pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Demmer, Christine [Hrsg.]; Engel, Juliane [Hrsg.]; Fuchs, Thorsten [Hrsg.]; Hahn, Rebekka [Hrsg.]; Wischmann, Anke [Hrsg.]

Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 289 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung; 9)

Quellenangabe/ Reference:
Demmer, Christine [Hrsg.]; Engel, Juliane [Hrsg.]; Fuchs, Thorsten [Hrsg.]; Hahn, Rebekka [Hrsg.]; Wischmann, Anke [Hrsg.]: Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 289 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288052 - DOI: 10.25656/01:28805; 10.3224/84742678

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288052
https://doi.org/10.25656/01:28805

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung

Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Christine Demmer, Juliane Engel,
Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn,
Anke Wischmann (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag **Barbara Budrich**

Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 9

Christine Demmer
Juliane Engel
Thorsten Fuchs
Rebekka Hahn
Anke Wischmann (Hrsg.)

Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung

Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gedruckt mit Förderung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742678).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2678-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1851-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742678

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbild: Vlado Paunovic /pexels.com

Inhalt

Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn, Anke Wischmann

Einleitung 9

Signaturen des Wandels im Zeichen gesellschaftlicher Transformationsprozesse

Eike Wolf, Sven Thiersch

Pädagogische Institutionen zwischen Netzwerkrelation(ierung) und Systemerhalt. Gegenwartsdiagnosen zur digitalen Transformation im Lichte rekonstruktiver Bildungsforschung 29

Caroline Gröschner, Kerstin Jergus

Zur Transformation politischer Bildung im Lichte digitalisierter Bildungsformate. Forschungsperspektiven und Theoriebezüge 47

Paul Vehse, Anke Wischmann

Wie *weiß* ist die deutsche Schule? *Critical Whiteness* in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung 67

Methodologische Reflexionen zur Erforschung des institutionellen Wandels

Dorothee Schwendowius

Migrationsgesellschaft und schulischer Wandel – Potenziale der Biographieforschung für die Analyse von Prozessen der Institutionalisierung und Transformation 87

Hiromi Masek, Ruprecht Mattig

Übersetzen mit der Dokumentarischen Methode.
Am Beispiel eines biographischen Interviews mit einer japanischen Studentin 109

Helga Kelle, Amanda Edler, Stephan Dahmen

Kinderschutz im Wandel – methodologische Herausforderungen einer Ethnographie zur Institutionalisierung Früher Hilfen 127

Niels Uhlendorf, Ralf Parade

Subjektivierung und symbolische Gewalt im Kontext schulischen Wandels – Möglichkeiten der Analyse aus wissenssoziologisch-hermeneutischer Perspektive 153

Bildung, Professionalität und Berufskultur im Wandel pädagogischer Institutionen

Heidrun Herzberg

Zum Wandel pädagogischer Institutionen im Bereich der Pflege 173

Fabian Dietrich, Junis Spitznagel

„Coronakrise" als Krise des Schulischen?
Zur Transformativität unterrichtsbezogener Deutungsmuster . . 191

Eik Gädeke

Bildungsprozesse im Studium: Institutionelle Perspektiven auf einen vernachlässigten Zusammenhang 209

Die pädagogische Institution Schule zwischen Wandel und Tradierung

Maike Lambrecht

Die sakrosankte Schule.
Zur partikularen Tradierung des Schulischen im Kontext multireligiöser Privatschulkooperationen 233

Anne Bödicker

(Dis-)Ability-Konstruktionen in den Erzählungen von Schüler:innen einer Förderschule zur „umgekehrten Inklusion“ 251

Christian Timo Zenke

Tradierte Transformation: Schule als Ort der (stetigen) Veränderung 269

Über die Autor:innen 287

Einleitung

Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn, Anke Wischmann

Der vorliegende Band, der auf die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung im Jahr 2021 zurückgeht, fragt nach den Dynamiken des Wandels pädagogischer Institutionen und lotet Möglichkeiten ihrer qualitativ-empirischen Erforschung aus. Das Jahr der Tagung datiert eine Zeit, zu der die Corona-Pandemie nach wie vor erhebliche Auswirkungen auf das soziale Leben hatte – auch die Tagung musste, nachdem ihr ursprünglich geplanter Termin zunächst abgesagt worden war, zwölf Monate später als reine Online-Veranstaltung stattfinden. Fragen nach gesellschaftlichen Veränderungen und Erosionen sowie nach Aufrechterhaltung und Fortbestand bislang etablierter institutioneller Strukturen erfuhren aus Anlass der pandemischen Gesamtsituation eine völlig neue Dringlichkeit. Dies galt in besonderem Maße auch für Felder pädagogischen Handelns und pädagogische Einrichtungen.

Mit Ausbruch der Corona-Pandemie hat der Gegenstand der Transformation und Tradierung pädagogischer Institutionen folglich eine neue Brisanz und außerordentliche Aktualität erfahren. Als Thema für eine Jahrestagung, die der qualitativen Empirie des institutionellen Wandels nachgeht, wurde es von der Kommission allerdings bereits vor 2020 auf die Agenda gesetzt. Und Annahmen, die zu jener Zeit, als man das Thema ausgearbeitet hatte, leitend gewesen waren, hatten im Zuge der Pandemie keineswegs an Bedeutung verloren. Weder wurde auf einmal in Zweifel gezogen, dass pädagogische Institutionen grundlegend als sich wandelnde im Zusammenspiel von Transformation und Tradierung konstituiert sind (vgl. z.B. Berteaux/Berteaux-Wiame 1991), noch zeigte sich, dass man den Wandel pädagogischer Institutionen besser losgelöst von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen diskutiert oder dass sein semantisches Spektrum enggeführt werden könnte – etwa einzig auf das Verständnis von Gestaltungsfreiheit, Offenheit oder Fortschritt bzw. Zumutung, Destabilisierung oder Rückschritt. Kurzum: An das Vorhaben, methodologische Perspektiven und Weiterentwicklungen qualitativ-empirischer Forschung zum Themen-

feld zu systematisieren und zu diskutieren, ließ sich im Jahr 2021, als die gesellschaftlichen Folgen der Corona-Pandemie in wissenschaftlichen Debatten längst noch nicht beiseitegeschoben werden konnten, nicht nur nahtlos anknüpfen. Vielmehr hatte es eine völlig neue Relevanz entwickelt.

Für die zentrale Annahme der Relationierung von Transformation und Tradierung spricht dabei, dass sich pädagogische Institutionen zunächst einmal durch Beharrlichkeit und eine Aufrechterhaltung von Ordnungen auszeichnen. Mit der Entstehung eines gesellschaftlichen Bewusstseins für die öffentliche Verantwortung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu Beginn der Moderne sowie mit der Durchsetzung von Bildung als „Bürgerrecht" (Dahrendorf 1965) etablieren sich in den 1960er und 1970er Jahren Institutionen öffentlicher Bildung, Erziehung und Weiterbildung. In ihnen wird pädagogisches Handeln organisiert (Merkens 2006), routinisiert (Berger/Luckmann 1969/1966), professionalisiert und verrechtlicht (Türk 1997). In bzw. qua jener Institutionen werden Wissens- und Normbestände sowie Reproduktionsmodi weitergegeben, gesellschaftliche Ordnungen stabilisiert und Kontingenz bearbeitet. Tradierung und Fortführung bieten demnach eine „Orientierung am Woher", die „immer auch eine relative Sicherheit über das Wohin zu vermitteln scheint" (Tenfelde 2010: 9). Vor diesem Hintergrund ist vielfach empirisch aufgezeigt worden, dass und inwiefern Schule sowie andere pädagogische Institutionen – auch entgegen verschiedenster Reformbewegungen – tradierte Strukturen reproduzieren, z.B. hinsichtlich sozialer Ungleichheit (vgl. Bräu/Schlickum 2015; Rutter 2021).

Gleichwohl erscheint die Diagnose alleiniger Trägheit und funktionaler Persistenz von Institutionen nicht angemessen. Denn Transformationen lassen sich ebenso erkennen. Bereits Mitte der 1980er Jahre konstatiert Ulrich Beck, dass sich die Koordinatensysteme etablierter sozialer Einrichtungen in der Spätmoderne weitgreifend verändern. Beobachtet werden die Dynamiken etwa einer Kultur von „‚sanften' Selbst- und Sozialtechnologien" (Bröckling 2017) in Bezug auf den „Zwang zur Selbstorganisation" (Bönisch/Lenz/Schröer 2009: 10) oder im Zusammenhang einer „Gesellschaft der Singularitäten" (Reckwitz 2017) – allesamt Entwicklungen, die sich auch und gerade institutionell sedimentieren. Beispielsweise werden Verschiebungen von einem formativen, formgebenden hin zu einem performativen Charakter von Institutionen ausgemacht, die dann von ihren Mitgliedern zunehmend als Bühne der Performanz genutzt werden (vgl. Levin 2020).

Auch erziehungswissenschaftliche Untersuchungen machen deutlich, inwiefern die Kontinuität pädagogischer Institutionen immer auch gebrochen ist von Transformationsdynamiken. Dies zeigt sich exemplarisch hinsichtlich einer verschobenen Bedeutung von Konkurrenz unter Schulen (vgl. Helsper/Krüger/Lüdemann 2019), sich verändernder Strukturen im Kinderschutzsystem (z.B. Bode/Turba 2014; Kelle/Dahmen 2020) oder sich wandelnder Familienbilder (vgl. Bauer/Wiezorek 2017; Ecarius 2018). Die Entwicklungen in diesen Bereichen wie auch – als weiteres Beispiel besonders markant – die organisationsübergreifende Institutionalisierung von Ideen des lebenslangen Lernens und die hierzu entwickelte These einer umfassenden Transformation von Einrichtungen der Erziehung und Bildung in Richtung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. insb. Nittel/Tippelt 2019) verweisen auf mindestens zwei Forschungsperspektiven qualitativer Bildungsforschung.

Zum Ersten ist damit auf die grundlegende Analyse von Institutionalisierungsprozessen des Pädagogischen verwiesen. Im jüngeren Diskurs erfährt diese eine Blickwinkelverschiebung, welche an das hier verfolgte Anliegen einer Relationierung von Transformation und Tradierung anschlussfähig ist und vielgestaltige Dynamiken des Wandels sichtbar machen kann: In dem Anliegen, lineare Vorstellungen von Institutionalisierungen (im Kontext von) pädagogischer Praxis aufzubrechen und deren Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit zu fokussieren, wird eine (De-)Institutionalisierungsforschung vorgeschlagen, die De-, Re- und Institutionalisierungsprozesse als ineinander verwoben betrachtet (vgl. Kessl/Richter 2021). An wissenssoziologische sowie neoinstitutionalistische Ansätze anschließend und diese weiterentwickelnd wird unter dem Begriff der „De-/Institutionalisierung“ (Tervooren 2021) eine dekonstruktive Lesart vorgeschlagen, um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in ihrer sowohl diachronen als auch synchronen Verschränkung zu analysieren. Auch unter Berücksichtigung postkolonialer und poststrukturalistischer Theorien ist auf die prinzipielle Kontingenz und Reversibilität von Institutionalisierungsprozessen hingewiesen worden (vgl. Engel 2020), mit denen zudem auf machtanalytische Fragestellungen verwiesen ist (Kessl/Richter 2021: 17; s. Vehse/Wischmann in diesem Band). Welche theoretischen und methodologischen Herausforderungen sich mit einem institutionalisierungsanalytischen Blick verbinden und wie sich diese bearbeiten lassen, wird im vorliegenden Band mit Blick auf das Feld

der Frühen Hilfen und unter einem ethnographischen Forschungszugang entfaltet (s. Kelle/Edler/Dahmen in diesem Band).

Zum Zweiten lassen sich Fragen nach der Steuerung bzw. Gestaltung von institutionellen Wandlungsprozessen anschließen und lässt sich nach der Relationierung von programmatischen Reformvorhaben sowie institutionellen Praktiken Ausschau halten. Hier setzen beispielsweise Untersuchungen im Kontext einer im Rahmen von Schulreformforschung entwickelten Educational Governance an (vgl. z.B. Altrichter 2009), die in Abgrenzung von linear-hierarchischen Steuerungsvorstellungen auf die Notwendigkeit des „Nacherfindens" (Kussau 2007) von Reformen durch „Akteurskonstellationen" (Kussau/Brüsemeister 2007: 26) auf allen Ebenen des Bildungssystems aufmerksam machen. Während in diesen Arbeiten jedoch vorrangig auf „*intentional geschaffene* Muster der Interdependenzbewältigung" (Schimank 2007: 162, Herv.i.O.) geblickt und ihnen die implizit mitgeführte Affirmation einer grundsätzlichen Vorstellung von *good governance* attestiert wird, soll diese unter einer rekonstruktiven Wendung des Ansatzes zunächst ausgeklammert werden (vgl. Dietrich/Heinrich 2014: 34f.). Auf diese Weise wird den nicht zweckrational begründbaren „Eigenlogiken der Bezugnahme verschiedener Akteure des Reformgeschehens und deren Relationierung zueinander" (Dietrich 2018: 73) nachgegangen. Jene Erkenntnisse entfalten ihre Produktivität beispielsweise in der Ausdifferenzierung von schulkulturtheoretischen Überlegungen (ebd.; s. zu schulkulturtheoretischen Anschlüssen auch Lambrecht in diesem Band).

Beide Perspektiven, die Fokussierung auf Institutionalisierungsprozesse sowie auf die Gestaltung respektive Realisierungsformen von institutionellem Wandel, lassen sich aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen theoretisch, methodisch und inhaltlich wenden und bearbeiten.

Aus biographieanalytischer Sicht lässt sich beispielsweise eruieren, wie Akteur:innen an Wandel und Institution(alisierung) beteiligt sind, d.h. wie Institution(alisierung) und Biographie bzw. Biographisierung, häufig mit einem Fokus auf Professionalisierung, ineinander verwoben sind (vgl. Kade/Seittner 1998; Schiebel 2008). Mit Blick auf die bereits angesprochene Umsetzung von bildungspolitischen Vorgaben und die Frage nach Governance von pädagogischen Institutionen zeigt sich vor allem, wie (berufs-)biographische Wissens- und Handlungsformen in jene Prozesse und in institutionelle Ordnungen hineinwirken und neue Institutionalisierungen anstoßen können. Transformationen lassen sich

zugleich als Sinnangebote und Gelegenheitsstrukturen für biographische Professionalisierungsprozesse begreifen (s. Schwendowius in diesem Band). Doch nicht nur Professionelle, auch Adressat:innen oder Schüler:innen sind in unterschiedlicher Form von Transformationen betroffen oder an ihrer Hervorbringung beteiligt (s. Bödicker in diesem Band). Institutionelle Strukturen und in sie eingelassene Normierungen halten Präskripte für Biographien vor und strukturieren diese (vgl. Dausien/Hanses 2016), ohne dass von einem deterministischen Verhältnis ausgegangen wird. Vielmehr sind Menschen aufgefordert, sich zu jenen normierenden Strukturierungen und Sinnangeboten zu verhalten, und geraten so beispielsweise als „Ko-ProduzentInnen von Folgen" (Dollinger et al. 2017: 10) eines institutionell gerahmten pädagogischen Handelns in den Blick (vgl. Demmer 2017). In der Verwobenheit von Institution und Biographie ist allerdings auch das Verständnis von Biographie selbst als eine „gesellschaftliche Strukturdimension" (Kohli 1985: 1) im Zusammenspiel von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung angesprochen (vgl. Wohlrab-Sahr 1992). Der synchronen und diachronen Verfasstheit von Biographie als gesellschaftlich prästrukturierte Konstruktionsleistung lässt sich beispielsweise nachgehen, indem untersucht wird, inwiefern biographische Selbstpräsentationen ein und derselben Person in Abhängigkeit vom (institutionellen) Setting ihrer Hervorbringung (vgl. Dollinger/Fröschle 2017) oder vom lebensgeschichtlichen Zeitpunkt des Erzählens (vgl. Kade 2020; Selbert 2020) variieren.

Die aufgeworfenen Fragen und Perspektivierungen gehen auch mit der Thematisierung des Verhältnisses von Zeit- bzw. Gegenwartsdiagnosen (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Etzemüller 2019) und qualitativ-empirischer Bildungsforschung einher. Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass im Band gezielt auf Institutionen und damit auf gesellschaftliche Ordnungen und Regelsysteme – gegebenenfalls in ihrem Verhältnis zu Organisationen – fokussiert wird (Göhlich 2014). Denkbar wäre, dieses Verhältnis in zwei analytische Richtungen zu lenken: ausgehend von der Theorie resp. Zeitdiagnose hin zur Empirie und umgekehrt von der Empirie hin zur stärker theoretisierenden und abstrahierenden Zeitdiagnose. Mit Blick auf die erste Richtung der Bezugnahme lässt sich einerseits eine Zurückhaltung qualitativer Forschung gegenüber gesellschaftlichen Zeitdiagnosen feststellen (vgl. Bohnsack/Nohl 1998; Nohl 2016). Methodologisch wird diese häufig damit begründet, dass so eine vereinfachende Dichotomisierung von Gesellschaft auf der einen und den Individuen auf der anderen Seite

vermieden werden soll. Handlungspraktiken und Lebensverläufe von Individuen oder sozialen Gruppen gilt es gerade nicht vorschnell nur als Ausdruck jeweiliger (subjektiver) Verarbeitungen gesellschaftlicher (objektiver) Gegebenheiten zu deuten. Andererseits wird aufgezeigt, wie vorliegende Zeitdiagnosen empirische Forschung anregen (vgl. Eckert 2019). Insbesondere durch Prinzipien qualitativer Forschung wie Offenheit, Reflexion und Differenzierung können zeitdiagnostische Analysen empirisch befragt und ausdifferenziert oder auch gestärkt und ihr grundsätzliches Risiko, sich zu irren, reduziert werden (vgl. ebd.: 8). Wie sich Gegenwartsdiagnosen hinsichtlich ihres „spekulativen Überhangs" (Wolf/Thiersch in diesem Band) rekonstruktiv ausdifferenzieren und nacharbeiten lassen, wird im vorliegenden Band mit Blick auf Digitalisierungsprozesse und -praktiken im Unterricht diskutiert. Wenngleich qualitative Forschung auf Theoretisierung zielt, kann das Verhältnis von Theorie und Empirie kaum als abschließend geklärt gelten, genauso wenig wie die Frage, wie der „methodisch gestützte Stabhochsprung" (Wohlrab-Sahr 2015) zur Theoriebildung gelingt. Beispielsweise wird für die Biographieforschung ein Mangel an Arbeiten konstatiert, die den „dialektischen Zusammenhang" (Dausien 2022: 78) von individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen von Biographie nicht durch vorab gelieferte gesellschaftsbezogene Daten einholen, sondern diesen biographieanalytisch systematisierend empirisch zu eruieren und zu theoretisieren versuchen (vgl. ebd.).

Zu fragen wäre darüber hinaus, in welcher Weise erziehungswissenschaftliche Diskurse, Theorien und auch Methodologien an Zeitdiagnosen anschließen und damit neue Wissensordnungen qualitativer Bildungsforschung selbst produzieren. Denn neben der Institutionalisierung qualitativer Forschung (hierzu Knobloch 2013) wird auch diskutiert, inwiefern aufgrund von gesellschaftlichen Transformationsdynamiken tradiertes und etabliertes methodologisches und methodisches Wissen hinterfragt wird, Neuerungen erforderlich werden (vgl. Engel et al. 2021; Wolf/Thiersch in diesem Band) und damit beitragen zu De-/Institutionalisierungsprozessen.

Die im vorliegenden Tagungsband versammelten Beiträge wenden sich den aufgeworfenen Fragestellungen auf je unterschiedliche Weise zu, indem sie pädagogische Institutionen und Institutionalisierungsdynamiken etwa im Bereich von Schule, Hochschule, Familie, Pflege oder Kinderschutz aufgreifen und Wandlungsprozesse ebenso wie Beharrungstendenzen analysieren, konkretisieren und zueinander in Beziehung setzen.

Den Auftakt bilden *Signaturen des Wandels im Zeichen gesellschaftlicher Transformationsprozesse* und untersucht werden Fragen der Digitalisierung und Migrationsgesellschaft. – Des Themenfelds des Digitalen nehmen sich Eike Wolf und Sven Thiersch an. In ihrem Beitrag befragen sie aus der Netzwerk- und Systemtheorie stammende soziologische Ansätze zum digitalen Wandel auf ihre Implikationen für das gesellschaftliche Erziehungssystem und setzen sie in Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsdiagnosen, die zwischen den Polen von Optimierung und Kritik lokalisiert werden können. Eben jene zeitdiagnostischen Positionen werden sodann mit empirischen Befunden zur Implementationspraxis digitaler Medien in den schulischen Unterricht konfrontiert. Nachvollzogen wird, wie die pädagogische Praxis bei der Einführung von Tablets auf die tendenziell entgrenzenden digitalen Möglichkeiten reagiert, indem sie diese regelförmig limitiert. Damit wird ein Transformationsbegriff des Digitalen nahegelegt, der sich zuallererst auf die pädagogische Praxis bezieht, statt ihn als Reformpotenzial für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu verstehen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis wird abschließend eruiert, wie die gegenwartsdiagnostischen Betrachtungsweisen aus Soziologie und Erziehungswissenschaft und die Erkenntnispotenziale der qualitativ-empirischen Bildungsforschung einander befragen und befruchten können.

Wandlungsprozesse politischer Bildung im Lichte (post-)digitaler Bildungsformate bilden das Beitragsthema von Caroline Gröschner und Kerstin Jergus. Ihr Augenmerk gilt dabei der Frage, was ein Ortswandel der politischen Auseinandersetzung – in diesem Fall hinverlagert zum popkulturellen Phänomenbereich des Gaming – für politische Bildung und pädagogische Settings bedeuten könnte. Die theoretische Verortung adoleszenter politischer Praktiken und politischer Bildung im Feld der Digitalität wird am Beispiel eines digitalen Strategiespiels diskutiert, das im Sinne eines Serious Game aus der Perspektive des Widerstands gegen den Nationalsozialismus agiert und somit im thematischen Fokus der historisch-politischen Bildung verortet werden kann. Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die im Spiel angelegten Lern- und Bildungsprozesse die herkömmlichen institutionellen Rahmungen durch digitale Formate überschreiten. Im Lichte dieses Befundes sehen die beiden Autorinnen neu zu bearbeitende Fragestellungen aufgeworfen: etwa die Frage nach der Hervorbringung nicht nur von historisch-politischem Wissen, sondern auch einer demokratisch-kritischen Praxis vermittels digitaler Spiele, oder die Frage nach dem

Umgang mit der entstehenden Konkurrenzsituation zwischen etablierten pädagogischen Formaten und kommerziellen Marktangeboten.

Paul Vehse und Anke Wischmann loten aus, welchen Beitrag eine erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung für die Analyse von Transformationen und Tradierungen eines schulischen Selbstverständnisses leisten kann, für welches Whiteness als eine bislang wenig beleuchtete Normalitätskonstruktion angenommen wird. Ausgehend von den rassismustheoretischen Überlegungen der *Critical Whiteness Studies* verfolgt ihre qualitative Untersuchung das Anliegen, solche institutionellen Mechanismen rassistischer Diskriminierung bzw. Privilegierung empirisch zu erfassen, die auf ein im machtförmigen Sinne weißes Selbstverständnis von Schule deuten lassen. Aus einer Unterrichtsinteraktion beim Lesetraining wird objektiv-hermeneutisch rekonstruiert, wie Differenzkonstruktionen seitens der Lehrperson und des Lehrwerks bearbeitet oder auch nicht bearbeitet werden, sodass ein weiß geprägtes Wissen mit rassistischem Diskriminierungspotenzial perpetuiert wird. Auf diesem Befund aufbauende Forschungsdesiderata im Kontext einer migrationsgesellschaftlichen Schulentwicklung betreffen etwa die Verschränkung schulspezifischer Handlungslogiken mit rassistischen Wissenselementen und Machtverhältnissen sowie die Bedeutung von Schule für die Tradierung von rassistisch konnotierten Überlegenheitsstrukturen.

Im Zentrum des zweiten Teils stehen sodann *methodologische Reflexionen zur Erforschung institutionellen Wandels*. – Die Potenziale der Biographieforschung ergründet Dorothee Schwendowius für eine Untersuchung bildungspolitischer Programmatiken schulischen Wandels, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse den Anspruch und das Versprechen größerer Bildungsgerechtigkeit in sich tragen. Konkret gefragt wird nach dem Verhältnis von migrationsgesellschaftlich orientierten Schulentwicklungen, (Berufs)Biographien und Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften, die eine spezifische Verantwortung für die diversitätsbewusste Gestaltung ihrer Schule übernommen haben. Schulentwicklungstheoretische Überlegungen werden mit der Trias von Biographie, Institution(alisierung) und Profession(alisierung) in einen Diskurs gebracht, ehe anhand exemplarischer Interviewrekonstruktionen gezeigt wird, wie die Institutionalisierung und Professionalisierung des Aufgabenfeldes migrationsgesellschaftlicher Schulentwicklung mit den (Berufs-)Biographien der damit befassten Akteur:innen verschränkt sind. Dabei eröffnet der Zugang über (berufs-)biographische Erzählungen eine prozessuale

Perspektive auf Verflechtungen individueller Professionalisierung mit organisationalen und institutionellen Entwicklungen, die sich wechselseitig stabilisieren oder dynamisieren können und deren Analyse, so die Konklusion der Autorin, die dazugehörigen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurse nicht unberücksichtigt lassen darf.

Hiromi Masek und Ruprecht Mattig legen Überlegungen zur Mehrsprachigkeit in der Forschung dar. Ein Forschungsprojekt über japanische Studierende an deutschen Hochschulen führt sie zu der Frage, wie im Rahmen der Dokumentarischen Methode mit der Übersetzung von qualitativen Interviews umzugehen sei, die in einer Fremdsprache erhoben wurden. Auf den Prüfstand kommt dabei die von Karl Mannheim übernommene Unterscheidung zwischen kommunikativem Wissen, das durch Interpretation erschlossen wird und einen relativ unproblematischen Zugang verspricht, und dem auf unmittelbarem Verstehen basierenden konjunktiven Wissen, das es zu rekonstruieren gilt. Die Autor:innen beschäftigt nun die Frage, welche Verfahrensweise dort angeraten ist, wo es nicht nur Verstehensgrenzen zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen zu überwinden gilt, sondern wo Forschende und Befragte auch nicht auf ein geteiltes kommunikatives Wissen im Sinne einer gemeinsamen Sprache zurückgreifen können, die – so die These des Beitrags – einen eigenen konjunktiven Erfahrungsraum darstellt. Das Resümee fällt unmissverständlich aus: In diesem Fall müsse die Übersetzung als zusätzlicher Interpretationsschritt eingeführt und als genuine Forschungsarbeit verstanden werden.

Helga Kelle, Amanda Edler und Stephan Dahmen verschieben in ihrem Beitrag den thematisch vorgegebenen Blick auf pädagogische Institutionen hin zu einer prozessbezogenen Perspektivierung pädagogischer Institutionalisierung, die am Beispiel der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes entwickelt wird. Das Konzept einer Institutional Ethnography nach Smith methodologisch weiterführend, analysieren sie ethnographisch, wie Professionelle Frühe Hilfen und Kinderschutz organisieren, verstehen und miteinander in Beziehung setzen. Die Analyse konzentriert sich auf die Kategorisierung und Dokumentation von Risiken in den Frühen Hilfen sowie auf die Verfahrens- und Organisationslogiken in den kommunalen Netzwerken und setzt dafür bei den Netzwerkkoordinator:innen und den Netzwerktreffen an. Ziel der Autor:innen ist es, dichte ethnographische Analysen vorzulegen, die systematische Einblicke in die kommunale Institutionalisierung von Frühen Hilfen ermöglichen. Selbstreflexiv nehmen sie sich dabei der method(olog)ischen Herausforderung an, dass die Vielfalt lokaler Pra-

xis in historisch gewachsenen Pfadabhängigkeiten begründet liegt, die nur bedingt zurückverfolgt und für die Analyse fruchtbar gemacht werden können.

