv ist, was hinsichtlich institutioneller Bildungsprozesse nicht nur in einer unmittelbaren Beziehung der Akteure, sondern z.B. auch an einem Gegenstand des Unterrichts als Fremdes bzw. Außer-ordentliches/Unzugängliches von allen Beteiligten erfahren werden kann. Im vorliegenden Fall handelt es sich nicht um ein radikal Fremdes, sondern um Erfahrungen von Anderssein, von Unzugänglich- oder Unzugehörigsein, die sich in

Form von feinen sprachlichen Nuancierungen materialisiert haben. Befindlichkeiten von Fremdheit zwischen interviewter und interviewender Person werden hier bewusst ausgeklammert. Im Zentrum stehen vielmehr Seins- und Erscheinungsweisen des subjektiv Fremden, die anhand von Beispielen aus der Fallrekonstruktion in Auszügen dargestellt werden. Weitere theoretische Bezugnahmen richten sich auf das Strukturmodell der schulbiographischen Passung (Kramer 2002) sowie auf Konzepte von Bildung und Individuierung (Oevermann 2004b; Helsper 1989). Dabei wird vor allem das Modell von Krise und Routine in Hinsicht auf Einschränkung und Behinderung aufschlussreich (Oevermann 2008).

2 Einführung in den Fall Quirin

Die Analyse, die hier skizziert wird, ist als exemplarischer Einzelfall in ein Sample von insgesamt vier an der Untersuchung beteiligten FWS eingebettet, um für das Thema Inklusion die Perspektive eines Betroffenen empirisch gestützt berücksichtigen zu können. Forschungsstrategisch entscheidend war, dass es sich bei dem Informanten um einen bereits erwachsenen Schüler mit Behinderungen handelt, der in der Lage ist, nahezu seine gesamte Schulzeit in integrativ bzw. inklusiv orientierten Institutionen reflektieren und sich dazu äußern zu können.

Protagonist der Darstellung ist ein junger Mann (hier „Quirin“ genannt), der im November 2012 im Begriff war, sich trotz einer mit gravierenden Beeinträchtigungen einhergehenden Erkrankung auf das Abitur vorzubereiten.⁸

Die Schule, in der Quirin unterrichtet wurde, entspricht in Hinsicht auf einen inklusionspädagogischen Ansatz einer elementaren Entwicklungsstufe (Sisti-Wyss 2012, S. 78). D.h., Inklusion hat sich dort (noch) nicht in Form eines pädagogischen Konzepts etabliert. Das Kollegium entscheidet je nach Spezifik des Einzelfalls, d.h. der Art des Förderbedarfs eines Schülers, einer Schülerin und unter Berücksichtigung der institutionellen Ressourcen, ob der Unterricht und damit eine angemessene Förderung des Betreffenden gewährleistet werden kann.

Das Protokoll des Schüler-Interviews ist aufgrund der Differenziertheit der Aussagen für die Forschungsfrage insofern aufschlussreich, als dabei die komplexe Problematik von Bildungsfähigkeit und Bildungsmöglichkeit unter der Bedingung leiblich-körperlicher Einschränkungen zur Sprache kommt.

3 Objektive Daten des Falles Quirin⁹

Für diesen Beitrag wurden die Mitteilungen gezielt in Hinsicht auf ihre Relevanz für den Kontext Schule ausgewählt. Namen und persönliche Daten wurden maskiert.

3.1 Familie

Der Junge wurde 1991 geboren. Beide Eltern waren Ärzte, wobei die fachärztliche Ausbildung der Mutter zu dieser Zeit noch nicht abgeschlossen, die des Vaters in dessen schon beendet war. Aus dieser Verbindung sind keine weiteren Kinder hervorgegangen.

Nach der elterlichen Trennung im Alter von zweieinhalb Jahren wurde Quirins Zuhause instabil. Er pendelte zunächst wöchentlich, dann mehrtägig wechselnd zwischen dem Haushalt der Mutter, des Vaters und dem der Großeltern mütterlicherseits. Dieses Pendeln zwischen drei Haushalten bedeutete einerseits, dass der Betreuungsaufwand nicht nur auf einer Person lastete, sondern sich auf mehrere verteilte. Der relativ häufige Wechsel verstärkte andererseits das Risiko, dass Quirin ein stabiles Grundgefühl von Zuhause sein nur schwer aufbauen konnte, zumal bei ihm der Aufbau einer körper-leiblichen¹⁰ Selbst-Sicherheit krankheitsbedingt immer wieder irritiert wurde und er zugleich die prinzipiell traumatische Erfahrung der elterlichen Trennung verarbeiten musste.

In seinem achten Jahr wurde ein nicht-behinderter Halbbruder mütterlicherseits geboren; drei Jahre später kamen eine Halbschwester mütterlicherseits und ein Halbbruder väterlicherseits, beide ohne Behinderung, zur Welt.

Seit seinem 17. Lebensjahr lebt Quirin dauerhaft in der neuen Familie der Mutter.

3.2 Entwicklung

Quirins körper-leibliche Entwicklung war von vornherein beeinträchtigt: Aufgrund einer Hypotonie des Rumpfes und der Streckmuskulatur konnte er sich nur schwer aufrichten und halten, er schwankte beim Gehen (Seemannsgang). Auch die Sprachentwicklung war aufgrund einer Dysfunktion von Gesichts- und Mundmuskulatur sowie häufigen Atemwegserkrankungen gehemmt. Damit sah Quirin sich in zwei basalen Lebensäußerungen eingeschränkt: auf der Ebene von Sprache eingeengt und von Bewegung unsicher.

3.3 Bildungsgang

Mit etwa drei Jahren kam Quirin in den städtischen Kindergarten, später in die Grundschule am Wohnort der Großeltern mütterlicherseits. Dies lässt vermuten, dass die Eltern beabsichtigten, der Bildungsweg ihres Kindes möge sich in möglichst normalen Bahnen bewegen. Das Engagement der Großeltern mütterlicherseits für ihren Enkel wird verständlich unter der Voraussetzung, dass der Betreuungsaufwand für ihn von vornherein vergleichsweise hoch war und es notwendig machte, die Mutter darin sowie während des Abschlusses ihrer fachärztlichen Ausbildung zu unterstützen.

Nach Quirins erstem Schuljahr wurde von der Grundschule ein Wechsel an eine „Sonderschule“¹¹ empfohlen. Das lässt darauf schließen, dass das Kollegium entweder aufgrund der Schwere der Beeinträchtigung des Jungen oder mangelnder Ressourcen die Beschulung unter „normalen“ Bedingungen nicht fortsetzen wollte oder konnte. Die Eltern entschieden sich jedoch für die Montessorischule in

A-Stadt, was die Vermutung verstärkt, dass sie ihren Sohn unter dem Aspekt der Normalitätssicherung in einer nach dem Konzept des Gemeinsamen Unterrichts bzw. einer integrativ/inklusiv orientierten Schule unterrichtet wissen wollten.

In der Montessorischule wurde bei Quirin zunächst ein motorischer Förderbedarf diagnostiziert. Obwohl er dort von Anfang an den Status eines Sonderschülers erhielt, konnte der Besuch einer Sonderschule vermieden werden, da die Montessorischule als Schule mit besonderer pädagogischer Prägung ihre Möglichkeit nutzte, unabhängig von der für staatliche Einrichtungen bindenden Erlasslage auch ausgewiesene Sonderschüler in ihren Klassen zu unterrichten.¹² Damit bestätigt sich, dass die Eltern vom gängigen Weg der selektiven Zuweisung in eine am spezifischen Förderbedarf von Kindern orientierte Institution abweichen wollten, um den Bildungsgang ihres Sohnes nicht von vorneherein eingeschränkt zu sehen.

Aufgrund seines Umzugs in den Haushalt der Mutter wechselte Quirin 2010 in die Freie Waldorfschule, die seine beiden Halbgeschwister mütterlicherseits bereits besuchten. Dort schloss er – einundzwanzigjährig – seine Schulbildung mit dem Abitur ab und begann anschließend ein Universitätsstudium.

3.4 Krankheit und Behinderung

In seinem achten Lebensjahr wurde bei Quirin eine seltene neurodegenerative, progrediente Erkrankung diagnostiziert.¹³ Sie betrifft vor allem das Kleinhirn und ist mit einer Immunschwäche assoziiert. Ihre Folgen sind aufgrund des vorzeitigen Zelltods im Gehirn gravierend. Zu nennen sind vor allem starke Einschränkungen im Bereich von Bewegungskoordination und Körperhaltung, ein zurückgehendes Sprechvermögen mit undeutlich werdender Artikulation, ein zunehmender Verlust von Fähigkeiten, etwa von Konzentration und Gedächtnis; schwindende Ausdauer u.v.m.

Dieser späte Zeitpunkt der Diagnosestellung ist im Hinblick auf die berufliche Orientierung der Eltern, die beide Ärzte sind, merkwürdig. Es liegt nahe, dass sie die Symptome der Krankheit über längere Zeit nicht ernst genommen oder „übersehen“ haben und das Problem verdrängt wurde.¹⁴ Wahrscheinlich war erst die Empfehlung für den Besuch einer Sonderschule bzw. die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ein Anlass für die Eltern, eine gesicherte Diagnosestellung zu forcieren.

4 Beispiele aus der Sequenzanalyse

Nachfolgend werden vier Beispiele des Interviewprotokolls herangezogen und interpretiert, wobei dem methodisch-methodologischen Ansatz entsprechend dem Beginn der Interaktion eine Eröffnungsfunktion zukommt, die für die Analyse besonders aufschlussreich ist (Oevermann 2002).¹⁵

4.1 Am Anfang

Das hier interpretierte Protokoll bezieht sich auf eine Stelle kurz nach Beginn des Interviews. Die interviewende Person (IP) sagt, sie interessiere sich für seine „gesamte Schulbiographie“. Darauf antwortet Quirin:

also , ich fang ma ganz v-vorne an , em , als ich in die schule sollte da , sind em-m-wir also , meine eltern und ich halt , eigentlich durch , durch halb , durch halb deutschland gependelt um , halt ne schule zu finden die , en körperbehinderten aufnimmt und so weiter und , dann war ich halt erst mal , ne ganz lange zeit an der (schluckt) montessorischule in x (I: hmhm) , am-m-a und da gings mir auch sehr gu-ut , ich dachte das wär **die** schule wo ich dann em-mein abi auch machen , würde aba em, die hatten ja zum teil ziemlich **fragwürdige** typen aufgenommen//

Die Partikel *also* hat hier eine dezidiert eröffnende Funktion und ist mit der unmittelbar folgenden Entscheidung *ich fang ... an* eine gültige Einverständniserklärung der zu erfüllenden Erwartung der IP. Quirin profiliert sich als derjenige, der den Themeneinstieg bestimmen und sich zu einem ersten Thema äußern wird, und zwar a) in eigener Person (*ich*) und b) inhaltlich, indem er sich auf einen Anfang bezieht. Damit wird zum einen sein Autonomiestreben deutlich, zum anderen weist die Absicht, seine Schulbiographie bis zu einer Zeit *ganz vorne* zu reflektieren, unterschwellig auf eine längere Geschichte hin, d.h. auf eine Situation, die – noch ungesichert – eine andauernde komplexe Problematik vermuten lässt.

Das leicht resignative *als ich in die schule sollte* steht im Widerspruch zu dem Impuls des In-die-Schule-Wollens, mit dem viele Kinder auf die Schule zugehen. Es zeichnet sich hier eine Distanziertheit ab, die aus der generalisierenden Perspektive eines sechs- bis siebenjährigen Kindes auf dessen Nicht-Autonomie verweist und zugleich ein Indikator ist für einen eher schwach ausgeprägten Wunsch, in die Schule zu kommen, weil er a) die bekannte und vertraute Atmosphäre des Zuhauses oder Kindergartens nicht gegen ein ihm fremdes und unsicheres Milieu eintauschen wollte, oder weil er b) bereits vor der Einschulung, z.B. im Kindergarten, Erfahrungen des Scheiterns hatte hinnehmen müssen, die er nun auf die Schule übertrug und die seine Freude darauf beeinträchtigten.

Beides, die weit zurückreichende Erinnerungsbewegung nach *ganz vorne* sowie die Formulierung *als ich in die Schule sollte* bestärkt die Vermutung einer sich darin ausdrückenden komplexen Problematik.

Mit *da* wird der Zeitpunkt eines Geschehens avisiert, das Quirin auf ein Wir bezieht und dies erläutert mit den Worten *also, meine eltern und ich halt*, wodurch er rückblickend die intakte Einheit von Kind und Eltern akzentuiert.

In der Formulierung, sie seien *eigentlich durch , durch halb , durch halb deutschland gependelt*, kündigt sich unterschwellig etwas an, auf das er *eigentlich* zu sprechen kommen will, nämlich die Ursache des Pendelns. Die Begründung *um , halt ne schule zu finden* verweist durch das unmittelbar anschließende *die* zugleich darauf, dass es sich um eine Institution handeln muss, die spezielle Voraussetzungen erfüllt, sonst wäre Quirin wie jedes andere schulpflichtige Kind in der Grundschule in der Nähe seines Wohnortes aufgenommen worden. Dies war in seinem Fall offenbar nicht selbstverständlich. Als Ursache für eine in Frage stehende Aufnahme in die nächste Grundschule kann – noch mit Vorbehalt – Quirins Beeinträchtigung vermutet werden und/oder das möglichst uneingeschränkte Normalitätsstreben der Eltern in Hinsicht auf den Bildungsprozess ihres Sohnes.

Zugleich deutet die Tatsache, dass Quirin in seiner Retrospektive *zuerst* die Suche nach einer für ihn geeigneten Schule reflektiert, auf die Bedeutung der gemeinsamen Aktion und der damit verbundenen Ungewissheit, womit seine mehrmals mit „halt“¹⁶ markierte, resignative Haltung motivierbar gemacht werden kann.

Die folgende Äußerung *die , en körperbehinderten aufnimmt und so weiter* lässt nun keinen Zweifel mehr am Ziel der gemeinsamen Unternehmung: Es galt, eine Schule zu finden, in der Quirin trotz seiner Beeinträchtigung und vermutlich unter Vermeidung einer kategorialen Einstufung unterrichtet, d.h. als quasi „normaler Schüler“ behandelt werden konnte. Ziehen wir hier das Einschulungsjahr hinzu, wird unter dieser Prämisse die zunächst irritierende Formulierung „durch Deutschland pendeln, um eine Schule zu finden“ schlüssig, denn auch 1998 waren inklusiv oder integrativ arbeitende Institutionen in Deutschland noch dünn gesät und mussten von den Eltern tatsächlich gesucht werden.

Begründungsbedürftig ist nun, dass Quirin sich hier nicht mehr wie am Anfang der Sequenz direkt äußert, in diesem Fall also gesagt hätte „die mich aufnimmt“, sondern er abstrahiert und generalisiert, indem er sich als *körperbehinderten* etikettiert und zugleich in eine Gruppe einreicht: Er ordnet sich ein als einen (*en*) von diesen (*körperbehinderten*). In diesem Abstraktionsvorgang manifestiert sich a) eine kompensatorische Form der Selbstzuschreibung und b) eine Distanznahme von seinem Körper, zu dem er sich wie zu etwas Fremdem, einem Objekt positioniert, so als ob er und sein Körper zwei grundsätzlich verschiedene Gebilde seien.

Mit Blick auf Quirins Ausgangslage wird dieses distanzierte Körpergefühl verstehbar: Zur Zeit des Interviews ist er 21 Jahre alt, d.h. in entwicklungspsychologischer Perspektive ist die Umgestaltung zu einem ausgereiften, zeugungsfähigen Erwachsenen abgeschlossen. Betrachtet man Quirins Biographie unter dem Aspekt der Krisenbewältigung¹⁷, werden die durch seine Krankheit verursachten, meist unvorhergesehen Einbrüche für ihn zu einer tiefen Verstörung, weil Fähigkeiten verloren gehen, auf die er vorher vertrauen konnte. Dieser unvorhergesehene Verlust eines Könnens löst Gefühle der Entfremdung von der eigenen Körper-Leiblichkeit aus, um so mehr, als sie Quirins kognitiven und reflexiven Fähigkeiten sowie seiner sprachlichen Kompetenz immer weniger eine Basis gibt, auf die er sich wie selbstverständlich stützen könnte. Sukzessive verschließt sich ihm so der seiner-selbst-gewisse Zugang zum eigenen Körper. Die Tatsache, dass ihm auch in Hinsicht auf sein sexuelles Begehren körper-leibliche Grenzen gesetzt sind und er stärker als seine Peers mit Gefühlen eines Sich-selber-Fremdseins konfrontiert ist, wird für Quirin zu einer zusätzlichen und anhaltenden Quelle von Krisen: Auf der einen Seite erlebt er sich als ein selbstbewusst und autonom agierendes Ich, auf der anderen Seite als Einen von Diesen, deren Körper nicht voll verfügbar ist. Unter diesen konkreten Lebensbedingungen kann sich in Quirin ein Kohärenzgefühl von Ich und Körper-Leib nur schwer einstellen. Die Distanzierungsbewegung von der eigenen Körper-Leiblichkeit, die er gleich zu Beginn des Interviews sprachlich vollzieht, kann daher als latenter Reflex auf seine krisenreiche psycho-physische Ausgangslage motivierbar gemacht werden.