Niels Uhlendorf und Ralf Parade eruieren in ihrem Beitrag das Erkenntnispotenzial von wissenssoziologisch-hermeneutischen Analyseperspektiven im Allgemeinen und der Empirischen Subjektivierungsanalyse im Besonderen für die Erfassung von Subjektivierungsprozessen und Erscheinungsformen symbolischer Gewalt im Kontext schulischen Wandels. In einem ersten Schritt wird dazu die Empirische Subjektivierungsanalyse konturiert – insbesondere in ihrer Bezugnahme auf das Forschungsprogramm der Hermeneutischen Wissenssoziologie. Der dabei zentrale Einsatz einer qualitativen Mehrebenenanalyse im Sinne einer „doppelten Empirie" wird anhand von Beispielarbeiten konkretisiert. Ausgehend davon wird in einem nächsten Schritt Bourdieus Begriff der symbolischen Gewalt im Verhältnis zur empirischen Subjektivierungsforschung diskutiert und abschließend das Potenzial einer mit Bourdieu justierten Subjektivierungsanalyse für vielfältige Einsätze entworfen, die erlauben sollen, schulischen Wandel in unterschiedlichen Diskursarenen und Relationsgefügen zu erfassen.

Der dritte Teil befasst sich mit *Bildung, Professionalität und Berufskultur im Wandel pädagogischer Institutionen*. – Heidrun Herzberg fokussiert ihre Betrachtung des Wandels pädagogischer Institutionen auf den Bereich der Pflege und stellt ausgewählte Ergebnisse einer Begleitstudie zur Einführung der generalistischen Pflegeausbildung vor. Im Rahmen eines diskursanalytischen Zugriffs, begrifflich als qualitatives Clustering gefasst, lassen sich auf der Basis von Gruppendiskussionen und Expert:inneninterviews jeweils drei große Diskursprofile bzw. Argumentationsfiguren im heuristisch konstruierten „mentalen Raum" der Pflegeausbildung zueinander in Bezug setzen. Die rekonstruierte Spannung zwischen dem „gespaltenen Opferdiskurs", dem „Hilfediskurs" und dem „offensiven Innovationsdiskurs" korrespondiert dabei mit einer latenten Spannung im Gesundheitssystem, die sich im Habermas'schen Sinne zwischen den beiden Polen *System* und *Lebenswelt* verorten lässt. Vor diesem Hintergrund stellt es ein praktisches wie theoriestrategisches Anliegen dar, im Fortgang der wissenschaftlichen Reformbegleitung das professionelle Zwischenwissen zu erschließen und auf sein Potenzial als Brückenkonzept zu prüfen.

Gleichfalls auf große gesellschaftliche Wandlungsanlässe Bezug nehmend widmen sich Fabian Dietrich und Junis Spitznagel der Frage, inwiefern während der Corona-Pandemie tradierte schulische Deu-

tungs-, Handlungs- und Legitimationsmuster unter Transformationsdruck geraten sind und wie dieser seitens der professionellen Beteiligten gedeutet wird. Die theoretische Hintergrundfolie bildet eine krisentheoretische Konzeption von Transformation, die sodann unter Bezugnahme auf den Deutungsmusterbegriff Oevermanns auf berufskulturelle Voraussetzungen gewendet wird. Aus lehrseitigen Bezugnahmen auf die pandemiebedingte Etablierung eines sogenannten Distanzunterrichts lässt sich ein Verständnis von Unterricht als vornehmlich aufgabenstrukturierte Interaktion oder Beschäftigung rekonstruieren. Deren Aufrechterhaltung auf Distanz wird als pädagogische Aufgabe und didaktische Herausforderung erlebt, während der Wegfall der Kommunikation unter Anwesenden – entgegen der tradierten programmatischen Beschreibungen und theoretischen Konzeptionen von Unterricht – kein Krisenpotenzial entfaltet.

Ausgehend von der Beobachtung einer biographieanalytischen Forschungsleerstelle mit Blick auf Bildungsprozesse im Studium eruiert Eik Gädeke in seinem Beitrag, wie im Feld der Hochschule theoretische Fragen zu biographischen Bildungsprozessen aufgenommen und für die Forschungspraxis umgesetzt werden können. Dafür geht er zunächst auf das Verhältnis von Biographie und Institution ein, bevor gemeinsame Anschlussperspektiven an eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung und an eine soziologisch orientierte Hochschulforschung diskutiert werden. Anhand von kontrastierenden Auszügen aus narrativen Interviews mit zwei Studentinnen wird illustriert, wie die Wahrnehmung und Bearbeitung von Problemen im Studium durch Sozialräume und ein soziales Kräfteverhältnis konsolidiert, modelliert, aber auch transformiert werden können. Die in den beiden Fallbeispielen aufscheinenden Leistungsimaginationen setzt der Autor in Bezug zu Selektions- und Distinktionsfunktionen des Bildungswesens und empfiehlt der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung vor diesem Hintergrund eine stärkere Einbeziehung von Fragen sozialer Ungleichheit in institutionellen Prozessen.

Im vierten und letzten Abschnitt wird *die pädagogische Institution Schule zwischen Wandel und Tradierung* in den Blick genommen. – An institutionentheoretische Überlegungen anschließend fasst Maike Lambrecht Schule als tradierbares soziokulturelles Konstrukt mit gesellschaftlicher Ordnungsleistung, die sie am Beispiel der eng verwobenen Diskurse um gesellschaftliche Individualisierung bzw. Pluralisierung und schulische Heterogenität in den Blick nimmt. Im Zentrum ihrer empirischen Analyse steht eine neu gegründete interreligiöse Privatschu-

le in katholischer Trägerschaft und deren schulisches Selbstverständnis. Konkret wird danach gefragt, wie sich die partikulare Position des kirchlichen Schulträgers vor dem Hintergrund religiöser Pluralisierung zum Schulischen als institutionalisiertem soziokulturellen Muster verhält, das – so die schultheoretische Prämisse des Beitrags – auf Universalität basiert. Die Skizzierung zweier schultheoretischer Zugriffsweisen auf das Verhältnis von Universalismus und Partikularismus bildet den heuristischen Rahmen für die anschließende objektivhermeneutische Fallrekonstruktion, die den Schulmythos nicht, wie es womöglich zu erwarten wäre, als eine interreligiöse Imagination des Schulischen hervortreten lässt. Vielmehr imaginiert die interreligiöse Schule sich als gemeinsame Schule. Der Wandel von einer ehemals katholischen zu einer interreligiösen Privatschule wird somit über die partikulare Tradierung der universellen Eigenlogik der Institution Schule vollzogen.

Im Themenfeld der schulischen Inklusion ist der Beitrag von Anne Bödicker verortet. Sie untersucht darin die Eigenperspektiven von Förderschüler:innen in Hinblick auf die anstehende Öffnung ihrer Schule für Regelschüler:innen im Sinne einer bislang noch wenig beforschten „umgekehrten Inklusion". Die exemplarische Auswertung zweier Leitfadeninterviews erfolgt methodisch trianguliert sowohl narrationsanalytisch als auch phänomenologisch-soziologisch. Die zweifache Gerichtetheit der Analyse verdeutlicht zunächst das Potenzial bildungs- und biographietheoretischer Zugriffe auf institutionelle Wandlungsprozesse, indem der Inklusionsdiskurs und ihm innewohnende Zeitdiagnosen um Betroffenensichtweisen erweitert werden, durch die gängige Positionen ebenso flankiert wie irritiert werden können. Die sprachliche Analyseebene ergänzend, gewährt die Berücksichtigung wirkmächtiger leibkörperlicher Faktoren und Reaktionsweisen zudem einen Zugang zu der Involviertheit und Positioniertheit der Forscherin, deren potenzielle Auswirkungen auf die Forschungssituation und die Interpretation des Datenmaterials abschließend (selbst-)kritisch reflektiert werden.

Der Band schließt mit einem Beitrag, der die Brücke zum Tagungsort Bielefeld schlägt: Christian Timo Zenke nimmt eine Interviewstudie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der im Jahr 1974 eröffneten Laborschule Bielefeld zum Anlass, deren organisationales Selbstverständnis als „funktionale Innovationsagentur" zu diskutieren. In seinem Beitrag fragt er nach den Dynamiken und Spannungen, die sich für das Zusammenspiel von pädagogischer Organisation und Einzel-

person bei dem Versuch ergeben, eine einzelne Schule ganz bewusst als Ort der stetigen Transformation zu konzipieren und zugleich diesen Anspruch über mehrere Lehrer:innengenerationen hinweg zu tradieren. Für den hierfür notwendigen Aufbau eines „Organisationsgedächtnisses" vermag die vorgestellte Studie und der aus ihr hervorgehende Gesprächsband einen wesentlichen Beitrag zu leisten. Aus den rückblickenden Einordnungen der an der Schulgründung beteiligten Personen kann zudem ein nicht vollständig auflösbares Spannungsverhältnis von Verbindlichkeit und Freiheit rekonstruiert werden, das im Sinne eines „doing organization" in annehmbar gleicher Weise auch von jeder anderen „lernenden Schule" zu bearbeiten ist. Dieses Spannungsverhältnis stärker in den Fokus der Schulentwicklungsforschung zu rücken, geht als ein übergreifendes Anliegen aus dem Beitrag hervor.

Wir freuen uns, dass die zahlreichen Tagungsbeiträge in der Kommissionsreihe nun zum Nachlesen und Weiterdenken zugänglich gemacht werden können. Allen Beitragenden, die den vorliegenden Band mit ihren Überlegungen zu Transformationen und Tradierungen im Kontext pädagogischer Institutionen überhaupt erst ermöglicht haben, danken wir sehr herzlich. Begleitet haben die Publikation Uta Marini, mit Buchsatz und Lektorat, sowie Vivian Paul-Hambrink, ebenfalls mit Lektorat. Sie haben damit einen unschätzbaren Beitrag zur Publikation geleistet. Ihnen wie auch Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich gilt ebenfalls unser großer Dank.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Etzemüller, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2019): Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. Bielefeld: transcript Verlag.

Altrichter, Herbert (2009): Governance – Schulreform als Handlungskoordination. In: Die Deutsche Schule 101, 3, S. 240–252.

Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2017): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Bertaux, Daniel/Bertaux-Wiame, Isabelle (1991): „Was du ererbt von deinen Vätern". Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 4, 1, S. 13–40.

Bode, Ingo/Turba, Hannu (2014): Organisierter Kinderschutz in Deutschland. Strukturdynamiken und Modernisierungsparadoxien. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 260–282.

Bönisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim: Juventa.

Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.

Bräu, Karin/Schlickum, Christine (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.

Dausien, Bettina (2022): „Aus Geschichten lernen" – Biographieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage. In: Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 5. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71–97.

Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2016): Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 159–171.

Demmer, Christine (2017): Biografisierungen von institutionellen Hilfeleistungen – Überlegungen zu einem biografieanalytischen Zugang zu den Folgen sozialer Hilfen. In: Weinbach, Hanna/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Munsch, Chantal/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 47–61.

Dietrich, Fabian (2018): Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung: Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–94.

Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin (2014): Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governance–Forschung. In: Lichtblau, Michael/Blömer, Daniel Blömer/Jüttner, Ann–Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning Rolf (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 26–47.

Dollinger, Bernd/Fröschle, Tobias (20017): Me and My Custodial Sentence. A Case Study on Categorization Work of Young Defendants. In: Narrative Inquiry 27, S. 66–84.

Dollinger, Bernd/Weinbach, Hanna/Coelen, Thomas/Munsch, Chantal/Rohrmann, Albrecht (2017): Implikationen der Erforschung von Folgen sozialer Hilfen. In: Weinbach, Hanna/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Munsch, Chantal/Rohrmann, Albrecht (Hrsg.): Folgen sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 8–16.

Ecarius, Jutta (2018): Vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt. Familie in der Spätmoderne und verantwortete Elternschaft. In: Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F./Rost, Harald (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 139–153.

Eckert, Judith (2019): Offenheit, Reflexion, Differenzierung: Beiträge qualitativ–rekonstruktiver Forschung für die Zeitdiagnostik. In: Burzan, Nicole (Hrsg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018.

Engel, Nicolas (2020): Institution. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.

Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung: Repräsentationskritiken, diskursive Verschiebungen und methodologische Wagnisse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22, 1, S. 3–10.

Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–75.

Helsper, Werner/Krüger, Heinz–Hermann/Lüdemann, Jasmin (2019): Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG–Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kade, Jochen (2020): Bildungsbiographien – Bildungsgestalten – Biographisierung. Spuren von 1968 in bildungsbiographischen Erzählungen von 1984 und 2009. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 31–59.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Trandisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–182.

Kelle Helga/Dahmen Stephan (2020): Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven Reihe Kindheiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kessl, Fabian/Richter, Martina (2021): De- und (Re-)Institutionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 41, 1, S. 10–22.

Knobloch, Hubert (2013). Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung [30 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 14, 3, Art. 12, https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2063 [Zugriff: 24.8.2023].

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1, S. 1–29.

Kussau, Jürgen (2007): Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens". In: Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 287– 303.

Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 15–54.

Levin, Yuval (2020): A time to build. From family and community to congress and the campus. How recommitting to our Institutions can revive the american dream. New York: Basic Books.

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS.

Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2019). Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee. Bielefeld: wbv Media.

Nohl (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: Zeitschrift für Diskursforschung 4, 2, S. 115–136.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Rutter, Sabrina. (2021). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. In: Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS.

Schiebel, Martina (2008): Vagheiten und Visionen. Biografische Professionalisierungsprozesse bei Frauen in Leitungspositionen in der ostdeutschen Wohlfahrtspflege. In: Forum Qualitative Sozialforschung 9, 1, Art. 43.

Schimank, Uwe (2007): Die Governance Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 231–260.

Selbert, Shevek K. (2020): Die Relevanzsetzung in wiederholten Selbsterzählungen. Zur methodischen Grundlegung in einer qualitativen Längsschnittstudie zum autobiographischen Wiedererzählen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 181–198.

Tenfelde, Klaus (2010): Einleitung: Sozialgeschichte und religiöse Sozialisation. In: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): Religiöse Sozialisationen im 20. Jahrhundert. Historische und vergleichende Perspektiven. Essen: Klartext-Verlag, S. 7–33.

Tervooren, Anja (2021): De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 41, 1, S. 23–93.

Türk, K. (1997): Organisationen als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation. In: Ortmann, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hrsg.): Theorien der Organisation – Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 124–176.

Wohlrab-Sahr, Monika (1992): Institutionalisierung oder Individualisierung des Lebenslaufs? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte. BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 5, 1, S. 1–19.

Wohlrab-Sahr, Monika (2015): Theorie fürs Große, Methoden fürs Kleine? Überlegungen zum methodisch gestützten Stabhochsprung in der Kultursoziologie. Sociologia Internationalis 53, 1, S. 1–19.

Signaturen des Wandels im Zeichen gesellschaftlicher Transformationsprozesse

Pädagogische Institutionen zwischen Netzwerkrelation(ierung) und Systemerhalt

Gegenwartsdiagnosen zur digitalen Transformation im Lichte rekonstruktiver Bildungsforschung

Eike Wolf, Sven Thiersch

1 Gegenwartsdiagnosen als spezifisches Genre der Beobachtung

In Zeiten des Umbruchs, für den selbst die Soziologie kein passendes Label findet und schlicht von der „nächsten Gesellschaft" (Baecker 2007) spricht, haben Gegenwartsdiagnosen – nicht nur im wissenschaftlichen Feld – Konjunktur (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Etzemüller 2019: 10). Zeitdiagnosen dieser Art sind als Versuche der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung bzw. -problematisierung und Reaktion auf eine „operativ unlösbare Unbestimmtheit" (Luhmann 2002: 168) zu fassen. Sie zielen darauf ab, komplexe aktuelle und drohende Phänomene der gesellschaftlichen Entwicklung deuten und einschätzen zu können, und schaffen so selbst eine „imaginäre Realität", die im System neue Beschreibungen auslöst und damit Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten schafft (vgl. ebd.: 203). Gegenwartsdiagnosen weisen einen „unverkennbaren spekulativen Überhang" (Schimank 2000: 17) auf, der sowohl auf theoretischen Zuspitzungen als auch auf den meist fehlenden empirischen Grundlagen fußt (vgl. Reese-Schäfer 1996: 379). Als historische Standortbestimmungen und Momentaufnahmen vor dem Hintergrund einer spezifischen Generationslagerung oder biographischen Erfahrung führen sie mitunter zu Irrtürmern und Vereinseitigungen (vgl. Schimank 2000: 18f.). In der Imagination einer krisenhaften oder verheißenden Zukunft wird die gegenwärtige Wirklichkeit problematisiert und mitunter ein intervenierendes Handeln gefordert (vgl. Alkemeyer et al. 2019: 13). Gegenwartsdiagnosen lassen sich so als Versuch interpretieren, „die neuzeitlich-moderne Deutung und Erfahrung der Zukunftsoffenheit von Gegenwart einzuhegen, indem sie zukünftige Entwicklungen als in der gegebenen Wirklichkeit verborgene Möglichkeiten sichtbar machen" (ebd.: 14f.). Sie bieten dis-

kursive Grundlagen für zugleich Kritik, Orientierung und Interventionsmaßnahmen.

In den letzten Jahren waren insbesondere gesellschaftliche Digitalisierungsprozesse Gegenstand einer Reihe zeitdiagnostischer Positionen und Diskurse, die die technologischen Transformationen einerseits gesellschaftsanalytisch zu bestimmen suchen und so andererseits ihre gesellschaftlichen Wirkungen mit hervorbringen. In diesem Zusammenhang bilden auch erziehungssystemspezifische Entsprechungen keine Ausnahme; auch hier wird ein fundamentaler Wandel durch die Integration digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien antizipiert. Und obschon systemimmanent notwendige und dauerhafte (Selbst-)Reformierungstendenzen als „strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems" (Luhmann/Schorr 1988: 463) im Erziehungssektor prozessieren, vollzieht sich Wandel dort nicht nur in pädagogischen Konzeptpapieren und Programmen, sondern wird zuvorderst bildungspolitisch forciert. Dabei gibt es bislang verhältnismäßig wenig Forschung dazu, wie sich pädagogische Institutionen im Digitalisierungsprozess konkret transformieren.

Zentrales Anliegen des Beitrags ist anschließend daran eine Gegenüberstellung von gegenwärtigen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Digitalisierungskonstruktionen und empirisch nachgezeichneten Digitalisierungsprozessen und -praktiken in Schule und Unterricht aus einem Projekt zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens. Uns geht es folgend damit um das Verhältnis von Zeit- bzw. Gegenwartsdiagnosen und qualitativer Forschung. Dabei werden wir uns auf den wissenschaftlich-fachlichen Diskurs stützen und andere Räume der Thematisierung (z.B. der Bildungspolitik) weniger berücksichtigen. Ausgehend von unseren Befunden werden die zeitdiagnostischen Thesen reinterpretiert und so der Beitrag qualitativer Bildungsforschung zu gesellschaftlichen Gegenwarts(groß)deutungen diskutiert.

2 Soziologische Gegenwartsdiagnosen zur digitalen Transformation

Angesichts der Interpretation von Gegenwartsdiagnosen als Anschlusskommunikationen ermöglichende gesellschaftliche Selbstbeschreibung überrascht es wenig, wenn zeitgenössische soziologische Varianten hinsichtlich der digitalen Transformation die Ansicht vertreten, die „Digitalisierung der Gesellschaft" sei „durch die Gesellschaft" (Baecker 2018: 58) zu betrachten. Ein Determinismus, der gesellschaftliche Pro-

zesse und soziale Interaktion allein durch die Technik beeinflusst sieht, hat im genuin sozialwissenschaftlichen Feld wenig Berührungspunkte. Wir wollen im Folgenden exemplarisch zwei konträre Positionen skizzieren: Zum einen kommt beispielhaft für relational-materialistische Diagnosen die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) in den Blick, die von einer unscheinbaren Entgrenzung ausgeht, und zum anderen werden systemtheoretische Beobachtungen eröffnet, die auf eine durch die Digitalisierung reproduzierte Trägheit und Regelmäßigkeit der Gesellschaft hinweisen.

2.1 Unscheinbare Relationierungen und Entgrenzungen – Akteur-Netzwerk-Theorie

Die Akteur-Netzwerk-Theorie beansprucht nicht nur, den Dualismus struktur- und handlungstheoretischer Perspektiven zu überwinden, sondern auch etablierte Unterscheidungen wie Gesellschaft und Technik aufzubrechen (vgl. Schulz-Schaeffer 2000: 187). In dieser vermittelnden Perspektive wird Technik als gleichgestellter Aktant verstanden, der Einfluss auf soziale Handlungsbezüge und -vollzüge nimmt. Als Akteure gelten danach „alle Entitäten, denen es mehr oder weniger erfolgreich gelingt, eine Welt voller anderer Entitäten mit eigener Geschichte, Identität und Wechselbeziehungen zu definieren und aufzubauen“ (Callon 1991: 140). Durch Netzwerkbildung sind Akteure, Normen, Technologien und Institutionen „Gegenstand und Resultat der wechselseitigen Relationierungen“ (Schulz-Schaeffer 2000: 188) und generieren hybride, aber stabile Ordnungen von Wissen und Handeln (vgl. Schimank 2000: 160). Wir finden hier also eine Theoriearchitektur, die der *Interdependenz* von Technologie und Sozialität den Vorrang einräumt (vgl. Wagner 2014).

An die ANT anschließend geht man in Diagnosen zu pädagogischen Institutionen davon aus, dass neue Akteure in der Lage sind, als „translations“ bezeichnete Übersetzungen hervorzubringen, die zu Umbestimmungen der räumlichen, zeitlichen und sozialen Organisation bspw. von Schule und Unterricht führen. Vor allem kommt es demnach zu neuen Kontingenz-, Ungewissheits- und Entgrenzungsphänomenen in der Vernetzung von Sozialisationsräumen und Kommunikationscodes (vgl. Herzig/Aßmann 2014). Grenzlinien wie die „räumliche Trennung, soziale Separierung, professionelle Betreuung, thematische Konzentration und eine eigene Form der Kommunikation“

(Aßmann 2016: 521) werden danach durch den Einbezug technischer Aktanten undurchsichtiger.

2.2 Zur Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz – systemtheoretische Bestimmungen

Der systemtheoretisch inspirierte Zugriff erkennt zwar die Erweiterung des Sozialen durch die quantitative Erhöhung und die Heterogenität von Aktanten an, kritisiert aber, dass in diesem Zugriff die Ordnungs- und Handlungsprobleme einer digitalen Gesellschaft nicht in den Blick kämen (vgl. Nassehi 2021: 96). In entsprechenden Gegenwartsdiagnosen geht man davon aus, dass „Technologien und Techniken nur dann erfolgreich sein können, wenn sie anschlussfähig genug für die Struktur einer Gesellschaft sind" (Nassehi 2019: 16), weil sie eine Funktion zur Lösung gesellschaftlicher Probleme übernehmen. Nassehi stellt diesbezüglich die These auf, dass die Regelmäßigkeit der Gesellschaft selbst das Bezugsproblem der Digitalisierung ist. So werden bestehende soziale Strukturen durch die Musterhaftigkeit der Digitalisierung besonders sichtbar gemacht (vgl. ebd.: 28f.). Neben der entgrenzten und beschleunigten Seite wird zugleich Konsistenz und Trägheit produziert.

In diesem Zugriff bleiben inhaltliche Ziele und strukturelle Funktionen gesellschaftlicher Teilsysteme im Allgemeinen und im Speziellen die Zielsetzung der Schule, „die Bereitschaft, sich diszipliniert zu ändern" (Baecker 2018: 151), erhalten und passen sich an digitale Logiken an. Die Prämisse der Selbstbeschreibung einer positiv konnotierten Digitalisierung ist aus systemtheoretischer Perspektive demnach, dass Bücher und andere (Schul-)Medien bisher schlicht nicht imstande waren, die Probleme des Erziehungssystems zu lösen. Digitale Medien versprechen nun, diese bearbeitbar zu machen, was jedoch gleichzeitig zu einer Verlängerung und Verlagerung des Problemkomplexes führe: „Was sich jetzt [vor allem in pädagogischen Institutionen, d. Verf.] zuspitzt, ist die Auseinandersetzung um die Möglichkeit der Kontrolle" (ebd.) und den „Wiedergewinn von Entscheidungsfähigkeit" (ebd.: 157f.) als Kontrolle darüber, wie man sich kontrollieren lässt. Pädagogische Institutionen wandelten sich durch die Implementation digitaler Medien insofern, als sie komplexer würden und sich in ihren Handlungslogiken und Ablaufstrukturen Arbeitsorganisationen annäherten. Die Folge sei eine Stärkung des „bürokratische[n] Zugriff[s] der Orga-

nisation auf die Curricula und die Portionierung von Lerninhalten zugunsten überprüfbarer und anwendbarer Einheiten“ (ebd.: 154).

3 Erziehungswissenschaftliche Diagnosen

Während soziologische Gegenwartsdiagnosen Deutungen allgemeiner Probleme und Zustände und bisweilen Orientierungswissen in Zeiten des Umbruchs anbieten, sind erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen spezifischer gelagert. Hierin wird einerseits der für Gegenwartsdiagnosen typische Handlungszwang verstärkt postuliert. Andererseits werden im pädagogischen Feld – im Gegensatz zu soziologischen Gegenwartsdiagnosen, die vor allem in Entgrenzungs- oder Beschleunigungsdiagnosen die Emergenz und Ungreifbarkeit der Digitalisierung in alltagskulturellen Praktiken aufzeigen – proaktiv und instrumentell handlungs- und lösungsorientierte Notwendigkeiten von Infrastruktur, technischen Kenntnissen und Kulturtechniken angesprochen (vgl. Engel/Jörissen 2019: 554f.). Insofern lassen sie sich als Teilsystem(selbst)beschreibungen und mithin Reflexionen ihrer gesellschaftstheoretischen großen Pendants deuten. Teilsystemspezifisch ist dabei zu betonen, dass erziehungswissenschaftliche Varianten der Selbstbeobachtung den von Luhmann (2002: 180) identifizierten Interdependenzen von Idee und Reform folgen, die die Pädagogik seit ihrer Gründung als Reflexionssystem des Erziehungssystems der Gesellschaft institutionalisiert hat. Es werden so im Beobachtungssystem selbst die Dauerreformbedarfe in Form von programmatischen und bildungspolitischen Transformationsforderungen formuliert und produziert, die hinterher im selben System wieder als reformbedürftig markiert werden.

Pädagogische Gegenwartsdiagnosen „dramatisieren“ daher mehr oder weniger den Zustand pädagogischer Institutionen, um die Reform- und Optimierungspotenziale der Digitalisierung aufzuzeigen. Das ist nicht neu und manifestierte sich in der Vergangenheit bereits an Schlagwörtern wie „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964), „Sputnik-“ oder „PISA-Schock“. Mehr noch: Es scheint zur Geschichte der Pädagogik und zum pädagogischen Selbstverständnis zu gehören, diese normativ und auf Verbesserung von Erziehung und Bildung entworfenen Gegenwarten „als Herausforderung oder Zumutung an die Klientelgruppen heranzutragen“ (Engel/Jörissen 2019: 549). Im Diskurs zur digitalen Transformation finden sich so auch die in der Erziehungswissenschaft konstitutiven Elemente von Reformpädagogik auf der ei-

nen und Steuerungsrationalität auf der anderen Seite wieder, die bspw. eine grundlegende Transformation des 200 Jahre alten preußischen Schulmodells mit seinem Fokus auf klassenförmigen Frontalunterricht versprechen (vgl. Burow 2019; Seydel 2019). Vor allem in pädagogisch-öffentlichen Diskursen und Diagnosen entwirft man ein „Ende der Kreidezeit" (Pfisterer 2014: 15) oder proklamiert digitale „Bildungsrevolutionen" (Dräger/Müller-Eiselt 2015; Burow 2017, 2019).

In erziehungswissenschaftlichen Beobachtungen zur Digitalisierung finden sich diese Umsturzmetaphern in Diagnosen zu institutionellen Neuordnungen wieder: Eine Abschaffung der sozialräumlich kopräsent organisierten Schule als institutionalisierter Ort der gesellschaftlichen Inklusion und Integration, der Einübung in rollenförmige Beziehungen und der Ausbildung von Selbst- und Sozialkompetenzen steht zwar nicht ernsthaft zur Diskussion. Durchaus werden aber umfassende Veränderungen und Optimierungen des Lehrens, Lernens und Organisierens von Schule prognostiziert und mit der Implementation digitaler Medien Ziele gesteigerter Schüleraktivierung und -motivation oder effizientere Schulentwicklungsprozesse verbunden (vgl. Heinen/Kerres 2015). Das betrifft vor allem die räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen von Schule und Unterricht, die mit digitalen Technologien überwunden und neu geordnet werden sollen: Beschrieben werden – neben der baulichen Veränderung der Gebäude und der technischen Infrastruktur – neue Optionen der Dezentralisierung von Lehr-Lern-Interaktionen, individualisierte(re)s und flexible(re)s Lernen (vgl. Seydel 2019) sowie multimodale und -codale Vermittlungsprozesse und damit einhergehende didaktische Möglichkeiten (vgl. Herzig 2008; Kerres 2018). Die diagnostischen Stoßrichtungen gleichen hier einem didaktischen Methodenoptimismus, der sich im Sinne Flitners (1991) als „ermutigende" pädagogische Machbarkeitsfantasie deuten lässt. Damit einher geht die schon länger diskutierte Transformation oder gar Auflösung traditioneller Rollen-, Raum- und Zeitmodelle. Vor allem Veränderungen der Lehrtätigkeit und neue Rollen- und Selbstbilder von Kulturvermittler:innen hin zu Designer:innen, Begleiter:innen und Berater:innen von durch Data-Mining und Learning Analytics gestützten, individuellen und selbstregulierten Lernprozessen der Schüler:innen werden antizipiert (vgl. Burow 2017), womit überfällige (technische bzw. technokratische) Professionalisierungsprozesse des pädagogischen Personals eingefordert werden.