Mit *und , dann war ich halt erst mal , ne ganz lange zeit an der (schluckt) montessorischule in x* wird die Retrospektive fortgesetzt, doch während Quirin vorher von einem Wir spricht, äußert er sich hier in direkter Form (*war ich*), wobei er seine Mitteilung wiederum schon im Ansatz resignativ konnotiert (*halt*). Demnach war *dann*, d.h. zu einem bestimmten Zeitpunkt, die Suche nach einer geeigneten Schule erfolgreich abgeschlossen. Jetzt spricht er von sich als Schüler, wo-

bei *erst mal* darauf schließen lässt, dass es in seiner Schulbiographie mehrere Einrichtungen gab. Im Folgenden müsste er sich zunächst auf die Schule beziehen, in die er zuerst eingeschult worden war.

Hier ergibt sich allerdings eine erhebliche Differenz zwischen Quirins Äußerung und den objektiven Daten: Es zeigt sich nämlich, dass er eine entscheidende Tatsache völlig ausblendet, denn die erste Klasse verbrachte er an der Grundschule am Wohnort seiner Großeltern. Erst danach erfolgte ein Wechsel an die Montessorischule. Begründungsbedürftig ist also, warum Quirin – obwohl seine Geschichte „ganz vorne“ beginnen soll – dieses Jahr unterschlägt bzw. warum er nicht an dieser Schule geblieben ist oder bleiben konnte.

Hier sind zwei Lesarten denkbar:

- Sinnlogisch wäre, das Ausblenden zunächst mit der Tatsache in Zusammenhang zu bringen, dass an ihn – da er damals noch keinen Status als „Sonderschüler“ hatte – die gleichen Anforderungen gestellt und daher seine Leistungen nach den gleichen Maßstäben bemessen wurden wie bei anderen SchülerInnen auch. Möglicherweise waren Quirins krankheitsbedingte Einschränkungen jedoch damals schon so gravierend, dass er an den für diesen Zeitpunkt (Ende der ersten Klasse) vorgegebenen Lernzielen scheiterte. Dies muss er als ein gravierendes, höchst kränkendes persönliches Scheitern erlebt haben.
- Die Lesart, die Grundschule habe aus einem anderen Grund (z.B. mangelhafte personelle und/oder materiale Voraussetzungen) einen angemessenen Unterricht für Quirin nicht mehr gewährleisten können oder wollen und damit ihre Empfehlung an eine Sonderschule begründet, kann nicht vollständig ausgeschlossen werden. Da hier jedoch das Scheitern auf Seiten der Institution läge, wäre dies aus Quirins Perspektive leichter zu verkraften gewesen und als Ursache des totalen Ausblendens seines ersten Schuljahres eher unwahrscheinlich.

Der folgende, mehrfach unterbrochene Anschluss *am-m-a-und da gings mir auch sehr gu-ut* ist nicht nur eine positive Einschätzung seiner Zeit an der Montessorischule; die Formulierung ist unterschwellig auf den Zeitpunkt eines Scheiterns hin angelegt, etwa i.S.v.: „Es ging mir sehr gut, bis ...“. Diese Vermutung bestätigt sich unmittelbar danach durch die Auskunft: *ich dachte das wär die schule wo ich dann em-mein abi auch machen , würde*. Quirin trägt also bestimmte Erwartungen an die Montessorischule heran, die sich jedoch nicht, wie zu vermuten wäre, z.B. auf eine Rücksichtnahme auf seine spezifische Situation als Schüler mit Beeinträchtigungen beziehen. Für ihn hatte von Anfang an die Erwartung Priorität, er könne dort */s/sein abi auch machen*. Dass es diesbezüglich eine Enttäuschung gegeben hat und er seine Gedanken im Nachhinein korrigieren musste, zeigt der Gebrauch des Konjunktivs (*das wär die schule*).

Demnach hat er sich gedanklich schon relativ früh mit dem Ziel seiner Schulbildung auseinander gesetzt und strebt einen seinem Selbstentwurf entsprechenden Schulabschluss an. Der Zusatz *auch* markiert, dass er sich dabei in einen gesellschaftlichen Kontext stellt. D.h. er reiht sich ein in den akademischen Bildungsstand seines familialen Milieus. Sprachlich impliziert diese Sequenzstelle zugleich eine Vergemeinschaftung mit denjenigen Akteuren seiner Peergroup, die ebenfalls Abitur machen wollen.

Die Begründung, die Quirin unmittelbar danach für seine Enttäuschung anführt, bezog sich auf eine Maßnahme, die im Widerspruch stand zu seiner Absicht, das Abitur zu machen. Seiner Auffassung nach entstand das Problem durch

die Aufnahme von „*fragwürdigen Typen*“ in seine Klasse, d.h. von MitschülerInnen, deren Mentalität oder Verhalten ihn befremdeten und denen gegenüber er auf Distanz ging. Damit zeichnet er implizit subjektiv ein von „*fragwürdigen Typen*“ deutlich abweichendes Selbstbild. Motivierbar zu machen wäre sowohl die Distanznahme als auch seine Negativkritik entweder durch ein moralisch unqualifiziertes Verhalten von Mitakteuren, etwa wenn sie Schwierigkeiten hatten, mit Quirins Beeinträchtigung umzugehen und er beschämt oder missachtet worden wäre. Denkbar wäre auch eine Distanznahme aufgrund von kognitiv schwächeren MitschülerInnen, die die Qualität einer Abiturprüfung dieser Schule aus seiner Sicht minderte. Dies korrespondierte zugleich mit dem Ziel, das Quirin vor dem Hintergrund der Normalitätsfolie vorschwebt: wie andere auch ein – in der letzten Lesart uneingeschränkt gesellschaftlich anerkanntes – Abitur zu machen.

An dieser Stelle kam es leider zu einer Störung des Interaktionsverlaufs durch Quirins Tutor, der fragte, ob er „gebraucht werde“. Die Interpretation dieser kurzen Sequenz wird aus Platzgründen hier jedoch ausgelassen.

Unmittelbar danach sagt Quirin:

ich bin ich hab viel absolviert ich hab da , mein hauptschul und realschulabschluss gemacht

Die Unterbrechung hat eine markante thematische Wendung zur Folge, durch die sich nicht mehr eindeutig erschließen lässt, worauf sich die Fragwürdigkeit bezieht, die Quirin vorher bestimmten Typen zugeschrieben hat. Er setzt nun mit *ich bin* zunächst an zu einer Auskunft über sich selbst, der ein Anschluss i.S. von „Ich bin dort gut integriert gewesen“ oder „Ich bin da gerne hingegangen“ folgen müsste. Dieser Ansatz bricht jedoch ab, und er richtet den Blick auf sein schulisches Handeln bzw. seine schulischen Erfolge mit der Mitteilung *ich hab viel absolviert*. Hier ist der Ausdruck „absolvieren“ mit „etwas ablegen“, „bestehen“ oder „bewältigen“ zu interpretieren. Damit verweist Quirin mit einem gewissen Stolz nicht nur auf seine schulischen Leistungen, sondern bringt zugleich etwas Allgemeines zum Ausdruck, i.S.v. „Einschränkungen müssen nicht daran hindern, Krisen zu bewältigen.“ Diese generalisierende Aussage wird nun differenziert, indem er mitteilt, er habe *da* – nämlich an der Montessorischule – seinen *hauptschul und realschulabschluss gemacht*. Damit bestätigt sich die oben genannte Vermutung, dass Quirin an die Montessorischule die Erwartung hatte, dass ihm dort nicht von vorneherein Bildungsräume versperrt werden und er einen seiner Begabung und seinem Selbstentwurf entsprechenden, möglichst hochrangigen Schulabschluss erreichen kann.

Zwischenresümee

1. Durch seine schwere, mit Beeinträchtigungen einhergehende Erkrankung steht Quirin vor der Tatsache, dass die körperlich-leibliche Grundlage seiner Entwicklung und seines Bildungsprozesses auf mehreren Ebenen und mit der Zeit immer massiver beeinträchtigt ist und die mit jeder Entwicklung und Selbstbildung einhergehenden Krisen für ihn erheblich schwieriger verlaufen. So wird bereits zu Beginn des Interviews Quirins Kernproblem und zugleich die Ursache seiner la-

tenten Sorge sichtbar: die Erfahrung von mit der Zeit massiver werdenden Einschränkungen, einem Nicht-sicheren-Zuhausesein in seinem Körper-Leib und damit Zustände von Fremdheit im Eigenen, die Ängste vor neuen Anforderungen in ihm auslösen können und mit Erfahrungen des Scheiterns verbunden sind.

2. Andererseits verfügt Quirin über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und hohe Reflexionsfähigkeit, um sich authentisch und inhaltlich nuanciert zu seinen Erfahrungen äußern zu können.

3. Fakt ist, dass a) Quirins Beschulung in der Grundschule scheiterte, b) das erste Schuljahr in seinem Bewusstsein wie nicht mehr existent ist und daher nicht zur Sprache kommt. Die eklatante Leugnung dieser Tatsache ist jedoch nicht im Sinne eines strategischen Verschweigens zu deuten, etwa um das Scheitern vor der IP nicht auszubreiten. Dagegen spricht die reflexive Offenheit und Souveränität, mit der er sich von Anfang an auf das Interview einlässt und es thematisch bestimmt. Die Leugnung kann vielmehr motivierbar gemacht werden mit Erfahrungen aus dieser Zeit, die – zumal sie in einer Ablehnung seiner Person kulminierten – so negativ oder beschämend für ihn waren, dass er sie quasi aus seinem Bewusstsein eliminiert hat. So schieben sich die Termine der Ein- und Umschulung ineinander und die Schulzeit beginnt für ihn mit der Einschulung in die Montessorischule.

4. Für die Eltern hat in Hinsicht auf Quirins Bildungsprozess eine möglichst weitgehende Normalitätssicherung Priorität. Daher sollte die aus der Feststellung eines Förderbedarfs resultierende Konsequenz einer Einschulung des Kindes in eine „Sonderschule“ möglichst vermieden werden, weil dies aus der Perspektive von Normalität als eine mit Ausgrenzung verbundene Etikettierung und generelle Beschränkung seiner Bildungsmöglichkeiten gesehen wurde. Dies belegt die Entscheidung der Eltern für die Montessorischule, obwohl es auch damals schon, wenn auch sehr wenige, integrativ bzw. inklusiv orientierte staatliche Schulen in erreichbarer Nähe seines Wohnortes gab.

5. Trotz seiner Einschränkungen hat Quirin das Niveau der Bildungsaspiration seines Milieus auf der Folie von Normalität wie selbstverständlich übernommen. Er strebt wie andere auch das Abitur an, allerdings in einer ihm angemessenen Form, die möglicherweise vom üblichen Weg abweicht und die er daher mit gutem Grund „sein Abi“ nennen kann. Das Bewältigen der ersten Schritte dorthin erforderte von Quirin jedoch nicht nur Rationalität und Durchhaltekraft, sondern eine prinzipielle Orientierung an seinen spezifischen Gegebenheiten, d.h. seinem tatsächlichen Können.

6. Es zeichnet sich bei Quirin von Anfang an eine Tendenz ab, sich in Distanz zu Anderen zu positionieren. Dies konnte im ersten Beispiel an zwei Sequenzstellen nachgewiesen werden: Einmal sind es „die“, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, von denen er Abstand nimmt, weil sie „fragwürdige Typen“ aufgenommen haben. Das zweite Mal grenzt er sich ab von den „fragwürdigen Typen“ selber, wobei durch die Unterbrechung des Interviews ungeklärt bleibt, ob seine Fragen in Richtung der ethischen Haltung und sozialen Verantwortung oder in Richtung der kognitiven Fähigkeiten seiner Mitakteure gehen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich eine mannigfaltige, beziehungsreiche Reflexionsbewegung, in der Tilgen, Glätten und Resignieren von einer Tendenz der Normalisierung und Distanzierung dominiert werden.

4.2 Ich und Die

Die folgende Sequenzstelle bezieht sich auf Quirins Wechsel in die Freie Waldorfschule.

Quirin: bei mir wars so als ich da , als ich in die elfte klasse hier kam , da hab ich da hatten is meine mutter erst hier hergekommen hat ihnen erklärt was mit mir los is und so weiter und als ich dann nochma hier war hab ich auch son kleinen vortrag gehalten über mich über meine krankheit //...// und , ich hab das halt versucht alles , auf ne andere weise denen zu vermitteln (I: hmhm) , dass die mich auch verstehn (IP: hmhm) (2) und wie gesagt mit , manchen aus der klasse versteh ich mich , **sehr** gut mit manchen gut mit manchen weniger gut aber das-s denk ich überall so (IP: hmhm) (4)

Der Beginn mit den Worten *bei mir wars so* lässt auf einen Vergleich schließen, etwa mit dem Wechsel eines anderen Schülers in Quirins neue Klasse, von dem er sich absetzt. *Sein* Übergang in die elfte Klasse ist eine Art Präludium mit zwei Sätzen: *Erst* ist seine Mutter gekommen und *hat ihnen erklärt was mit mir los is*. Im ersten Satz adressiert er sich so als jemanden, mit dem „etwas los“, d.h. etwas außer der Ordnung und daher erklärungsbedürftig ist. Darum hält er in einem zweiten Satz *auch son kleinen vortrag* über sich und führt sich in die Gruppe ein, indem er *versucht*, etwas *auf ne andere weise ... zu vermitteln*. Diese „andere Weise“ impliziert einen Kontrast, der sich auf „vermitteln“ bezieht. Daraus lässt sich schließen: Quirin hat im Zugehen auf eine fremde Gruppe bereits die Erfahrung gemacht, dass ihm die üblichen Methoden des Sich-vertraut-Machens (z.B. spontane Verabredungen, Feste, gemeinsamer Sport etc.) nur eingeschränkt oder gar nicht zur Verfügung stehen. Deshalb versucht er es hier auf der symbolischen Ebene, dem Sprechen über sich, indem er *alles*, seine Krankheit, seine Behinderung, d.h. seine gesamte Situation in einen „kleinen Vortrag“ kleidet.

Dabei wahrt Quirin immer Distanz: Auf der einen Seite steht er, ein Fremder für die ihm fremde Klasse, die sich auf der anderen Seite befindet. *Ihnen* erklärt bzw. *denen* versucht er ein Bild von sich *zu vermitteln*, das mit seinem eigenen Selbstentwurf möglichst identisch sein soll. Der Zweck dieses Vermittlungsversuchs ist, *dass die mich auch verstehn*. Das Bedürfnis, Andere mögen das Außerordentliche seiner Lage verstehen, resultiert zunächst aus dem Gefühl der Unzugänglichkeit eines für ihn selber hoch komplexen Neuen: unbekannte Schule, andere Akteure und Anforderungen. Zugleich antizipiert er die Fremdheit bei Anderen, die er aufgrund seiner Beeinträchtigung auslösen könnte.

Seine Strategie ist daher, die Fremdwahrnehmung von und vor Neuen zu „managen“, d.h. seine Problematik „fremd“ zu machen, sie von sich selber zu entfernen, um sie dann seinem Selbstentwurf entsprechend präsentieren zu können und die Anderen auf dem Weg des Sprechens über seine Geschichte zu erreichen. Zwar behält er seine distanzierte Position bei, dennoch ist der Vermittlungsversuch quasi eine symbolische Hand, die er den Anderen entgegenstreckt in der Hoffnung oder Erwartung, dass er verstanden werde.

Zwischenresümee

1. Mit der aufwändigen Form der Selbsteinführung (Vortrag) will Quirin eine Vergemeinschaftung mit den Anderen auf der Ebene des Voneinander-Wissens erreichen. D.h. er will nicht bloß als Mitschüler, mit dem „etwas los ist“, bemitlei-

det oder geduldet werden, er will an einer Gemeinschaft teilhaben, die um seine Problematik weiß, ihn versteht und anerkennt.

2. Dass Quirin nach dem anfangs geäußerten existenziellen Bedürfnis verstanden zu werden eine eher triviale Beurteilung seiner Peerbeziehung hinzufügt, kann als ein Versuch interpretiert werden, a) Andere nicht zu überfordern mit dem eigenen Anspruch, d.h. diesen zu glätten bzw. abzuschwächen, b) als eine Art Sicherheitsmaßnahme, um etwaige Enttäuschungen auf der Ebene von Beziehung schon im Vorfeld abfangen zu können.