Abseits eines solchen Optimismus finden sich im Anschluss an soziologische Diagnosen diskursiv kritische, zum Teil dystopische Ein-

sätze. Beobachtet werden in der Digitalisierung, beispielsweise in Form der Datenaggregation, vor allem Ökonomisierungs- und Rationalisierungsschübe im Kontext einer Zunahme neoliberaler Machtordnungen und gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsstrukturen. So wird auf Entgrenzungen des Lernens in Schul-Clouds und dessen Annäherung an Konsumpraktiken (vgl. Höhne/Karcher/Voss 2020) oder auf durch den Einsatz digitaler Bildungsmedien evozierte Individualisierungsprozesse im Unterricht hingewiesen, in denen die Leistungsverantwortung auf die Schüler:innen überschrieben wird (vgl. Höhne 2018; Wunder 2018). In der Professionsforschung wird etwa kulturpessimistisch antizipiert, dass digitale Technologien als Bezugselement in der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung eine digitale „Professionsersatzkommunikation" (Helsper 2021: 329ff.) hervorbringen könnten. Andere kritisieren die umfassenden, ökonomisch motivierten Datafizierungspraktiken, die gläserne Lernende produzieren, und argumentieren, dass Medien in Schule und Unterricht letztlich didaktische Hilfsmittel bleiben, weil Menschen nicht digital – im Sinne von Aneignungsprozessen – lernen könnten (vgl. Lankau 2017).

4 Empirische Erkundungen: Zur Praxis der Implementation digitaler Medien in den schulischen Unterricht

Deutlich wird in den erziehungswissenschaftlichen Diagnosen, dass die optimistischen und kritischen Anschauungen ihnen vorangestellt sind und die jeweilige Betrachtung leiten. Die Komplexität und Kontingenz, die mit Wandlungsprozessen pädagogischer Institutionen verbunden sind und sich erst im Vollzug der Handlungspraxis herstellen, können so nicht in den Blick kommen. Zwischen diesen Polen von Optimierung und Kritik und auch in empirischer Erweiterung zu den soziologischen Abstraktionen von Paradoxien oder Emergenzen möchten wir im Folgenden auf der Grundlage des Projekts „Zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens" material danach fragen, wie Schule und Unterricht mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien überhaupt organisiert werden und welche Erkenntnisse daraus zur Frage des Wandels zu gewinnen sind. In dieser Untersuchung gehen wir der Frage nach, wie digital mediatisierter Unterricht interaktiv hergestellt und von den Akteuren gedeutet wird. Im klassenöffentlichen Unterricht an einem Gymnasium und im individualisierten Unterricht an ei-

ner Gesamtschule führten wir teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen, Rekonstruktionen von Unterrichtsaufnahmen, Lehrer:inneninterviews und Gruppendiskussionen unter Schüler:innen durch und entwickelten den Ansatz einer rekonstruktiven Situationsanalyse (vgl. Wolf/Thiersch 2022), der ethnographische und rekonstruktive Forschung verbindet und modifiziert, um die Relationen zwischen Medien, Akteuren und Praktiken pädagogischer Sozialität in ihren sprachlichen, körperlichen und materiellen Ausdrucksformen zu erschließen. Die digitale Mediatisierung gestaltet sich in den von uns untersuchten Schulen als umfassender Einsatz von Tablets als „Metamedien" (McLuhan 1964); also Medien, die die Zwecke und Einsatzgebiete der vorherigen wie z.B. Tafeln, Hefte oder Schulbücher in sich bündeln. Aus unseren Beobachtungen ergeben sich bisher vier identifizierte Kernbereiche digital mediatisierter Praktiken in Schule und Unterricht (ausführl. vgl.: Thiersch/Wolf 2020; Wolf/Thiersch 2021):

1. Digitale Koordination von Rederechten, Arbeitsmaterialien und Sozialformen
2. Digitale Herstellung von Transparenz und individueller Sichtbarkeit
3. Praktiken der Selbstaktivierung und -verantwortung der Schüler:innen
4. Sicherung abrufbarer Wissensbestände

In diesen Wandel hervorbringenden Praktiken erweitert sich der schulische Handlungsrahmen und die unterrichtliche Kommunikation. Beabsichtigt wird mit der Nutzung digitaler Medien und Tools lehrer:innenseitig sowohl eine effektivere und optimierte Unterrichtsorganisation in zeitlicher, räumlicher, sozialer und inhaltlicher Hinsicht als auch die Umsetzung reformpädagogischer Ideen (z.B. im kollaborativen Arbeiten).

Neben diesen deskriptiven Befunden haben wir die Interaktionsprotokolle dieser digital mediatisierten Unterrichtssituationen sinnrekonstruktiv mit der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Unsere aus diesen Analysen abgeleitete Kernthese lautet, dass der Versuch „technologischer Lösungen" pädagogischer Handlungsprobleme in der unterrichtlichen Interaktion – z.B. in Gestalt der Überwindung zeitlicher, räumlicher und sozialer Dimensionen – diese zwar modifiziert und so zu einem manifesten Wandel führt. Demgegenüber bleibt sich die Form von Unterricht jedoch strukturell im Sinne einer latenten Persistenz sowie Stabilisierung der pädagogischen Ordnung treu. Wir wol-

len dies im Folgenden exemplarisch zeigen und in Anlehnung an die referierten soziologischen Theorietraditionen reflektieren.

4.1 Regulierungen des Digitalen im Pädagogischen

Bevor wir die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht beobachten konnten, sind uns am ersten Tag der Feldphase in den Klassenräumen des Gymnasiums Plakate aufgefallen, die sich in unterschiedlichem Zugriff mit den iPads befassen (Abbildung 1).

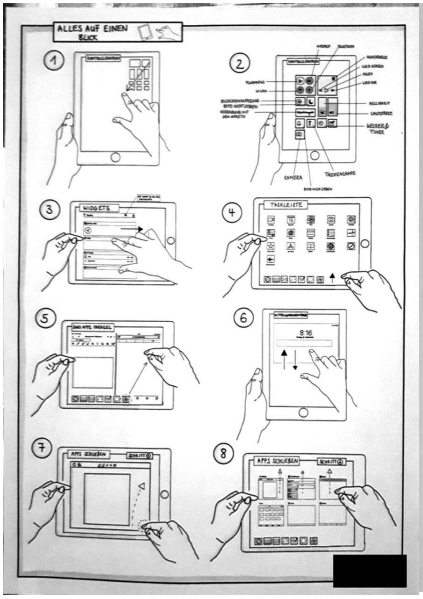


Abbildung 1: Anleitungsposter (Quelle: eigene Darstellung)

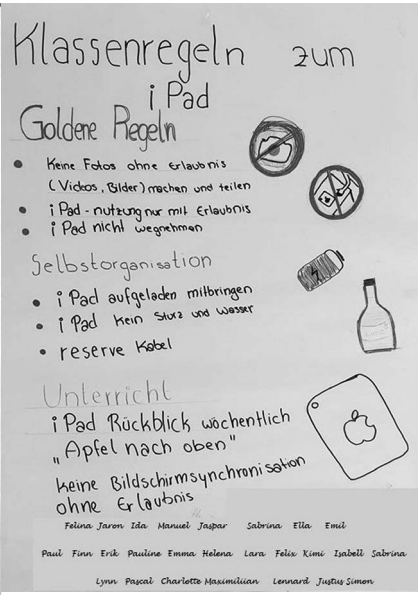


Abbildung 2: Klassenregeln zum iPad (anonymisiert; Quelle: eigene Darstellung)

Das linke Poster stellt unter der Überschrift „Alles auf einen Blick“ eine Art Anleitungsposter dar, das von einer Lehrerin erstellt und in den Tabletklassen der Schule ausgehängt wurde. Das rechte formuliert „Klassenregeln zum iPad“, die – wie wir auf Nachfrage erfuhren – von den Schüler:innen unter Anleitung erarbeitet, handschriftlich auf einem Plakat festgehalten und abschließend mit Unterschriften versehen wurden. Bereits der Umstand ihrer Existenz dokumentiert, dass der

Gegenstand besondere Problemerwartungen evoziert und die Implementation von iPads folglich ein medienspezifisches Irritationspotenzial für die pädagogische bzw. soziale Ordnung des Unterrichts bereithält, das von der pädagogischen Praxis gewissermaßen routiniert bearbeitet wird: mit Anleitungen und Regelapparaten. Zunächst betrachten wir das Anleitungsplakat.

Die Fotografie des Plakats dokumentiert die Illustration bestimmter Praktiken und Bedienungsgesten und die Indexikalisierung von Displayinhalten des iPads. Es handelt sich inhaltlich um niedrigschwellige und basale Funktionsmodi und die zugehörigen Bediengesten, wie das Aufrufen von System- bzw. Kontrollmenüs oder das Schließen von Apps. Diese technische Gebrauchsanweisung wird mit dem Plakat gleichsam gedoppelt: Einerseits liegt jedem Gerät eine vergleichbare Anleitung bei bzw. ist auf dem Gerät selbst gespeichert. Die Lehrerin, die diese und ähnliche Poster für die Schule gestaltet hat, sowie der Rest des für die technologische Infrastruktur an dieser Schule verantwortlichen Kollegiums sahen aber offensichtlich die pädagogische Notwendigkeit, das Manual gewissermaßen zu analogisieren. Andererseits stellt das Plakat eine Doppelung dar, weil eben jene werksseitige Anleitung in sich bereits eine Didaktisierung darstellt, die mit der pädagogischen Reformulierung gewissermaßen eine abermalig „anleitende", mithin didaktische Bearbeitung erfährt. Eine erste Hürde in der Implementation wird – zumindest an dieser Schule – also in der Bedienung der Geräte vermutet. Als Bedingung der Möglichkeit der Produktion eines solchen Dokuments muss daher eine vom pädagogischen Personal antizipierte didaktische Notwendigkeit angenommen werden, die bereits auf der Ebene der Bedienung der Geräte besondere Bedarfe und Probleme vermutet und die Schüler:innen daher anzuleiten sucht.

Ebenso wie die technische Anleitung hängen auch die „Klassenregeln zum iPad" in analoger Papierform im Klassenraum einer siebten Gymnasialklasse. Hier allerdings haben wir es nicht mit einem Druck zu tun, sondern mit einer händischen Gestaltung der Schüler:innen und damit sowohl der Produzent:innen als auch Adressat:innen des Regelapparats selbst. Die Unterschriften unter den iPad-Regeln – ein häufiges Muster bei solchen Instrumenten des *classroom managements* – spiegeln diese Gleichzeitigkeit von Autor:innen und Leser:innen, sie ratifizieren die Regeln gleichsam und machen das Plakat auf Sinnebene zu einem Kodex der Selbstregulation. Dieser manifesten Bedeutung steht der Produktionskontext selbst entgegen, da der „Vertrag" auf Veranlassung und unter Anleitung von Lehrer:innen der konkreten Klas-

se gestaltet wurde, womit sich die autonome Selbstregulierung eher als Produkt heteronom evozierter Selbstkontrolle darstellt. Auf inhaltlicher Ebene wird mit den Regeln die soziale Bezugsinstanz der Klasse mit dem individuellen Verhalten gegenüber den iPads kombiniert. Die mit dem Poster antizipierten Probleme werden damit, entgegen dem Anleitungsplakat, in der pädagogischen Sozialität selbst und nicht auf technischer Ebene vermutet. In der darauffolgenden, punktuellen Aufzählung der Regeln zeigt sich ein Gestus von Ge- und Verboten (z.B. „iPad nicht wegnehmen", „keine Fotos ohne Erlaubnis machen und teilen"). Der Punkt „Nutzung nur mit Erlaubnis" verdeutlicht den Anspruch eines pädagogisch begrenzten und kontrollierten Zugangs zum Tablet im Unterricht. Der Komplex „Selbstorganisation" zielt ergänzend auf die die Klasse konstituierenden Mitglieder: Inhaltlich geht es nicht (mehr) um die Normierung des Schüler:innenhandelns im Kontext einer kollektiven Praxis, sondern um die individuell zu produzierende Bedingung der Möglichkeit, dass der klassenöffentliche Unterricht mit digitalen Medien überhaupt stattfinden kann („iPad aufgeladen mitbringen", „reserve Kabel" etc.). Im Gegensatz zu analogen Medien wird der Kontext der individuell zu erbringenden Leistungen vom bloßen Bereithalten um die Herstellung und Aufrechterhaltung der Einsatzfähigkeit des digitalen Geräts erweitert. Zuletzt thematisiert das Dokument die schüler:innenseitige Verwendung des Tablets im Unterricht wie bspw. ein Kommando zur Beendigung der Arbeit mit dem Tablet („Apfel nach oben").

Beide Fotografien bzw. beide Plakate dokumentieren, dass das für den Unterricht und die Schule neue Medium für die kollektive (Klassen-)Ordnung aufseiten des pädagogischen Personals offenbar ein hohes Irritationspotenzial birgt. Die pädagogische Praxis reagiert darauf, indem sie die tendenziell entgrenzenden digitalen Möglichkeiten qua sozialer Einhegung in Regelform limitiert. Dies würde einen Transformationsbegriff nahelegen, der sich auf die Ebene pädagogischer Praktiken bezieht, statt ihn im Sinne von Optimierungs-, Modernisierungs- und Verbesserungsmöglichkeiten der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu verstehen. Im Kontext der Diskurse zu digitalen Technologien in Schule und Unterricht wird diese Perspektive bisher kaum thematisiert. Die Dokumente zeugen dabei von einem markanten Duktus der regulativen Konkretion, der inhaltlich zwischen Ge- und Verboten sowie Verantwortungsregulierungen für die Einsatzbereitschaft der technischen Geräte in Gestalt einer formalisierten Anordnungs- und Anleitungsstruktur changiert. Auf sinnstruktureller

Ebene lassen sich sowohl die Form der ver(klassen)öffentlichten Regelapparate als auch die damit einhergehende Regulierung des digitalen Medieneinsatzes als Gesamtzusammenhang interpretieren: Die pädagogische Praxis reagiert auf die Irritation ihrer sozialen Ordnung durch die Tablets mit schulspezifischen Verhaltensanforderungen. Dem antizipierten Risiko wird in schul- und unterrichtsspezifischer Form von einerseits didaktischer Doppelung und andererseits medienspezifischen Klassenregeln in einer bekannten und bewährten Form begegnet, die die Anforderungen für die Edukanden vereindeutigt und Zuwiderhandlungen damit sanktionierbar macht.

4.2 Gegenwartsdiagnostische Anschlüsse

In Anlehnung an die systemtheoretische Schule erscheint es uns so sinnvoll, auf eine empirische Zwischenlage zu verweisen, die Nassehis (2019: 48) Doppelthese von Transformation und Persistenz zu bestätigen scheint und an seinen begrifflichen Vorschlag, bezüglich der Tragweite transformatorischer Beschreibungen von „Benutzeroberfläche[n]“ (ebd.: 53) zu sprechen, anschließt. Jener Begriff referiert zentral auf die Fraglichkeit von „kausale[n] Einwirkungsmöglichkeiten“ des Digitalen auf das Soziale, wobei Nassehi die faktischen Transformationskräfte solcher Oberflächen hinsichtlich der „gesellschaftlichen Maschinerie im Hintergrund“ (ebd.) als äußerst begrenzt sieht.

Die beiden Plakate ließen sich dann als Ausdrucksgestalten deuten, die „auf die merkwürdige Stabilität des gesellschaftlichen Gegenstandes, seine Musterhaftigkeit und seine Struktur“ (ebd.: 42) verweisen. Wir sehen dann eine besondere, digital-mediatisierungsbezogene Erscheinung von Strukturproblemen pädagogischen Handelns. Die pädagogische Praxis reagiert auf neue Bezugsobjekte, indem sie sich auf bewährte Handlungsmuster und damit auf ihre Struktur selbst beruft. Das Digitale wird in dieser Perspektive zum Katalysator der Fortschreibung genuin sozialer Sinnstrukturen des schulischen Kontexts. Die Digitalisierung von Unterricht ließe sich dann gewissermaßen als „Verschärfung der Ungewissheitskonstellation im professionellen pädagogischen Handeln von Lehrpersonen“ (Idel/Schütz 2018: 142) deuten, die „zur Hybridisierung, d.h. zur Vermischung und Überlagerung vormals so beständig scheinender Ordnungen im pädagogischen Feld“ (ebd.) führt. In dieser Progressionslesart stellen Anleitung und Klassenregeln eine gesteigerte Kontroll- und Disziplinierungslogik dar, die auf eine tendenzielle Erhöhung von Kontingenz und Un-

sicherheit der sozialen Praxis reagiert, nämlich die mediatisierte Entgrenzung des Handlungsrahmens. Unterrichtliche Ordnung reagiert handlungspraktisch – gewissermaßen im Rahmen ihrer sinnstrukturellen Möglichkeiten – auf das digitale Medium.

Diese Deutung ändert sich auch unter Zuhilfenahme des Translationsbegriffs der Akteur-Netzwerk-Theorie nicht grundlegend, obschon er eine Klärung des Verhältnisses leisten kann, die die Systemtheorie als soziale Doppelhelix von Altem und Neuem festhält. Der Begriff würde es bspw. ermöglichen, die vorliegenden Beispiele als translative Reaktion auf einen zusätzlichen digitalen „Zeichenträger" (Rabenstein 2018: 323) in der Sinn-Arena des Klassenraums zu deuten. Die Übersetzungsleistung liegt dann in der Anpassung der allgemeinen Klassenregeln bzw. des Methodenapparats bezüglich der in der Praxis zuhandenen „Dinge des Lernens" (ebd.). Der neue Aktant „Tablet" wirkt dann als Initiator einer Übersetzungsleistung der mit ihm einhergehenden Transformationspotenziale der räumlichen, zeitlichen und sozialen Organisation von Unterricht. Die digitale Mediatisierung von Unterricht würde somit zwar spezifische Affordanzen schaffen und die Möglichkeitsräume des Handelns transformieren; diese Translationen aber transformieren nicht die soziale Ordnung oder ihre sinnstrukturierte Verfasstheit selbst.

5 Gegenwartsdiagnosen zur digitalen Transformation im Lichte rekonstruktiver Bildungsforschung

Abschließend möchten wir erste Überlegungen zum Verhältnis von Gegenwartsdiagnosen und qualitativer Forschung ableiten. Gegenwartsdiagnosen regen nicht nur zu einer Diskussion und zum praktischen Handeln an, von ihnen können auch Impulse für die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse der empirisch-qualitativen Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen ausgehen. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Diagnosen sowie pädagogische Reformprogramme sind Ideen der Gegenwartsdeutung und „mithin kulturelle Formen sowohl gesellschaftlicher Selbstproblematisierung als auch gesellschaftlicher Selbstveränderung und damit der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse" (Alkemeyer et al. 2019: 11). Sie ermöglichen neue Anschlussmöglichkeiten und -kommunikationen, mithin bieten sie auch Lösungen an, die anschließend selbst wieder zum Gegenstand der Kritik werden können, wie Luhmann (2002: 180) es insbesondere für das Erziehungssystem feststellt: „Die letzten großen Reformbemü-

hungen galten dem Abbau von Schranken, die […] [durch das System selbst; d. Verf.] errichtet waren". So wirken die problematisierende Diagnose und deren lösungsorientierte Bearbeitung eines gesellschaftlichen Zustands wie ein sozial-diskursives Perpetuum Mobile. In der Konzeption des skizzierten Projekts hat die Lektüre der gesellschaftlichen Zeitdiagnosen zumindest auf die Gegenstandsbestimmung und Methodenwahl Einfluss gehabt und bspw. dazu geführt, ethnographische und rekonstruktive Forschung zu verbinden und offen sowohl für Wandel und Entgrenzungsphänomene als auch für die Konsolidierung von Trägheiten und Persistenzen zu sein.

Mit qualitativer Forschung können umgekehrt Gegenwartsdiagnosen hinsichtlich ihres spekulativen Überhangs und situierten Wissens, also hinsichtlich ihrer (ambivalenten) Geltungsansprüche, empirisch und gegenstandstheoretisch nachgearbeitet werden. Anders als die in Gegenwartsdiagnosen meist herangezogenen Alltagsbeispiele, stützt sich qualitative Forschung auf die empirische Realität der (pädagogischen) Praxis selbst. Dabei ist es besonders das reflexive Durchdringungsverhältnis von Theorie und Empirie als gegenstandsbezogene Theoriebildung, die es ermöglicht, Thesen eines entgrenzenden Wandels und fluider Kulturformen auf der einen und deren strukturreproduktiver Regelmäßigkeit auf der anderen Seite hinsichtlich ihrer materialen Reichweite auszudifferenzieren. Was sich als Wandel herausstellen könnte, ist demnach weder vorab theoretisch noch bloß empirisch zu bestimmen. Vielmehr liegt das Potenzial qualitativer Studien darin, der Frage nachzugehen, ob dieser Wandel mit etablierten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden zu beschreiben ist bzw. wie diese theoretischen und methodischen Konstrukte, Perspektiven und Konzepte gegenstandsangemessen zu modifizieren sind. Sukzessiv näher zu bestimmen wäre, welchen Beitrag eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete und sich sozialtheoretisch als reflexiv verstehende rekonstruktive Forschung zur Beschreibung des Wandels pädagogischer Institutionen zu leisten vermag. In Anlehnung an einen ANT-inspirierten Zugriff könnte man sagen, dass Diagnosen wie „Digitalisierung der Gesellschaft" selbst eine Übersetzungsleistung darstellen: Die Diagnose eines Zu- oder Missstands übersetzt ein diffuses Gefühl in, mit und an den gesellschaftlichen Zuständen in Selbstbeschreibung und damit -vergewisserung. Unseres Erachtens aber ist es zumindest ratsam, einen gewissen Grad an Skepsis gegenüber Begriffen und Themen an den Tag zu legen, die modische Konjunktur haben. Qualitative Forschung beugt insofern nicht nur Entwicklungen eines

akklamativen Zeitgeists, sondern auch einer „Digitalisierungsvergessenheit“ vor, die sich aus den Sprachspielen zur Digitalisierung speist um deren Komplexität zu reduzieren (vgl. Nassehi 2019: 15).

Schließlich sehen wir einen Ertrag unserer Forschung darin, das Spannungsverhältnis von Systemerhalt und Entgrenzung als aufeinander verwiesene Perspektiven auf bzw. Ebenen von Sozialität zu verstehen. Die Generativität digitaler Medien fügt pädagogischen Institutionen auf organisatorischer, interaktiver und subjektivierender Ebene etwas hinzu. In der Modifikation der Praktiken verfestigt sich aber der strukturelle Handlungsrahmen und wird hierin besonders sichtbar. Qualitative Forschung leistet insofern einen Beitrag, diese Verschränkung von Praktiken und Strukturen in Wandlungsprozessen pädagogischer Institutionen aufzuzeigen. Hierin liegt unseres Erachtens nicht nur das Potenzial, sondern die Überlebensbedingung einer qualitativen Bildungsforschung gegenüber ihrem quantitativen Pendant: Einem beschreibenden Erklären von Transformationsprozessen gilt es ein deutendes Verstehen gegenüberzustellen, das diagnostische Änderungsbefunde in ihren gesellschafts- und gegenstandstheoretischen Implikationen einzuordnen weiß.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (2019): Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–20.

Aßmann, Sandra (2016): Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 515–527.

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baecker, Dirk (2018): 4.0 oder Die Lücke, die der Rechner lässt. Leipzig: Merve Verlag.

Burow, Olaf A. (2017): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Burow, Olaf A. (2019): Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim, Basel: Beltz.

Burow, Olaf A./Gallenkamp, Charlotte (Hrsg.): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim, Basel: Beltz, S. 162–178.

Callon, Michel (1991): „Technoökonomische Netzwerke und Irreversibilität“. In: Law, John. (Hrsg.): Eine Soziologie der Monster: Essays über Macht, Technologie und Herrschaft. London: Routledge, S. 132–165.

Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. Gütersloh: C. Bertelsmann.

Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzemüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 547–565.

Flitner, Elisabeth (1991): Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik" und „enttäuschender Erziehungswissenschaft". Zeitschrift für Pädagogik 27, Beiheft, S. 93–108.

Heinen, Richard/Kerres, Michael (2015): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren. Gütersloh: C. Bertelsmann, S. 96–162.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Herzig, Bardo (2008): Schule und digitale Medien. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 498–504.

Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2014): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. In: Meister, Dorothee. M./Aßmann, Sandra/Pielsticker, Anja. (Hrsg.): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed-Verlag, S. 45–57.

Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engarter, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.

Höhne, Thomas/Karcher, Martin/Voss, Christin (2020): Wolkige Verheißungen. Die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung von Schule und Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, 3, S. 324–340.

Idel, Till Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagsschulen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 141–162.

Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin: De Gruyter.

Lankau, Ralf (2017): Kein Mensch lernt digital. Weinheim, Basel: Beltz.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, 4, S. 463–480.

McLuhan, Marshall (1964): Understanding media: The extensions of man. New York: McGraw-Hill.
Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C. H. Beck.
Nassehi, Armin (2021): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft. München: C. H. Beck.
Pfisterer, Stephan (2014): Eine digitale Agenda für die Schule. In: Maxton-Küchenmeister, Jörg/Meßinger-Koppelt, Jenny (Hrsg.): Digitale Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht. Hamburg: Joachim Herz Stiftung, S. 15–20.
Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag, Olten.
Rabenstein, Kerstin (2018): Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In: Rabenstein, Kerstin/Proske, Matthias (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 319–347.
Reese-Schäfer, Walter (1996): Zeitdiagnose als wissenschaftliche Aufgabe. In: Berliner Journal für Soziologie 6, S. 377–390.
Schimank, Uwe (2000): Soziologische Gegenwartsdiagnosen – Zur Einführung. In: Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (Hrsg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–22.
Schulz-Schaeffer, Ingo (2000): Akteur-Netzwerk-Theorie.: Zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik. In: Weyer, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg, S. 187–210.
Seydel, Otto (2019): Abschaffung der Schule? Pädagogische Konsequenzen der digitalen Revolution. In: Burow, Olaf A. (Hrsg.): Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim, Basel: Beltz, S. 129–139.
Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2020): Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale ‚Tools'. Empirische Ergebnisse und ihre Implikationen für die (kasuistische) Lehrer*innenbildung. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michale/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Bildung, Schule und Digitalisierung. Münster, New York: Waxmann, S. 127–132.
Wagner, Elke (2014): Mediensoziologie. Konstanz, München: UVK.
Wolf, Eike/Thiersch, Sven (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: Zeitschrift für Medienpädagogik 42, S. 1–21.
Wolf, Eike/Thiersch, Sven (2022): Rekonstruktive Situationsanalyse. In: Kondratjuk, Maria/Dörner, Olaf/Tiefel, Sandra/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.): Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–184.
Wunder, Maik (2018): Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien: eine Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Zur Transformation politischer Bildung im Lichte digitalisierter Bildungsformate

Forschungsperspektiven und Theoriebezüge

Caroline Gröschner, Kerstin Jergus

Einleitung

Das Feld der politischen Bildung unterliegt seit Längerem umfassenden Transformationen, zu denen etwa die Auseinandersetzungen um das Verhältnis von politischer Urteilsfähigkeit, Demokratielernen und kritischer politischer Bildung zu zählen ist. Die Frage, inwiefern und ob eine herrschaftskritische Perspektive oder aber eine kompetenzorientierte Sichtweise für demokratische Praxis von Bedeutung ist, spielt in diesen Debatten eine prägende Rolle, die schließlich auch auf Akteur:innen, Institutionen und Praktiken dieses Feldes zurückwirkt. Zusätzlich führen die Diskussionen um Fake News, Hate Speech und Political Correctness zur gleichzeitigen Entpolitisierung von Bildungsarrangements, etwa durch stärker verrechtlichte Debatten, und zu einer Politisierung, etwa durch Rückfragen an die politische Qualität öffentlicher Orte wie Universität und Schule. Neben diesen tendenziell als feldimmanente Entwicklungen einzuschätzenden Veränderungen treten nun vermehrt jene Wandlungsprozesse hinzu, die im Zusammenhang mit einer postdigitalen Welt zu sehen sind. Mit „Postdigitalität" wird darauf verwiesen, dass in der Gegenwartskultur alle Bereiche menschlichen Handelns mit digitalen Technologien durchdrungen sind und diese vielfältige Transformationen hervorbringen – diese betreffen auch den hier interessierenden Bereich der politischen Bildung.

Zu nennen wäre hier zum einen ein grundlegend verändertes Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen, das insbesondere die politischen und partizipativen Praktiken umformt (vgl. BMFSFJ 2020a, b; Grunert 2022). Zum anderen sind Verschiebungen in den Angebotsstrukturen der politischen Bildung zu beobachten, die sich im Lichte digitaler Formate verändern. An dieser Stelle setzen die Überlegungen des vorliegenden Beitrags an: Sie richten ihr Augenmerk auf die Frage, wie die herkömmlichen Arenen der außerschulischen politischen Bildung einen institutionell geprägten Wandel erfahren, der im Zusam-

menhang mit Digitalisierungsprozessen und einer veränderten politischen Praxis, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, zu sehen ist. Zwar stehen diese nicht gänzlich ohne Bezug zu den erstgenannten Phänomenen, bringen jedoch eine eigenständige Dynamik in Politisierungs- sowie Entpolitisierungsprozesse in Bildungs- und Lernräumen mit sich. Teil dieser digitalen Praktiken und Vollzüge sind u.a. auch solche popkulturellen Phänomene, die in besonderer Weise – so die leitende These dieses Beitrages – Rückfragen an die Institutionen der politischen Bildung beinhalten. Zu solchen popkulturellen Phänomenen, die sich in einer digitalen Kultur in besonderer Weise hervorheben lassen, zählen wir Gaming, das wir analog zu bereits vorliegenden bildungstheoretischen Perspektiven zu anderen popkulturellen Phänomenbereichen wie Literatur (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 2009, 2013) und Film (vgl. Sanders 2014; Mayer/Schröder 2018) in den Blick bringen möchten. Wir wählen hierfür einen spezifischen Zugang und legen unser Augenmerk im Folgenden auf die Verschränkung popkultureller Arenen und Bildungsarrangements am Beispiel digitaler Spiele. Anders gesagt: Inwiefern das Feld der politischen Bildung vom umgreifenden Boom des Gamingfeldes bzw. der „Ludifizierung gesellschaftlicher Strukturen" (Holze/Verständig 2014: 129; vgl. auch Wittig 2018) betroffen ist und welche Folgen die damit verbundene räumliche Transformation der Auseinandersetzung mit politischen Themen für die politische Bildung und pädagogische Settings haben könnte, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag der Frage nach institutionellen Transformationsprozessen in der politischen Bildung und befragt digitalisierte Formate nach ihrem Potenzial für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen im Kontext politischer Bildung. Im ersten Schritt werden politische Praktiken von jungen Menschen sowie (post-)digitale Bildungsräume im Allgemeinen in den Blick genommen (Abschnitt 1), bevor die politische Bildung im Feld der Digitalität verortet wird (Abschnitt 2). Diese Darstellungen werden im Anschluss mithilfe des digitalen Spiels „Through the Darkest of Times" als (Grenz-) Fall diskutiert (Abschnitt 3). Den Abschluss bildet eine Diskussion um Räume der politischen Bildung (Abschnitt 4).

1 (Post-)Digitale Bildungsräume und politische Praktiken von Kindern und Jugendlichen

Im Horizont einer „Kultur der Digitalität" (Stalder 2016) bzw. im Zusammenhang einer postdigitalen Welt (vgl. Cramer 2015; Thalmair 2016a, b; Jörissen 2018) verschieben sich die Bildungs- und Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche. Insbesondere Jugendliche erhalten auf diese Weise neue Möglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse, die nicht schulisch strukturiert und eingebunden sind (vgl. Krüger/Grunert/Bruning 2018). Diese Transformationsprozesse vollziehen sich nicht erst seit dem pandemiebedingten Digitalisierungsschub im Bildungswesen, der gegenwärtig vorrangig im formalen Bildungssektor thematisiert wird, sondern sie gehen auch seit Längerem im Feld der politischen Bildung vor sich (vgl. Barsch/Lutter/Meyer-Heidemann 2019; Buchberger/Mittnik 2019). Dass hier insgesamt ein umfassenderer Wandel im Verhältnis von Jugend und Politik zu beobachten ist, wurde nicht nur im jüngsten Kinder- und Jugendbericht bemerkt (vgl. BMFSFJ 2020b). Vielmehr lässt sich dieser auch an jenen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst gestalteten politischen Arenen mit pädagogischen Programmatiken ablesen, die nur ungenau mit „politischer Selbstbildung" (ebd.: 130) erfasst wären.

Der außerschulische Raum scheint mehr denn je insbesondere von jungen Menschen als (auch selbst gestaltete) Arena genutzt zu werden, um sich (politisch) zu verbinden und sichtbar zu werden. So zeigte sich insbesondere während der Corona-Pandemie beispielsweise an der Bewegung Fridays for Future, wie sich junge Menschen durch mediatisierte Formen der Organisation, aber auch vor allem durch die Gestaltung digitalisierter Formate vernetz(t)en und kontinuierlich politisch aktiv waren – zu denken ist hier beispielsweise an selbst initiierte Bildungs- und Lernräume wie die Public Climate Schools oder Online-Demonstrationen und Vortragsstreamings. Neue Formen der Partizipation, des politischen Engagements und des Protests lassen sich hierbei beobachten (vgl. Grunert 2022): Herkömmliche, stärker an einem institutionenlogisch situierten Politikbegriff orientierte Praxisformen politischer Artikulationen werden mittlerweile an vielen Stellen ergänzt und überschrieben durch vielfältige Formen politischer Praktiken, die insbesondere von Jugendlichen ausgeübt werden (vgl. Gille et al. 2016). Das Verhältnis von Jugend und Politik wird vor diesem Hintergrund auf neue Weise austariert: „Selten hat sich zumal für das Verhältnis der Jugend zur Politik die Bedeutung verschiedener Kommunikations-

plattformen so drastisch geändert wie mit dem Eintritt ins Webzeitalter“ (Grobel 2016: 134). Auf diese Weise geraten auch klassische politische Beteiligungsformen wie Vereine, Parteien oder Verbände in den Hintergrund (vgl. BMFSFJ 2020a), während der digitale Raum an Bedeutung gewinnt, da insbesondere die digitale Medien den Jugendlichen einen komplex(er)en Möglichkeitsraum mit weniger „festen“ und verbindlichen Strukturen bieten (vgl. Grunert 2022).

Vorgreifend auf die folgenden Überlegungen lässt sich von hier ausgehend der Blick darauf richten, wie eine Verlagerung von formalen Settings hin zu non-formalen bzw. informellen Bildungsräumen vor sich geht, die somit auch eine (institutionelle) Verschiebung des Erlernens und Einübens von Partizipation und Mitbestimmung impliziert. Diese topologischen Verschiebungen bleiben nicht ohne Folgen für Bildungs- und Lernprozesse selbst: So können soziale Bewegungen und politisches Engagement informelle Lernprozesse hervorrufen, die diesseits pädagogisch und politisch arrangierter Settings liegen (vgl. ex. Truman 2013; Miethe/Roth 2016; Overwien 2016; Deutschmann 2021; Grunert 2022).

Fragen der Partizipation und politischer Bildung sind insbesondere für Kinder und Jugendliche mit eigenen Problemstellungen versehen. Die pädagogische Anleitung und Heranführung von Kindern und Jugendlichen in gesellschaftliche, kulturelle und politische Verhältnisse bildet ganz allgemein gesagt den Kern von Bildung und Erziehung. Dabei wird mit Beginn der modernen Pädagogik diese Gestaltung des Heranwachsens spätestens seit Rousseaus Diktum der Berücksichtigung kindlicher Verstandes-, Erlebens- und Erkenntnismöglichkeiten bzw. Kants Maßgabe der Berücksichtigung der kindlichen Autonomie an die Fähigkeiten des Verstehens und Begreifens des Kindes gebunden.

In dieser modernen Spur bewegen sich auch gegenwärtig die Perspektiven politischer Bildung und Praxis. Eine besondere Bedeutung erlangt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Berücksichtigung kindlicher Interessen und die möglichst umfassende Partizipation in der Gestaltung ihrer Belange (vgl. DJI 2017). Dabei transportiert der Bezugspunkt Partizipation einerseits das Versprechen, politische Bildungsprozesse auch bereits bei Kindern und Jugendlichen vorbereiten und anleiten zu können. In Spannung dazu gerät, dass zumeist, etwa unter Rückgriff auf Schutz- und Schonraumgesichtspunkte eine umfassende Partizipation von Kindern und Jugendlichen durch vol-

le Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte ausgeschlossen wird (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010; Walther 2012).

Vor diesem Hintergrund wird häufig darauf hingewiesen, dass in pädagogischen Zusammenhängen Partizipation auf diese Weise eine mindestens ambivalente Position in Bildungsprozessen erlangt (vgl. Hedtke 2015; Jergus 2019a): Es wird Mitwirkung sowohl in Aussicht gestellt, erklärt und eingeübt, während jedoch aus dieser Handhabung als Lerngegenstand heraus die politischen Verfahren, Abläufe und Institutionen nicht oder nur ansatzweise zum Gegenstand einer kritischen Infragestellung werden können. Hier setzt auch eine breite Diskussion um das Verhältnis von politischer Bildung und kritischer politischer Bildung an, auf die an dieser Stelle lediglich hingewiesen werden kann (vgl. Lösch/Thimmel 2010).

Mit anderen Worten: Im Hinblick auf kindliche Bildungsprozesse überkreuzen sich hierbei mindestens zwei unterschiedliche Ansprüche. Einerseits sollen Kinder und Jugendliche so umfassend wie möglich in gesellschaftliche Prozesse eingeführt und integriert werden, wofür die ausgreifenden Debatten um Fragen von Partizipation stehen. Andererseits besteht in Hinblick auf politische Bildung von Kindern und Jugendlichen die Herausforderung darin, kindgemäße und altersgerechte Formen der Teilhabe und Mitbestimmung zu arrangieren wie auch deren Einflussmöglichkeiten in Lernwege und Bildungsgegenstände zu überführen.

Von hier ausgehend kann also festgehalten werden, dass eine grundsätzliche Spannung politischer Bildung für Kinder und Jugendliche – zwischen politischer Praxis und Lerngegenstand – auszumachen ist, die quer zu den Debatten um herrschaftskritische oder kompetenzorientierte Formate in der politischen Bildung liegt. Wie nun kommen hier digitale Formate ins Spiel?

2 Digitalität im Feld der politischen Bildung

Die medienpädagogische Debattenlage um Bildung in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) ist ebenso umfangreich wie dynamisch (vgl. ex. Allert/Asmussen 2017; Macgilchrist 2017; Assmann/Ricken 2022; Zulaica y Mugica/Zehbe 2022; Buck/Zulaica y Mugica) und mittlerweile nur noch schwerlich zu überblicken. In der Diskussion über das Verhältnis von Bildung und Digitalität zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass mit dem Verweis auf „Digitalisierung“ insbesondere die Hoffnung auf eine Verbesserung und Steigerung der pädagogischen

Praxis und vor allem der Bildungsprozesse im Sinne eines gesteigerten Outputs verbunden ist (vgl. KMK 2016; kritisch Macgilchrist 2017; Bünger 2022). In dieser Hinsicht wird die allenthalben als technische Ausstattung verstandene Notwendigkeit einer Digitalisierung des Bildungswesens als lediglich reaktives Erfordernis hervorgehoben, dem ein entsprechender Kompetenzaufwuchs folgen müsse (vgl. Macgilchrist 2019). Seltener wird von der Gestaltbarkeit des digitalen Wandels, auch unter nachhaltigkeitsbezogenen Gesichtspunkten, ausgegangen, die hingegen eine subjektivierungs- und machtkritische Perspektive in den Vordergrund stellen würde (vgl. ebd.; auch Macgilchrist 2017, 2022).

Es lässt sich vermuten, dass digitalisierte Formate eine durchaus ambivalente Stellung mit Blick auf die uns interessierende Frage der politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen implizieren: Sie transportieren einerseits das Versprechen auf niedrigschwellige und gesteigerte Partizipationsmöglichkeiten wie sie andererseits auch in einem marktförmigen Konkurrenzverhältnis zu Entertainment und Gaming-Formaten stehen. Überdies wirken diese teils kommerziell, teils öffentlich finanzierten Lern- und Bildungsangebote in digitalisierten Formaten auf die etablierten Bildungswege zurück, indem sie durch ihren spielerischen Event-Charakter den herkömmlichen Bildungs- und Lernarrangements neue Facetten mindestens hinzufügen oder auch diese herausfordern (vgl. ex. Allert 2020). Diese Entwicklungen werden aktuell unter Konzepten wie Edutainment (vgl. Lohmann/Steffens/Dust 2016) oder Gamification (vgl. ex. Buck 2017; Kim et al. 2018; Raczkowski/Schrape 2018) wissenschaftlich diskutiert (vgl. hierzu auch: Gröschner/Jergus 2023).

Blickt man auf die derzeitige Angebotslage, so zeigt sich, dass durch kommerzielle Angebote der Bildungsbereich in veränderter Weise auch unter Markt- und Entertainmentgesichtspunkten austariert wird (vgl. Eis 2016; Biermann/Verständig 2017). Das Angebot an digitalisierten Formaten zu bildungspolitischen Inhalten ist breit gefächert und umfangreich. Eine besondere Bedeutung erhalten in diesem Zusammenhang Serious Games, die sich mit historischen und politischen Inhalten befassen (vgl. Mai/Preisinger 2020). Serious Games (z. B. Through the Darkest of Times (Paintbucket), Cloud Chasers (Blindflug Studios AG) und Last Exit Flucht (UNHCR)) wird aus einem geschichts- bzw. politikdidaktischen Blickwinkel die Möglichkeit zugeschrieben, simulierte Erfahrungen in bzw. zu einem spezifischen historischen Geschehen zu ermöglichen. Auf diese Weise vermögen die Erfahrungsprozesse in Se-

rious Games die Praxisnähe und Erfahrbarkeit geschichts- und politikdidaktischer Inhalte auszuweiten (vgl. Mai/Preisinger 2020). Es wird erwartet, dass Serious Games in der Lage seien, „problemorientiertes und forschend-entdeckendes historisches Lernen anzuregen" (ebd.: 6) sowie Lernmotivation und Lernprozess zu unterstützen (vgl. Gee 2007; Jeske 2019).

Digitale Spiele und Gamingformate können aus dieser Sicht zu Anlässen und Räumen für informelle Lern- und Erfahrungsprozesse werden (vgl. Harring/Witte/Burger 2018). Gänzlich neu ist der Gedankengang einer virtuellen Seite politikdidaktischer Vermittlungsprozesse allerdings nicht. Vielmehr schließt er an eine Tradition der politischen Bildung bzw. der Politikdidaktik an, die Planspiele bereits seit Langem einsetzen, um die individuelle Erfahrungsdimension politischer und historischer Prozesse zur Geltung zu bringen (vgl. Hühn et al. 2018). Es ist der Erfahrungsraum, der digitale und analoge Spiele im Sinne der Qualität und Intensität des Spiels und des Spielerischen unterscheidet, da der digitale Raum andere Gestaltungsmöglichkeiten und Erfahrungen bietet (vgl. Wittig 2014).

Die Bedeutung von Gamingpraxen als Lern- und Bildungsraum ergibt sich aus der immensen Verbreitung digitaler Spiele: So spielen knapp zwei Drittel der 6- bis 13-Jährigen (fast) jeden Tag (25 %) bzw. mehrmals pro Woche (35 %) digitale Spiele (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020). Mit zunehmendem Alter steigt darüber hinaus die Relevanz dieses Mediums: 41 Prozent der 12- bis 19-Jährigen spielen täglich und weitere 26 Prozent mehrmals pro Woche, mit deutlichen genderbezogenen Unterschieden (vgl. ebd. 2020, 2021). Es existieren bereits vielfältige Analysen und Beiträge, die digitale Spiele bildungstheoretisch diskutieren (vgl. ex. Fromme/Jörissen/Unger 2008; Tillmann/Weßel 2018; Fromme/Hartig 2020). Diese widmen sich vor allem dem Spielen sowie der Spielsituation und fokussieren dabei Fragen wie etwa diejenige nach der Bedeutung von Gamification für die alltägliche Lebensführung oder nach den gesellschaftspolitischen Rahmungen (vgl. Fuchs et al. 2014; Grünberger 2014; Buck 2017). Weitaus seltener wird die bildungspolitische Ebene oder die Frage nach gesellschaftlicher Relevanz und Partizipation von Kindern und Jugendlichen beleuchtet, neben Auseinandersetzungen zu bildungstheoretischen Fragestellungen im Horizont einer digitalen Kultur und empirischen Studien (vgl. ex. Jörissen 2015; Allert/Richter 2017; Jergus 2018, 2019b; Jörissen/Kröner/Unterberg 2019; Dander et al. 2020; Verständig 2021b; Assmann/Ricken 2023; Zulaica/Zehbe 2022;

Buck/Zulaica 2023). Empirische Untersuchungen zu den Wirkungen, Möglichkeiten und Grenzen digitaler Bildung im Bereich der politischen Bildung sind bislang sehr spärlich gesät (vgl. auch Liebau/Jörissen/Klepacki 2014; Dander et al. 2020; Fromme/Hartig 2020).

Vor diesen Hintergründen wollen wir uns nun einem besonderen Fall zuwenden, an dem wir einige weiterführende Gesichtspunkte gewinnen wollen.

3 Ein (Grenz-)Fall: Das PC-Spiel „Through the Darkest of Times"

Wir richten im Folgenden unser Augenmerk auf das Spiel „Through the Darkest of Times" (Paintbucket Games o.J.). Es ist ein kommerzielles Strategie- und Adventuregame, das als Serious Game verortet werden kann. Es fokussiert die Perspektive des Widerstands gegen den Nationalsozialismus. Ziel des Spiels ist es, mithilfe einer Widerstandsgruppe die Bevölkerung über die Gräuel des Nationalsozialismus aufzuklären und sie für Widerstandspraktiken zu mobilisieren. Gespielt wird jeweils aus der Perspektive einer fiktiven Person, die am Widerstand gegen das NS-Regime aktiv beteiligt ist, eine Widerstandsgruppe gründet und diese vergrößern soll. Diese aktiven Strategiesequenzen wechseln sich mit interaktiven Szenen ab, in denen Hintergrundinformationen bzw. Geschehnisse der NS-Zeit erfahren werden, beispielsweise werden Szenen von Verschleppung, die Bücherverbrennung, Bedrohung von jüdischen Mitbürger:innen, Folter, Gefangennahme und Tötungen dargestellt. Der historische Hintergrund wird im Verlauf des Spiels durch fiktive Zeitungsmeldungen und in den Dialogen ausführlich und auf der Basis überzeugender historischer Recherchen vermittelt (vgl. AKGWDS 2020; Kreienbrink 2022). Ästhetisch wurde sich bewusst am seitens des NS-Regimes verfemten „Weimarer Kunststil" orientiert (vgl. Writing Bull 2020).

Das Spiel ist so aufgebaut, dass es einen zeitlichen Verlauf an vier historischen Punkten abbildet: Es beginnt am 30. Januar 1933 mit den Nachrichten über die Einsetzung Adolf Hitlers als Reichskanzler. Hier beginnt die Gruppe, sich als Widerstand zu formieren. Im weiteren Verlauf werden 1936 im Vorfeld der Olympischen Spiele, 1939 der Kriegseintritt und 1945 das Kriegsende durchschritten. Im Spielverlauf nehmen also Macht und Härte des NS-Regimes zu und es steigt die existenzielle Bedrohung für Menschen, die sich dem Regime widersetzen (vgl. Paintbucket Games o.J.)

In Verlauf und Ästhetik adressiert das Spiel insbesondere die Ebene der affektiven und emotionalen Erfahrung, wie die Entwickler hervorheben: „Nichtsdestotrotz wollen wir allein durch die Atmosphäre und die Darstellungen […], dass da so ein gewisses bedrückendes Gefühl dabei entsteht und auch wirklich so eine gewisse Bedrohung dann aber einfach da ist“ (Writing Bull 2019). Insgesamt ist das Spiel so konzipiert, dass von den Spielenden durchgehend Entscheidungen zu treffen sind, wodurch diese auch in Dilemmata geraten (vgl. Christophe 2021).

Auf diese Weise grenzt sich „Through the Darkest of Times“ von anderen Spielen ab, die als Entertainment gestaltet sind, und verbindet dieses mit einem politischen Anliegen (vgl. ebd.). „And because the game is not a game about: I survive the Nazi era and keep as calm as possible; but about resistance and if I don’t resist any more, then the game ends. That is the background of this mechanism“ (Budian 2020: 496). Bemerkenswert ist zudem, dass die Spielentwickler ihrerseits von Bildungserfahrungen während der Entwicklung des Spiels berichten: So setzten sich die Entwickler intensiv, unter anderem durch den Austausch mit Expert:innen aus dem Feld der Geschichtsdidaktik, mit der Thematik aus differenten Perspektiven auseinander:

> But especially when it comes to communicating the Holocaust, there are other fields that have much more experience than game developers. […] So, it was obvious to look around. Not only with teachers, but also at memorials and with historians. (Ebd.: 501)

Wir verlassen an dieser Stelle die Beschreibung des Spiels und fragen in unserem letzten Schritt nach dem institutionellen Verhältnis von digitalem Spiel und politischer Bildung.

4 Hybridisierungen von Bildungsräumen

Das hier vorgestellte Spiel im thematischen Fokus der historisch-politischen Bildung lässt sich unter bildungstheoretischen Fragestellungen aus einer kulturwissenschaftlichen Sichtweise aufschließen (vgl. Thompson/Jergus 2014). Aus einer solchen Perspektive kommen die bildenden Erfahrungen der Spielenden als differenzielle oder auch hybride Erfahrungsweisen in ihren Vollzügen in den Blick. Das Spielen von Serious Games lässt sich aus dieser Perspektive insofern mit Bildungsgesichtspunkten in Verbindung bringen, als hier Erfahrungsräume für historische und politische Sachverhalte eröffnet werden, die über einen bloßen Wissenszuwachs und Kompetenzaufbau hinausge-

hen (vgl. Gröschner/Jergus 2023). Dies eröffnet Anschlusspunkte zu Debatten über digitale Bildung, die diese praxeologisch verstehen: Mit Allert und Richter (2017) kann etwa auf eine Erläuterung mittels der Unterscheidung von regulativen und poetischen Spielzügen zurückgegriffen werden. Abgrenzend von regulativen Spielzügen, die zwar Transformationen in neuen Situationen durch Anpassung bestehender Regeln implizieren, wodurch sie formalisierend wirken, beinhalten poetische Spielzüge alternative Lösungsansätze in als problematisch erfahrenen Situationen. Dabei werden formalisierende Praktiken infrage gestellt, indem diese hinterfragt und Alternativen gesucht und ausprobiert werden. Poetische Spielzüge stellen somit eine Suchbewegung dar und eröffnen „neue Handlungsspielräume, in denen die teilnehmenden Akteure qualitativ neue Erfahrungen sammeln können" (ebd.: 250), die regel*erzeugend* wirken, wodurch diese als Bildung im Sinne der Eröffnung von Zwischenräumen verstanden werden können.

Die Rede von der Eröffnung von Zwischenräumen vermag nicht allein zur veranschaulichenden Beschreibung von Bildung als einem differenziellen Geschehen der Befremdung herangezogen werden (vgl. Thompson 2015). Vielmehr, so unsere zentrale Schlussfolgerung, stellt sich die Frage nach den Räumen der Bildung in einer digitalen Kultur auf der topologischen Ebene. Denn am aufgeführten Beispiel zeigt sich, dass die Beschreibung von Bildungssettings mittels herkömmlicher Register an Grenzen gerät: Die überkommene Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildungs- und Lernarrangements trägt an dieser Stelle nur begrenzt zur Klärung bei – die Hybridisierung von Räumen birgt Rückwirkungen auf die institutionellen Arrangements von Bildungsprozessen. Während die herkömmliche Unterscheidung stark an der historischen Institutionalisierungsform des Bildungs- und Schulwesens orientiert ist, lassen sich hieran Rückfragen stellen. Der privilegierte Ort für Wissens- und Fähigkeitserwerb wird mit dem Bereich der formalen Bildung beschrieben, hierzu zählen alle methodisch-didaktischen Arrangements des öffentlichen Bildungswesens, die grobgefasst der Institution Schule entsprechen – entweder selbst als schulischer Unterricht Gestalt annehmen, diesem nach-, beiund nebengeordnet sind oder aber diesen stützen (vgl. Poenitsch 2012). Demgegenüber werden mit non-formalen Bildungsorten jene Bereiche beschrieben, in denen in den vielfältigen außerschulischen pädagogischen Feldern Bildungsprozesse initiiert und vollzogen werden (vgl. ebd.). Quer zu diesen Unterscheidungen liegen jene als informell bezeichneten Bildungsprozesse, die weder im formal-curricularen päda-

gogischen Arrangement noch in den non-formalen Bildungsorten als Effekt pädagogischer Ambitionen geschehen, sondern in alltäglichen Situationen, und ohne ausdrückliche pädagogische Intention vor sich gehen (vgl. Tenorth/Tippelt 2012; Overwien 2017).

Im Register dieser Unterscheidungen würden sich die bildenden Erfahrungen in Serious Games zunächst als informelle Bildungsprozesse beschreiben lassen. Die erwähnten Überlegungen seitens der beiden Entwickler jedoch sprechen von einer durchaus pädagogischen Überlegung, die jedoch nicht in erster Linie auf Bildungserfahrungen, sondern quer dazu in der Rationalität des Spiels und dessen (ökonomischen) Anwendungs- sowie Verwertungszusammenhang situiert sind. Die konkreten Bildungsprozesse ebenso wie deren institutionelle Rückwirkungen überschreiten, so könnte man sagen, an dieser Stelle die Einbettungen in Register des formalen, non-formalen und informellen Lernens – sie amalgamieren ineinander. Auf diese Weise entstehen auch neue institutionelle und professionsbezogene Rückfragen an die herkömmlichen (historisch-politischen) Bildungsorte.

Zu diesen hybridisierten Lern- und Bildungsorten tritt zudem im Lichte einer postdigitalen Kultur aufseiten der politischen Praktiken Jugendlicher eine Entwicklung hinzu, die ebenfalls tendenziell außerhalb des Registers herkömmlicher Unterscheidungen politischen Engagements anzutreffen ist. Wird im 16. Kinder- und Jugendbericht dieser Wandel als „politische Selbstbildung" (vgl. BMFSFJ 2020b) gekennzeichnet, so ist damit eher angedeutet als ausformuliert, auf welche Weise gegenwärtig politische Artikulationen seitens Jugendlicher vorgenommen werden (vgl. auch Grunert 2022). Der Blick auf die partizipativen Praktiken von Jugendlichen zeigt dies deutlich: 23 Prozent der Jugendlichen geben an, sich im Bereich „Politik und politische Interessenvertretung" digital zu engagieren. Insbesondere niedrigschwellige und außerinstitutionelle Aktivitäten wie das Weiterleiten interessanter Beiträge sowie die Mitteilung der eigenen Meinung in Foren oder Chats etc. sind dabei beliebte digitale Aktivitäten (vgl. BMFSFJ 2020a).

Dieser institutionelle Transformationsprozess ist überdies auch im Kontext sozialer Ungleichheit und Partizipations- sowie Bildungschancen zu diskutieren, da insbesondere Gymnasiast:innen vielfältige Partizipationsmöglichkeiten und -praktiken nutzen, die beispielsweise über das Weiterleiten bzw. Teilen von Inhalten oder das Kommentieren – die sogenannte „passive connective interaction" (Grunert 2022) – hinausgehen. Wird der Blick auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerichtet, die sich außerhalb schulischer und somit formaler Kon-

texte engagieren, zeigt sich etwa am Beispiel der Initiative Fridays for Future, dass unter den Mitwirkenden zum Zeitpunkt der Befragung über die Hälfte ein Abitur als Schulabschluss (55 %) sowie 32 Prozent einen Hochschulabschluss aufweisen bzw. anstreben (vgl. Sommer et al. 2019).