3. Zugleich wird die Bedeutung der Mutter für Quirins Bildungsprozess, hier: für seine Suche nach Anerkennung und Verstehen, thematisch, wie es sich bereits in 4.1. mit Bezug auf beide Eltern (*wir also, meine eltern und ich*) abzeichnete. Auf der Basis des vorliegenden Protokolls wäre dies jedoch nicht material gedeckt zu rekonstruieren und muss daher in diesem Beitrag in der Andeutung bleiben.

4.3 Wer macht das denn!

Die folgende Sequenzstelle bringt Quirins Selbstbild und seine Probleme in Hinsicht auf typische Situationen des Settings Unterricht zur Sprache.

Quirin: ich bin zwar , **geistig** zurückgeblieben aber ich , brauch halt bei , manchen sachen mehr , mehr **zeit** um das zu verstehn als andere

IP: aber wenn sie dann nachfragen , dann[

Quirin: [ja aber (schluckt) em-m jetz ma **ehrl**ich , em (schluckt) vor versammelter klasse , em sich melden und , wenn lehrer ne frage stellt die , **wahrscheinlich** für die andern hauptsächlich lächerlich klingt und , und insofern natürlich (?verändert?) wer macht das denn **wer**' (3)

Mit *ich bin* wird eine Selbstaussage eingeleitet: Quirin sieht sich hier nicht mehr wie in 4.1. als einen Körperbehinderten, sondern bezeichnet sich als **geistig zurückgeblieben**. Das Partizip Perfekt *zurückgeblieben* markiert einen eher abgeschlossenen Zustand, den er für sich allerdings nicht akzeptiert. Daher das eingeschobene „zwar“, das die starke Selbstzuschreibung einschränkt und zum Ausdruck bringt, dass er sein geistiges Zurückgebliebensein als lediglich partielle Einschränkung seiner Normalität begreift, zu der jetzt im Anschluss an eine entsprechende Konjunktion wie z.B. „daher“, „deshalb“ oder „und“ eine Erklärung folgen müsste. Mit „*aber*“ kündigt sich jedoch eine kontrastierende Wendung an. Sinnlogisch wäre hier ein Anschluss i.S. seines Normalitätsstrebens, etwa wie „aber ich will trotzdem Abitur machen“.

Stattdessen folgt dem „aber“ eine zweite Einschränkung, nämlich die Aussage *ich, brauch halt bei, manchen sachen mehr ... zeit*. Motivierbar zu machen wäre dieser Anschluss entweder a) als Gleichsetzung i.S.v. geistig Zurückgebliebensein = mehr Zeit brauchen; oder b) als Abschwächung bzw. Relativierung der Selbstzuschreibung i.S.v. geistig Zurückgebliebensein ist nicht so schlimm, es ist nur langsamer sein; oder c) als Ausdruck einer indirekten Negierung der Selbst-Etikettierung „*geistig zurückgeblieben*“.

Die erste Lesart scheidet aus, da die kontrastierenden Adversativ-Junktoren „zwar ... aber“ einen Gegensatz erwarten lassen, der hier auch aufgebaut wird und in dem sich das Selbstverständnis des Sprechenden offenbart: Für ihn ist die Sache (das Zurückgebliebensein) nicht abgeschlossen. Er sieht sich zwar in einer

langsameren, dennoch in einer, nämlich der ihm eigenen Bewegung. Mit dem Ausdruck „zurückgeblieben“ ist zugleich das Problem der Zeit thematisch, die den Lernenden für einen *Schulabschluss* jeweils gewährt wird. Diesem institutionell vorgegebenen Zeitrahmen ist er aufgrund seiner Einschränkungen *bei*, *manchen sachen* jedoch nicht gewachsen, und allein in diesem Sinne sieht Quirin sich als „zurückgeblieben“ an.

Unter dieser Voraussetzung ist das die Selbstzuschreibung einschränkende „*zwar*“ und das anschließende „*aber*“ durchaus sinnlogisch, insofern darin Quirins Selbstverständnis und Autonomiestreben deutlich werden, was etwa zu paraphrasieren wäre mit den Worten: „Gemessen an den Anderen/„Normalen“ bin ich was das Lerntempo betrifft zwar zurückgeblieben, aber nicht geistig, denn ich kann verstehen, nur brauche ich eben für manche Sachen mehr Zeit als Andere.“

Nach *ja* folgt nun eine Art Frage der IP, die auf *dann*, d.h. auf die Konsequenz des Mehr-Zeit-Brauchens zielt, etwa wie: „Ja, aber was kommt denn *dann*, nach dem *nachfragen?*“ Implizit ist damit zum einen das methodische Vorgehen der Lehrpersonen, zum anderen das Verhalten der Mitakteure angesprochen. Hier wird IP von Quirin mit einem impulsiven *ja aber* unterbrochen, was eine weitere thematische Wendung erwarten lässt. Nun folgt eine Art Aufforderung *jetz ma ehrlich*, jedoch nicht in dem Sinne, dass die vorigen Aussagen unehrlich gewesen seien, sondern i.S. eines Appells, der an ihn und IP adressiert ist. Dies bestätigt das folgende *vor versammelter klasse*: Der Part von IP besteht also darin, sich *jetz ma ehrlich* seine Situation in der Klasse konkret vorzustellen. Peu à peu und sehr plastisch wird diese nun geschildert:

Quirin sieht sich *vor versammelter klasse* im Rampenlicht, vor der Halböffentlichkeit der schulischen Akteure. Für ihn bedeutet *sich melden* jedoch nicht nur ein Bestehen der üblichen Bewährungssituation im Unterricht in Hinsicht auf Wissen oder Nicht-Wissen auf einer performativen und auf einer intellektuellen Ebene.

Wenn (= wenn ein) *lehrer ne frage stellt* und Quirin darauf eingeht, bedeutet dies für ihn nicht nur, dass er sich wie andere auch *coram publico* präsentieren muss, sondern es kommt dabei auch sein Eingeschränktheit [sprechen, sich bewegen] in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Das Relativpronomen *die* lässt nun eine Erklärung zur Lehrerfrage erwarten. Dass er sich diesbezüglich nicht sicher ist, zeigen sein Zögern und das betont gesprochene *wahrscheinlich* vor dem den Nebensatz einleitenden *die*. Quirin antizipiert nun, wie *die andern* – d.h. seine Peers – die Frage hören, wie *die ... klingt*, was hier i.S.v. „aufnehmen“ zu interpretieren ist.

Unklar bleibt, wie die seltsame Kombination von „hauptsächlich“ mit „lächerlich“ an dieser Stelle zu verstehen ist.

- Eine Option wäre, dass „hauptsächlich“ sich auf das Adjektiv „lächerlich“ bezieht, was den Umfang, d.h. die Intensität des Lächerlichen abschwächte, ähnlich wie „ziemlich“ oder umgangssprachlich „ein bisschen“.
- Eine zweite Lesart wäre, dass „hauptsächlich“ sich auf das Verb „klingen“ bezieht, was hier analog zu „ist“ zu interpretieren wäre. Eine Frage kann z.B. als hauptsächlich lächerlich und außerdem noch als „dumm“, „überflüssig“ oder „unmöglich“ beurteilt werden. In diesem Fall wäre „hauptsächlich lächerlich“ auf eine weitere Attribuierung der Lehrerfrage angelegt. Es müsste also ein weiteres Adjektiv folgen.
- Eine dritte Lesart wäre, dass der Referent von hauptsächlich die Anderen sind, aus deren Perspektive Quirin hier spricht und deren Urteil er antizipiert. Er

würde dann hier, sozusagen in Parenthese (wodurch auch erklärbar wäre, dass hauptsächlich nachgestellt ist) sich von den Reaktionen der MitschülerInnen abgrenzen. Indirekt würde er damit eine gewisse Wertschätzung für die Lehrerfrage signalisieren, die zwar für die Andern lächerlich klingen mag, die jedoch von der Lehrperson eigens für ihn zugeschnitten wurde, damit er, der „geistig Zurückgebliebene“, der „mehr Zeit braucht“, sie auch verstehe.

Mit dem folgenden *und*, *und* bestätigt sich die Vermutung, dass die Äußerung fortgesetzt wird und nun ein weiteres Adjektiv zu erwarten ist. Leider ist ausgerechnet das letzte Wort dieser Sequenzstelle nicht sicher zu identifizieren, so dass ihre Bedeutung nicht zweifelsfrei rekonstruiert werden kann. Sinnlogisch präsupponiert das Adverb *insofern* jedoch, dass eine Erläuterung folgen wird, z.B.: „*und insofern* ... unmöglich/beschämend“, wobei das vorausgehende *natürlich* hier i.S.v. „selbstverständlich“ zu interpretieren ist.

Wird die gesamte Sequenz – der Appell *jetz ma ehrlich*, die Situation *vor versammelter klasse*, das *sich melden wenn lehrer ne frage stellt*, die Ungewissheit hinsichtlich ihrer Eigenschaft (lächerlich und xxx) – zusammengefasst, zeigt sich, dass die Äußerung auf einen Kulminationspunkt hin angelegt ist, der nun angesprochen werden müsste. Das folgende ‚*wer macht das denn wer*‘ ist somit ein wohlgeformter Anschluss: die Abwehr jener Situation, die Quirin kurz vorher skizzierte. Die empörte Konnotation der Äußerung impliziert, dass die Antwort auf eine Frage, *insofern* sie lächerlich ist, sich hier wie *natürlich* i.S.v. selbstverständlich ergibt: ein unausgesprochenes „niemand!“, in das sich Quirin hier spontan einbezieht.

Die kurze Episode kann zunächst als eine unterrichtstypische Situation interpretiert werden. Trotz Quirins sonst eher distanzierter Position im Verhältnis zu seinen Mitakteuren (vgl. 4.1. und 4.2.) zeichnet sich hier eine Vergemeinschaftungsbewegung ab, bei der Quirins Gefühl, ein „Körperbehinderter“ und „geistig zurückgeblieben“ zu sein, zurücktritt vor der Tatsache, dass nicht nur er, sondern fast jeder Schüler sich einer lächerlichen Frage versperrt, und zwar aus Angst vor einem Scheitern vor der Klasse. Auch hier geschieht die Vergemeinschaftung, um eine Beschämung durch dieselben Akteure zu vermeiden, mit denen Quirin sich – ihre Reaktion antizipierend – just verbunden hat. Die Charakterisierung der Lehrerfrage, die in einer Vergemeinschaftung aus Angst vor Beschämung kulminiert, lässt darauf schließen, dass von einer Wertschätzung (der Frage) nicht die Rede sein kann. Die erste und dritte Lesart können damit ausgeschlossen werden.

Zwischenresümee

Quirins Kernproblem im Prozess seiner Individuierung, sein Gefühl des Fremdseins auf kognitiver und performativer Ebene im Unterricht präsentieren bzw. inszenieren zu müssen, ist wiederum thematisch. Hier adressiert er sich jedoch abweichend von 4.1. als „geistig behindert“, meint damit aber ein Mehr-Zeit-brauchen-um-zu-verstehen. Die Tatsache, dass ihm in exponierten Situationen eine höhere performative Leistung abverlangt wird als Anderen, ist weder durch deren Verstehen noch ihre Empathie zu eliminieren: Derart erhöhten Anforderungen entzieht Quirin sich durch Vermeiden, er fragt nicht weiter, da dies unvereinbar wäre mit seinem stark leistungsbezogenen Selbstentwurf, seinem Streben nach Anerkennung und Normalität.

Es zeigt sich aber zugleich, dass ihm der Austausch mit Jugendlichen dann gelingt, wenn er sich „in einer ähnlichen Lebenssituation befinde[t]“ (vgl. Katzenbach 2011, S. 21). Da dies in der Angst vor einer Beschämung für alle SchülerInnen gegeben ist, werden hier auch bei Quirin Gefühle von Distanz und Fremdheit dominiert vom Gefühl der Zugehörigkeit zu den Peers.

4.4 Kunst

In dieser Sequenzstelle wird Quirin von der IP gefragt, ob ihn das viele Sprechen nicht anstrengt.

Quirin: das is eher ne erleichterung für mich weil-ch , direkt vo- , von-m unterricht komme den ich , **absolut** aufn tod nicht , ausstehn kann und , **ja** deswegen , is das eher sone er- innere (1) er- eh-erleichterung //...// weil ich das wie gesagt auch nicht **ausüben** kann ich , **kann** nich künstlerisch tätig sein weil (?will-ch auch garnich?) (I: hmhm) , und em , ich , kann auch nur die theorie machen und die theorie , em **egal** was man nimmt , wenn ma-ein (?2 W uv?) man kann , die em man kann eine sache halt nich nur von , nur einseitig machen wenn man , was ausnander nimmt dann fehlt immer was (I: hmhm) und so isses bei kunst we-ma nich praktisch tätig sein kann , kann man auch nich die kun- , die theorie richtig mögen (I: hmhm)

Sprechen, sagt Quirin, sei *ne erleichterung* für ihn, weil es ihn von der direkten Konfrontation (er kommt *direkt vo- , von-m unterricht*) mit einer Tätigkeit befreie, die er „absolut auf den Tod nicht ausstehen“ könne. Diese Äußerung zeigt, vor allem durch die Art, wie er den Komparativ ausdrückt, sowie das betont gesprochene *absolut*, dass das Fach Kunst ihn auf eine Weise tangiert, die ihn bis an die „absolute“ Grenze seiner körperlichen und psychischen Belastbarkeit bringt. Dies manifestiert sich in der unmittelbar folgenden Sequenzstelle, in der diese Abneigung begründet wird: *das* (das Sprechen) sei *deswegen ... eher sone er-*; hier setzt er an zu „Erleichterung“, bricht jedoch ab und ergänzt dann das Adjektiv *innere*. Er empfindet also eine „eher *innere* Erleichterung“. Damit markiert er eine feine Differenz, die ihm an dieser Stelle wichtig ist: Um die „Erleichterung“ mancher Schüler, gelegentlich einen ungeliebten Unterricht versäumen zu können, geht es ihm nicht, diese ist für ihn eher äußerlich. Ihm geht es um die Entlastung von einer inneren Bürde, die das Fach Kunst für ihn offensichtlich darstellt und die mit quälenden Gefühlen verbunden ist. Als Begründung für diese starke Abwehr führt er an: weil er sie nicht „**ausüben** kann“, d.h. weil er sich buchstäblich – nicht ausführlich genug oder überhaupt nicht – damit *befassen* kann, da ihm dazu die nötige körperliche Grundlage und die Ausdauer fehlen.

Auch das folgende negative Resümee *ich , kann nich künstlerisch tätig sein* bezieht sich auf ein körperliches Können, zu dem ihm die Voraussetzungen fehlen. Das Fach Kunst ist ihm auf der Ebene künstlerischen Handelns unzugänglich. Diesem definitiven „Ich **kann** nicht“ fügt er die allerdings nicht sicher zu identifizierenden Bemerkung *?will-ch auch garnich?* hinzu, eine fast trotzig Akzentuierung seiner Abwehr.

Bei der Tatsache, dass ihm künstlerisches Handeln unzugänglich ist, bleibt Quirin jedoch nicht stehen, sondern gewinnt aus reflexiver Distanz die Erkenntnis eines Zusammenhangs von leibgebundener Sinneserfahrung bzw. Handeln und Theorie. Durch eine Art Verfremdungsverfahren hat er so das ihm Unzugängliche des Faches durchbrochen und auf der Ebene der Abstraktion zumindest

eine eingeschränkte Nähe gewonnen. So wird verständlich, dass ihn darüber zu sprechen nicht anstrengt, sondern eine „innere Erleichterung“ ist.

Dass er selber nur die eine Seite der Medaille erfahren kann, erlebt er jedoch als ein *ausinander* i.S. eines Amputiertseins, dem *dann immer was (fehlt)*: das *praktisch tätig sein* als Basis der *theorie*. Dass man auf diese Weise *egal was man nimmt etwas nur einseitig machen* kann, gehört zu seinen eher bitteren Selbst-Erfahrungen, sicher nicht nur am Beispiel des Kunstunterrichts.