Diese Hinweise auf soziale Differenzen in politischen Praktiken und deren Zusammenhang zur digitalen Kluft (digital divide) sind insofern von Bedeutung, als die politische Praxis der Jugendlichen nicht allein auf der Ebene des Nutzungsverhaltens eine Rolle spielt, sondern bereits von der Hardwareebene Steuerungswirkungen ausgehen:

> Hinsichtlich neu entstehender Ungleichheiten ist vor dem Hintergrund von Personalisierung und Priorisierung festzuhalten, dass „Code" Nutzungsmuster und Nutzungserfahrungen beeinflussen bzw. regulieren […] Wer sich wo und mit welcher Reichweite Gehör verschaffen kann, wird von diesen „Code" prästrukturiert. (Verständig/Klein/Iske 2016: 52)

Diese „Code", so das Fazit der Autor:innen, sind eben nicht neutral (vgl. Verständig 2021a), wodurch von differenten Zugangs- und Informationsmöglichkeiten und damit auch Partizipationspraktiken auszugehen ist. Darüber hinaus ergeben sich auch (neue) Fragen im Hinblick auf Sicht- und Hörbarkeit und somit die Anerkennung politischer und gesellschaftlicher Teilhabe junger Menschen (vgl. Nassehi 2019; Grunert 2022).

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass durch digitalisierte Formate (nicht nur) im Feld der politischen Bildung umgreifende Transformationen zu verzeichnen sind. Diese Veränderung bezieht sich zunächst weniger auf die Inhalte und strukturellen Rahmungen von Partizipation als auf die Formate und Räume, in denen politische Aktivitäten erlernt und eingeübt werden. Für die politische Bildung birgt dies die Möglichkeit, ihre Zielgruppen alltagsnäher zu erreichen. Zugleich führen diese Hybridisierungen von Lern- und Erfahrungsräumen jedoch auch dazu, dass pädagogische Formate auf der Ebene des Event-, Konsum- und Ereignis-Charakters von Spielen mit kommerziellen Marktangeboten konkurrieren.

Das hier diskutierte Beispiel eines Spiels mit historisch-politischen Themenstellungen zeigt, dass die darin angelegten Lern- und Bildungsprozesse die herkömmlichen institutionellen Rahmungen durch digitale Formate überschreiten. Wie neben historisch-politischem Wissen auch eine demokratisch-kritische Praxis hervorgebracht werden kann, wie die hybridisierten Formate das Feld der politischen Bildung neu austarieren und welche bildenden Erfahrungen in den konkreten Voll-

zügen digitaler Spielpraxis gemacht werden – all diese Fragen sind einer zukünftigen intensiven Theoriearbeit im Feld der digitalen Bildung sowie einer zukünftigen empirischen Analyse der Transformationen im Feld der politischen Bildung zur Klärung aufgegeben.

Literatur

Allert, Heidrun (2020): Plattformökonomie und Entstaatlichung: familienorientiert, ortsungebunden und #freilernend. In: Dander Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Eestella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 183–212.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag, S. 27–68.

Allert, Heidrun/Richter, Christoph (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag, S. 250–261.

Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele (AKGWDS). Spielerisches Erinnern – Stimmen aus dem AKGWDS zu „through the darkest of Times“. https://gespielt.hypotheses.org/3577 [Zugriff: 10.8.2023].

Assmann, Sandra/Ricken, Norbert (2023): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (2019): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Biermann, Ralf/Verständig, Dan (2017): Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen. Wiesbaden: Springer VS.

Blindflug Studios (o.J.): Cloud Chasers. https://www.blindflugstudios.com/our-games/cloud-chasers [Zugriff: 10.8.2023].

BMFSFJ (2020a): Dritter Engagementbericht. Zukunft Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/156432/c022434af92b1044dbf45647556b834d/dritter-engagementbericht-zentrale-ergebnisse-monitor-data.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

BMFSFJ (2020b): 16. Kinder- und Jugendbericht (KJB). Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Buchberger, Wolfgang/Mittnik, Philipp (2019): Herausforderung Populismus. Multidisziplinäre Zugänge für die Politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Buck, Marc F. (2017): Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 268–282.

Buck, Marc F./Zulaica y Mugica, Miguel (2023): Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen. Heidelberg: J.B. Metzler

Budian, Elisa (2020): Interview with Jörg Friedrich on Procedural Rhetoric in his Game Throught the Darkest of Times. In: Internationales online Journal gamevironments 13, S. 492–507.

Bünger, Carsten (2022): Digitale Bildung? Bildungstheoretische Erkundungen eines Versprechens. In: Zulaica y Mugica, Miguel/Zehbe, Klaus-Christian (Hrsg.): Rhetoriken des Digitalen. Adressierungen an die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Christophe, Barbara (2021): Historisch denken mit digitalen Spielen. https://basement.gei.de/index.php/2021/03/04/historisch-denken-mit-digitalen-spielen/ [Zugriff: 10.8.2023].

Cramer, Florian (2015): What is 'post-digital'? In: APRJA 3, 1, S. 11–24. https://aprja.net//article/view/116068/165295 [Zugriff: 10.8.2023].

Dander Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Eestella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (2020): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Deutschmann, Anna (2021): Institutionalisierung und Transformation: Bildungs- und Lernprozesse in und von (Protest-)Bewegungen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44, 3, S. 4–9.

DJI/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München.

Eis, Andreas (2016): Edutainment statt Politische Bildung? (Post-)politische Events, simulierte Partizipation und Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des ‚communicative capitalism'. In: Dust, Martin/Lohmann, Ingrid/Steffens G. (Hrsg.): Events & Edutainment. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 183–196.

Fromme, Johannes/Hartig, Tom (2020): Let's Plays als Szene informeller Bildung? Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Medienkulturen im digitalen Zeitalter. In: Dander Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Eestella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 159–182.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 15, S. 1–23. http://www.medienpaed.com/article/view/103 [Zugriff: 10.8.2023].

Fuchs, Mathias/Fizek, Sonia/Ruffino, Paolo/Schrape, Niklas (2014): Rethinking Gamification. Lüneburg: Mesonpress.

Gee, James Paul (2007): Good video games and good learning: collected essays on video games, learning, and literacy. New York: Peter Lang.

Gille, Martine/de Rijke, Johann/Décieux, Jan Philippe/Willems, Helmut (2016): Politische Orientierungen und Partizipation Jugendlicher in Deutschland und Europa. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palenztien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–193.

Grobel, Jo (2016): Jugend, Medien, Politik. In: Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palenztien, Christian (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–136.

Gröschner, Caroline/Jergus, Kerstin (2023): Zwischen Edutainment und politischer Bildung? Rückfragen zu Bildung in einer digitalen Kultur. In: Buck, Marc F./Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten – Bildungstheoretische Reflexionen. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 289–306.

Grünberger, Nina (2014): Kommt das Spiel in die Kultur zurück? Überlegungen zur kulturellen Bedeutung aktueller Gamification-Tendenzen. In: Kaminski, Winfred/Lorber, Martin (Hrsg.): Spielwelt – Weltspiel. Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel. Clash of Realities. München: kopaed-Verlag, S. 105–113.

Grunert, Cathleen (2022): „Tiny Acts of Political Participation" – Zum Wandel politischer Partizipationsformen Jugendlicher in der (post)digitalen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 1, S. 73–94.

Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (2018): Informelles Lernen – Eine Einführung. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Weinheim, Basel: Juventa, S. 18–24.

Hedtke, Reinhold (2015): Die Schule als Ort politischen Handelns. Über Widersprüche der Bildung zur Partizipation. In: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hrsg.): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 118–128.

Holze, Jens/Verständig, Dan (2014): Die Ludifizierung des Sozialen durch Digitale Räume. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 129–156.

Hühn, Christian/Zürn, Birgit/Schwägele, Sebastian/Hofmann, Sarah/Trautwein, Friedrich (2018): Planspiele – Analyse und Wirkungen. Norderstedt: BOD.

Jergus, Kerstin (2018): Zwischen – Überschreitung – Vermittlung. Eine Skizze zur Medialität des Pädagogischen. In: Karcher, Martin/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. Wittenberger Gespräche V. Berlin: epubli, S. 197–215.

Jergus, Kerstin (2019a): Partizipation. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 475–487.

Jergus, Kerstin (2019b): Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung. In: Gentzel, Peter/Krotz, Friedrich/Wimmer, Jeffrey/Winter, Rainer (Hrsg.): Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitution in mediatisierten Alltagswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–275.

Jeske, Ingrid C. (2019): Spielen-Lernen? Untersuchung der Lernwirksamkeit von Serious Games bei Grundschulkindern aus medienkonzeptioneller Perspektive. Berlin: wvb.

Jörissen, Benjamin (2015): Digitale Medien und digitale Netzwerke: Herausforderungen für die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. In: Kammerer, Bernd (Hrsg.): Nürnberger Forum der Kinder- und Jugendarbeit. Nürnberg: emwe-Verlag, S. 101–119.

Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der postdigitalen Kultur. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, S. 51–70.

Jörissen, Benjamin/Kröner Stephan/Unterberg, Lisa (2019): Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. München: kopaed-Verlag.

Kim, Sangkyun/Song, Kibong/Lockee, Barbara/Burton, John (2018): Gamification in Learning and Education. Wiesbaden: Springer VS.

KMK (2016): Bildung in einer digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript Verlag.

Koller Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2009): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. Bielefeld: transcript Verlag.

Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld. transcript Verlag.

Kreienbrink, Matthias (2020): Geschichte ganz ohne Helden. https://www.spiegel.de/netzwelt/games/through-the-darkest-of-times-das-haelt-ein-historiker-vom-videospiel-ueber-die-ns-zeit-a-92b9d54a-966b-4e94-9704-b392ba39b251 [Zugriff: 10.8.2023].

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Bruning, Anneke (2018): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 801–826.

Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed-Verlag

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd/Dust, Martin (2016): Editorial. In: Dust, Martin/Lohman, Ingrid/Steffen, Gerd (Hrsg.): Events & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik 2016. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–16.

Macgilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld: transcript Verlag, S. 145–188.

Macgilchrist, Felicitas (2019): Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, S. 27–28. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs/ [Zugriff: 10.8.2023].

Macgilchrist, Felicitas (2022): Diskurs der Digitalität und Pädagogik. In: Assmann, Sadra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Mai, Stephan/Preisinger, Alexander (2020): Digitale Spiele und historisches Lernen. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina (2018): „Wie teilt man sein Leben mit jemandem?" Überschreitungsfiguren und Inszenierungen des Verhältnisses Mensch und Maschine. In: Karcher, Martin/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus. Wittenberger Gespräche, Bd. 5. Berlin: epubli.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Miethe, Ingrid/Roth, Silke (2016): Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 29, 4, S. 20–29.

Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.

Overwien, Bernd (2016): Globales Lernen – Lernprozesse und politische Aktionen. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 29, 4, S. 40–45.

Overwien, Bernd (2017): Formales und informelles Lernen. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hitzge, Amud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen, S. 793–801.

Paintbucket Games (o. J.). Through the darkest of Times. https://paintbucket.de/de/game/through-the-darkest-of-times [Zugriff: 10.8.2023].

Poenitsch, Andreas (2012): Formale Bildung. In: KLE Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 404.

Raczkowski, Felix/Schrape, Niklas (2018): Gamification. In: Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hrsg.): Game Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–329.

Sanders, Olaf (2014): Filmbildungsforschung. Bewegungsbilder und Bildungsprozesse in Jim Jarmuschs Meta-Kino. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Velbrück: Weilerswist, S. 110–129.

Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): Fridays For Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. https://www.boell.de/sites/default/files/fridays_for_future_studie_ipb.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Thalmair, Franz (2016a): Postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens. In: Kunstforum International 242.

Thalmair, Franz (2016b): Postdigital 2. Erscheinungsformen und Ausbreitung eines Phänomens. In: Kunstforum International 243.

Thompson, Christiane (2015): Bildung und Befremdung. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Buchenhorst, Ralph (Hrsg.): Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 101–114.

Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur. „Bildung" aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.

Tillmann, Angela/Weßel, André (2018): Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In: Pietraß, Manuela/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Truman, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en): Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen, Edition Politik. Bielefeld: transcript Verlag.

UNHCR (o.J.): Last Exit Flucht. http://www.lastexitflucht.org [Zugriff: 10.8.2023].

Verständig, Dan (2021a): Code As You Are? – Über kreative Praktiken des Codings und deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse. In: Bettinger Patrick/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.

Verständig, Dan (2021b): Die Berechnung der Bildung – Über das Verhältnis von Mündigkeit und Bildung in der digitalen Welt. In: Souvignier, Georg/Vogelsang, Frank (Hrsg.): Durch Digitalisierung zur Freiheit 4.0?. Darmstadt: wbg Academy, S. 133–153.

Verständig, Dan/Klein Alexandra/Iske Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: SIEGEN:SOZIAL. Analysen – Berichte – Kontroversen 21, 1, S. 50–55.

Walther, Andreas (2012): Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. Zeitschrift für Sozialpädagogik 12, 4, S. 116–134.

Wittig, Steffen (2014): Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstruktion von Kultur im Spiel. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 157–183.
Wittig, Steffen (2018): Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Writing Bull (2019): Erster Eindruck: Through the Darkest of Times. https://www.youtube.com/watch?v=ncBqYCL6_sQ [Zugriff: 10.8.2023].
Writing Bull (2020): Entwickler-Stream: Through the Darkest of Time. https://www.youtube.com/watch?v=xTWgDa-RlOw [Zugriff: 10.8.2023].
Zulaica y Mugica, Miguel/Zehbe, Klaus-Christian (2022): Rhetoriken des Digitalen. Adressierungen an die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Wie *weiß* ist die deutsche Schule?

Critical Whiteness in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung

Paul Vehse, Anke Wischmann

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, was rassismuskritische Ansätze der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung für die Analyse von Transformationen und Tradierungen pädagogisch-institutioneller Selbstverständnisse leisten können. Im Fokus steht dabei das *weiße*[1] Selbstverständnis der Institution Schule in Deutschland. Dieses Selbstverständnis wird in einem Fallbeispiel anhand des qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Der Beitrag erhebt dabei nicht den Anspruch, eine Untersuchung institutioneller Diskriminierung zu leisten, für die eine umfänglichere Mehrebenenanalyse notwendig wäre, sondern leuchtet die qualitative Ebene der Diskriminierungsforschung für die erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung aus. Es wird in einer Unterrichtsinteraktion rekonstruiert, wie ein durch Lehrwerk und Lehrperson getragenes Selbstverständnis von *weißen* Überlegenheitskonstruktionen im Unterricht tradiert wird, das ein hohes Diskriminierungspotenzial birgt.

1 *Critical Whiteness* als Ansatzpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung

In der Institution Schule vollzieht sich eine Reproduktion bestehender gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse und damit sozialer Ungleichheit(en) (vgl. z.B. Emmerich/Hormel 2013; Kleiner/Rose 2014; Bremm/Racherbäumer 2020). Dies gilt auch für rassistische Verhältnisse (vgl. Heinemann/Mecheril 2016; Steinbach/Shure/Mecheril 2020).

Während die Critical Race Theory (vgl. z.B. Melter/Mecheril 2011; Taylor/Gillborn/Ladson-Billings 2016; Kooroshy/Mecheril/Shure 2018) in der Erziehungswissenschaft vor allem den Blick auf strukturelle Dis-

1 Die Bezeichnung *weiß* wird kursiv gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich hierbei um ein Konstrukt handelt, das ein rassistisches Machtverhältnis bezeichnet, nicht aber um eine Eigenschaft oder eine Selbstbezeichnung.

kriminierung wirft, geht es im Rahmen unserer Untersuchung vorrangig um die institutionellen Mechanismen rassistischer Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009) bzw. deren Kehrseite, nämlich der Privilegierung der als *weiß* positionierten Personen, die zumeist den Großteil des Lehrer:innenkollegiums ausmachen (vgl. Fereidooni 2016). Hierzu fokussieren wir die *Critical Whiteness Studies* (vgl. Tißberger 2006, 2017; Walgenbach 2008; Eggers et al. 2017). Dabei schließen wir vor allem an US-amerikanische Konzepte an (vgl. z.B. Morrison 1993; Roediger 2007; Leonardo 2009; Du Bois 2016). *Whiteness* beschreibt ein rassistisches Konzept, das zur Begründung und Aufrechterhaltung von Rassismus fungiert, aber in der Regel unsichtbar bleibt (vgl. z.B. Hund 2017), denn *Whiteness* erscheint als selbstverständliche Überlegenheitskonstruktion (*white supremacy*), als unbemerkte Normalität – zumindest für diejenigen, die als weiß positioniert sind. Diese Normalität entspricht einer Privilegierung durch Rassismus und stellt somit die Kehrseite rassistischer Diskriminierung dar und trägt zu deren Legitimation bei. *Critical Whiteness Studies* sind als Teil rassismuskritischer Forschung zu verorten und folgen der Annahme, dass Rassismus eine Strukturkategorie darstellt, die soziale Praktiken und Diskurse (mit) hervorbringt. Dabei geht es nicht (nur) um Hautfarbe, sondern um Hierarchisierungen und Zuschreibungen, die über die Markierung von Differenz funktionieren und die sich durchaus verändern können. Es geht also darum, ein Phänomen zu erforschen, das omnipräsent und zugleich für viele unsichtbar ist, eine Struktur, die alle Ebenen unseres Handelns umfasst und in die wir selbst verstrickt sind – als *weiße* Forscher:innen.

Wenn für Institutionen eine stabilisierende Funktion und die durch Routinen entlastete Reproduktion sozialer Ordnung angenommen wird, gilt es zu fragen, wie die Schule eine *weiße* soziale Ordnung reproduziert, die z.B. für Schüler:innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund mit Benachteiligungen und Ausschlüssen verbunden ist und die Wahrnehmungsmuster aller beeinflusst. Mechanismen einer solchen institutionellen Diskriminierung wurden bereits aufgezeigt (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Ebenso kann die Setzung von Sprachnormen als Prozessierung von *Whiteness* verstanden werden (vgl. Gogolin 2008; Dirim 2016). Allerdings wurde die Bedeutung der Schule als *weiße* Institution im deutschen Kontext bisher kaum explizit benannt. Dabei gibt es eine Reihe von Hinweisen oder Indizien, denen insbesondere die qualitativ-rekonstruktive Forschung auf unterschiedlichen Ebenen nachgehen sollte (vgl. Hummrich 2018).

Für die Untersuchung von *Whiteness* als gesellschaftlichem Ordnungsmuster in der Institution Schule bieten sich Anschlüsse an die Forschung zu institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009) an. Unter institutioneller Diskriminierung wird eine dauerhafte und systematische Benachteiligung von Mitgliedern sozialer Gruppen verstanden, die auf Normen und Regeln, routinisierte Praktiken sowie kollektiv verfügbare Begründungsmuster zurückgeführt wird (vgl. Gomolla 2016: 76; Hasse/Schmidt 2020: 2). Organisationen, wie die Institution Schule, gelten dabei als Institutionentyp mit erheblichem Diskriminierungspotenzial (vgl. Hasse/Schmidt 2020: 5).

In der Erforschung institutioneller Diskriminierung werden „v.a. *rechtliche und politische Rahmenbedingungen, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen sowie kollektive Wissensrepertoires*, die zur Begründung von Entscheidungen zur Verfügung stehen" (Gomolla 2016: 77, Herv.i.O.), in den Blick genommen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie statistisch gemessene Ungleichheit „prozedural hergestellt" (Gomolla/Radtke 2009: 21) wird und welche der Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten und Routinen schulische Entscheidungs- und Bewertungsprozesse prägen und beeinflussen. Dabei hat die Diskriminierungsforschung zeigen können, wie stereotypisierte Wissenselemente aus dem öffentlichen und dem pädagogischen Diskurs in benachteiligenden Laufbahnentscheidungen zum Einsatz kommen, wenn sie die institutionellen Entscheidungen zu legitimieren helfen (ebd.: 270, 274). Eines dieser Elemente, das Wahrnehmung und Bewertung beeinflusst, das „*kollektive Wissensrepertoire*" (Gomolla 2016: 77, Herv.i.O.), ist Gegenstand dieses Beitrags.

Die Erforschung institutioneller Diskriminierung stellt ein komplexes Unterfangen dar. Im Rahmen dieses Textes geht es hingegen vielmehr darum, nach ersten Hinweisen auf *Whiteness* in der Schule zu suchen, um einen Beitrag zur Untersuchung der *weißen* Schule zu leisten. Hierfür wurde ein Fallbeispiel unterrichtlicher Interaktion gewählt, das dem Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaeK)[2] entstammt.

Critical-Whiteness-Forschung für die Analyse institutioneller Diskriminierung nutzbar zu machen, steht dabei vor der besonderen methodologischen Herausforderung, dass *Whiteness* oftmals als Normalität nicht benannt wird und somit – wie gesagt – oft unsichtbar bleibt. Toni Morrison formuliert dazu in ihrer Analyse von zentralen Werken des US-amerikanischen Literaturkanons einen Vergleich, in dem sie einen Kippmoment in der Betrachtung beschreibt:

2 http://www.apaek.uni-frankfurt.de/

> It is as if I had been looking at a fishbowl – the glide and flick of the golden scales, the green tip, the bolt of white careening back from the gills; the castles at the bottom, surrounded by pebbles and tiny, intricate fronds of green; the barely disturbed water, the flecks of waste and food, the tranquil bubbles traveling the surface – and suddenly I saw the bowl, the structure that transparently (and invisibly) permits the ordered life it contains to exist in the larger world. (Morrison 1993: 17)

Diese Blickverschiebung gelingt laut Morrison zum Teil dadurch, dass man erkenne, wie in der Konstruktion des Anderen die Konstruktion des Eigenen unternommen werde. *Whiteness* werde dort sichtbar, wo (*weiße*) Amerikaner:innen in ihrer Repräsentation von Afrikaner:innen über sich selbst sprechen würden (vgl. ebd.). In Orientierung an dieser Blickverschiebung wird im Folgenden versucht, das Konzept von *Whiteness* für eine qualitative erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung nutzbar zu machen.

2 Methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, den Ansatz der *Critical-Whiteness*-Forschung mit einer gängigen Methode der rekonstruktiven Forschung zu verbinden. In unserer Sekundäranalyse wird sequenzanalytisch in Anlehnung an die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979; Wernet 2009) gearbeitet. Die Analyse erfolgte in einer Interpretationsgruppe, an der Forschende unterschiedlicher Positionierungen in Bezug auf *race* teilnahmen.

Die Objektive Hermeneutik erhebt den Anspruch, sowohl Sinnstrukturen rekonstruieren zu können als auch objektive Aussagen über die Fallstruktur treffen zu können. Der Gegenstand der Analyse sind „Ausdrucksgestalten" bzw. „Objektivierungen", die als Text protokolliert sein müssen (vgl. Garz/Raven 2015: 34). Damit lässt sich konkretisieren, dass es um Protokolle sozialer Interaktionen geht, die als Fall analysiert und deren Fallstruktur rekonstruiert werden kann. Der Bezug zum Strukturalismus, der sowohl als methodologische Grundlage der Objektiven Hermeneutik (vgl. z.B. Reichertz 1997) als auch als erkenntnistheoretische Grundannahme der Critical Race Theory gilt (vgl. Chadderton 2013), legitimiert die Wahl der Methode in Hinblick auf die Rekonstruktion von *Whiteness* in ihrer Wirkung im Allgemeinen und in der Schule im Besonderen. Der Verweis auf vorgängige Strukturen, die sich im Text in je fallspezifischer Form Bahn brechen, entspricht der Annahme, dass notwendigerweise auf rassistische Zusammenhänge

rekurriert werden muss, da aktuelle Gesellschaften rassistisch strukturiert sind. Gleichzeitig ist offen, in welcher Weise dies erfolgt und was sich daraus für Schlüsse ziehen lassen, z. B. für pädagogisches Handeln.

Es wird in der Objektiven Hermeneutik unterschieden zwischen latentem bzw. objektivem Sinn einerseits und manifestem bzw. subjektiv-intentionalem Sinn andererseits. Jegliche Interaktion ist immer in den Kontext objektiver sozialer Regeln eingebunden, welche dem:der Sprecher:in in der Regel nicht bewusst sind. Im Alltag schließt man normalerweise vom Gesagten auf die Intention, wobei jedoch manchmal die Differenz der Ebenen zutage treten kann (etwa beim sogenannten Freud'schen Versprecher). In der Textinterpretation der Objektiven Hermeneutik geht es nun genau darum, beide Ebenen zu erfassen und zu rekonstruieren, wie sie zueinander stehen. Es lässt sich aus dem Verhältnis der beiden Ebenen – man könnte auch zwischen Form und Inhalt unterscheiden – eine jeweils spezifische Fallstruktur herausarbeiten.

3 Fallbeispiel

Anhand des ausgewählten Beispiels wird nun die Frage untersucht, wie in Schule eine *weiße* soziale Ordnung dargestellt und reproduziert wird. Dabei geht es darum, erste Indizien und Hinweise zu sammeln und Ansatzpunkte für weitere Forschungen aufzuzeigen. Wir haben dazu zwei empirische Fragestellungen formuliert:

— Zeigen sich Hinweise und Indizien, wie in Schule eine *weiße* Ordnung dargestellt wird?
— Wie gehen Lehrer:innen mit Elementen von *weißen* Überlegenheitskonstruktionen um?

Bei dem empirischen Unterrichtsbeispiel handelt es sich um das Transkript einer Unterrichtsstunde „Deutsch" in der fünften Klasse einer „Haupt- und Realschule" (ApaeK o.J.). Aufgezeichnet wurde die Stunde im Jahr 2005, damit ist das sekundäranalytische Material bereits rund 15 Jahre alt.[3] Als Thema der Stunde ist im Transkript notiert: „Lernwörter im Arbeitsblatt ‚Robinson Crusoe'". Aufgrund dieses Titels ist das Transkript von uns für die Untersuchung ausgewählt worden, denn der Verweis auf Robinson Crusoe lässt vermuten, dass im

3 Schulbuchuntersuchungen (Marmer/Sow 2015) deuten aber darauf hin, dass sich zumindest das Lehrwerk auch zehn Jahre später noch nicht wesentlich geändert hat.

Verlauf der Unterrichtsstunde, zunächst ganz allgemein gesagt, Differenzkonstruktionen auftauchen und bearbeitet werden.

Vorliegende (Pilot-)Studien deuten darauf hin, dass für Lehrer:innen große Spielräume im Umgang mit Lehrwerken bestehen (vgl. Ahlrichs 2015). Als ungeeignet oder schlecht empfundene Schulbuchinhalte können von Lehrkräften hinterfragt, ergänzt und modifiziert werden (vgl. dazu auch Mecheril 2016; Fereidooni/Simon 2020; Schröder/Carstensen-Egwuom 2020). Besonders interessant erscheint es uns daher, nicht nur das Unterrichtsmaterial zu analysieren, sondern auch den Umgang damit im Unterricht zu berücksichtigen.

Im Folgenden wird nun zunächst die Unterrichtsmethode (Lesetraining) beschrieben und das verwendete Arbeitsblatt einer Sequenzanalyse unterzogen. Aus der Analyse ergibt sich eine Fallstrukturhypothese, die sich auf die Darstellung einer *weißen* Ordnung im Unterrichtsmaterial bezieht. Anschließend wird der Umgang der Lehrperson mit dem Arbeitsblatt anhand einer ausgewählten Sequenz der Unterrichtsinteraktion sequenzanalytisch interpretiert. Daraus ergibt sich eine zweite Fallstrukturhypothese, die sich auf den Umgang der Lehrerin mit dem Unterrichtsmaterial und der darin repräsentierten *weißen* Ordnung bezieht.

3.1 Analyse des Unterrichtsmaterials

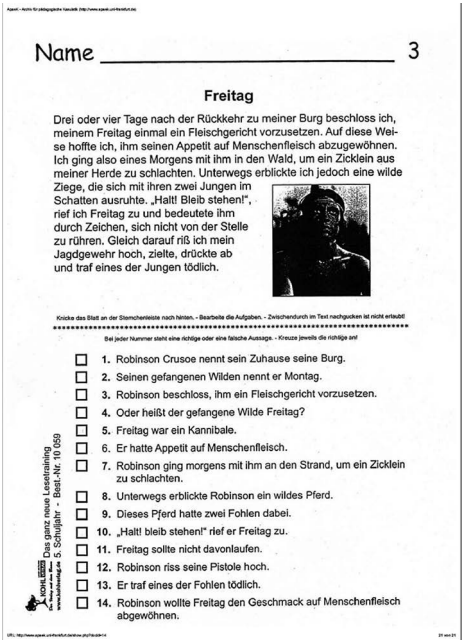
In der Unterrichtsstunde wird eine als Lesetraining bezeichnete Methode durchgeführt, die aus verschiedenen Arbeitsschritten besteht. Die Schüler:innen erhalten dazu ein Arbeitsblatt (Abbildung 1).[4] Die Methode sieht erstens das stille Lesen eines kurzen Textabschnitts vor, in diesem Fall ein Auszug aus einer Übersetzung des Romans „Robinson Crusoe“ von Daniel Defoe.[5] Anschließend wird der gelesene Textabschnitt zugedeckt. Die Schüler:innen lesen dann still eine Reihe von Aussagen und markieren die Aussagen, die den Inhalt des Textes korrekt wiedergeben.