Diese Erkenntnis fasst Quirin zusammen, spricht dabei aber nicht nur für sich selber, sondern er verallgemeinert, indem er sagt *we-ma nich* (= wenn man nicht) *praktisch tätig sein kann, kann man auch die kun-* – hier setzt er an zu sagen „die Kunst“, bricht jedoch ab und verbessert sich, indem er wiederum generalisierend den Satz mit *die theorie richtig mögen* abschließt. „Richtig“ bezieht sich hier auf „mögen“, d.h. an dieser Stelle wird nochmals der Zusammenhang von Handeln und Erkenntnis betont, die er i.S. eines Unteilbaren auffasst. Eine Theorie *richtig mögen* bedeutet für ihn, Kunst(unterricht) als körperlich fundierten Prozess erfahren zu können. Implizit sagt er damit: Da ihm dieser Prozess unzugänglich ist, bleibt auch der theoretische Aspekt der Sache Fragment. Auch auf der Ebene der ästhetischen Wahrnehmung bleibt Kunst ihm fremd, er kann sie nicht „richtig mögen“ i.S. eines mußevollen Sich-Annäherns, weil er deren Potentialität in ihrer Gesamtheit – als Erkennender und Wahrnehmend-Handelnder – nicht ausschöpfen kann.

5 Explikation einer Fallstrukturhypothese

Die krankheitsbedingt gravierender werdenden körperlich-leiblichen Einschränkungen sind der zentrale Krisenherd für Quirins Individuierungsprozess.

Dies manifestiert sich auf der einen Seite in der Tendenz einer reflexiven Distanznahme von sich selbst und Anderen und damit einer prinzipiellen Möglichkeit, sein eingeschränktes (Aktions-)Spektrum „durch die Reflexion auf die eigenen Grenzen sowie seine Position innerhalb des sozialen Raumes“ (Kubitza 2005, S. 305) zu erweitern und jeweils neu seiner Realität anzupassen (Beispiele 4.1. und 4.2.), um für seine Lebenspraxis das Maximum an Individuiertheit und Autonomie erreichen zu können (Oevermann 1996, S. 127).

Auf der anderen Seite materialisiert sich dies auf der Ebene von Körper bzw. Leib (vgl. Gugutzer 2004, S. 146–155), als ein Gefühl von Fremdheit im Eigenen, wie dies z.B. in der kompensatorischen Form der Selbstzuschreibung (ein Körperbehinderter zu sein) zum Ausdruck kommt. Damit wird die „Relevanz leiblicher Erfahrung für Bildungsprozesse“ (Kubitza 2005, S. 296) thematisch und in der Kunst-Sequenz (4.4.) pointiert. Im Anschluss an Plessners Konzept der Verkörperung manifestiert sich hier der Aspekt der Metamorphose, des stetigen „Anders-werdens“ (Ricken), in dem Selbstsein begriffen wird als etwas, was „...>sich< allein durch die (leibliche) Verschränkung mit Anderen und Anderem gewinnt, durch die es seinerseits fortwährend ein Anderer wird.“ (ebd., S. 299)

Diese Fremdheitserfahrung steigert sich in der direkten Konfrontation mit künstlerischem Handeln zu einem Gefühl des Amputiertseins, das Quirin generalisiert: Hier sieht er sich den Anderen nicht-gleich, sondern als jemand, dem „dann“, d.h. im unmittelbaren Erleben der Differenz zu seinen Peers, „immer was

fehlt.“ Er weist damit auf die bleibende Differenz seines Körper-Leibes hin, durch dessen Versehrtheit er sich nicht als „ganzer Mensch“ (Oevermann 2007, S. 50–51) erlebt, sondern der ihn aus seiner Perspektive auf Dauer zu einem Anderen macht.

Die Erfahrung seines ersten schulischen Scheiterns führt Quirin nun dazu, die ihn überwältigende, höchst krisenhafte Erfahrung zu „vergessen“. Studien zu schulbiographischen Verläufen verweisen indes darauf, dass ein Scheitern – insbesondere in der Grundschulzeit – subjektiv „immer auch als ‚Ich-Leistung‘ [bzw.] im Falle des Versagens mit schmerzlichen Abstrichen am Selbstkonzept, der Selbstwirksamkeit“ erfahren wird (Kramer 2002, S. 19–25). Quirins Selbstbild als „ein Körperbehinderter“ kann daher als eine Folge dieser ersten Ausschließung interpretiert werden. Zugleich weist ihm die Grundschule in ihrer Allokationsfunktion mit der Empfehlung eines Wechsels auf die Sonder- bzw. Förderschule einen sozialen Platz zu, der in Verbindung mit der Ausschließung bei Quirin ein generell eher konflikthafte Passungsverhältnis zur Schule konstituiert (Kramer 2002, S. 275).

Eine frühe Erfahrung von Fremdheit manifestiert sich so nach zwei Richtungen hin:

Einmal im Sinne von Ausgrenzung, die bei Quirin zugleich eine eigenständige Bildungsbewegung in Gang setzt, die hier vor allem unter dem Aspekt der Krisenbewältigung betrachtet wird (Oevermann 2009, S. 36). Vor diesem Hintergrund avisiert Quirin das Ziel Abitur nicht i.S. eines bloßen Übernehmens von Bildungsansprüchen seines Herkunftsmilieus, sondern bringt klar zum Ausdruck, dass er es ist, der „viel absolviert“ hat, der „sein Abi“ machen will (4.1. und 4.3.). Um dies zu erreichen, muss er einen Weg gefunden haben, seine Einschränkungen so in sein Selbstkonzept zu integrieren, dass sie mit diesem Ziel vereinbar sind. Dies wiederum kann ihm nur unter der Voraussetzung gelingen, dass er sich und seine gesamte Situation mit Bezug auf seinen schulischen Bildungsprozess wie mit fremdem Blick zu diagnostizieren gelernt hat. Er muss eine Strategie entwickelt haben, sehr differenziert einzuschätzen, was er kann und sein Können ins Zentrum seiner Selbstdiagnose stellen. Auf dieser uneingeschränkt positiven Basis ist es ihm möglich, kontrastiv abzubilden und zu akzeptieren, was er nicht kann im Sinne einer Anpassung an die Realität (vgl. 4.4.). Dieser krisenhafte Prozess hat bei Quirin Ressourcen freigesetzt, sein in der Anlage eher konflikthafte schulbiographisches Passungsverhältnis in einem beharrlichen Ringen um uneingeschränkte Anerkennung und Normalität zunächst in der Montessorischule, später in der FWS in ein gewisses Gleichgewicht zu bringen. Dadurch hat er eine enorme Widerstandsfähigkeit im Umgang mit seinen schulischen Mitakteuren gewonnen, indem Situationen des Scheiterns und Probleme mit Anderen weitgehend systematisch ausgeblendet bzw. reflexiv geglättet werden. Er verfährt hier nach der Strategie, Andere nicht zu überfordern, das Negative zurückzustellen bzw. dem Bedürfnis nach Normalität und Anerkennung unterzuordnen. Beides, das Bedürfnis nach Anerkennung und nach möglichst uneingeschränkter Normalität, ist für Quirins Individuierungsprozess von entscheidender Bedeutung. Ein Scheitern auf dieser Ebene ist ihm so unerträglich, dass er es entweder total ausblendet (vgl. 4.1.) oder der Gefahr des Misslingens ausweicht.

Zum anderen drückt sich Fremdheit in Quirins Distanzierungsbewegung von Anderen aus, motiviert durch Erfahrungen von Unzugänglich- oder Unzugehörigkeit, wie sie sich im Interview in Form feiner sprachlicher Nuancierungen materialisiert haben (4.2.). Sein Selbstgefühl in der Beziehung zu Anderen oszilliert

zwischen einem Gefühl des Ausgezeichnet- und des Ausgegrenzt- bzw. Ausgestoßenseins. Er zählt sich nicht zu den „schrägen Vögeln“, ist keiner von den „Nullachtfuffzehnmenschen“, hat kein „Brett vorm Kopf“, sondern sieht sich als ein Mensch, mit dem „was los“ ist, als jemand mit einer „besonderen Biographie“.¹⁸ Die Stabilität, die ihm körperlich-leiblich fehlt, steht ihm auf der Ebene des Selbstbewusstseins zur Verfügung. Doch obgleich er sich in der Klasse wohl und aufmerksam behandelt fühlt: Er zieht als „Fremdling“ in die Klasse ein und bleibt quasi prophylaktisch seiner distanzierten Position verhaftet, nicht zuletzt, um Enttäuschungen vorzubauen. Dieses Fremdheitsgefühl der zweiten Art führt Stinkes (2012) zu der Frage: „Kann das Menschenrecht Inklusion die Andersheit des Anderen durch die Idee der egalitären Differenz [Prenzel 2001; d.A.] bewahren oder muss diese Idee ergänzt werden durch die Idee einer radikal gedachten Fremdheit, die Menschen anderen Menschen gegenüber in eine Verantwortung ruft, die sie hinsichtlich dieser Verantwortung nichtgleich sein lässt?“ (Stinkes zit. nach Schnell 2013, o.S.)

Befindlichkeiten von Fremdheit werden für Quirin zu einer Dauersituation, die seine Individuierung durch das komplexe Verwobensein von psycho-, bio- und soziodynamischen Faktoren in besonderem Maße betrifft. Dies drückt sich aus

- im Verhältnis zum eigenen Körper-Leib und in der körperlich-leiblichen Dimension sozialen Handelns ,
- in der Dimension von Gemeinschaft bzw. intersubjektiver Bezüge als Inklusionsschüler in einer Klasse von nicht behinderten Schülerinnen und Schülern,
- in der Dimension von Sachbezügen (Kunstunterricht).

Seine nahezu abgeschlossene Schulzeit reflektierend sieht Quirin sich als der Außer-Ordentliche, der Fremdling unter Seinesgleichen, dessen soziale Lage sich bestimmt durch „die Gesamtheit dessen, was sie *nicht* ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche“ (Bourdieu 1987, S. 279, Hervorh. HH). Die Tatsache seines Andersseins in Bewegung, Sprechen und Verstehen prägt seine soziale Identität.

Quirins Individuierungsprozess lässt sich so als ein erster Schritt seiner individuellen Bewährungsdynamik darstellen,¹⁹ die von drei Faktoren bestimmt ist:

- Erstens seinem persönlichen Leistungsanspruch in Hinsicht auf seinen schulischen Bildungsprozess. Der Anspruch, sich hier persönliche Höchstleistungen abzuverlangen, ist in den eingeschränkten körper-leiblichen Bedingungen begründet, die Quirin inzwischen bewusst und die zugleich Keim seiner Subjektbildung sind (Oevermann 2009, S. 51). Aufgrund seiner Reflexionsfähigkeit und einer realistischen Einschätzung seiner Möglichkeiten kann er sich auf das konzentrieren, was ihm hier und jetzt wichtig ist (Hauptschul-, Realschulabschluss, Abitur; 4.1.).
- Die Bewältigung der gravierenden gesundheitlichen Krisen infolge seiner Erkrankung kann als eine zweite Quelle seiner individuellen Bewährungsdynamik gedeutet werden, insofern sich „in der selbständigen Krisenbewältigung“ die „Autonomie des Subjekts konstituiert“ (Oevermann 2009, S. 36–37) und damit die Entstehung eines Neuen erst ermöglicht wird.
- Quirins frühe Erfahrungen seines spezifischen familialen Raumes sind drittens Quelle eines Habitus, der eine emotionale Sicherheit in Bezug auf die eigene Person und damit eine zentrale Widerstandsquelle im Ringen mit dem „eigenen (beschädigten) Körper“ (Goffman) generiert hat. Vor diesem Hintergrund

schätzt er seine schulischen Leistungen mit Recht als „ne Supersache“, auf die er „ziemlich stolz“ ist.

6 Schlussresümee

Mit Blick auf die Auszüge aus der Fallrekonstruktion sollte deutlich geworden sein, dass sich in einer Lebenspraxis unter der Bedingung von Krankheit und Einschränkung bzw. Behinderung Befindlichkeiten von Fremdheit und Gefühle des Andersseins auch durch einen inklusiven Unterrichtsansatz zwar kompensieren, aber nicht dauerhaft ausschließen lassen.

Dass der Bildungs- und Individuierungsprozess eines Heranwachsenden mit gravierenden Einschränkungen im vorliegenden Fall erfolgreich abgeschlossen werden konnte, ist vor allem auf folgende Faktoren zurückzuführen:

- auf das *hohe Maß der Individuiertheit* des Probanden und seine Souveränität im Umgang mit seiner Beeinträchtigung;
- auf die Durchsetzungsfähigkeit der Eltern.²⁰ Wie in der Fallrekonstruktion nachgewiesen wurde, waren der akademische Habitus sowie die beruflich bedingten Kenntnisse der Eltern von entscheidender Bedeutung für eine gelingende Inklusion des Schülers in seine jeweils neue Schule bzw. Klasse. Dies gilt besonders in Hinsicht auf eine Aufnahme in die FWS, da die Beeinträchtigungen damals schon weiter fortgeschritten waren. Durch ihre Tätigkeit als Ärzte waren die Eltern in der Lage, das Kollegium über mögliche Probleme sachkundig zu informieren und so zumindest eine auf Unkenntnis beruhende Abwehrhaltung bei Lehrpersonen auszuräumen. Der informelle Unterrichtsbesuch der Mutter half, auch bei seiner Peergroup Empathie und ein generelles Verständnis für die Situation des Schülers zu wecken;
- auf die Haltung und pädagogische Orientierung der Lehrpersonen in Hinsicht auf Fragen von „Normalität“ und Anderssein der Schülerinnen und Schüler sowie die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. In dieser Perspektive kann hier auf das Konzept der reflexiven Inklusion Bezug genommen werden, das die besondere Aufmerksamkeit betont, die „der Reflexivität des eigenen Handelns zwischen Reifizierung und Auflösung von Stereotypen entgegengebracht“ wird. Reflexive Inklusion zielt „sowohl auf das Wahrnehmen ... von Differenzen und ... darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde/Hummrich 2014, S. 12). Das Kollegium konnte auch in Quirins Fall ohne an eine normative Setzung gebunden zu sein den Aufnahmeantrag systemintern kommunizieren und in Abwägung der damit verbundenen Risiken und konkreten Möglichkeiten vor Ort fallspezifisch darüber entscheiden, ob einer Aufnahme zugestimmt werden und ein Arbeitsbündnis vereinbart werden kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass im Hinblick auf eine inklusive Schulkultur die Gestaltungsfreiheit und Autonomie der FWS sowie eine professionelle Haltung der Lehrpersonen Möglichkeitsräume für inklusive Bildungsprozesse eröffnen können. Zugleich birgt dies ein bisher ungelöstes strukturelles Problem. Denn

ob die für eine Inklusion und optimale Förderung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen erforderliche kontinuierliche Einbindung von sonderpädagogischen Ressourcen (SonderschullehrerInnen, Experten) sowie die räumlichen Voraussetzungen konzeptuell verankert und auf Dauer gesichert sind, ist ungewiss. Darüber hinaus besteht die Gefahr einer Verschleierung der Realität, da nicht auszuschließen ist, dass einerseits Eltern die Beeinträchtigung ihres Kindes nicht klar signalisieren bzw. diese nicht diagnostizieren lassen, und andererseits die Schule – trotz spezifischer, ggf. auch therapeutischer Maßnahmen – die Schülerinnen und Schüler nicht immer qualifiziert fördern kann.

Der hier dargestellte Fall zeigt erstens, dass die Zuschreibung eines Förderbedarfes und fallspezifisches Wissen nur dann zur *behindernden* Barriere werden, wenn damit zugleich Bildungsräume verengt oder verschlossen werden. Zweitens ist für eine gelingende, fallspezifisch begründete schulische Inklusion neben den persönlichen Faktoren die *prinzipielle pädagogische Autonomie der Pädagogen und die Gestaltungsfreiheit der Institution* von entscheidender Bedeutung. Als institutionelle Voraussetzungen für Inklusion müssen sie daher für alle Schulformen gefordert werden.