Die Sequenzanalyse wurde für den Textabschnitt mit der Überschrift „Freitag“ unternommen. Die Fallstrukturhypothese zielte für den Text auf die Rekonstruktion der Konstruktion der Figuren Crusoe und Freitag. Als Kontextwissen wurde Robinson Crusoes Schiffbruch

4 Das Arbeitsblatt ist dem im Archiv hinterlegten Transkript beigefügt.

5 Bei dem Text handelt es sich entweder um eine Schulbuchübersetzung oder um den Auszug einer Kinderbuchübersetzung. Der Text ist jedenfalls im Unterschied zur literarischen Vorlage sprachlich vereinfacht.

und seine Landung auf einer Insel einbezogen, was die Schüler:innen, wie das Transkript dokumentiert, in einer vorhergehenden Stunde besprochen hatten.



Name _____ 3

Freitag

Drei oder vier Tage nach der Rückkehr zu meiner Burg beschloss ich, meinem Freitag einmal ein Fleischgericht vorzusetzen. Auf diese Weise hoffte ich, ihm seinen Appetit auf Menschenfleisch abzugewöhnen. Ich ging also eines Morgens mit ihm in den Wald, um ein Zicklein aus meiner Herde zu schlachten. Unterwegs erblickte ich jedoch eine wilde Ziege, die sich mit ihren zwei Jungen im Schatten ausruhte. „Halt! Bleib stehen!", rief ich Freitag zu und bedeutete ihm durch Zeichen, sich nicht von der Stelle zu rühren. Gleich darauf riß ich mein Jagdgewehr hoch, zielte, drückte ab und traf eines der Jungen tödlich.

Knicke das Blatt an der Stemchenleiste nach hinten. - Bearbeite die Aufgaben. - Zwischendurch im Text nachgucken ist nicht erlaubt

Bei jeder Nummer steht eine richtige oder eine falsche Aussage. - Kreuze jeweils die richtige an!

- ☐ 1. Robinson Crusoe nennt sein Zuhause seine Burg.
- ☐ 2. Seinen gefangenen Wilden nennt er Montag.
- ☐ 3. Robinson beschloss, ihm ein Fleischgericht vorzusetzen.
- ☐ 4. Oder heißt der gefangene Wilde Freitag?
- ☐ 5. Freitag war ein Kannibale.
- ☐ 6. Er hatte Appetit auf Menschenfleisch.
- ☐ 7. Robinson ging morgens mit ihm an den Strand, um ein Zicklein zu schlachten.
- ☐ 8. Unterwegs erblickte Robinson ein wildes Pferd.
- ☐ 9. Dieses Pferd hatte zwei Fohlen dabei.
- ☐ 10. „Halt! bleib stehen!" rief er Freitag zu.
- ☐ 11. Freitag sollte nicht davonlaufen.
- ☐ 12. Robinson riss seine Pistole hoch.
- ☐ 13. Er traf eines der Fohlen tödlich.
- ☐ 14. Robinson wollte Freitag den Geschmack auf Menschenfleisch abgewöhnen.

Das ganz neue Lesetraining 5. Schuljahr · Best.-Nr. 10 059

Abbildung 1: Arbeitsblatt. (Quelle: Das ganz neue Lesetraining, 5. Schuljahr, www.kohl-verlag.de)

Die folgende Ergebnisdarstellung der Analyse des Arbeitsblattes verzichtet auf das Protokoll verschiedener Lesarten und konzentriert sich auf die Grundzüge der Fallstruktur. Das Subjekt des Textes bildet der Ich-Erzähler (Robinson Crusoe). In der Bezeichnung seiner provisorischen Unterkunft als „Burg" entwirft sich der Erzähler als Herrscher. Die Figur des „Freitag" wird demgegenüber als Objekt gesetzt. Es ist durch das Possessivpronomen „mein" dem Herrscher Crusoe unterstellt. Angesichts der Situation, dass Crusoe auf sich allein gestellt auf einer fremden Insel kaum Herrschafts- noch Besitzansprüche stellen kann, erhält seine Darstellung einen geradezu phantasmatischen Charakter. Ausgesetztheit, Fremdheit und Bedrohung scheinen durch die Überhöhung einer zeltartigen Unterkunft als „Burg" und die Vorstellung von Überlegenheit und Herrschaft bewältigt zu werden.

Crusoes Entwurf seines Verhältnisses zum Anderen verweist aber nicht nur auf herrschaftsförmige Überlegenheitskonstruktionen, sondern trägt auch pädagogische Züge. Diese zeigen sich vor allem in seinem Bemühen, dem Anderen „seinen Appetit auf Menschenfleisch abzugewöhnen". Die Formulierung unterstellt in dem Wort „Appetit" ein gewohnheitsmäßiges Gefallen am Verzehr von Menschenfleisch. Mit anderen Worten, in dieser Darstellung geht der Verzehr von Menschenfleisch über Kannibalismus in Extremsituationen oder in rituellen Praktiken hinaus und erscheint als alltägliche Praxis. Der pädagogische Ansatz, diese alltägliche Praxis zu ändern, gleicht dabei eher einer technisch-manipulativen Versuchsanordnung. Dokumentiert ist dies in dem experimentellen Zugang, „einmal ein Fleischgericht vorzusetzen". Freitag wird in dieser Konstellation als Objekt positioniert und durch das pädagogische Setting infantilisiert. Die Fallstruktur kann dementsprechend wie folgt gefasst werden: Insgesamt entwirft die Darstellung des Ich-Erzählers eine herrschaftsförmige, paternalistische Beziehungsstruktur des Ichs zum Anderen.

Die Fallstruktur verweist dabei überdeutlich auf ein Grundmuster des Kolonialismus. Sie verwendet mit dem Verweis auf den Kannibalismus zentrale Codes eurozentrischer Überlegenheit. Stuart Hall hat in „Der Westen und der Rest" (Hall 2012) auf die eurozentrische Funktionalisierung der Trope des Kannibalismus hingewiesen, denn das tatsächliche Ausmaß der Anthropophagie und ihre Dokumentation in ethnographischen Reiseberichten sind mittlerweile stark umstritten (vgl. dazu auch Arens 1979; Obeyesekere 2005; Bischoff 2014). Hall (vgl. 2012: 165) verweist darauf, dass auch aus quellenkritischer Perspektive als gesichert betrachtet werden kann, dass europäische Reiseberichte rituelle Menschenopfer oder Kannibalismus an gefangenen Feinden dokumentieren. Angesichts der Dürftigkeit und Vieldeutigkeit der Quellenlage sei allerdings zu konstatieren, dass das Ausmaß des Kannibalismus im wissenschaftlichen und vor allem gesellschaftlichen Diskurs stark übertrieben und zur gängigen Alltagspraxis stilisiert worden sei. Die Funktion dieser Übertreibung habe vor allem in ihrer Differenzkonstruktion und der Legitimierung der Kolonisation gelegen. Zum einen habe sie den Kolonisatoren dazu gedient zu markieren, von welchen Indigenen sie Gehorsam und Unterwerfung und von welchen sie Widerstand erwarteten. Zum anderen sei in den Debatten des 18. Jahrhunderts durch die Unterstellung von Kannibalismus Versklavung legitimiert worden (vgl. ebd.: 168f.). Kannibalismus fungiere dabei als „Hauptsymbol oder Hauptmerkmal des Barbarentums" (ebd.) in Ab-

grenzung von der europäischen Zivilisation. In Hinblick auf die Konstruktion einer *weißen* Ordnung wird, so lässt sich Hall verstehen, der „Westen" als überlegenes Zentrum in Abgrenzung von dem anderen, unzivilisierten Rest (den „Wilden") entworfen.

Mit einer solchen Übertreibung der Alltäglichkeit von Kannibalismus arbeitet auch der Crusoe-Text. Er greift mit der Trope des Kannibalismus auf ein Kernelement *weißer* Überlegenheitskonstruktionen zurück. Insofern findet sich in dem Text des Lesetrainings ein Kernelement „rassistischen Wissens" (Terkessidis 2018: 69) oder „*weiß* geprägtes und definiertes epistemisches Wissen" (Eggers 2017: 61). Die Fallstrukturhypothese lässt sich also vor dem Hintergrund des Einsatzes von veralltäglichenden Darstellungen des Kannibalismus dergestalt differenzieren, dass die Darstellung des Ich-Erzählers eine herrschaftsförmige, paternalistische Beziehungsstruktur des europäischen Ichs zum Anderen entwirft.

In Form eines Lesetrainings wird dieses rassistische Wissen an die Schüler:innen vermittelt. Dies wird durch die anschließende Aufgabenstellung noch verstärkt. In der Aufgabenstellung sind aus einer Reihe von Aussagen, die sich auf den Text des Lesetrainings beziehen, die anzukreuzen, die den Inhalt „richtig" wiedergeben (Abbildung 1). Die Bekräftigung des rassistischen Wissens entsteht dabei dadurch, dass sich die als richtig anzukreuzenden Antworten auf die rassistisch relevanten Inhalte beziehen („Freitag war ein Kannibale", Abbildung 1), während sich die falschen Antworten auf für das rassistische Wissen irrelevante Aspekte beziehen („Unterwegs erblickte Robinson ein wildes Pferd", Abbildung 1).

3.2 Analyse der Unterrichtsinteraktion

Für die Analyse der Unterrichtsinteraktion wird nun gefragt, *wie* die Lehrerin, über deren eigene Positionierung in Bezug auf *race* im Transkript nichts notiert ist, mit dem Unterrichtsmaterial und den darin enthaltenen Elementen der *weißen* Ordnung und den Überlegenheitskonstruktionen umgeht. Veranschaulicht wird dies an einer ausgewählten Sequenz, in der die Aufgabenstellung „Bei jeder Nummer steht eine richtige oder falsche Aussage – Kreuze jeweils die richtige an!" (Abbildung 1) bearbeitet wird. Zur Auswahl stehen bei der Aufgabe 14 Aussagen (die teilweise als Fragen formuliert sind). Die Einordnung der Aussagen als richtig oder falsch soll von den Schüler:innen am Text belegt werden (L: „Was ist denn nun richtig? (..) Sage und beweise gleich

warum du denkst das ist richtig.“, Z. 181–183). Ausgewählt wurde die Sequenz, weil es darin zu Unstimmigkeiten über die Zuordnung der Frage „Oder heißt der gefangene Wilde Freitag?“ (Abbildung 1, Frage Nr. 4) kommt. In der Verhandlung dieser Unstimmigkeiten zu einer für rassistisches Wissen relevanten Frage deutete sich für uns an, dass die Logik des Umgangs besonders deutlich hervortritt; teilweise sogar manifest werden könnte.

Die Sequenz ist wie folgt eingebettet: Ein Schüler hatte zunächst die Aussage bzw. Frage mit der Nummer 4: „Also heißt der gefangene Wilde Freitag?“ (Z. 230) vorgelesen und dann mit der Zuordnung „richtig“ oder „falsch“ gezögert. Die Lehrerin kommt ihm zu Hilfe, indem sie ihm die Auftaktformulierung für die Zuordnung zuspielt: „Die Frage ist?“ (Z. 231). Und da der Schüler weiter zögert, unternimmt sie die Zuordnung auch gleich selbst „Richtig zu beantworten, weil?“ (Z. 233). Der Schüler liest dann die betreffende Stelle aus dem Text vor („Weil (..) da steht (..) öhm drei- drei oder vier Tage nach der Rückkehr zu meiner Burg beschloss ich, meinen Freitag“ Z. 234–236). Er wird dabei von der Lehrerin mit den Worten „das reicht schon“ (Z. 237) unterbrochen. Sie hebt dann die Worte „Meinem Freitag“ (Z. 237) hervor und markiert die Bearbeitung der Frage damit als abgeschlossen. „Meinem Freitag“ wird damit als Belegstelle für die Richtigkeit der Aussage markiert. An dieser Stelle äußert nun ein Schüler eine Nachfrage und es entspinnt sich die folgende Interaktion:

Sm?: *Ja aber da steht doch wilde Freitag und net Freitag?*
Sm?: *Ja.*
Lw: *Könnt ihr gerade euren Einwand noch mal formulieren? Ich hab den nicht verstanden (…).*
SmE: *Ähm als sie meinten, weil da noch Freitag steht und hier auf dem Blatt wilde Freitag*
Lw: *Ach der gefangene Wilde (.) da habt ihr jetzt ja- aber ich hab mich jetzt an dem Bild orientiert und auch, weil ich das weiß. Äh der Freitag war ein Wilder, warum? Woraus kann man das denn schließen?*
S?:
SwA: *Er isst Menschenfleisch*
Lw: *Ja, ich denke daran kann man das ja auch erkennen. Also diese Frage ist auch richtig. (Z. 240–250)*[6]

6 Der Text des Transkripts ist orthografisch exakt wiedergegeben. Hervorhebungen durch Unterstreichung sind entfallen. Fragezeichen im Transkript markieren, dass die Äußerungen nicht eindeutig zugeordnet werden konnten bzw. nicht verständlich waren.

Um den Einwand des Schülers an dieser Stelle besser nachvollziehen zu können, muss ergänzt werden, dass die Lehrerin das Antwortschema für die Einordnung der Antworten mit den Worten „Dieser Satz ist richtig, denn im Text steht" (Z. 190) vorgegeben hatte. Auf dieses Schema beruft sich der Schüler nun, wenn er darauf hinweist, dass im Text nur „Freitag", in der Aussage aber „Wilde Freitag"[7] steht. Der Schüler wirft damit die Frage auf, ob das Wort „Wilde" die Aussage nicht zu einer falschen Aussage macht, weil es so nicht exakt im Text steht.

In der Wortwahl des Schülers („wilde Freitag") eröffnet sich eine Bedeutungskonnotation, die das Wort „wilde" als Attribut auffassen könnte und nicht, wie es die Grammatik der Aussage vorgibt, als Substantiv. Der Schüler könnte damit auch darauf hinweisen, dass das Attribut „wild" nicht an dieser Stelle im Text steht, sondern nur an anderer Stelle, nämlich dann, wenn es sich auf Tiere bezieht („wilde Ziege" im Text, „wildes Pferd" in der Aussage 8, Abbildung 1). Es wäre ebenso denkbar, dass der Schüler das Subjekt des Satzes nicht in dem Wort „Wilde", sondern in dem Wort „Gefangene" ausmacht und darauf hinweist, dass der Gefangene mit dem merkwürdigen Namen nicht mit Vornamen Wilde und mit Nachnamen Freitag heißt. Ohne an dieser Stelle eine Lesart zu präferieren, macht der Einwand deutlich, dass die Verbindung von „wild" und „Freitag" für einige Schüler:innen nicht nachvollziehbar ist. Die Lehrerin reagiert zunächst überrascht auf die Anfrage des Schülers. Auffällig ist im Folgenden, dass die Lehrerin in der Bearbeitung ihrer Irritation auf das auf dem Arbeitsblatt befindliche Bild und ihr Wissen („weil ich das weiß") ausweicht. Erst dann wird wieder der Bezug zum Text gesucht, aus dem nun die Richtigkeit erschlossen werden soll. Dies wird von einer Schülerin mit der Angabe „Er isst Menschenfleisch" ausgeführt.

Sicherlich ist der Lehrerin zuzugestehen, dass die Grammatik der schriftlichen Aussage „Oder heißt der gefangene Wilde Freitag?" keine attributive Verwendung zulässt und die Frage des Schülers deshalb möglicherweise nicht direkt verständlich erscheint. Interessant ist jedoch, wie im Moment der Irritation der sonst unsichtbare und unbemerkte Rahmen des Wissens in Stellung gebracht wird. Die Irritation wird so – metaphorisch gesprochen – durch ein Bollwerk von Wissen abgewehrt. Erst wenn die Überlegenheit des Wissens der Lehrerin gesetzt ist, wird die diskursive Erörterung mit dem Text wieder eröffnet.

In Bezug auf die Umgangsweise der Lehrerin mit der *weißen* Ordnung ist vor allem ihre doppelte Begründungsfigur interessant, die aus

7 An dieser Stelle ist die Großschreibung aus dem Arbeitsblatt übernommen.

den Elementen „ich hab mich jetzt an dem Bild orientiert“ (Z. 246) sowie „und auch weil ich das weiß“ (Z. 246–247) besteht. Beide Elemente weichen der inhaltlichen Diskussion aus, sie suspendieren das Lesetraining und das Textverständnis. Während die Lehrerin mit dem Hinweis auf das Bild noch einen Aushandlungsprozess andeutet, indem sie eine subjektive Orientierung an dem Bild anzeigt, wird dieser Aushandlungsraum in der Rechtfertigungsfigur „weil ich das weiß“ wieder gänzlich zurückgenommen. „Weil ich das weiß“ fungiert strukturlogisch als Beendigung einer Aushandlung; sie macht gedankenexperimentell nur als Beendigung einer Diskussion Sinn, für die Eröffnung einer Erörterung ist sie nicht geeignet.

Die Lehrerin macht mit der Formulierung einen Wissensvorsprung geltend, der über den Unterricht hinausweist. Der Einsatz der Formulierung kann in der Sequenz als kleine, aber durchaus wirksame Machtgeste der Lehrerin aufgefasst werden, mit der sie über einen (rassistischen) Wissensvorsprung die Diskussion beendet. Die Verhinderung einer Diskussion könnte dabei auch als schultypische Abkürzungsstrategie betrachtet werden, die es der Lehrerin ermöglicht, die Durchführung der Methode „Lesetraining“ zu gewährleisten. Auffällig erscheint daran aber, auf welche Ressourcen die Lehrerin in ihrer Abkürzungsstrategie zurückgreifen kann.

Für die Fallstrukturhypothese des Umgangs mit der *weißen* Ordnung lässt sich festhalten, dass sich zunächst auf der Ebene der Unterrichtsinteraktion die pädagogische Struktur des Crusoe-Textes wiederholt. Wie Freitag erhalten auch die Schüler:innen eine Lektion in Eurozentrismus, wenn sie nicht nur lesen üben, sondern eine eurozentrische Betrachtung der Welt vermittelt bekommen. Diese Lektion gestaltet sich allerdings nicht ganz widerspruchslos, sondern wird von den Schüler:innen hinterfragt. In der Verhinderung einer diskursiven Auseinandersetzung über die Richtigkeit der Inhalte des Textes macht die Lehrerin dann einen Wissensvorsprung an Erfahrungswissen geltend. Die *weiße* Ordnung mit ihren rassistischen Wissenselementen wird so dem Unterrichtsdiskurs entzogen und ist nicht verhandelbar. Insofern lässt sich – parallel zum Crusoe-Text – auch in der Interaktionsgestaltung eine machtförmige, paternalistische Beziehungsstruktur erkennen. Wie genau sich diese Anzeichen einer paternalistischen eurozentrischen Beziehungsstruktur darauf auswirken, wie die Lehrerin ihre Schüler:innen wahrnimmt und bewertet, wäre noch genauer zu klären. Auch wie weit die an der Interaktion beteiligten Schüler:innen als außereuropäische Andere positioniert werden, müsste noch wei-

ter geprüft werden. Festgehalten werden kann derweil die eigentümliche Verbindung aus textlich präsentiertem rassistischem Wissen und der subjektiven Geltendmachung von rassistischem Erfahrungswissen, das die intersubjektive Erörterung und mögliche Infragestellung des rassistischen Wissens unterbindet. Ähnlich wie in Morrisons (1993) Vergleich mit dem Goldfischglas, tritt dabei die unsichtbare Rahmung der *weißen* Ordnung auch im Unterricht plötzlich zutage, nämlich dann, wenn sie in der Bearbeitung einer Irritation kenntlich und geltend gemacht wird.

4 Schluss

Anliegen des Beitrags war es, die Möglichkeiten einer qualitativen Bildungs- und Biographieforschung für institutionelle Diskriminierung auszuleuchten und die Transformation und Tradierung rassistischer kollektiver Wissensbestände in den Blick zu nehmen. Es zeigt sich, dass klassische rekonstruktive Verfahren, wie am Beispiel der Objektiven Hermeneutik gezeigt wurde, mit der Perspektive von *Critical Whiteness* verschränkt werden können. Dabei ging es vor allem darum, mithilfe des Ansatzes der *Critical Whiteness* Studies die Selbstverständlichkeit *weißer* Überlegenheitskonstruktionen sichtbar zu machen.

Die Analyse einer Unterrichtssequenz hat gezeigt, dass sich deutliche Hinweise auf rassistische Wissenselemente, die *weiße* Überlegenheit stabilisieren, in der Institution Schule finden – sie sind z.B. im Lehrwerk eingeschrieben. Gleichzeitig sind die rassistischen Wissenselemente so stark normalisiert, dass sie der situativen Wahrnehmung entzogen bleiben. In der untersuchten Unterrichtsinteraktion wird so die *weiße* Ordnung unterrichtlich tradiert. Es findet sich nicht nur eine Vermittlung rassistischen Wissens, angelegt im Unterrichtsmaterial, sondern durch die in den Blick genommene Irritation des Unterrichtsgeschehens die hintergründige Selbstverständlichkeit zugrunde liegender *weißer* Überlegenheitskonstruktionen.

Diese zumal exemplarische Analyse der Unterrichtssequenz kann jedoch Mechanismen der institutionellen Diskriminierung nur fallspezifisch und situativ begrenzt in den Blick nehmen. Genauer nachzugehen wäre etwa der Verschränkung schulspezifischer Handlungslogiken (Abkürzungsstrategien) mit rassistischen Wissenselementen und Machtverhältnissen. Weiter zu fragen wäre auch, ob und wie sich stereotypisierte Wissenselemente des kolonialen Diskurses auf die Wahrnehmung der Lehrerin und ihre Bewertung der Schüler:innen auswir-

ken und wie dieses kollektive Wissensrepertoire institutionelle Routinen und Entscheidungsprozesse beeinflusst. Auch die Bedeutung der Schule für die Tradierung *weißer* Überlegenheitsstrukturen deutet sich in der Analyse zwar an, müsste jedoch noch stärker einbezogen werden, um den Mechanismen institutioneller Diskriminierung Rechnung tragen zu können. Hierzu wäre eine Erweiterung der untersuchten Textsorten denkbar, die neben Dokumenten der schulischen Selbstdarstellung auch Protokolle von Schulkonferenzen in Betracht ziehen könnte.

Als Ansatzpunkt für die weitere Untersuchung von *Whiteness* als unbemerkter Normalitätskonstruktion der Schule erscheinen besonders diese Momente interessant, in denen die Selbstverständlichkeit des rassistischen Wissens geltend gemacht wird, wenn sich, wie im vorliegenden Fall, Irritationen der *weißen* Normalität ereignen.

Literatur

Ahlrichs, Johanna (2015): Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht. Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. Eine Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. Eckert. Working Papers 2015/4. https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/149/861822544_2016_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriff: 10.8.2023].

ApaeK – Archiv für pädagogische Kasuistik (o. J.): Transkript apaek00014. https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/ [Zugriff: 10.8.2023].

Arens, William (1979): The man-eating myth. Anthropology and anthropophagy. New York: Oxford University Press.

Bischoff, Eva (2014): Kannibale-Werden. Eine postkoloniale Geschichte deutscher Männlichkeit um 1900. Bielefeld: transcript Verlag.

Bremm, Nina/Racherbäumer, Kathrin (2020): Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule…". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, S. 202–215.

Chadderton, Charlotte (2013): Towards a research framework for race in education. critical race theory and Judith Butler. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 26, 1, S. 39–55.

Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 311–325.

Du Bois, W. E. B. (2016): The souls of black folk. First avenue classics. Minneapolis: Lerner Publishing Group.

Eggers, Maureen Maisha (2017): Rassifizierende Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, 3. Aufl. Münster: Unrast, S. 56–72.

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2017): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, 3. Aufl. Münster: Unrast.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Ungleichheit als Systemeffekt? In: Dietrich, Fabain/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA". Wiesbaden: Springer VS, S. 137–158.

Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.

Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015). Zur Methode: Die Objektive Hermeneutik. In: Garz, Detlef/Raven, Uwe (Hrsg.): Theorie der Lebenspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, 2., unveränd. Aufl. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Gomolla, Mechtild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73–89.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Hall, Stuart (2012): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart/Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität, Bd. 2, 5. Aufl. Hamburg: Argument Verlag, S. 137–179.

Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2020): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.

Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen (Hrsg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Schriften zur Demokratie, Bd. 42. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 45–54.

Hummrich, Merle (2018): Die Positionierung der Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–210.

Hund, Wulf D. (2017): Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kooroshy, Shadi/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Hunner-Kreisel, Christine/Wetzel, Jana (Hrsg.): Rassismus in der sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Neue Praxis, Sonderheft, Bd. 15. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 15–26.

Leonardo, Zeus (2009): Race, whiteness, and education. The critical social thought series. New York: Routledge.

Marmer, Elina/Sow, Papa (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8–31.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (2011): Rassismustheorie und -forschung, 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Morrison, Toni (1993): Playing in the dark. Whiteness and the literary imagination. New York: Vintage Books.

Obeyesekere, Gananath (2005): Cannibal talk. The man-eating myth and human sacrifice in the South Seas. Berkeley: University of California Press.

Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.

Reichertz, Jo (1997): Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 31–55.

Roediger, David (2007): The Wages of Whiteness. Race and the Making of the American Working Class. London: Verso.

Schröder, Birte/Carstensen-Egwuom, Inken (2020): ‚More than a single story': Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 349–375.

Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktion. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.

Taylor, Edward/Gillborn, David/Ladson-Billings, Gloria (2016): Foundations of critical race theory in education. Second edition. New York, London: Routledge.

Terkessidis, Mark (2018): Rassismus definieren (1998/2017). In: Foroutan, Naika/Geulen, Christian/Illmer, Susanne/Vogel, Klaus/Wernsing, Susanne (Hrsg.): Das Phantom »Rasse«. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus. Göttingen: Böhlau Verlag Köln, S. 65–82.

Tißberger, Martina (2006): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt am Main: Lang.

Tißberger, Martina (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer VS.

Walgenbach, Katharina (2008): Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 45–66.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Bd. 11, 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Methodologische Reflexionen zur Erforschung des institutionellen Wandels

Migrationsgesellschaft und schulischer Wandel – Potenziale der Biographieforschung für die Analyse von Prozessen der Institutionalisierung und Transformation

Dorothee Schwendowius

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse wird in Teilen der Erziehungswissenschaft bereits seit Ende der 1990er Jahren auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Institution Schule an die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit anzupassen. Die programmatischen Veränderungsbestrebungen, die als „interkulturelle Öffnung" (vgl. Panesar 2020) sowie „diversitätsbewusste" oder „diskriminierungs- und rassismuskritische" Schulentwicklung (vgl. z.B. Foitzik/Hezel 2019) verhandelt werden,[1] implizieren dabei einen transformativen Anspruch: Schule soll in allen zentralen Bereichen den Erfordernissen der Migrationsgesellschaft entsprechend (um)gestaltet werden, um Bildungsungleichheiten entlang sozio-kultureller und nationaler sowie ethnisch kodierter Unterscheidungslinien abzubauen.

Die normativ-programmatische Debatte über die Notwendigkeit einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft hat sich seither weiter ausdifferenziert (vgl. Gomolla et al. 2019; Karakaşoğlu et al. 2019; Fereidooni/Simon 2021). Zu der Frage, wie solche Veränderungsprozesse in Schulen umgesetzt und von pädagogischen Akteur:innen (mit-)gestaltet werden, gibt es dagegen bis auf einzelne wissenschaftliche (Begleit-) Studien[2] bislang wenig empirische Forschungen. Dies gilt auch für die

1 Diese heterogene Begriffslandschaft verweist auf sich z.T. schnell wandelnde Gegenstandsverständnisse, die in verschiedenen Diskurszusammenhängen geprägt und genutzt werden. Auch wenn sich mit diesen Begriffen potenziell unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Programmatiken verbinden, werden sie im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs ebenso wie in Praxiskontexten nicht immer trennscharf verwendet.

2 Siehe hierzu Fürstenau 2008; Gomolla et al. 2016; Gomolla 2018; Huxel 2019; in vergleichender Perspektive s.a. Gomolla 2005.

damit verbundene Frage, wie Prozesse einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung auf der Ebene einzelner Schulen mit dem beruflichen Engagement und der diskriminierungskritischen Professionalisierung schulischer Akteur:innen verknüpft sind.