Anmerkungen

- 1 Ausarbeitung meines Vortrages anlässlich der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Objektive Hermeneutik vom 25.11.2014 in der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
- 2 Der Begriff Behinderung wird hier in Anlehnung an das Verständnis der International Classification of Functioning, Disability and Health der WHO von 2001 nicht als Personenkategorisierung verwendet, sondern im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells, „um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materialen und sozialen Umwelt resultiert.“ (WHO 2001, S. 310, zit. nach Katzenbach 2014, S.12)
- 3 Budde, J./Humrich, M. (2014), Reflexive Inklusion, <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Date accessed: 27.1.2014
- 4 Zur Debatte um die Begriffe Inklusion/Integration vgl. Reiser 2002, Hinz 2002, Meister 2007, Moser 2012
- 5 Die Studie wird von der Autorin zurzeit im Rahmen des Instituts für Sonderpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt.
- 6 Darüber hinaus werden dort Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Auffälligkeiten unterrichtet, die eine sonderpädagogische Überprüfung jedoch nicht unbedingt erforderlich machen und daher vielfach im Bereich von Erklärungsversuchen bleiben.
- 7 Die Frage, wie das erst in den letzten Jahren vereinzelt verwendete Label „Inklusive Waldorfschule“ vor diesem Hintergrund zu begründen wäre, kann im Rahmen dieses Artikels nicht erörtert werden; sie wird jedoch in der Studie berücksichtigt.
- 8 Für die Wahl des hier vorgestellten Falles war die Erschließbarkeit des Individuierungsprozesses entscheidend, nicht jedoch ein reduktionistischer Nachweis der Möglichkeit, dass Schüler mit Einschränkungen und/oder Behinderungen „sogar Abitur“ machen können.
- 9 Datenquelle: Interviewprotokoll und Telefonate mit dem Interviewten bzw. dessen Mutter
- 10 Vgl. Gugutzer 2004, S. 146–155; ich beziehe mich im Folgenden auf die Differenzierung von Körper und Leib bei Plessner und Schmitz

- 11 In dem Bundesland, in dem Quirin zur Schule gehen sollte, hießen diese Schulen damals noch „Sonderschulen“, deren Aufnahmevoraussetzung eine sonderpädagogische Überprüfung war. Erst Ende der 90-er Jahre wurde anstelle dieser als abwertend aufgefassten Bezeichnung für diese Schulform der Begriff „Förderschule“ verwendet.
- 12 Vgl. Kapitel 1.
- 13 Der Name der Krankheit wird aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes des Probanden hier nicht mitgeteilt.
- 14 Die Mutter brachte dies im Rahmen eines Telefonats mit den Worten: „Man verschließt die Augen vor dem, was man nicht haben will“ zum Ausdruck.
- 15 Transkript-Legende:
- | | |
|---------------------|-----------------------------------|
| Kursiver Text | = Originaltext Interview |
| Komma | = sehr kurze Zäsur |
| (2) | = (Sekunden Pause) |
| Punkt | = Stimmensenkung |
| Apostroph | = Stimmhebung |
| Fett | = betont gesprochen |
| Gu-ut | = gedehnt gesprochen |
| (?Wort?) | = nicht sicher zu identifizieren |
| Nicht kursiver Text | = Kontextangaben |
| // ... // | = hier nicht dargestellte Sequenz |
- 16 Zu dem Partikel „halt“ vgl. Weinrich 2002: 849
- 17 Ich beziehe mich hier auf das Modell von Krise und Routine bei Oevermann et al. in: Geulen/Veith (2004); Kufeld (2005); Oevermann (2008); Bartmann et al (2009)
- 18 Die hier zitierten Formulierungen sind Äußerungen von Quirin selbst und Bestandteil des Interviewprotokolls.
- 19 Zum Begriff der Bewährungsdynamik vgl. Oevermann in: Geulen/Veith (2004); ders. in: Gabriel, Karl (2009: 255–268); ders. in: Barthmann et al. (Hrsg.) (2009)
- 20 Vgl. Katzenbach in: Moser 2012, S. 31 Eine Sequenzanalyse der Haltung der Eltern zu Quirins Erkrankung ist ein Forschungsdesiderat; sie kann im Rahmen dieses Artikels nur angedeutet werden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): *Inklusion: eine Kritik*, Stuttgart.
- Aufenanger, S. (1994): *Pädagogisches Handeln und moralische Atmosphäre*. In: Garz, D. (Hrsg.): *Die Welt als Text*, Frankfurt a.M.
- Barth, U./Maschke, T. (Hrsg.) (2014): *Inklusion. Vielfalt gestalten*. Stuttgart.
- Bartmann, S./Fehlhaber, A./Kirsch, S./Lohfeld, W. (Hrsg.) (2009): *Natürlich stört das Leben ständig. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung*. Wiesbaden.
- Boban, I./Hinz, A. (2012): *Auf dem Weg zur inklusiven Schule*. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule*. Stuttgart, S. 73–78.
- Bourdieu, P. (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M.
- Budde, J./Hummrich, M. (2014): *Reflexive Inklusion*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 7. Jg., H. 4, <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (27. Jan. 2014)
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.
- Elias, N. (1997): *Über den Prozess der Zivilisation. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Frankfurt a.M.
- Gabriel, K./Reuter, H.-R. (Hrsg.) (2004): *Religion und Gesellschaft*. Paderborn.
- Garz, D. (Hrsg.) (1994): *Die Welt als Text*. Frankfurt a.M.
- Garz, D. (2007): *Olga Lang-Wittfogel – eine objektiv-hermeneutische Biographieanalyse*. In: *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 2, S. 208–224.

- Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.) (2004): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart.
- Glöckler, M. (2014): *Chancen und Risiken der Inklusion für die Waldorfpädagogik*. In: Barth, U./Maschke, T. (Hrsg.): *Inklusion. Vielfalt gestalten*. Stuttgart.
- Goffman, E. (2012): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 21. Aufl. Frankfurt a.M.
- Gugutzer, R. (2002): *Leib, Körper und Identität*. Wiesbaden.
- Gugutzer, R. (2004): *Soziologie des Körpers*. Bielefeld.
- Heimlich, U./Kahlert, J. (Hrsg.) (2012): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart.
- Helsper, W. (1989): *Selbstkrise und Individuationsprozess. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum Imaginären Subjekt der Moderne*. Opladen.
- Helsper, W. (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, A./Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M., S. 521–569.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (2005): *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. 2. Aufl. Weilerswist.
- Hinz, A. (2002): *Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. Jg., S. 354–361.
- Idel, T.-S. (2007): *Waldorfschule und Schülerbiografie*. Wiesbaden.
- Kade, J. (2006): *Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem*. In: Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.): *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 13–25.
- Katzenbach, D. (Hrsg.) (2007): *Vielfalt braucht Struktur*. Frankfurt a.M.
- Katzenbach, D. (2011): *Praktisch erprobt, empirisch gesichert. Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder*. In: *Schulverwaltung spezial*, 13. Jg., H. 3, S. 19–21.
- Katzenbach, D. (2014): *De-Kategorisierung inklusive? Entwurf eines Aufsatzes*.
- Katzenbach, D./Schnell, I. (2012): *Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung*. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule*. Stuttgart, S. 23–41.
- Katzenbach, D./Buchhaupt, F. (2014): *Evaluation des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule im Landkreis Offenbach. Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt a.M.*
- King, V. (2002): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Opladen.
- Kramer, R.-T. (2002): *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen.
- Kubitza, T. (2005): *Identität, Verkörperung, Bildung. Pädagogische Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners*. Bielefeld.
- Kunze, K. (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden.
- Leber, S. (2003): *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart
- Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Meister, U. (2007): *Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten?* In: Katzenbach, D. (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur*. Frankfurt a.M., S. 15–32.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012): *Die inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung*. Stuttgart.
- Oevermann, U. (1981): *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Manuskript. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1996): *Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 71–185.

- Oevermann, U. (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (2004a): *Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung*. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart, S. 155–182.
- Oevermann, U. (2004b): *Strukturmodell von Religiosität*. In: Gabriel, K./Reuter, H.-R. (Hrsg.): *Religion und Gesellschaft*. Paderborn, S: 255–268
- Oevermann, U. (2005): *Bildungsideale und Strukturprobleme der Hochschulen im digitalen Zeitalter*. In: Kufeld, K. (Hrsg.): *Profil durch Wissen. Bildungsideal und regionale Strategie*. Freiburg/München, S. 42–49.
- Oevermann, U. (2008): *Krise und Routine als Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Abschiedsvorlesung, gehalten in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität am 28. April 2008.
- Oevermann, U. (2009): *Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung*. In: Bartmann, S./Fehlhaber, A./Kirsch, S./Lohfeld, W. (Hrsg.): *Natürlich stört das Leben ständig. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung*. Wiesbaden, S. 35–55.
- Plessner, H. (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin/New York.
- Prenzel, A. (2001): *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 93–108.
- Reiser, H. (2007): *Inklusion – Vision oder Illusion?* In: Katzenbach, D. (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur*. Frankfurt a.M., S. 99–108.
- Sartre, J.-P. (1986): *Der Idiot der Familie II*. Hamburg.
- Schieren, J. (2013): *Was sollen Lehrer können? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf*. In: Krautz, J./Schieren, J. (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*, Weinheim/Basel, S. 195–209.
- Schmalenbach, B./Randoll, D./Peters, J. (2014): *Lehrerinnen und Lehrer an heilpädagogischen Waldorfschulen: Eine explorative empirische Untersuchung*. Wiesbaden.
- Schnell, I. (2013): *Heterogenität. Die Bedeutung des Anderen*. Skript des Vortrags in der Goethe-Universität am 17.1.2013.
- Stinkes, U. (2012): *Ist es normal, verschieden zu sein? Fremdheit im Kontext der egalitären Differenz*. In: *Behindertenpädagogik*, 51. Jg., H. 3, S. 236–251.
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt a.M.
- Weinrich, H. (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. Aufl. Hildesheim.

Nicole Hekel, Onno Husen

MultiPluriTrans. Oder: Does Educational Ethnography remain what it used to be?

Seit geraumer Zeit erfährt die Ethnographie zunehmende Anerkennung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Dies mag unter anderem daran liegen, dass sich die ethnographische Forschungsstrategie mit ihrem Credo der dauerhaften Kopräsenz von ForscherIn und Geschehen als besonders anschlussfähig an herkömmliche erziehungswissenschaftliche Theorie erweist, die pädagogische Phänomene als lokal, situativ und personal gebundene Geschehenskonstellationen konzipiert. Neuere Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaft hinterfragen jedoch genau diese Einheit von Lokalität, Temporalität und Modalität pädagogischer Phänomene zunehmend. Dies hat in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie beispielsweise die Entwicklung flexibilisierter Forschungskonzepte zur Folge, die politische Strukturen und gesellschaftliche Diskurse, aber auch Translokalität und praxeologische Vielgestaltigkeit als integrale und konstitutive Bestandteile von Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten be-greifen.

Mit den Möglichkeiten und Ambivalenzen dieser Dynamik befasste sich die internationale Konferenz „MultiPluriTrans: Emerging Fields in Educational Ethnography“, die vom 21. bis 23. November 2013 stattfand und von der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ der Universität Luxemburg organisiert wurde. Die in 50 thematische Einzelbeiträge gegliederte und zweisprachig ausgerichtete Tagung machte es sich zur Aufgabe, die anfangs genannten Entwicklungen in der ethnographischen Forschung aufzugreifen und „(...) sich der Translokali-tät und Pluralität von Erziehungswirklichkeiten, den multilingualen, -kulturellen und -modalen Bedingungen pädagogischer Praxis sowie den komplexen Relationen von lokaler Praxis und nationalen/globalen Transformationen und Politiken zuzuwenden“ (Programmheft, S. 4). Sie war die insgesamt vierte in einer Reihe von Konferenzen, die sich – nach Veranstaltungen in Zürich (2006), Frankfurt am Main (2009) und Erlangen (2011) – speziell mit aktuellen Fragen der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie beschäftigte. Kennzeichnend für diese Tagung war jedoch – im Vergleich zu den vorherigen – vor allem ihr erweiterter internationaler Zuschnitt, der deutlich über den deutschsprachigen Raum hinausragte. Sichtbar wurde dies nicht nur am Beispiel der handverlesenen, internationalen Besetzung der Keynotes, sondern auch beim Blick auf das Verzeichnis der etwa 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die aus insgesamt zehn verschiede-

nen Ländern angereist waren. Besonders positiv fiel auch die große Anzahl an DoktorandInnen und NachwuchswissenschaftlerInnen auf. Das Thema der Konferenz und der Veranstaltungsort Luxemburg griffen dabei in besonderer Weise ineinander, da gerade Luxemburg wie kein anderes europäisches Land durch die Multikulturalität und Vielsprachigkeit seiner Bevölkerung geprägt sei, wie Georg Mein¹ in seinem Grußwort nochmals unterstrich, und zwar mit dem amüsanten Hinweis, dass man sich bereits als ForscherIn in einem luxemburgischen Klassenzimmer nicht an einem Ort, sondern an vielen Orten zugleich aufhalte.

Die rahmenden Eröffnungsbeiträge von Michael-Sebastian Honig (Université du Luxembourg), Sabine Bollig (Université du Luxembourg) und Sascha Neumann (Université de Fribourg, Schweiz) verdeutlichten die Tragweite der eingangs angesprochenen Entwicklung, indem sie darauf verwiesen, dass eine Lösung vom rein lokal situierten Sinn des Geschehens eine zunehmende Komplexität bei der Gegenstandsbestimmung und vielschichtiger Forschungsdesigns zur Folge habe. Einen ersten Einblick in daraus die resultierenden Fragestellungen, Aspekte und Herausforderungen gaben die insgesamt sechs Keynotevorträge. Stefan Wolff (Universität Hildesheim, Deutschland) beispielsweise, ging in seinem Beitrag auf strukturelle, theoretische und forschungspraktische Herausforderungen ein, die er bei transnationalen Feldforschungsvorhaben im Rahmen von Dissertationsprojekten beobachtete und hinterfragte, ob und inwiefern die Idee einer *Multi-Sited-Ethnography* (MSE) in transnationalen Forschungsprojekten überhaupt realisierbar sei. Im ethnographischen Forschungsprozess transnationaler Phänomene entstehe, so Wolff, ein Spannungsfeld, welches durch die Dimensionen der „Mobilität“ einerseits und die „örtliche Gebundenheit“ andererseits markiert sei. Diese Problematik resultiere aus einer unzureichenden Klärung des Begriffes der „multiple sites“. Wolff zog in seinem Vortrag die Schlussfolgerung, dass die jeweiligen „sites“ von den TeilnehmerInnen und ForscherInnen erst im Zuge der Feldforschung konstruiert würden und somit auch erst dann Aussagen über die Beziehungen der „sites“ untereinander getroffen werden könnten. Solche Forschungsprojekte gingen ferner mit einer erhöhten Mobilitätsanforderung von Seiten der EthnographInnen einher, was zur Folge habe, dass diese nun auf die Sozialisation ins Feld verzichten müssen, wie sie die stationäre ethnographische Feldforschung ermögliche. Gerade diese aber schaffe, so Wolff, die Bedingungen für eine angemessene Teilnahme und das Verstehen sozialer Situationen und diene dem/der FeldforscherIn auch als Beurteilungskriterium dafür, wann der Forschungsprozess „gesättigt“ sei. Auch Jane Kenway (Monash University, Australien) beschäftigt sich in ihrer Keynote mit multilokalen Aspekten ethnographischer Forschung. Sie fordert ein Überwinden der „klassischen“ Ethnographie, welche noch immer stark von den Ideen Malinowskis und Geertz' geprägt sei und die Teilnahme des/der ForscherIn im Feld als herausragendes Gütekriterium ethnographischer Forschung betrachte. Kenway räumte zwar ein, dass eine als „multi-sited“ konzipierte Ethnographie, verglichen mit der klassischen Ethnographie, auf den ersten Blick oberflächlich erscheine und wie eine Stippvisite wirke, sie mahnte jedoch vor dem Hintergrund einer globalverwobenen Welt der Bildungssysteme, die durch zunehmende Interdependenzen und Mobilität gekennzeichnet sei, an, dass die Ethnographie es sich nicht erlauben könne, sich „sässig“ auf örtlich situierte Phänomene zu beschränken, und damit auf die Beobachtbarkeit und Erforschung multilokaler Phänomene zu verzichten. Tara Fenwick (University of Stirling, Schottland) wiederum fokussierte in ihrem Beitrag auf das Verhältnis von menschlichen und nicht-menschlichen AkteurInnen in pädagogischen Praktiken. Sie kritisierte dabei, dass die Dimension der Materia-

lität im Alltag bisher zu wenig beachtet worden sei und plädierte dafür, die Materialität pädagogischer Phänomene als eine gleichberechtigte Dimension ihrer Sozialität zu betrachten. Nach Fenwick entwickelten sich soziomaterielle Ansätze mit dem Ziel, Materialien und Materialität im gesellschaftlichen Leben wiederzubeleben und ihre Beziehungen zu menschlichen AkteurInnen insbesondere im pädagogischen Feld neu zu denken. Objekte und Artefakte werden hierbei als integraler Bestandteil der Inszenierung menschlicher Existenz und des gesellschaftlichen Lebens verstanden und weniger als Hintergrundfolien, Rahmen oder Werkzeuge behandelt. Dies führe, folgt man Fenwick, zu einer Dezentrierung des Subjekts. Das Verständnis von Wissen, Lernen oder Bildung ginge dabei über soziale oder persönliche Prozesse hinaus und rücke die Dimension der Materialität als aktive Teilnehmerin pädagogischer Vollzugswirklichkeiten in den Vordergrund. Gunther Kress (University of London, England) ordnete sich mit seinem Beitrag zwar nicht im engeren Sinne der ethnographischen Forschung zu, verfolgte aber gleichwohl ähnlich gelagerte Fragestellungen. Ausgangspunkt seines Vortrags bildete eine sozialsemiotische Theorie der Kommunikation. Dabei spürte Kress der Frage nach, wie Zeichen und Zeichensysteme in sozialen Kontexten über aktive, multimodale und wechselseitige Prozesse („*meaning-making*“) zwischen den AkteurInnen Bedeutung („*making meaning*“) erlangen und sensibilisierte damit für eine komplexitätssensitive Herangehensweise an den Prozess der Bedeutungsherstellung.

Was in den Keynotevorträgen an Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit diesen aktuellen Tendenzen ethnographischer Forschung angerissen wurde, konnte in den thematischen paper sessions vertiefend diskutiert und differenzierend weiterdiskutiert werden. So beschäftigten sich die drei Vorträge der Session „(Trans)Local Practices, Discourses and Politics“ (TS04) mit der Frage, wie sich ethnographische Forschung den Zusammenhängen und Interferenzen von translokalen Praktiken und (bildungs-)politischen Einflüssen annähern können. Georg Breidenstein, Jens Oliver Krüger und Anna Roch (Universität Halle, Deutschland) gaben nicht nur Einblicke in ihr aktuelles Forschungsprojekt, welches sich im weitesten Sinne mit dem Phänomen der „richtigen“ Grundschulwahl von Eltern beschäftigt. Sie stellten auch eine Möglichkeit vor, wie das Interview als eine ethnographische Strategie genutzt werden könnte, den Schulwahldiskurs zu beleuchten und stellten die Potentiale und Ambivalenzen zur Diskussion, die mit dieser Herangehensweise verbunden sind.

Helga Kelle (Universität Bielefeld, Deutschland) spürte in ihrem Beitrag der Frage nach, wie eine „ethnography of institutions and organizations“ Zusammenhänge von außerlokalen Einflussgrößen und lokalen Interpretationen in den Blick nehmen könnte und welche methodischen und methodologischen Schwierigkeiten damit verbunden sind. Sie verdeutlichte diese Thematik am Beispiel eines laufenden Forschungsprojekts, das untersucht, wie unterschiedlich einzelne Schulen mit landespolitischen Vorgaben zu Einschulungsverfahren umgehen. Yuki Imoto (Keio University, Japan) präsentierte Ergebnisse ihrer ethnographischen Untersuchungen an internationalen „preschools“ in Tokyo und gab einen Überblick über die neuesten Entwicklungen frühkindlicher Bildung im privaten und non-profit-Sektor in Japan. Dort schaffen die Feldakteure neue Bereiche und Kulturen von Erziehungspraktiken, mit der Intention, die Politik von einer gesellschaftlichen Basisebene aus zu beeinflussen.

Den Blick auf die Diversität *in* pädagogischen Handlungsfeldern lenkten Melanie Kuhn (Université de Fribourg, Schweiz) und Claudia Machold (Universität

Bielefeld, Deutschland) im Forschungsworkshop „*Das kontextualisierende Potenzial multilokaler und methodenpluraler Zugänge: Differenzierungspraktiken im elementarpädagogischen Feld*“. Sie stellten sich der Aufgabe, ethnographische Forschungsdesigns von ihren vermeintlichen Aussagebeschränkungen auf der Mikroebene zu lösen, indem sie die Potentiale multilokaler und methodenpluraler Forschungsdesigns zur Kontextualisierung von Praktiken nutzen. Hierfür stellten sie Ausschnitte aus dem erhobenen Datenmaterial eines laufenden Forschungsprojektes zu ethnischer Heterogenität und zur Genese von Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen zur Diskussion.

Im Programm der Tagung ließen sich darüber hinaus auch Vorträge finden, welche das Innovationspotential multimodaler Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie unterstrichen, wie etwa der Vortrag von Oliver Schnoor (Universität du Luxembourg) zu „*Borders and Other Ephemera: The Multimodality of Space in Early Childhood Education and Care*“ oder die Idee einer „*Sonic Ethnography*“ von Walter Gershon (Kent State University), die sich mit den methodologischen und methodischen Implikationen einer akustischen Darstellung ethnographischen Datenmaterials auseinandersetzten.

Die Konferenz spiegelte entlang der Vielzahl und Diversität der Beiträge die derzeitige Vielfalt ethnographischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft in anschaulicher Weise wider, ohne dass dies auf Kosten der inhaltlichen Kohärenz der Tagung geschah. Dabei kann die Tagung einerseits als Indiz für die fortschreitende Etablierung und Internationalisierung erziehungswissenschaftlicher Ethnographie verstanden werden, andererseits machen die Inhalte der Tagung aber deutlich, dass diese Forschungsstrategie nicht als statisch und dogmatisch zu begreifen ist, sondern im Zuge ihrer Weiterentwicklung zweifellos den Charakter eines entwicklungsfähigen und -willigen Forschungsparadigmas beibehält. Vor diesem Hintergrund steht für die erziehungswissenschaftliche Ethnographie nicht zuletzt eine präzisere Auseinandersetzung mit dem Begriff des (Forschungs-)„Feldes“ aus, da sich auch hier in den verschiedenen Vorträgen die Tendenz beobachten ließ, viele Erhebungssettings automatisch als „multilokal“/„multisited“ zu bezeichnen, ohne jedoch die impliziten naturalistischen Voraussetzungen der Rede vom „Feld“ zu reflektieren und offen zu legen. Die Beiträge gaben aber auch zu erkennen, dass die Verbindung von lokalen Mikro- und gesellschaftlichen Makrostrukturen, wie zum Beispiel wohlfahrtsstaatlichen Politikstrategien, wie sie im Keynotevortrag von Robert Fairbanks (University of Pennsylvania) gelungen ist, zwar vermehrte Aufmerksamkeit erfahren, jedoch nach wie vor eine große Herausforderung ethnographischer Forschung darstellen.

Anmerkung

- 1 Dekan der Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg

Michael Meier, Jürgen Budde

Methodologische Positionen im Feld der Ethnographie

Methodological positions within the field of Ethnography – An omnibus review

Die Idee des Thementeils „Ethnographie und ihre Erkenntnispotentiale“ ist es, heterogen positionierte Beiträge im Feld der Ethnographie zu versammeln und zu diskutieren. Hierbei soll der Frage nachgegangen werden, was Ethnograph*innen eigentlich unter Ethnographie verstehen, und, was dies für ihr methodisches Handeln bedeutet. Im Folgenden werden wir zwei Methodenbücher und zwei Sammelwerke jüngerer Datums vorstellen und unter der aufgeworfenen Frage besprechen. Bei der getroffenen Auswahl handelt es sich um zwei aktuelle und insgesamt sehr überzeugende Lehrbücher zur Ethnographie sowie um zwei einschlägige Herausgeberschaften im Feld erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bemerkenswert an den letztgenannten Beiträgen ist, dass sie möglicherweise eine methodologische Verschiebung im Feld der Ethnographie abbilden.

1. Michael Dellwing/Robert Prus (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: VS-Verlag.
2. Georg Breidenstein/Stefan Hirschauer/Herbert Kalthoff/Boris Nieswand (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK/UTB-Verlag.
3. Frederike Heinzl/Werner Thole/Peter Closs/Stefan Köngeter (Hg., 2010): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS-Verlag.
4. Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hg., 2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript-Verlag.

(1) Das Werk „Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Soziologie im Außendienst“ wurde von Michael Dellwing und Robert Prus (2012) als Lehrbuch verfasst. Damit stellt sich das Werk dezidiert dem Anspruch, die Leser*innen-schaft dahingehend zu informieren, wie Ethnographie methodisch zu praktizieren ist. Von dieser Erwartungshaltung distanzieren sich die Autoren Dellwing und bereits im Klappentext, wenn sie Ethnographie als „Abenteuer der Feldarbeit“ beschreiben. Methodologisch unterfüttern sie diese Position, wenn sie an den Traditionslinien der Chicagoer Schule sowie an ethnographische Positionierungen von Erving Goffmann, Roland Girtler sowie Klaus Amann und Stefan Hirschauer anschließen. Mit dieser Verortung handeln sie sich allerdings das Problem ein, dass

sie einerseits ihrer Leser*innenschaft im Sinne eines Lehrbuches (methodische) Orientierung bieten wollen, aber dass andererseits Ethnographie ihrem Verständnis nach nicht im Sinne eines Sets „von Regeln und Vorgaben“ (S. 11) methodisierbar ist. Ethnographie sei ungebunden und spielerisch, was eben bedeute, dass die Hauptaufgabe dieses Lehrbuches darin liege, „unseren Leserinnen die Botschaft zu vermitteln, sich nicht von Methoden, Theorie, Regeln, Kriterien und vorgegebenen Strukturen in Grund und Boden sorgen zu lassen, sondern sich zu vertrauen, in offenen Situationen Entscheidungen zu treffen“ (ebd.). Ethnographie sei weniger als starres Set von Methoden, denn im Anschluss an Patricia und Peter Adler als eine Kunstform (S. 12) zu verstehen, die maßgeblich durch die Person des Forschers und seine*ihre Haltungen bestimmt wird. Das Lehrbuch von Dellwing und Prus untergliedert sich in fünf Kapitel. Ausgehend vom Pragmatismus und Interaktionismus wird das Phänomen der „doppelten Intersubjektivität im Feld“ (S. 83) als forschungspraktische Herausforderung beleuchtet. Die Kapitel „Feldnotizen und Analyse“ sowie „Das Ziel: Schreiben/Darstellen“ beleuchten stärker die schriftstellerische Seite der ethnographischen Arbeit.

Die Denkschulen Pragmatismus und Interaktionismus betonten die Aktivität als Ausgangspunkt soziologischer Forschung ebenso wie die Frage danach, wie Welt oder Bedeutungen durch Handlungen hervorgebracht würden (vgl. S. 19ff.). Daraus folgt für Dellwing und Prus: „Wir haben nur eine Regel, die einfach zu erlernen ist: (...) Beurteile die so entstehenden Bedeutungen [der Akteure des Feldes, d.A.] nicht, sondern vollziehe nach, wie der Tanz ablief, in dem sie zustande kamen“ (S. 27). Es sei zentral, Goffmans prozesssoziologischer Frage nachzugehen, was in einer Situation passiere (vgl. S. 29), wobei zugleich eine pluralistische Haltung, die einer „Multiplizität von Bedeutungen“ (ebd.) Rechnung trage, einzunehmen sei. „Selbstverständlich haben unterschiedliche Teilnehmer in Situationen unterschiedliche Definitionen der Situation“ (S. 40), was methodisch bedeute, dass der*die Forschende im Feld die Hervorbringung von Bedeutungen durch Prozesse und insbesondere Siege und Niederlagen von Situationsdefinitionen zum Gegenstand ihrer soziologischen Analyse hervorbringen sollten (vgl. S. 41). In dieser Perspektive erscheinen auch „strukturelle Begrenzungen“ (S. 44) als Entitäten, die in jeder Situation aktiv durch die handelnden Akteure hervorgebracht würden.

Im zweiten Kapitel, „Grundzüge offener Forschung“, kommen die Autoren auf das Phänomen der „doppelten Intersubjektivität“ des ethnographischen Forschungsprozesses zu sprechen. Den Autoren zufolge neigten die Akteur*innen eines Feldes dazu, „unterschiedliche Versionen ihrer Welt“ (S. 55) zu präsentieren – je nach dem, wer sich in welcher Rolle dem Feld näherte. Das Ziel der Feldarbeit läge also darin, von den zugänglichen Vorderbühnenaktivitäten zu den versteckten Aktivitäten der Hinterbühne vorzudringen (vgl. S. 55f.). Hierfür hätten die Forschenden viel Vertrauensarbeit zu leisten und müssten beständig herausstellen, dass sie mit ihrer Forschung dem Feld und seinen Akteur*innen nicht schaden. Doch zugleich hätten sie nicht nur Anpassungsarbeit im Feld zu leisten und sich den Urteilen des Feldes zu stellen (vgl. 62), sondern sie müssten sich ebenso im Feld ihrer wissenschaftlichen peers (ebd.) bewähren. Diese doppelte Anforderung stellt für die Autoren eine besondere Herausforderung dar, da die Forscher*innen zwei Logiken balancieren müssten, die sich bisweilen ausschließen (S. 60). Um erfolgreiche Ethnographie betreiben zu können, müsse eine „doppelte Anpassung und doppelte Distanz [erfolgen]: Anpassung an wissenschaftliche und an Feld-Peers bei gleichzeitiger Vermeidung, sich von beiden Gruppen ein-

nehmen zu lassen“ (S. 66). Es ginge um eine oszillierende Bewegung zwischen going native und coming home als Wechselspiel offener Erkenntnis und soziologischer Perspektivierung. An die Stelle von methodisch kontrolliertem Vorgehen tritt eine Haltung des Ethnographen, die von Uneindeutigkeit und Bescheidenheit geprägt sein sollte (vgl. S. 85ff.).

Auf die Verwobenheit von Datenerhebung, Auswertung und Analyse weisen die Autoren in den Kapiteln „Feldnotizen und Analyse“ sowie „Ziel: Schreiben/ Darstellen“ hin. Gegenüber stark methodisch festgelegten Verfahren und ihrem Verständnis von Wissenschaftlichkeit (vgl. S. 151) betonen Dellwing und Prus, dass es der Ethnographie um das Aufbrechen von Methode(n) ginge und dass folglich eine »lässige Haltung« der Ethnografie“ (153) zu Methoden notwendig sei. Ethnograph*innen wissen um die Ziel- und Interessengebundenheit von Forschung und erachten ihren Weg auch selbst nicht als denjenigen zu objektiver Erkenntnis (ebd.), sondern sie sei eher als eine „Form der Kunst“ (S. 194) anzusehen, die vor allem werkimmanente Regeln folge und somit einzigartig sei (vgl. ebd.). Dennoch würden Ethnographien für eine soziologische Community geschrieben, und es müssen Wege ausprobiert werden, wie eine Ethnographie als überzeugende sozialwissenschaftliche Analyse nicht nur das Feld authentisch abbilden, sondern auch disziplinären „analytischen Gewinn“ (S. 215) liefern könne. Angesichts der Offenheit und methodischen Nichtstandardisierbarkeit müssten diese widersprüchlichen Momente ausbalanciert werden.

(2) Welche Perspektive nehmen wiederum Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2013) in ihrem Lehrbuch „Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung“ ein? Was verstehen diese Autoren unter Ethnographie? Ebenso wie Dellwing und Prus nehmen Breidenstein u.a. die widersprüchliche Aufgabe an, einerseits ein „Lehrbuch darüber, wie man ethnographische Forschung betreibt“ (S. 7), zu schreiben, und andererseits zu beachten, dass sich Ethnographie als Forschungsstrategie „nur bedingt methodisieren“ (S. 9) lasse. So gesehen sei das Buch durchaus auch als ein „Versuch einer (Selbst-)Verständigung“ (S. 10) anzusehen, in dem sich die Autoren vergewisserten, was sie unter Ethnographie verstünden und welche methodischen Vorgehensweise sie vor dem Hintergrund ihrer methodologischen Reflexionen und methodischen Erfahrungen präferierten. Den von ihnen getroffenen methodischen Hinweisen käme hierbei der Status von Empfehlungen zu, die angesichts eines konkreten Forschungsfalles durchaus anders ausfallen könnten. Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel, die den Themen „Wozu Ethnographie?“, „Herstellung des Feldes“, „Praktiken der Datengewinnung“, „Distanzierung: Strategien der Analyse“ und „Übersetzungen: Darstellungen zwischen Feld und Leser“ gewidmet sind und im Vergleich mit dem Werk von Dellwing und Prus insgesamt deutlich ‚methodischer‘ ausfallen.