Der Beitrag nähert sich diesen Fragen aus einer biographieanalytischen Forschungsperspektive. Er stellt dabei das Verhältnis von schulischem Wandel, (Berufs-)Biographien und Professionalisierungsprozessen von Lehrer:innen ins Zentrum, die eine spezifische Verantwortung für die diversitätsbewusste[3] Gestaltung ihrer Schule übernommen haben.

Im ersten Schritt wird der Diskurs über das professionelle Aufgabenfeld einer migrationsgesellschaftlich orientierten Schulentwicklung genauer ausgeführt. Anschließend werden Bezüge zur Diskussion über Biographie, Institutionen und Profession(alisierung) hergestellt, bevor anhand exemplarischer Interviewrekonstruktionen gezeigt wird, wie die Institutionalisierung und Professionalisierung des Aufgabenfeldes migrationsgesellschaftlicher Schulentwicklung mit den (Berufs-)Biographien der damit befassten Akteur:innen verschränkt sind. Abschließend wird auf dieser Basis reflektiert, welchen Beitrag biographieanalytische Ansätze zur Untersuchung von Institutionalisierungs- und Wandlungsprozessen im Bildungswesen leisten können.

2 Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft – ein wenig institutionalisiertes Aufgabenfeld

Mit der Leitidee diskriminierungskritischer Schulentwicklung ist der Anspruch umfassender institutioneller Veränderungen verbunden: Es geht darum, Teilhabebarrieren abzubauen und allen Schüler:innen eine gleichberechtigte Teilhabe an Schulbildung zu ermöglichen.[4] Damit wird ein Unterschied zu kompensatorisch ausgerichteten Ansätzen markiert, die sich exklusiv an migrantisch positionierte Schüler:innen richten und meist in Form additiver Förderangebote umgesetzt werden. Während diese Ansätze dafür kritisiert worden sind, dass sie vor

3 Obwohl der Begriff „diversitätsbewusst" Machtverhältnisse und Asymmetrien in Organisationen potenziell verschleiert (vgl. Ahmed 2012), nutze ich ihn hier in einem deskriptiven Sinn, da er die empirisch vorfindbare Heterogenität der Konzepte und Praxen besser abbildet als explizit machtkritische Begriffe.

4 Damit weist der Diskurs über interkulturelle Öffnung eine große Nähe zum Inklusionsdiskurs auf, der in der Praxis jedoch oft auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung verkürzt wird.

allem an den wahrgenommenen Defiziten der Kinder ansetzen, die durch die Schule bearbeitet werden sollen, rücken mit Konzepten interkultureller Öffnung und diskriminierungskritischer Schulentwicklung die historisch gewachsenen, institutionellen Strukturen und berufskulturellen Wissensordnungen der Schule selbst in den Blick, die daraufhin befragt werden, inwiefern die ihnen eingeschriebenen Normalitätserwartungen systematische Benachteiligungen bestimmter Schüler:innengruppen produzieren. Ziel einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung ist es, durch umfassende Revisionen in den Kernbereichen pädagogischer Arbeit und der Schulorganisation zu einem Abbau von Bildungsungleichheiten entlang sozio-ökonomischer und natio-ethno-kultureller Grenzziehungen beizutragen (vgl. Gomolla 2005; Karakaşoğlu et al. 2013). Damit unterscheidet sich ihr Anspruch auch von Konzepten interkultureller Pädagogik, die sich auf die punktuelle Einbeziehung von Aspekten z.B. religiöser oder sprachlicher Vielfalt in den Unterricht und das Schulleben reduzieren, ohne dass reguläre curriculare Inhalte und alltägliche Organisationsweisen und Handlungsroutinen der Schule dadurch berührt würden.

Dass es umfassender Ansätze bedarf, um Schule und Lehrer:innenbildung differenzsensibel und diskriminierungskritisch zu gestalten, wird auch im bildungspolitischen Diskurs seit einiger Zeit betont. So wird in der aktualisierten KMK-Empfehlung zum interkulturellen Lernen in der Schule aus dem Jahr 2013 gefordert, dass Schule der Diskriminierung von Personen oder Personengruppen aktiv entgegentreten muss, indem sie „prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und […] Handlungsansätze zu deren Überwindung [entwickelt]“ (KMK 2013: 3). Allerdings gibt es auf Ebene der Bundesländer kaum bildungspolitische Vorgaben, die eine verbindliche Umsetzung dieser Leitlinie finanziell und administrativ absichern würden. Zwar existieren in einigen Ländern Initiativen und Modellprojekte, die – u.a. initiiert durch Stiftungen – interkulturelle bzw. diversitätsbewusste Schulentwicklung u.a. durch Fortbildungen und Multiplikator:innenschulungen unterstützen. Die Teilnahme von Schulen ist jedoch nicht obligatorisch; zudem bleiben die Bereitstellung von Ressourcen und die Einrichtung von Verantwortlichkeiten zur konkreten Umsetzung und Koordination von Initiativen diskriminierungskritischer Schulentwicklung in der Regel den einzelnen Schulen überlassen (vgl. Gomolla et al. 2016).

Ansätze zur Qualifizierung von (angehenden) Pädagog:innen für die „Querschnittaufgabe“ (KMK 2013: 6) einer migrationsgesellschaftlichen Gestaltung von Schule und Unterricht variieren je nach Bundesland und Hochschulstandort. So haben sich in den letzten Jahren zwar vielerorts Veränderungen hin zu einer stärkeren Einbeziehung der Themenfelder Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium vollzogen. Diese Studieninhalte sind jedoch weder flächendeckend etabliert, noch sind sie überall obligatorisch (vgl. Mercator Institut 2016: 4). Das Schlagwort „Heterogenität“ ist zudem offen für unterschiedliche Auslegungen, die nicht zwingend mit einer Reflexion migrationsgesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse verbunden sind. Das Feld der Lehrer:innenfort- und -weiterbildung ist weniger leicht überschaubar. Hier gibt es Hinweise darauf, dass der Anspruch schulstruktureller Veränderungen zunehmend aufgegriffen wird; problematisiert wird aber u.a. das ungeklärte Verhältnis interkulturell, migrationspädagogisch und rassismuskritisch ausgerichteter Ansätze, die in entsprechenden Fortbildungsprogrammen z.T. nebeneinander mitgeführt werden (vgl. Weis 2017: 117f.). Insgesamt lässt sich von einer eher schwachen Institutionalisierung des professionellen Aufgabenfeldes migrationsgesellschaftlicher Öffnung ausgehen, die regional unterschiedlich weit fortgeschritten ist.

Aus einer empirisch ausgerichteten, biographie- und professionstheoretisch interessierten Perspektive ergeben sich vor diesem Hintergrund Fragen nach der „individuellen Professionalisierung“ (vgl. Nittel/Seltrecht 2008)[5] von Pädagog:innen, die – in unterschiedlich stark formalisierten Arrangements – Verantwortung für eine diversitätsbewusste, diskriminierungskritische Gestaltung von Schule und Unterricht übernehmen. Wie werden sie zu „Diversitätsakteur:innen“[6]? Wie deuten sie ihre berufliche Position und gestalten diese aus? Wie sind die individuellen Professionalisierungsprozesse der Akteur:innen mit der Etablierung einer diversitätsbewussten und/oder diskriminie-

5 Das Konzept, das aus Analysen des (fragmentierten) Berufsfeldes der Erwachsenenbildung entwickelt wurde, markiert eine analytische Unterscheidung zwischen kollektiver Professionalisierung, die sich auf die Institutionalisierung des beruflichen Tätigkeitsfeldes bezieht, einerseits, und den individuellen Bildungs- und Qualifizierungswegen sowie beruflichen Etablierungsprozessen der dort Tätigen andererseits. Diese Unterscheidung erscheint auch für das hier untersuchte Feld hilfreich.

6 Der Begriff markiert keine einheitliche Aufgabenbeschreibung, sondern ist ein Kunstbegriff, der die Gemeinsamkeit unterschiedlich bezeichneter und ausgestatteter Positionen betont, die zu institutionellen Veränderungen im Sinne einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung beitragen.

rungskritischen Praxis verschränkt? Mit diesen Fragen schließt der Beitrag an vorliegende Arbeiten zum Verhältnis von (Berufs-)Biographien und Profession(alisierung) zu Institutionalisierung und institutionellem Wandel an.

3 Biographien und institutioneller Wandel – theoretische Annäherungen

Das Zusammenspiel von Biographie, Institution(alisierung) und Profession(alisierung) ist bereits seit vielen Jahren Gegenstand von Forschungsarbeiten in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen, auf die hier nur exemplarisch verwiesen werden kann. Theoretische Anschlüsse bieten u.a. in den 1990er Jahren entstandene Studien in der Erwachsenenbildungsforschung, die sich der Frage widmen, wie die Institution der Erwachsenenbildung und ihre Organisationen mit den Biographien der erwachsenenpädagogisch Tätigen verknüpft sind. In diesem Zusammenhang sprechen z.B. Jochen Kade und Wolfgang Seitter (1998: 171) von einer „Biographisierung der Erwachsenenbildungsinstitutionen" und argumentieren, dass die Biographien der in unterschiedlichen Funktionen in der Erwachsenenbildung Tätigen „in die Institution hineinwirk[en] und sie maßgeblich mitstrukturier[en]" (ebd.: 172).

Auch andere Arbeiten haben die Bedeutung biographischen (Erfahrungs-)Wissens für Prozesse der Professionalisierung und die Relation zwischen Biographien und Institutionenbildung in verschiedenen sozialen und pädagogischen Feldern rekonstruiert (vgl. z.B. Seitter 1999; Fabel-Lamla/Wiezorek 2004; Schiebel 2008). So zeigt etwa eine biographieanalytische Studie von Martina Schiebel zur Institutionalisierung der Wohlfahrtspflege in Ostdeutschland nach der „Wende", dass nicht allein die institutionellen Bedingungen strukturbildend auf die Biographien und Professionalisierungsprozesse der interviewten Frauen in Leitungspositionen wirken, sondern sich deren biographische „Erfahrungsgehalte, Wissensbestände und Orientierungen" (ebd.: o.S.) ebenfalls als gestaltbildend für die Institution erweisen.

Ebenfalls aus einer biographischen Perspektive beziehen sich Dieter Nittel und Astrid Seltrecht (2008) auf Ergebnisse eines Projekts, das die Institutionalisierung der hessischen Erwachsenenbildung auf der Basis von Zeitzeug:innenerzählungen der darin involvierten Akteur:innen rekonstruiert. Dabei betonen sie die potenzielle Differenz zwischen der Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und (berufs-)biographi-

schen Prozessen individueller Professionalisierung der dort Tätigen. Letztere sind demnach im untersuchten Feld vielfach „nur lose an die kollektiven Prozesse [der Institutionalisierung, D.S.] gekoppelt und gehorchen zum Teil […] eigenen Gesetzen und Regeln" (ebd.: 141). Vorgeschlagen wird deshalb eine analytische Unterscheidung von individueller und kollektiver Professionalisierung.

Wenngleich in den hier nur kursorisch gestreiften Arbeiten unterschiedliche professionelle Arbeitsfelder in den Blick rücken, verbinden biographieanalytische Forschungen in ihrer Sicht auf Institutionen und Organisationen in der Regel bestimmte Grundannahmen: Sie basieren auf einem sozialkonstruktivistischen Verständnis institutioneller Ordnungen in der Tradition von Berger/Luckmann (1969), das Institutionen als Ergebnis der Habitualisierung und Tradierung sozialer Handlungen versteht – also als Erzeugnisse einer sozialen Praxis. Andreas Hanses (2018) argumentiert, dass sich ein solches Grundverständnis von Institutionen deshalb auch anschlussfähig für Forschungen in und über pädagogische *Organisationen* erweist, sofern diese nicht auf ihre formale Verfasstheit als bürokratische Gebilde reduziert, sondern als „interpretierte und gemeinsam produzierte Orte" (ebd.: 380) betrachtet werden, die „unter den Mitgliedern unablässig erzeugt und hergestellt werden" (ebd.). Eine solche organisationskulturelle Perspektive geht von der Kontingenz und prinzipiellen Wandelbarkeit institutioneller Ordnungen aus, die mit den (sich ihrerseits verändernden) biographischen Erfahrungs- und Wissensstrukturen der an pädagogischer Praxis Beteiligten in Beziehung stehen.[7]

Biographische Zugänge bieten jedoch nicht nur einen Ansatz zur Erforschung von Institutionenbildung, sondern auch das Konstrukt der „Biographie" selbst lässt sich als eine soziale Institution verstehen. So fassen Fischer und Kohli (1987: 26) Biographie als ein „sozialweltliches Orientierungsmuster" und gesellschaftliches Ordnungskonzept, das soziale Wirklichkeit strukturiert. Aus der Perspektive des Kultursoziologen Alois Hahn (2000) lässt sich Biographie als ein historisch spezifisches, kulturelles Format der Präsentation des Selbst im Wandel der Zeit begreifen, das sich im Kontext der europäischen Moderne

7 Ähnliche Überlegungen finden sich auch in Studien der Schulkulturforschung, die hier allerdings weniger biographie- als habitustheoretisch angelegt sind: Im Zentrum stehen die Relationen von professionellem Habitus und spezifischen Schulkulturen, die (im Anschluss an Bourdieu) als „Passungsverhältnisse" (Helsper 2008: 129) analysiert werden. Schulkulturen werden als Orte der Stärkung, Zurückweisung oder Transformation der „(berufs-)biographische[n] professionelle[n] Habitus von Lehrkräften" (ebd.) betrachtet.

herausgebildet hat. Die damit verbundenen strukturellen Erweiterungen individueller Gestaltungsspielräume bilden die Grundlage für die Entwicklung verzeitlichter, prozessualer Selbstkonstruktionen. Individuelle Biographien (Lebensgeschichten und Lebensvollzug) sind dabei auf institutionalisierte Skripte und gesellschaftlich verfügbare biographische Konstruktionsformate bezogen, die ein Spektrum jeweils historisch und kulturell *möglicher* Lebensentwürfe und -erzählungen konstituieren. Biographische Konstruktionen verweisen damit immer auf (strukturelle und normative) Vorgaben, zu denen sich die biographischen Subjekte ins Verhältnis setzen müssen. Dazu zählen z.B. milieu- und geschlechterspezifisch geprägte Erwartungen an die zeitliche Ordnung von Lebensverläufen. Diese ergeben sich aus der sequenziellen Strukturierung der Lebenszeit durch die Institutionen des Bildungs- und Erwerbssystems, die zugleich ein Gerüst für die Biographisierungsleistungen der Subjekte bieten (vgl. Kohli 1985).[8]

Zugleich sind Biographien durch gesellschaftliche Strukturvorgaben nicht determiniert. Sie sind vielmehr „auch immer wieder neu zu erbringende Konstruktionsleistungen konkreter Subjekte, die ihre Erfahrungen reflexiv verarbeiten und in Kommunikation und Handlung zur Geltung bringen" (Dausien 2006: 190). Dadurch sind Biographien auch produktiv an der Herstellung und Variation sozialer Ordnungen beteiligt – im Lebensvollzug ebenso wie in der reflektierenden Bezugnahme auf Lebenserfahrungen. Indem sie die in biographische Konstruktionsformate eingelassenen Normierungen, Erwartungsstrukturen und Deutungsmuster wiederholen und variieren, erzeugen sie u.U. veränderte Ausgangsbedingungen für künftige (individuelle und kollektive) Handlungssituationen (vgl. Alheit 1993). Biographien sind aus dieser Perspektive nicht nur Produkte gesellschaftlicher Ordnungen, sondern bringen diese auch hervor (vgl. Dausien 2006: 189f.).

Mit Bezug auf die hier fokussierte Themenstellung lässt sich aufbauend auf diesen Überlegungen sowohl fragen, wie sich (Berufs-)Biographien, professionelle Selbstverständnisse und Praxen von Diversitätsakteur:innen in Bezugnahme auf institutionelle Strukturvorgaben und gesellschaftlich verfügbare Deutungsangebote formieren, als auch, (in) wie(fern) sie ihrerseits die institutionelle Ordnung der Schule irritieren, modifizieren und ggf. neue Institutionalisierungen hervorbringen.

8 Auch die für die Gegenwart konstitutiven Prozesse der Pluralisierung und Destandardisierung von Lebensläufen und die Zunahme biographischer Übergänge heben die Relevanz dieser Institutionen nicht auf; zudem entstehen neue Institutionen der Übergangsregulierung und -begleitung (vgl. z.B. Hinrichsen 2020).

4 Biographie, Professionalisierung und migrationsgesellschaftliche Schulentwicklung – empirische Analysen

Die genannten Fragen sind leitend für die im Folgenden betrachteten exemplarischen Interviewanalysen, die im Rahmen eines explorativen Forschungsprojekts entstanden sind, das (Berufs-)Biographien und Professionalisierungsprozesse schulischer Diversitätsakteur:innen untersucht. Interviewt wurden Pädagog:innen, die in ihrer Schule – über ihren eigenen Unterricht hinaus – an der Entwicklung einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen schulischen Praxis beteiligt sind. Die Interviewten wurden zunächst mit einem offenen Erzählimpuls um die Erzählung ihrer Lebensgeschichte gebeten, bevor sie (später oder bei einem zweiten Termin) gezielter nach ihren Professionalisierungswegen, Erfahrungen und Vorgehensweisen als „Diversitätsakteur:innen" gefragt wurden. Die Auswertung orientiert sich am narrationsanalytischen Verfahren (vgl. Schütze 1984) und den Prinzipien einer reflexiv-rekonstruktiven Methodologie (vgl. Dausien 2006), die u.a. diskursive und interaktive Kontexte in empirische Analysen explizit einbezieht. Im Folgenden werden zwei Fallanalysen in verdichteter Form präsentiert, an denen sich kontrastierende Muster der Verschränkung von Biographie, Professionalisierung und institutionellem Wandel zeigen lassen.[9]

4.1 Individuelle Professionalisierung als „Motor" für die Institutionalisierung diskriminierungskritischer Elternarbeit

Das erste Beispiel basiert auf der biographischen Erzählung von *Ina Krohn*, die zum Zeitpunkt des Interviews seit zehn Jahren als Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule tätig war. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin leitete Frau Krohn den Beratungsbereich der Schule und hatte seit etwa drei Jahren die offizielle Funktion einer Multiplikatorin für interkulturelle Arbeit[10] inne.

Ihre biographische Selbstpräsentation beginnt Ina Krohn mit den Worten: „Ich würde für mich immer selbst sagen, ich habe einen Migrationshintergrund" (2/17–18). Bereits hier wird deutlich, dass Frau Krohn ihre Geschichte in einen spezifischen Deutungsrahmen stellt,

9 Die Falldarstellungen sind in etwas anderer Form auch in weitere Veröffentlichungen eingegangen (vgl. Schwendowius 2022a und b).

10 Die Funktionsbezeichnungen der Interviewten wurden aus Datenschutzgründen verfremdet.

den sie im weiteren Verlauf ihrer Erzählung ausgestaltet. Frau Krohn schildert die Fluchtgeschichte ihrer Familie väterlicherseits, die unmittelbar vor dem Bau der Mauer aus der DDR in einer westdeutschen Großstadt ankam. Die Flucht aus der DDR ist für ihren damals 14-jährigen Vater mit Traumatisierungen, versperrten Bildungsmöglichkeiten sowie Erfahrungen des sozialen Abstiegs und wirtschaftlicher Not verbunden. Frau Krohns Mutter, die als junge Frau ebenfalls aus der DDR geflohen ist, verzichtet nach ihrer frühen Heirat auf höhere Bildung, um die sozialen Unterlegenheitsgefühle ihres Mannes nicht zu verstärken. Die elterlichen Leid- und Entbehrungserfahrungen bilden ein intergenerationales Vermächtnis, dem Frau Krohn eine hohe Bedeutung für ihren eigenen Lebensweg und den ihres Bruders zuschreibt („also das Leid unserer Eltern war auch unsers" (18/40–19/1)).

Frau Krohns Jugend und ihr junges Erwachsenenalter sind bestimmt durch das Ringen um einen eigenständigen Lebens- und Berufsentwurf vor dem Hintergrund familial tradierter Erwartungshaltungen. Während sie sich nach außen als selbstbewusste junge Frau präsentiert, erlebt sie sich selbst als fremdbestimmt und in asymmetrische Beziehungsstrukturen und Abhängigkeitsverhältnisse verstrickt, denen sie weitgehend ausgeliefert ist.

Aus der Gegenwartsperspektive verweist ihre biographische Erzählung auf Lernprozesse, die es ihr ermöglicht haben, die mit ihrer Familiengeschichte und Jugend verbundenen Erfahrungen und Verletzungsdispositionen reflexiv zu bearbeiten und zu entschlüsseln, wie die Lebenswege ihrer Eltern – und damit auch ihr eigener – mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Zugehörigkeitsordnungen verflochten sind. So thematisiert sie ihr Unwohlsein als Kind angesichts des „autoritätshörigen" Verhaltens ihrer Eltern, für das sie damals keine Erklärung hat, das sie aber rückblickend mit deren sozialen Fremdheits- und Abstiegserfahrungen in Zusammenhang bringt. Die sozialen Abstiegserfahrungen ihrer Eltern deutet Frau Krohn heute als Ursache für die Unterlegenheitsgefühle ihrer Eltern, deren Spuren sie auch bei sich selbst erkennt.

ich hatte immer das Gefühl mit meinen Eltern haben irgendwelche Leute Sachen gemacht so, also die die waren nich selbstbestimmt, die ham sich vielleicht also das hab ich auch son Stück als erniedrigend empfunden dass diese Leute das machen (I: mhm) (4) Und ich hab das auch immer als erniedrigend empfunden wenn mein Vater dann irgendwie sone Autoritätshörigkeit gezeigt hat (…) also ich hab das son bisschen auch, aber ich hab das immer sehr bekämpft bei mir - (…) also ich bin immer eher sehr kritisch gegenüber allem was

mir so als Autorität entgegen kommt und ich glaube das hat wirklich n Stück auch damit zu tun - und ich versteh das auch immer, wenn Schüler so sind (23/7–38)

Die Reflexion der intergenerationalen Tradierungsprozesse kann im Anschluss an Pierre Bourdieu (2005) als eine Sensibilisierung für symbolische Gewalt und deren biographische Implikationen verstanden werden, die Frau Krohns individuellen Professionalisierungsprozess als „Diversitätsakteurin" auszeichnet.

In verschiedenen Passagen deutet sich auch an, wie dieser Lernprozess für ihr professionelles Handeln bedeutsam ist: Ihr biographisches Wissen wird zu einer Deutungsressource in Bezug auf Eltern und Schüler:innen, deren Verhaltensweisen von den Normalitätserwartungen der Schule abweichen. Dies hat nicht nur eine Bedeutung für ihr eigenes Handeln in der Interaktion mit Schüler:innen und Eltern. Vielmehr hat ihr Handlungsansatz das Potenzial, auch über ihre eigene Praxis hinaus Veränderungen professioneller Wissensordnungen und etablierter Interaktionsroutinen in Richtung einer diskriminierungskritischen Elternarbeit anzustoßen.

So setzt sich Ina Krohn in ihrer Schule insbesondere für den Abbau von Barrieren in der Kommunikation mit Eltern ein, die als schwer erreichbar gelten, u.a. weil ihre sprachlichen Voraussetzungen von den Normalitätserwartungen der Schule abweichen. Sie sorgt dafür, dass Elterninformationen in vereinfachter Sprache verfasst und in verschiedene Sprachen übersetzt werden. In kollegiumsinternen Fortbildungen und Beratungssituationen fordert sie von ihren Kolleg:innen die Reflexion eigener Normalitätserwartungen ein, die einer Elternkommunikation „auf Augenhöhe" (65/16) im Weg stehen. Sie fördert einen wertschätzenden Umgang mit den Lebensformen der Familien im Stadtteil, problematisiert ethnisierende Problemdeutungen und lenkt stattdessen den Blick auf ökonomische Problemlagen der Familien. Insgesamt bilanziert Frau Krohn:

ich würde wirklich sagen den meisten Erfolg hab ich tatsächlich gehabt bei der - also Vermeidung von Barrieren tatsächlich auch dass wir - ähm - auf Eltern anders zugehen als es andere Schulen tun - auch als Schule und dass es auch - viele Kollegen gibt bei denen es inzwischen auch ein Bewusstsein dafür gibt so das also da hab ich glaub ich ne ganze Menge bewirken können auch zusammen mit meinen Kollegen die da mit - aufgesprungen sind (66/20–35)

Dass Ina Krohn sich als Person präsentieren kann, deren Handeln zu institutionellen Veränderungsprozessen im Bereich der Elternarbeit

beiträgt, wird auch durch die spezifische Kombination verschiedener Verantwortungsbereiche möglich, die sie in ihrer Position vereint: Neben der Koordination der Sprachförderung und des Aufgabenfeldes „Interkulturelles Lernen" zählt die Leitung des Beratungsbereichs der Schule zu ihren Aufgaben, und im Interview betont sie, dass diese Bereiche, „wenn man die gemeinsam bei einer Person andockt, sehr gut ja miteinander verzahnt werden (können)" (49/38–50/22). In diesem Hinweis deutet sich an, dass Frau Krohn ihre Aufgaben als Multiplikatorin für interkulturelle Arbeit als integrativen Teil ihrer vielfältigen schulischen Querschnittaufgaben versteht. Gerade deren „Verzahnung" erleichtert es ihr, zeitlich parallel auf verschiedenen Ebenen an der Etablierung einer nicht diskriminierenden Kommunikationskultur zu arbeiten.

Die Position, die ihr dies ermöglicht, ist dabei kein Rahmen, der Frau Krohn als bereits gegeben gegenübertritt. Vielmehr lässt sich die Einrichtung dieser Stelle (auch) als ein Resultat des individuellen Professionalisierungsprozesses der Biographin lesen. Dieser dokumentiert sich formal in verschiedenen Langzeitfortbildungen, u.a. für Sprachbildung und Beratung, die sie berufsbegleitend absolviert hat. In der Schaffung einer Funktionsstelle, die diese Themenfelder bündelt, findet diese individuelle Professionalisierung eine formale Anerkennung seitens der Schulleitung. Dass die Schule ein Resonanzfeld für diesen Professionalisierungsprozess bietet, lässt sich mit ihrer inklusionspädagogischen Tradition erklären, die Anschlussmöglichkeiten für die Programmatik interkultureller Öffnung bietet. Zugleich tragen Frau Krohns Professionalisierung und die Schaffung der darauf zugeschnittenen Position zur Erweiterung des zuvor sonderpädagogisch verengten Inklusionsverständnisses der Schule bei:

> wir waren hier ganz lange ne Schule die sich sehr sehr stark konzentriert auf sonderpädagogische Förderung - (…) so also ich weiß dass ich das als sehr - unsinnig empfunden hab und dass ich - damals zur Schulleitung gegangen bin und gesacht hab, also ich glaub wir - müssen hier mal zusehen, also das kann nich sein, und mein damaliger Schulleiter, der kurz vor der Pensionierung stand - also der hat das dann sehr sehr befördert auch (1) und hat mir dann auch irgendwie letztendlich - dann auch noch wirklich wenige Wochen bevor er ging diese Position, die ich ja bis heute ausfülle - verschafft, sozusagen inklusive eines Büros, was ja an Schulen auch ein heiß umkämpfter Ort ist (48/5–49/8)

Die (berufs-)biographische Erzählung von Ina Krohn lässt sich somit als Beispiel für das prozessuale Ineinandergreifen von Biographie, in-

dividueller Professionalisierung und schulischem Wandel lesen, der durch die Institutionalisierung schulinterner Positionen bestärkt wird, die eine diskriminierungskritische Praxis fördern.

4.2 Professionalisierung und interkulturelle Schulentwicklung im Kontext von Wettbewerbslogiken

Auf eine andere Variante der Verschränkung von (Berufs-)Biographie, Professionalisierung und diversitätsbewusster Schulentwicklung verweist die Erzählung von *Narmer Wahad*. Der Interviewte ist zum Interviewzeitpunkt seit etwa zehn Jahren Lehrer an einem großstädtischen Gymnasium und hat dort ebenso lange eine Funktion als Interkultureller Bildungsbeauftragter inne. Parallel dazu ist er seit einigen Jahren auf überregionaler Ebene im Feld der interkulturellen Schulentwicklung tätig.

In seiner biographischen Erzählung orientiert sich Herr Wahad stark am Schema der *Berufs*biographie. Deutlich wird zudem, dass er seine Geschichte im Kontext des Diskurses über Lehrer:innen mit Migrationsgeschichte verortet, was – neben der interaktiven Rahmung des Interviews – auf die Einbindung des Interviewten in entsprechende professionelle Netzwerke verweist, die dieses Deutungsmuster nahelegen.