Das erste Kapitel eröffnet mit der Frage, wozu man Ethnographie betreiben sollte und wofür sich diese Forschungsstrategie anbiete. Vor dem Hintergrund der Geschichte der Ethnographie, wobei insbesondere James Georg Frazer, Bronislaw Malinowski, Chicago School und Erving Goffman sowie Klaus Amann und Stefan Hirschauer eine zentrale Rolle einnehmen (S. 14ff.), arbeiten sie vier Kennzeichen der Ethnographie (Kap. 1.2, S. 31ff.) heraus: erstens eine konzeptionelle Gegenstandsbestimmung, die an Praktiken orientiert sei, zweitens die Anwesenheit und das Erfahrung-Machen als teilnehmender Beobachter im Feld, drittens den Ethnographiespezifischen ‚Methodenopportunismus‘ sowie viertens die Aufgabe, Soziales zu versprachlichen. Diese Kennzeichen werden anschließend einer Reflexi-

on (Kap. 1.3, S. 37ff.) unterzogen, um die „*methodologische Rationalität* einer solchen empirischen Haltung“ (S. 37, Herv. i.O.) auszuweisen. Mit explizitem Bezug auf Paul Feyerabend und implizitem auf Amann und Hirschauer stellt das Autorenteam heraus, dass die „Reaktivität [des Feldes bzw. der Forschungsobjekte, d.A.] kein Horror, sondern geradezu der Modus Vivendi der Forschung“ (S. 37) sei. Da das Feld sich selbst strukturiere, sei es geradezu die Aufgabe der Forschenden, sich auf das Feld einzulassen und die Methoden zu wählen, die den Ethnograph*innen durch das Feld nahegelegt würden. Insofern handele es sich bei der Ethnographie um eine „mimetische Form empirischer Sozialforschung“, die durch ein Wechselspiel von going native und coming home (vgl. S. 42) bzw. einem reflexiven Prozess von Fremd- und Selbststeuerung (vgl. S. 68) im Kontext eines „rekursiven“ (S. 45) bzw. „spiralförmigen“ (ebd.) Designs bestimmt sei. Wenn man einmal von gegenstandstheoretisch anders gelagerten Interessen absieht, fällt bei Breidenstein u.a. die methodologische Positionierung sehr ähnlich zu derjenigen von Dellwing und Prus aus. Dies wird insbesondere am zweiten Kapitel „Die Herstellung des Feldes“ deutlich, in der die Autoren die „dialektische Beziehung zwischen Theorie und Fallauswahl“ (S. 46) diskutieren. So wäre die Frage, was denn das Feld überhaupt sei, semantisch schneller zu bestimmen als abschließend zu klären. Geht es der Ethnographie um subkulturelle Milieus, spezifische Situationen oder gar um (handelnde) Personen? Wie könne die Offenheit des Vorgehens gestaltet werden, wenn das Feld in aller Regel über eigene Definitionen verfüge und genaue Vorstellungen davon habe, was das Relevante sei? Alles in allem sei der Feldzugang durch eine „Dealstruktur“ (S. 59) gekennzeichnet, die bestimmte Formen der Beobachtung (also auch der Datenerhebung) ermögliche und andere begrenze (vgl. S. 55ff.). Folglich komme dem*der Ethnograph*in als Person große Bedeutung zu, da sie die Beziehungen zum Feld ausgestalte und als methodisches Instrument Daten generiere. Die methodologischen Vorzüge von Personen als Forschungsinstrument werden vom Autorenteam um Breidenstein in Kapitel 3 „Praktiken der Datengewinnung“ weiter entfaltet. Zentral für die Autoren ist die Einsicht, dass Personen mit allen Sinnen wahrnehmen können (S. 71) und folglich soziale Situationen besser abbilden könnten, als dies technische Instrumente vermögen: Personen können hören, sehen, schmecken, riechen und fühlen (vgl. ebd.). Sie können zentrale Elemente in komplexen Situationen fokussieren, Relevantes von Nicht-Relevantem unterscheiden, Sinn rekonstruieren und (Nicht-) Sprachliches versprachlichen (vgl. S. 95). Die Frage der Auswertung, die in Kapitel 4 behandelt wird, kann den Autoren zufolge eben so wenig wie der gesamte ethnographische Forschungsprozess standardisiert werden. Denn wie die Auswertung sich konkret ausgestalten sollte, hänge natürlich vom Feld, den im Feld gewonnen Daten, sowie der konkreten Fragestellung ab (vgl. insb. S. 114ff.). Dennoch böte sich die Grounded Theory an, da es mit ihr sowohl möglich sei, den gesamten Forschungsprozess im Sinne des theoretischen Samplings zu gestalten, als auch große Datenmengen zu systematisieren, sowie zentrale Themen (vgl. S. 118ff., 125ff.) mit Hilfe von Memos (S. 162) und geschickten forschungsstrategischen Positionierungen (S. 120ff., 158ff.) zu finden. Aber auch andere Methoden wie Sequenzanalysen oder Videoanalysen könnten natürlich ihren Stellenwert in einer Ethnographie haben. Da der „Wert der Ethnographie“ (S. 175) sich daran bemesse, einen „neuen Gegenstandsbereich für den wissenschaftlichen Diskurs“ (ebd.) zu erschließen und „neue Perspektive[n] auf einen vertrauten Gegenstand“ (ebd.) zu entwickeln, stelle nicht Objektivität, sondern Innovativität den Goldstandard der Ethnographie dar. Letztlich bemesse sich der Wert einer Ethnogra-

phie daran, ob sie von den Leser*innen angenommen würden. Das 5. Kapitel behandelt „Genres ethnographischen Schreibens“ mit ihren jeweiligen Vorzügen und Nachteilen, wobei deutlich wird, dass es auch hier „keine Patenlösung“ (S. 178) gibt. Eine ethnographische Analyse sollte erstens die Leser*innen so weit ins Feld einführen, dass sie in der Lage wären, sich halbwegs sicher im Feld zu bewegen (vgl. S. 185), zweitens sollte die Analyse eine „Differenz zum Teilnehmerwissen“ (S. 186) erzeugen und drittens die Leserschaft mit dem Argumentationsgang und der Theoretisierung überzeugen. Kurzum, ein*e Leser*in muss glauben, was ihm*ihr eine Ethnographie präsentiert.

Zwischenfazit

Wenn man sich im Sinne eines Zwischenfazits den übergreifenden Fragen der Sammelrezension widmet, dann kann gesagt werden, dass beide Lehrbücher trotz ihrer (leicht) unterschiedlichen gegenstandstheoretischen Positionierung (Pragmatismus/Interaktionismus vs. Praktiken-Analyse) methodisch mit Bezug auf die Grounded Theory ein offenes Herantreten ans Feld, Methoden-Skeptizismus bzw. -Pluralität und das Balancieren widersprüchlicher Momente zentral stellen. Während Dellwing und Prus insbesondere die richtige Haltung und das geschickte Agieren der Forschenden (im Feld) betonen, legen Breidenstein u.a. stärkeren Wert auf methodisch angeleitetes Vorgehen im Kontext der jeweiligen Forschung. In gewisser Weise können die Werke mit ihren jeweiligen Zuschnitten als komplementäre Positionierungen im Feld einer schon klassisch zu nennenden Ethnographie gelten. Beide Lehrbücher stehen (auch) in der Tradition von Amann und Hirschauer (1997) und lehnen eine feldexmanente Methodisierung strikt ab. Ethnographie wird als eine Erkenntnisstrategie entworfen, die feldsensitiv diejenigen Methoden zu nutzen habe, welche im dialektischen Verhältnis von Feld und Forschungsinteresse emergieren. Vor dem Hintergrund ihrer gegenstandsbezogenen Positionierungen (Interaktionen bzw. soziale Praktiken) konzipieren sie jeweils ihr methodisches Vorgehen und geben Hinweise und Beispielerzählungen, die nur für vergleichbare Fälle Gültigkeit beanspruchen können. Damit ist zugleich ein blinder Fleck markiert, der zwischen der methodologischen Negation feldexmanenter methodischer Vorgaben und den insbesondere von Breidenstein u.a. (2013) dargestellten und vielfach erprobten methodischen Wegen liegt. Denn wenn es in der konkreten Ethnographie um Wissensformen, Artefakte, Mythen (S. 7), Sicht der Akteure (S. 17), soziale Bedeutungen und Codes (S. 18), sprachliche Strukturen, Diskurse, kognitive Schemata, institutionelle Infrastrukturen (S. 32), Rituale (S. 33), Personen (S. 46), Strukturmerkmale (S. 141) bzw. Sinnstrukturen (S. 168), oder Funktionen und Bedeutungen (S. 142) geht, sind sicherlich andere Methoden als die dargestellten feldsensibel zu (er-)finden. Doch wie können oder sollten exmanente Methoden samt impliziter Gegenstandskonzeptionalisierungen zu den immanenten Feldlogiken relationiert werden? Welche Erkenntnisse versprechen diesbezüglich die Beiträge der Herausgeberschaften?

(3) Der Sammelband „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens“ wurde von den Ethnograph*innen Frederike Heinzl, Werner Thole, Peter Closs und Stefan Königeter wurde im Jahr 2010 herausgegeben. Der Sammelband enthält insgesamt 21 Beiträge einschlägiger Autor*innen und versteht sich als methodologischer Beitrag „zur Markierung und Diskussion methodischer Erfahrungen und Probleme der Ethnographie“

(Klappentext) im Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die neuere Ethnographie (im Bildungswesen) nicht auf eine „lange Tradition“ (S. 11) zurückblicken könne und sie zudem „methodologische Besonderheiten“ (ebd.) aufweise, die die Forschenden vor „methodisch-praktische Herausforderungen“ stelle. Daher wolle das Buch Raum geben, um über Chancen und Grenzen, Besonderheiten und Probleme sowie An- und Ausschlüsse zu anderen Methoden nachzudenken. Im Folgenden werden die für die Fragestellung wichtigen Positionen ausgewählter Autor*innen referiert.

Werner Thole vergegenwärtigt die Historie der ethnographischen Forschung in der Erziehungswissenschaft und stellt fest, dass sich unter „dem Etikett der Ethnographie“ (S. 29) „keineswegs ein geschlossenes Konzept“ (ebd.) verberge. So sei es zu einer Verschiebung dessen gekommen, was ethnographisch untersucht wurde. Während früher das Interesse auf „statischen Registrierungen und dem nachvollziehenden Verstehen des Vorgefundenen“ (S. 31) lag, tritt nun die „Identifizierung und Rekonstruktion der Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit“ (ebd.) in den Vordergrund. In der Perspektive von Jörgen Schulze-Krüdener ist Ethnographie „weniger als eine Forschungsmethode zu verstehen, sondern viel eher als eine Bezeichnung für das schwierige Verhältnis des Forschers zu dem zu beschreibenden und zu deutenden Untersuchungsfeld“ (S. 120), während es sein Ziel sei, „die Gegenstandsperspektivität der Erforschten aufzudecken“ (ebd.). Insofern sei Reflexivität der Forscher*innen über ihre Rolle im Feld sehr bedeutsam (vgl. hierzu auch die Beiträge von Karin Bock/Katja Maischatz, Sabine Bollig sowie Jörn Lamla). Bina Elisabeth Mohn plädiert mit ihrem Text „Dichtes Zeigen beginnt beim Drehen“ ausdrücklich gegen eine vermeintliche Objektivierungsarbeit (vgl. S. 168) durch Videoarbeit, sondern für eine dichte Beobachtungs- und Analysepraxis, in der das Medium Film analog zur Arbeit mit ethnographischen Feldprotokollen verwendet wird. Für Peter Cloos stellt sich „der Gesamtprozess des ethnographischen Schreibens als eine Kunstlehre [dar], die methodisch kaum zu operationalisieren“ (S. 182) sei, da der ethnographische Forschungsprozess eine „vielfältige Schreibpraxis“ (ebd.) entfalte und „vielfältige Texte“ (ebd.) hervorbringe, die je nach konkretem Forschungsinteresse sehr unterschiedlich ausfallen könnten bzw. müssten. Ulrike Loch zeigt am Beispiel eines Forschungsprojektes zu Töchtern nationalsozialistischer Familien mit sexuellen Gewalterfahrungen, dass ethnographische Perspektiven insofern mit Biographieforschung harmonierten, als dass „der Horizont des Verstehens von Lebensgeschichten“ (S. 200) durch Ethnographie erweitert würde. Stefan Köngeter thematisiert das Verhältnis von Rekonstruktion und Generalisierung ethnographischer Forschung und plädiert dafür, den Fall als eine Relation zwischen Lebenspraxis, wissenschaftlicher Theorie, Protokollen teilnehmender Beobachtung und der Beobachtungspraxis zu sehen (S. 238), und „die Spannung zwischen diesen vier Eckpunkten zu nutzen und [hieraus, d.A.] neue Fallperspektiven zu entwickeln“ (ebd.). Bettina Völter und Marion Küster arbeiten am Beispiel eines theaterpädagogischen Projektes in Brasilien heraus, welchen genuine Erkenntnisgewinn die Methoden der Ethnographie sowie des Rollenspiels hervorbringen können. Abschließend denkt Doris Bühler-Niederberger über ihre ethnographische Identität und ihre Relevanz für den Prozess der Erkenntnisproduktion nach und kommt zu dem Ergebnis, dass „[u]ngleich stärker als bei anderen Forschungszugängen (...) die Eigenschaften der EthnographInnen die Ergebnisse“ (S. 271) prägten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hier im Sammelband gebündelten Beiträge – auch vor dem Hintergrund der Lehrbücher von Dellwing und

Prus (2012) sowie Breidenstein u.a. (2013) – als ‚klassische‘ ethnographische Positionen betrachtet werden können. Einerseits fehlt den Beiträgen eine vereinende theoretische Klammer, andererseits betonen die versammelten Texte methodische Offenheit, die Bedeutung der Persönlichkeit der Forscher*in im Forschungsprozess, sowie das Interesse an Beobachtungen von Praktiken bzw. Interaktionsvollzügen.

(4) Der von Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe und Sabine Reh im Jahr 2014 herausgegebene Sammelband „Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern“ bündelt die Erkenntnisse, die auf der dritten Ethnographietagung 2012 an der Universität Erlangen-Nürnberg gesammelt wurden. In diesem Sammelband stehen weniger method(olog)ische, sondern vielmehr inhaltliche Fragen im Mittelpunkt, die die Bedeutung von Differenzkonstruktionen in und für ethnographische Forschungsprojekte fokussieren. Sie stellen sich für das pädagogische Feld in zweifacher Weise: Einerseits, da sich Differenz, Heterogenität und Diversität als eine zentrale theoretische, empirische wie praktische Herausforderung beschreiben lassen, andererseits, da Ethnographie mit dem Thema Differenz auch eine grundlegende Frage an die eigenen methodologischen Prämissen stellt – weil auf unterschiedlichen Ebenen Differenz (z.B. als Fremdheit, als Befremdung, als „doing differences“) ein Kernkonzept ethnographischer Methodologie darstellt. Der Aufbau des Bandes orientiert sich an diesen beiden zentralen Thematiken, indem er zum einen methodologische Fragen diskutiert und zum anderen Erträge ethnographischer Forschungen zu Differenzkonstruktionen darstellt. Im dritten Abschnitt werden ethnographische Studien zu Differenzkonstruktionen vorgestellt.

In der Einleitung weisen die Herausgeber*innen darauf hin, dass sich Ethnographie traditionell für fremde Kulturen interessiere, vor allem in den historischen Vorläufern der Ethnologie (Lévi-Strauss 1993; Malinowski 2007; Boas 1897/1970). Die durch Beobachtung des Handelns vermittelte Erfahrung konstituiert sich entlang einer angenommenen kulturellen Differenz zwischen Forschenden und Erforschten. Zur Konstituierung dieser Differenz seien – so die Ausgangsüberlegung der Herausgeber*innen – zwei Strategien anwendbar. In Anlehnung an ältere Ethnologie könne es um die Erforschung von Kulturen gehen, bei denen es leichter zu fallen scheine, ihnen das Prädikat ‚fremd‘ in rechtmäßiger Weise zuzuschreiben, beispielsweise so genannte „Eingeborene“ und ihre sozialen Regeln und Rituale. Das ‚Fremde‘ erscheine als stabile Differenz zum Vertrauten. Die andere Strategie begreift – vereinfacht formuliert – Differenzen selber als Produkt und Ausdrucksform sozialer Praktiken und hebt auf ihren Konstruktionscharakter ab.

Der erste Abschnitt mit dem Titel „Die Figur der Differenz als theoretische Grundlage erziehungswissenschaftlicher Ethnografie“ richtet insgesamt seinen Blick auf drei Komplexe. Erstens wird dafür argumentiert, Differenz nicht als ontologische Tatsache zu begreifen, sondern die performative Produktion und die Verortung von Differenz selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen, beispielsweise indem Fragen nach Norm(alität) und Abweichung sowie nach Repräsentation und Allgemeinem verfolgt werden. Dieser Punkt kann mittlerweile als verbindender Ausgangspunkt ethnographischer Differenzforschung angenommen werden. Zweitens wird nach Anknüpfungspunkten zwischen Differenzkonstruktionen und sozialer Ungleichheit gefragt und daran anschließend methodologische Fragen aufgeworfen. Diese zielen darauf ab zu klären, wie die untersuchten Felder den Forschenden ‚fremd gemacht‘ werden können. Drittens werden mit Ver-

weis auf Artefakte und Leistung bislang lediglich randständige Phänome des schulischen Feldes ins Zentrum gerückt. Method(olog)ische Perspektiven werden in dem Abschnitt vor allem in einer Heterogenisierung des Beobachteten durch Vervielfältigung im Forschungsprozess und der Reflexion durch den*die Beobachter*in gesehen. Interessant wird damit insgesamt die Analyse der Subjektivierung der Forscher*innen im Forschungsprozess, für die die Teilnahme an den Praktiken der Akteur*innen eine Grundvoraussetzung darstellt, da diese die Forschenden als Person in das Feld involvieren. Darin scheint eine ‚Spiegelung‘ auf, weil nicht mehr nur das Feld, sondern auch das Miterleben der Forscher*innen selbst zum Gegenstand wird.

Der zweite Abschnitt mit der Überschrift „Differenz und Differenzen in Methodologie und Methoden ethnographisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung“ widmet sich in der Gesamtschau den Grenzen der Beobachtbarkeit. Weniger werden die bereits in der „Befremdung der eigenen Kultur“ von Amann und Hirschauer (1997) dargelegten Grundprämissen ethnographischer Methodologie referiert, sondern für die besondere Betonung der Subjektivität der Forschenden und der Körperlichkeit argumentiert. Die gängigen theoretischen, methodologischen wie methodischen Konzepte von Praktiken werden als in dem Sinne unzulänglich identifiziert, als dass sie vor allem visuell und sprachorientiert seien. Differenzkonstruktionen geraten in einer solchen Konzeptionierung nur schwer in den Blick, weswegen an den Rändern gängiger Beobachtungsverfahren zu suchen sei. Insbesondere der Körper des*der Forscher*in wird dabei in seiner Erfahrung und seinen Sinnen als privilegierter Gegenstand der Forschung angenommen – eine Vorstellung, die bereits im ersten Abschnitt angedeutet wurde. So wird vorgeschlagen, die Erfahrungen der forschenden, ästhetischen Interventionen oder Audioeindrücke als ethnographische Daten anzusehen.

Der dritte und umfassendste Abschnitt widmet sich unter dem Titel „Phänomene, Konstruktionen und Produktionen von Differenz in unterschiedlichen pädagogischen Feldern“ empirischen Befunden. Dabei werden Organisation, schulische Bildung und Lebensalter als exemplarische Forschungsfelder erschlossen. Das Thema Differenz taucht hier in höchst unsystematischer Weise auf. Die ethnographische Analyse von Organisationen reflektiert die Ränder von teilnehmender Beobachtung, indem problematisiert wird, dass Organisationen ein je spezifischer Zweck zugrunde liegt, der die Praktiken zwar nicht determiniert, jedoch einen spezifischen Einfluss auf sie ausübt. Anders stellt sich die Lage bei den Forschungsprojekten zum schulischen Feld dar. Hier werden differenzproduzierende Interaktionen zwischen pädagogischen Professionellen und Schüler*innen im schulischen Unterricht zum Gegenstand der Analyse. Insbesondere die im ersten Abschnitt theoretisch formulierte Unterscheidung zwischen Norm und Abweichung wird anhand unterschiedlicher Differenzkategorien ausgearbeitet und Verknüpfungen zu Theorien sozialer Ungleichheit gesucht. Auch die Beiträge zum Thema Lebensalter beschäftigen sich mit Zusammenhängen zwischen sozialer Ungleichheit und Differenz. Bemerkenswert ist, dass die Mehrzahl der Studien hier mit Aushängen, sprachdiagnostischen Instrumenten oder dem Esstisch Artefakte als wesentlichen Gegenstand der Untersuchung reflektieren und die Verwobenheit von Artefakten und Interaktionen in Bezug auf die Etablierung ‚normalisierender‘ Ordnungen analysieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auf einer method(olog)ischen Ebene sich mit dem Sammelband von Tervooren u.a. zwei Verschiebungen gegenüber den ‚klassischen Positionen‘ abzeichnen. So wird zum einen der*die Forscher*in

selbst stärker nicht nur zum ‚Forschungsinstrument‘, sondern durch Sinne und Körper zum Gegenstand der Analyse. Die Subjektivität der Ethnographie wird damit reflexiv auf die Erhebungssituationen rückgewendet und mit dem Anspruch ausgestattet, in Erkenntnisse umgesetzt zu werden. Zum Zweiten rücken ‚die Dinge‘ stärker in den Mittelpunkt. Neben die Analyse personengebundener Interaktionen tritt verstärkt die Analyse der Materialität der Welt. Auf diese Weise weiten sich nicht nur die Gegenstandsbereiche aus, es wird zugleich der Blick auf übersituative Kontexte gerichtet und damit werden die Randbereiche klassischer Ethnographie ausgeleuchtet.

Resümee

In der Gesamtschau der Beiträge konturieren sich wesentliche Momente von Ethnographie. Dazu gehören die Abhängigkeit der Forschungsstrategien vom Feld, die Pluralität der Forschungsmethoden, die Offenheit des Datengenerierungs- und des Datenauswertungsprozesses sowie die Zentralstellung der Forscher*innen. Gleichwohl scheinen diese Momente – nicht zuletzt durch eine stärkere theoretische Hinwendung zu Praktiken als analytische Kategorie – stärker in die Diskussion zu kommen. In dem Sammelband von Tervooren u.a. rücken verstärkt Grenzen von Ethnographie sowie method(olog)ische Vorschläge zu ihrer Bearbeitung in den Blick. Die Strategien erweisen sich dabei als gegensätzlich. Während die eine Richtung die Person des*der Forscher*in als Instrument der Forschung weiter stärkt und vorschlägt, Sinne und Körper systematisch in den Forschungsprozess einzubeziehen, sucht die andere Richtung nach übersituativen Kontexten, welche Einfluss auf die lokalen Interaktionen nehmen. Beide Strategien verschieben sukzessive die traditionellen Vorstellungen von Ethnographie. Ob die Frage, welche Richtung erkenntnisfördernder ist, sich jeweils aus Gegenstandsbezug und Fragestellung ergibt, oder, ob sich eine Strategie zukünftig behaupten kann, wird sicher Gegenstand weiterer Debatten sein. In jedem Falle scheint die methodologische und methodische Diskussion Fahrt aufzunehmen.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, St. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, St./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7–51.
- Boas, F. (1897): The Social Organization and the Secret Societies of the Kwakiutl Indians. In: Report of the U.S. National Museum for 1895. Washington 1897, Nachdruck: New York 1970, S. 311–738.
- Lévi-Strauss, C. (1993): Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt a.M.
- Malinowski, B. (2007): Argonauten des westlichen Pazifik. Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea. 4. Aufl. Eschborn bei Frankfurt a.M.

Autorinnen und Autoren

Bender, Désirée, Dipl. Päd, Dipl. Soz.

Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Forschungsschwerpunkte: Transnationale Alter(n)s- und Pflegeforschung, Interview-, Biografie- und Diskursforschung und Raum- und Arbeitssoziologie im Kontext wissensintensiver, digitaler Arbeitsformen.

Kontakt: Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Désirée Bender; Jakob-Welder-Weg 12; 55128 Mainz; Georg-Forster-Gebäude

E-Mail: bender@uni-mainz.de

Budde, Jürgen Prof. Dr. phil.

Professor für Theorie der Bildung, des Lehren und Lernens an der Universität Flensburg im Institut für Erziehungswissenschaften.

Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in Bildungsinstitutionen, Praxeologie neuer Lernkulturen, Erziehungsprozesse in Schule und Unterricht

Kontakt: Jürgen Budde, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, D-24943 Flensburg

E-mail: juergen.budde@uni-flensburg.de

Handwerk, Hanne, Dr.

Leitung des Forschungsprojektes „Inklusion an Waldorfschulen“ am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität-Frankfurt/Main.

Forschungsschwerpunkte: Bildungsprozesse, Inklusion in Schule und Unterricht, Waldorfpädagogik.

Kontakt: Unterer Schellberg 27, 65812 Bad Soden am Taunus

E-Mail: handwerk@em.uni-frankfurt.de

Hartung-Beck, Viola, Jun.-Prof. Dr.

Juniorprofessorin für Qualitative Methoden in der Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Forschungsschwerpunkte: Methoden der Bildungsforschung (insbesondere qualitative Methoden und Evaluation), Organisations- und Professionsforschung, Rezeptionsforschung.

Kontakt: Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Forschungsmethoden der Bildungsforschung. Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal,

E-Mail: hartung-beck@uni-wuppertal.de.

Hekel, Nicole, Dipl.-Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Universitären Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) des Departements Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg (CH).
Forschungsschwerpunkte: Qualitative, insbesondere ethnographische Kindheits-, Lern- und Bildungsforschung.

Kontakt: Nicole Hekel, Universität Freiburg (CH), Universitäres Department Erziehungswissenschaften, Rue P.-A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg
E-mail: nicole.hekel@unifr.ch

Husen, Onno, Dipl.-Päd.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Sozialpädagogik II an der Universität Trier.

Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfesysteme, ethnografische Kindheitsforschung, Theorien der Kindheit.

Kontakt: Onno Husen, Universität Trier, Sozialpädagogik II, Universitätsring 15, 54286 Trier,
E-mail: husen@uni-trier.de

Kuhn, Melanie, Dr. phil.,

Oberassistentin am Departement Erziehungswissenschaften und im Universitären Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF), Universität Freiburg (CH).

Forschungsschwerpunkte: Kindheits-, Migrations-, Ungleichheits- und Professionsforschung

Kontakt: Melanie Kuhn, Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.-A. de Faucigny 2, CH-1700 Freiburg
E-mail: melanie.kuhn@unifr.ch

Krüger, Jens Oliver, Dr. phil.,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung“ (ZSB), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung; Bildungsforschung und Bildungstheorie; Forschung zu den Themenfeldern Elternschaft, Schulwahl und Compliance.

Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale),
E-Mail: oliver.krueger@zsb.uni-halle.de

Krüger, Kathrin, Dr. med.

Ärztin in Weiterbildung zur Fachärztin für Allgemeinmedizin.

Forschungsschwerpunkte: Arzt-Patienten-Interaktion; qualitative Forschung zu elterlichen Impfentscheidungen.

Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale).
E-Mail: dr.krueger@gmail.com

Meier, Michael, Dr. phil.

Akademischer Rat des Institutes für Erziehungswissenschaften am Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung

Forschungsschwerpunkte: Schulerfolg, Schule/ Unterricht und soziale Ungleichheit, Ethnografie

Kontakt: Michael Meier, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, D-24943 Flensburg
E-mail: michael.meier@uni-flensburg.de

Muslic, Barbara, Dipl.-Päd., M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt „Schulleitung und Schulleistung“ im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) an der Freien Universität Berlin.

Forschungsschwerpunkte: (qualitative) Organisationsforschung, empirische Bildungsforschung (v.a. Schulleitungsforschung), Rezeptionsforschung.

Kontakt: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Arnimallee 12, 14195 Berlin,
E-Mail: barbara.muslic@fu-berlin.de.

Neumann, Sascha, Prof. Dr. phil.

Professor für Bildungsforschung am Departement Erziehungswissenschaften und wissenschaftlicher Leiter des Universitären Zentrums für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF), Universität Freiburg (CH).

Forschungsschwerpunkte: Qualitative Bildungs- und Kindheitsforschung, Ethnographie der Frühpädagogik, Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik.

Kontakt: Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.-A. de Faucigny 2, CH-1700 Freiburg

E-mail: sascha.neumann@unifr.ch

Zeitschrift für qualitative Forschung

Technische Hinweise zur Erstellung der Manuskripte

1. Der Beitrag sollte entsprechend den Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
2. Der Beitrag sollte einen Umfang von 50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen) nicht überschreiten.
3. Dem Beitrag soll eine Zusammenfassung vorangestellt werden, die die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt. Eine Übersetzung ins Englische als Abstract ist ebenso vorzubereiten und wird durch native speaker korrigiert.
4. Neben eines Abstractes sind etwa fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch einzureichen.
5. Untergliedern Sie den Beitrag in mehrere Abschnitte bzw. Kapitel und versehen Sie diese Absätze jeweils mit einer Zwischenüberschrift. Untergliederungen sollen auf zwei Stufen erfolgen (also z.B. 2.1, 2.2, 2.3).
6. Einfache Literaturnachweise (wenn erforderlich, auch zwei bis drei Nachweise) sollten im Text in der Regel am Ende einer Satzeinheit erfolgen, z.B. (vgl. Schütz 1970a, S. 22; Goffman 1975, S. 64). Analoges gilt für direkte Zitationsnachweise, z.B.: „.....“ (Simmel 1920, S. 12). Wenn der Referenzname schon im Text genannt wird, gilt folgende Form der Angabe: ... begründet Schulze (1998, S. 73); „.....“ ansonsten bei Zitaten: „.....“ (Becker 1963, S. 18) „.....“ (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 134–137) bei drei gemeinschaftlichen Autoren „.....“ (Oevermann et al. 1974, S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind), bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97–102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Oevermann et al. 1974, S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
7. Anmerkungen und Fußnoten sollen am Ende des Beitrages als sogenannte Endnoten eingefügt und arabisch durchnummeriert werden.
8. Das Literaturverzeichnis soll sämtliche im Text angeführte Literatur enthalten. Jede Literaturangabe beginnt auf einer neuen Zeile. Beispiele für Literaturangaben bei:
 - a. *Monographien:*
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
 - b. *bei mehreren Autoren:*
Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage Frankfurt a.M.
 - c. *Herausgeberschriften:*
Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a.M.
 - d. *Aufsätze in Sammelbänden:*
Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191–212.
 - e. *Aufsätze in Zeitschriften:* Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 325–342.
 - f. *mehrere Verlagsorte:*
Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerverarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.

9. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
 - a. die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - b. die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54–62),
 - c. mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden,
 - d. bei Zeitschriften Jahrgänge und Hefnummern deutlich unterschieden werden, z.B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
 - e. keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - f. alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
10. Literaturnachweise von Online-Dokumenten sollen entsprechend dem scientific style von Columbia University Press gestaltet werden: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)
11. Hervorhebungen im Text sind kursiv zu schreiben.
12. Es ist auf eine einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen (nicht gerade Zollzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66: „...“ bzw.) sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. Gebräuchliche Abkürzungen wie z.B. ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei Institutionennamen erlaubt, wenn diese Abkürzungen im Text eingeführt werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Tabellen und Grafiken sind dem Manuskript gesondert beizulegen. Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u.ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)“; „Die Abbildung 1 zeigt ...“. Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. *bmp, *tif, *png, *jpg).
15. Am Ende des Beitrages soll ein kurzer Hinweis auf den/die AutorIn bzw. die Autoren/Autorinnen des Beitrags erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).

*Bitte berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte möglichst schon bei der Erstellung des Textes. Sie ersparen sich und uns eine Menge an unnötiger Korrekturarbeit und Korrespondenz.
Herzlichen Dank!*

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion:
Wolfgang Ruge
redaktion@zqf-zeitschrift.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Manuscript Preparation Guide

1. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
2. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
3. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
4. Simple references to literature (if required, also two to three proofs) should in the text normally occur at the end of a sentence unit. For example: (vgl. Glaser 1985a, P. 12; Meyer 1975, P. 14). The same is valid for direct quoting, for example: „.....“ (Simmel 1920, P. 12).
5. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
6. The bibliography should contain all the text in the literature cited. Any reference are to start on a new line. Examples of references
 - a. *Monographs*:
Giddens, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* Berkeley.
 - b. *Several Authors*
Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.
 - c. *Work by Editor(s)*:
Hoy, David Couzens (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford.
 - d. *Articles in publications*:
Davidson, A. I. (1999): *Archaeology, Genology, Ethics*. In: Hoy, D. C. (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford, P. 221–233.
 - e. *Articles in journals*:
Willoughby, K. W. (2004): *Technological semantics and technological practice: Lessons from an enigmatic episode in twentieth-century technology studies*. In: *Knowledge, Technology & Policy*, volume. 17, N. 3–4. S. 11–43.
 - f. *Several places of publication*:
Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Dehli..
7. Pay attention during the preparation of the bibliography that:
 - a. the (shortened) first names be not missing (also at editors of an anthology),
 - b. the page numbers in magazine themes and parts from anthologies are complete (not P. 54ff.), but (P. 54-62),
 - c. several contributions of an author in the same year in the text and the bibliography be separated with (a) and (b), etc.
 - d. in the case of journals age-groups and notebook numbers, be separated clearly, for example: *Sociological Revue*, volume 38, No. 6, P. 1-20,
 - e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.
8. References to Online-Documents should follow the scientific style of Columbia University Press: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). *Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style*. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (Mai 11th 2001)
9. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
10. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
11. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
12. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affiliation, research and teaching focuses, email, service postal address or private postal address).

Please consider the above points as possible at writing the text.

You save yourself and us a lot of unnecessary corrective work and correspondence.

Thank you!

For further information please contact the editorial staff:
Wolfgang Ruge
redaktion@zqf-zeitschrift.de