Trotz verschiedener Bezugnahmen auf familiale Migrationsbezüge und die Bedeutung der migrationsgesellschaftlichen Ordnung für die eigene Biographie folgt Narmer Wahads Selbstpräsentation nicht primär dem Erzählmuster einer *Berufung* zum Interkulturellen Bildungsbeauftragten aufgrund eigener biographischer Erfahrungen. Vielmehr erzählt er eine Geschichte, die wesentlich durch institutionelle Offerten und Gelegenheitsstrukturen gekennzeichnet ist, die es ihm im Verlauf seines Bildungs- und Berufsweges ermöglichen, das ihm zugeschriebene Label des „Migrationshintergrundes“ zum beruflichen Kapital zu machen.

Eine Schlüsselsituation in seiner Erzählung bildet die Teilnahme an einer Informationsveranstaltung während seines Studiums, in der den anwesenden Lehramtsstudierenden geraten wird, an einem individuellen „Profil“ zu arbeiten, das sie auf dem umkämpften Arbeitsmarkt unverwechselbar macht. In Narmer Wahads Selbstpräsentation wird die Veranstaltungsteilnahme als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines *interkulturellen Profils* konstruiert, das er auf dem Arbeitsmarkt gezielt als Besonderungsmerkmal einsetzt. Die Basis für diese Profilierung bildet zunächst primär die Referenz auf den familialen „Migrati-

onshintergrund“ (8/11), den Herr Wahad im Kontext des Lehramtsstudiums als Alleinstellungsmerkmal erfährt. Eine fachliche Auseinandersetzung mit Elementen interkultureller Pädagogik erfolgt erst später und eher gelegenheitsorientiert. Dieses (berufs-)biographische Profil öffnet Herrn Wahad nach Abschluss des Studiums die Tür für die erfolgreiche Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle als Lehrer und Interkultureller Bildungsbeauftragter an einem großstädtischen Gymnasium mit einer heterogenen Schüler:innenschaft. Seine Darstellung legt nahe, dass die Schulleitung mit der Ausschreibung dieser Position keine feste Agenda verbindet, sondern lediglich das Ziel, im Bereich interkultureller Bildung aktiv zu werden.

In Bezug auf seine bisherige Arbeit als Beauftragter hebt Narmer Wahad insbesondere die erfolgreiche Einführung eines interkulturellen Trainings für Schüler:innen der Oberstufe hervor, das er in einem längeren Prozess als festen Bestandteil des Curriculums etabliert. Dabei macht er deutlich, dass dies nicht ohne Widerstände im Kollegium gelingt.

> und dann ähm hab ich in meiner Schule (1) ähm gesagt so Mensch ich glaub das wär was für uns äh aus verschiedenen Gründen eben auch ne weil es geht ja Richtung Berufs - qualifikation auch ne auf dem globalen Markt und tralala - du weißt es ja ist das ganz wichtig_da wollt ich eben diese gymnasialen (Schnalzen) - äh Bedenkenträger son bisschen einfangen da und also verschiedene Akteure halt irgendwie für diese Idee gewinnen nicht nur die diejenigen die grundsätzlich da ne Offenheit für haben sondern auch diejenigen die ja sagen ok warum denn eigentlich was haben die davon - und ja das haben wir umgesetzt (16/5–15)

Der Verweis auf die berufliche Verwertbarkeit von Kompetenzen, die auf dem „globalen Markt“ gefragt sind, wird der Interviewerin gegenüber als strategisches Argument ausgewiesen, um auch jene Kolleg:innen für sein Konzept zu gewinnen, die die Berechtigung des Trainings mit Verweis auf dessen Nutzen anzweifeln („was haben die davon“). Das Gymnasium erscheint dabei als ein Feld, in dem sich interkulturelle Bildungskonzepte nicht ohne Widerstände umsetzen lassen, weshalb es strategischer Tricks bedarf, um die „gymnasiale(n) Bedenkenträger“ zu überzeugen.

Die Betonung der strategischen Ausgestaltung seines Handelns angesichts von Widerständen setzt sich auch in den weiteren Ausführungen fort. So berichtet Narmer Wahad von konzeptionellen Erweiterungen des Trainings und dessen Umbenennung in „Diversity Training“.

und dann hab ich das der Schulleitung vorgestellt und auch mit diesem neuen Wording und was eigentlich Diversity heißt - also ich hatte gemerkt die Schulleitung war gar nicht mehr so stark dahinter wir hatten ne neue Schulleiterin ((I: aha)) und dieses Interkulturelle und Thema Migratiooon (Luft einziehen) ähm eine Schule die viele Schüler gewinnen will und sowas ist immer inner Außenwirkung nich so super also - da war die Unterstützung gar nich mehr so groß und da war eben diese strategische Überlegung ja Diversity ist vielleicht cooler für die Schulleitung ne kann sie EHER mit ner positiven Außenwirkung rechnen (28/10–23)

Die Umbenennung des Trainings wird als strategischer Schritt präsentiert, der dazu dient, die antizipierten Ressentiments der neuen Schulleitung gegenüber dem Training abzubauen. Diese resultieren aus negativen Assoziationen mit dem Thema Migration, das als potenziell bedrohlich für die „Außenwirkung" der Schule angesehen wird. Die fehlende Unterstützung der neuen Schulleitung wird also mit ihrer Gebundenheit an Mechanismen der Wettbewerbsorientierung erklärt, durch die Schulen sich als konkurrierende Unternehmen verstehen lernen, die sich auf dem Markt behaupten müssen (vgl. dazu z.B. Berg et al. 2016). Narmer Wahads Vorgehensweise der Umbenennung orientiert sich damit weniger an einem transformativen Anspruch, sondern steht eher für eine Strategie des Anschmiegens an die (marktorientierte) Logik des Feldes, um schulintern eine größtmögliche Akzeptanz für seinen Vorschlag zu erreichen. Diese Handlungsstrategie geht insofern auf, als es ihm wider Erwarten gelingt, die Schulleitung und das Kollegium dafür zu gewinnen, das Training als festen Bestandteil des Curriculums für alle Jahrgänge der Sekundarstufe I zu implementieren. Damit einher geht freilich, dass weder die marktorientierte Argumentationslogik problematisiert und bearbeitet werden kann, noch die damit verwobene Verknüpfung von Migration mit einem drohenden Imageschaden, die an rassistische Alltagsdiskurse anschlussfähig ist.

In Bezug auf die betrachtete Frage zeigt sich hier etwas, das vielleicht als eine allgemeine Paradoxie des beruflichen Handelns von Diversitätsakteur:innen betrachtet werden kann: das Lavieren zwischen dem Auftrag, Teilhabebarrieren abzubauen, und den Bedingungen der sozial stratifizierten und an Wettbewerb ausgerichteten Schullandschaft, in der eine migrationsbedingt heterogene Schüler:innenschaft als potenzieller Wettbewerbsnachteil konnotiert ist.[11] Dies verweist auf strukturelle Begrenzungen eines diskriminierungskritischen schuli-

11 Dass Heterogenität auch anders konnotiert sein kann, zeigen z.B. Forschungen zu Schulen, die sich als „international" profilieren (vgl. Hinrichsen/Paz Matute 2021);

schen Wandels durch wettbewerbliche Logiken, die im gymnasialen Bereich möglicherweise besonders stark ausgeprägt sind (vgl. Helsper et al. 2018). Zudem verweist die „Unsichtbarmachung" der migrationsbedingt heterogenen Schüler:innenschaft auf ein Moment der Fortsetzung eines traditionell exklusiven Selbstverständnisses der Schulform des Gymnasiums im hierarchisch gegliederten deutschen Schulsystem, deren Exklusivität auch durch die institutionelle Diskriminierung von Schüler:innen aufrechterhalten wird, die als „Migrationsandere" (Mecheril 2010: 15ff.) positioniert sind.[12] Dass Narmer Wahads Handlungsentwurf diese Logik aufgreift, lässt sich als ein Hinweis auf strukturelle Grenzen diskriminierungskritischen Handelns in diesem spezifischen Feld lesen (vgl. Schwendowius 2022b). Vor dem Hintergrund der (berufs-)biographischen Erzählung wird darüber hinaus deutlich, dass die marktorientierte Logik auch anschlussfähig an bereits vertraute und eingeübte Deutungsmuster und Handlungsstrategien des Biographen ist und sie vielleicht auch deshalb nicht grundlegend hinterfragt wird.

Dass er sich offen für strategische Auslegungen und Modifikationen seiner Arbeitsvorhaben zeigt, trägt vermutlich dazu bei, dass Narmer Wahad auch über seine Schule hinaus Prozesse interkultureller Schulentwicklung mitgestalten kann. Den weiteren Verlauf seiner Berufsbiographie präsentiert er als ein schrittweises Hineinwachsen in ein sich entwickelndes Professionsfeld: Durch die Teilnahme an Fortbildungen ergeben sich Kontakte zu Akteur:innen aus der Schulverwaltung sowie verschiedenen Stiftungen. Durch diese wird Herr Wahad sukzessive am Aufbau von Strukturen zur interkulturellen Schulentwicklung auf Landesebene beteiligt. Später konzipiert er selbst Fortbildungen und wirkt überregional am Aufbau von professionellen Netzwerken mit. Er wird so in die sich etablierenden Strukturen eingebunden und wirkt zugleich an deren Entwicklung mit.

dies wirft auch die Frage auf, inwiefern „Migration" in erster Linie als Chiffre für sozio-ökonomische Deprivilegierung fungiert.

12 So sind beispielsweise Angebote der Deutschförderung und des herkunftssprachlichen Unterrichts bis heute keineswegs regulär in Gymnasien verankert.

5 Potenziale biographischer Ansätze für die Analyse von Institutionalisierungs- und Wandlungsprozessen im Bildungswesen

Die vorgestellten Analysen illustrieren eine spezifische theoretisch-methodologische Erkenntnisperspektive in Bezug auf Phänomene institutionellen Wandels. Auch wenn mit dieser Perspektive zweifellos bestimmte Begrenzungen einhergehen,[13] können sie doch bestimmte Einsichten eröffnen, die über andere Forschungszugänge nicht ohne Weiteres zugänglich werden.

Insgesamt wird durch die eingenommene Perspektive deutlich, dass und in welcher Weise institutioneller Wandel mit den (Berufs-) Biographien und der individuellen Professionalisierung der pädagogischen Akteur:innen prozessual verwoben sind. Es lässt sich nicht nur empirisch zeigen, dass bildungspolitische Programmatiken – hier zur migrationsgesellschaftlichen Schulentwicklung – schulisch sehr unterschiedlich umgesetzt und ausgedeutet werden, sondern auch, dass und wie biographische Wissens- und Handlungsformen der eingebundenen Akteur:innen in solchen Prozessen zum Tragen kommen.

Dabei weisen die Einzelfälle insofern über sich selbst hinaus, als sie auch auf überindividuelle Erfahrungen und Sinnressourcen verweisen, die mit den Positionierungen und Bewegungen der involvierten Akteur:innen im sozialen Raum verbunden sind. So wird erkennbar, wie sozial situierte (milieugebundene, geschlechter- und migrationsbezogene) biographische Erfahrungen für berufliche Selbstverständnisse und Handlungsorientierungen, für individuelle Professionalisierung und die Ausgestaltung institutioneller Ordnungen relevant werden können. Darüber hinaus deutet sich an, dass biographisch gerahmte Professionalisierungsprozesse unter bestimmten Bedingungen auch als Ressourcen und „Taktgeber" für die Etablierung von Arbeitsstrukturen und Netzwerken fungieren können, die institutionellen Wandel vorantreiben.

Umgekehrt lässt sich zeigen, dass und wie bildungspolitische und professionsbezogene Diskurse als Sinnangebote und institutionalisierte Skripte für berufsbiographische Konstruktionen, biographische Selbstdeutungen und professionelle Selbstentwürfe fungieren und angeeig-

13 So werden institutionelle Ordnungen und professionelles Handeln immer nur vermittelt über die Relevanzsetzungen und Deutungen der Interviewten zugänglich. Um diese Begrenzung zu überwinden, stellen z.B. ethnographische Zugänge eine sinnvolle Erweiterung dar (vgl. dafür z.B. Cloos 2008).

net werden – wie z.B. der Diskurs über Lehrer:innen mit Migrationsgeschichte. Diese sind freilich ambivalent, insofern damit sowohl Ermächtigungspotenziale als auch reduktionistische, identitätsfixierende Zuschreibungen verbunden sein können. Zudem zeigt sich, dass und wie die mit solchen bildungspolitischen Diskursen verbundenen Institutionalisierungsprozesse (z.B. der Aufbau professioneller Netzwerke migrantisch positionierter Lehrer:innen) als Gelegenheitsstrukturen für berufsbiographische Etablierungs- und Professionalisierungsprozesse der Akteur:innen fungieren. Auch die biographische Aneignung von zeitgebundenen berufsbiographischen Normen und Anforderungen, z.B. die einer wettbewerbsorientierten Selbstprofilierung, rücken in den Blick. Wie sie berufsbiographisch bearbeitet werden und inwiefern sie für professionelle Selbstverständnisse relevant werden, die ihrerseits schulische Praxis formen, ist eine u.a. für Professionalisierungsforschung hoch relevante Frage.

Der Zugang über (berufs-)biographische Erzählungen eröffnet eine prozessuale Perspektive auf Verflechtungen individueller Professionalisierung mit organisationalen und institutionellen Entwicklungen, die sich wechselseitig stabilisieren oder dynamisieren können. Dadurch werden Professionalisierung und Institutionalisierung als kontingente Prozesse rekonstruierbar, die auch unvorhergesehene Entwicklungen und Brüche mit sich bringen können und in denen u.a. spezifische soziale Konstellationen, Akteur:innen und Gelegenheitsstrukturen eine Rolle spielen, ohne die diese Prozesse auch eine andere Richtung hätten nehmen können.

So kann z.B. rekonstruiert werden, wie das Beharrungsvermögen tradierter institutioneller (Wissens-)Ordnungen beabsichtigte Innovationen verhindert oder Richtungsänderungen von Reformvorhaben erzwingt. Aber auch unvorhergesehene Dynamiken, die von den beruflichen Bewegungen der Akteur:innen selbst ausgehen, können sich als bedeutsam für institutionellen Wandel herausstellen. So lässt sich an weiteren Beispielen aus der hier vorgestellten explorativen Forschung zeigen, dass diversitätsorientiertes Engagement schulischer Akteur:innen nicht zwangsläufig organisationsgebunden ist (vgl. Schwendowius 2022a). Wenn Professionelle den Ort ihres Engagements an andere Schulen oder in professionelle Netzwerke jenseits der eigenen Schule verlagern, macht dies die potenzielle Flüchtigkeit organisationaler Bindungen sichtbar, die auch Folgen für die Nachhaltigkeit institutionellen Wandels haben kann.

Insgesamt wird deutlich, dass institutionelle Wandlungs- und Entwicklungsprozesse nur unzureichend in einer Top-down-Logik verstanden werden können und begrenzt steuerbar sind. Dies ist zwar keine prinzipiell neue Erkenntnis; auch andere theoretisch-methodologische Zugänge verweisen auf die Differenz zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Praxis. Während organisationsbezogene Ansätze aber eher die Relevanz z.B. organisationsinterner Machtkämpfe und schulkultureller Eigenlogiken fokussieren, die institutionelle Veränderungen vorantreiben oder bremsen können,[14] liegt das Potenzial lebensgeschichtlicher Zugänge für die Untersuchung institutionellen Wandels vor allem darin zu zeigen, dass und wie institutionelle Veränderungen auch durch das „eigensinnige" Handeln und die biographischen Sinngebungen pädagogischer Akteur:innen geformt werden. Dies relativiert in jedem Fall Erwartungen und Phantasien einer (z.B. bildungspolitischen) Steuerbarkeit institutionellen Wandels.

Darin liegt allerdings auch immer die Gefahr einer emphatischen Überschätzung der Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten der Einzelnen. Eine Möglichkeit, um nicht überhöhten Erwartungen an die Möglichkeiten institutionellen Wandels durch einzelne „Veränderungsakteur:innen" – und so auch einer Individualisierung der Verantwortung für „misslingende" institutionelle Transformationsprozesse – Vorschub zu leisten, bietet die hier vorgeschlagene analytische Einbeziehung bildungs- und gesellschaftspolitischer Kontexte und Diskurse, in denen sich die Akteur:innen bewegen. Dazu zählen z.B. bildungspolitische und -administrative Bedingungen der Professionalisierung, schulkulturelle Traditionen und Erwartungen, die Schulen mit der Einrichtung entsprechender Positionen verbinden, ebenso wie sich wandelnde gesellschaftliche und fachliche Diskurse über Diversität und Diskriminierung. Welchen Beitrag darüber hinaus auch methodische Erweiterungen für die Analyse der Verflechtungen zwischen (Berufs-) Biographien und institutionellem Wandel leisten können, wird noch weiter zu diskutieren sein.

Literatur

Ahmed, Sara (2012): On being included. Diversity and racism in institutional life. Durham: Duke University Press.

14 Aktuelle Beispiele hierfür finden sich z.B. in verschiedenen Beiträgen bei Moldenhauer et al. (2021).

Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das ‚biographische Paradigma' in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland, 2., erw. Aufl. Bremen: Universität Bremen, S. 343–417.

Berg, Sabrina/Hagedorn, Udo/Heinrich, Martin (2016): Strukturhomologien der Segmentierung von Schülerschaft durch Wettbewerb unter Schulen und dem ‚Quasi-Ausbildungsmarkt'. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur ‚Neuen Steuerung' im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–222.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 22. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, 2. Aufl. Wien: Braumüller.

Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Dausien, Bettina (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, Sabine/Wahrig, Bettina (Hrsg.): LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies. Bielefeld: transcript Verlag, S. 179–211.

Fabel-Lamla, Melanie/Wiezorek, Christine (2008): Schulentwicklung im Transformationsprozess – Zum Verhältnis von Biographie und schulischen Reformprozessen. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS, S. 327–345.

Fereidooni, Karim/Nina Simon (2021): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.

Foitzik, Andreas/Hezel, Lukas (Hrsg.) (2019): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.

Fürstenau, Sara (2008): Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität. Fallstudien von Grundschulen. Abschlussbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Hamburg: Universität Hamburg.

Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.

Gomolla, Mechtild (2018): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. Evaluation der Lehrerfortbildung zur Interkulturellen Koordination (2014–2016) – Teil II. Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 17. Hamburg: Hamburg Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2019): Schwerpunktheft zum Thema „Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration". In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 4, 1–2, S. 5–13.

Gomolla, Mechtild/Schwendowius, Dorothee/Kollender, Ellen (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. Evaluation der Lehrerfortbildung zur Interkulturellen Koordination (2012–2014). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 16. Hamburg: Hamburg Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Hahn, Alois (2000): Biographie und Lebenslauf. In: Hahn, Alois (Hrsg.): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–115.

Hanses, Andreas (2018): Biographie und Institutionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–389.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS, S. 115–145.

Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareike (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Wiesbaden: Springer VS.

Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS.

Hinrichsen, Merle/Paz Matute, Paula (2018): ‚Den Horizont erweitern?' – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. In: Tertium Comparationis 24, 2, S. 190–205.

Huxel, Katrin (2019): Die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit als Teil einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 1, 2, S. 68–80.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack/Marotzki (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Trandisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–182.

Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Goddar, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim, Basel: Beltz.

Karakaşoğlu, Yasemin/Wojcziechowicz, Anna/Gruhn, Mirja (2013): Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola/Karakaşoğlu Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann, S. 69–84.

KMK (2013).: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1, S. 1–29.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7–22.

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. https://d-nb.info/112353943X/34 [Zugriff: 10.8.2023].

Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till Sebastian (2021): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 21, 1, S. 124–45.

Panesar, Rita (2020): Institutionen als Inklusionsförderer: Abbau von Bildungsbarrieren und Interkulturelle Öffnung von Schulen. In: Genkova, Petia/Riecken, Andrea (Hrsg.): Handbuch Migration und Erfolg. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–347.

Schiebel, Martina (2008): Vagheiten und Visionen. Biografische Professionalisierungsprozesse bei Frauen in Leitungspositionen in der ostdeutschen Wohlfahrtspflege. In: Forum Qualitative Sozialforschung 9, 1, Art. 43.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78–117.

Schwendowius, Dorothee (2022a): Biographien und berufliches Engagement von ‚Diversitätsakteur_innen' in Schulen der Migrationsgesellschaft. In: Akbaba, Yaliz/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, 193–215.

Schwendowius, Dorothee (2022b): (Berufs-)Biographien von ‚Diversitätsakteur*innen' – empirische Rekonstruktionen und methodologische Reflexionen. In: Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee/Thoma, Nadja/Thon, Christine (Hrsg.): Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion. Frankfurt am Main: Campus, S. 185–209.

Seitter, Wolfgang (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Wanderungsverläufe, Vereinskulturen und Bildungsbiographien spanischer Migrantinnen in Frankfurt. Opladen: Leske + Budrich.

Weis, Michael (2017): Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg: Würzburg University Press.

Übersetzen mit der Dokumentarischen Methode

Am Beispiel eines biographischen Interviews mit einer japanischen Studentin

Hiromi Masek, Ruprecht Mattig

1 Einleitung

Der Wandel pädagogischer Institutionen macht im Rahmen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung mitunter methodische Anpassungen und methodologische Reflexionen notwendig. Dies werden wir in diesem Beitrag mit Bezug auf die Internationalisierung der Hochschulen zeigen, die das Thema der Mehrsprachigkeit und das Problem der Übersetzung in den Blick rückt. Wir diskutieren die Frage, wie im Rahmen der Forschung mit der Dokumentarischen Methode mit der Übersetzung von Interviews, die in einer Fremdsprache erhoben wurden, umzugehen ist. Die Frage nach der methodischen und methodologischen Bedeutung des Übersetzens in der qualitativen Forschung erhält erst seit ca. zehn Jahren systematische Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Kruse et al. 2012). Aufbauend auf bereits vorliegende Arbeiten entwickeln wir folgende Thesen:

— In methodischer Hinsicht muss das Übersetzen selbst bereits als ein eigenständiger Schritt der Interpretation angesehen werden, der zusätzlich zu den üblichen Schritten in Betracht zu ziehen ist.
— Vor dem Hintergrund der Frage nach dem Übersetzen bedarf es in methodologischer Hinsicht einer kritischen Auseinandersetzung mit den in der Dokumentarischen Methode verwendeten Begriffen „konjunktives" und „kommunikatives" Wissen.

Wir gehen zunächst auf die Grundlagen der Dokumentarischen Methode ein und diskutieren dann Studien, die sich vor dem Hintergrund der Dokumentarischen Methode bereits mit der Frage des Übersetzens auseinandergesetzt haben. Anschließend stellen wir das Forschungsprojekt zu japanischen Studierenden an deutschen Hochschulen vor, das den Anlass zu diesem Beitrag darstellt. Vor diesem Hintergrund übersetzen wir dann systematisch in mehreren Schritten eine ausgewählte Transkriptpassage aus unserem Interviewmaterial, wobei wir

uns auf translationswissenschaftliche Unterscheidungen verschiedener Übersetzungsvarianten beziehen. Abschließend diskutieren wir die Ergebnisse aus der schrittweisen Übersetzung aus methodologischer Sicht. Dabei bestimmen wir Sprachen als konjunktive Erfahrungsräume und die rekonstruktive Arbeit mit Fremdsprachen als eine doppelte Grenzüberwindung, bei der der liminale Bereich zwischen den Sprachen eine unverzichtbare Erkenntnisquelle darstellt.

2 Methodologische Vorüberlegungen

2.1 Konjunktives und kommunikatives Wissen in der Dokumentarischen Methode

Die von Ralf Bohnsack entwickelte Dokumentarische Methode, die in der Sozial- und Bildungsforschung mittlerweile fest etabliert ist, basiert in methodologischer Hinsicht auf der von Karl Mannheim übernommenen Unterscheidung zwischen „konjunktivem" und „kommunikativem" Wissen (vgl. Bohnsack 2021: 35ff.). Diese Unterscheidung stellt die Grundlage für weitere Begriffspaare wie „Orientierungsrahmen" und „Orientierungsschema" oder „Verstehen" und „Interpretation" dar.

Konjunktives Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es von partikularen Gruppen („Milieus" oder auch „konjunktiven Erfahrungsräumen") geteilt wird, deren Mitglieder einen (in der Regel implizit bleibenden) Orientierungsrahmen teilen und sich unmittelbar verstehen; kommunikatives Wissen dagegen ermöglicht die Verständigung über die Grenzen der partikularen Gruppen hinweg – eine Verständigung, die allerdings nicht als unmittelbares Verstehen, sondern als explizites Interpretieren bestimmt wird:

> Mannheim unterscheidet zwischen „Verstehen" und „Interpretieren". Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die zu einem bestimmten „Erfahrungsraum" gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren. Damit verbunden sind zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung bzw. der Sozialität: die auf unmittelbarem Verstehen basierende „konjunktive" Erfahrung und die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende „kommunikative" Beziehung. (Bohnsack 2021: 63)

Dieser Unterscheidung folgend ist der Zugang zum kommunikativen Wissen relativ unproblematisch, der zum konjunktiven Wissen dage-

gen muss erst rekonstruktiv erschlossen werden. Bohnsack erläutert dies am Beispiel des Begriffes „Familie“:

> So ist uns die […] Bedeutung des Begriffs „Familie“ unproblematisch gegeben, da wir alle ein Wissen um die Institution Familie (bspw. um die Rollenverteilung Mutter-Vater-Kind) haben. Wir sprechen hier […] von einem kommunikativen oder auch kommunikativ-generalisierenden Wissen. Davon zu unterscheiden ist ein Wissen innerhalb des Erfahrungsraums der konkreten Familie in ihrer je milieuspezifischen oder auch individuell-fallspezifischen Besonderheit. Wir sprechen hier von einem konjunktiven Wissen und von konjunktiven Erfahrungsräumen. (Bohnsack 2006: 42f.)

Die Dokumentarische Methode zielt auf die Rekonstruktion des konjunktiven Wissens bzw. des Orientierungsrahmens der untersuchten Personen ab. Zu diesem Zweck ist in methodischer Hinsicht ein mehrstufiges Auswertungsverfahren von empirischen Daten (z.B. Gruppendiskussionen, Interviews, Bilder) entwickelt worden, das im Wesentlichen die formulierende und die reflektierende Interpretation sowie die sinn- und soziogenetische Typenbildung umfasst (vgl. Bohnsack 2021: 133ff.). Bei der Rekonstruktion von Interviews dienen die Transkripte der aufgezeichneten Interviews als Grundlage für diesen mehrstufigen Prozess der Interpretation.

2.2 Dokumentarische Methode, Fremdsprachen und Übersetzung

Spezifische Studien, die sich mit dem Übersetzen im Rahmen der Dokumentarischen Methode auseinandersetzen, finden sich bislang nur wenige. Schittenhelm (2017) forscht mit der Dokumentarischen Methode und reflektiert über ein Projekt, in dem auf Schwedisch geführte Interviews von einer Übersetzerin ins Englische übersetzt wurden. Sie stellt heraus, dass bei einer Übersetzung immer auch Mehrdeutigkeiten und interkulturelle Besonderheiten auftreten können, so dass es in manchen Fällen einer begründeten Entscheidung für die Verwendung von Begriffen in der Zielsprache bedarf. In dem Projekt wurde die Übersetzerin deshalb beauftragt, derartige Charakteristika mit entsprechenden Notizen im übersetzten Transkript zu vermerken (vgl. ebd.: 107ff.). Dieses Vorgehen basiert somit auf einem „Dialog“ (ebd.: 108) der Forscherin mit der Übersetzerin, der auch sicherstellen soll, dass auch Dritte die Übersetzung nachvollziehen können.

Bittner und Günther (2013) arbeiten zwar nicht ausdrücklich mit der Dokumentarischen Methode, beziehen sich jedoch auf deren grundlagentheoretische Annahmen. Sie betonen die grundsätzliche Freiheit

des Übersetzens, die darin besteht, dass es immer auch alternative Übersetzungen gibt und die übersetzende Person sich letztlich für eine bestimmte Variante entscheiden muss (vgl. ebd.: 190). Zudem stellen sie heraus, dass das Übersetzen immer auch einen Einblick in die mit den Sprachen verbundenen Kulturen eröffnet und damit als Praxis des Kulturvergleiches anzusehen sei (vgl. ebd.: 190ff.). Als Vorschlag zum Umgang mit dem Problem des Übersetzens in der qualitativen Sozialforschung wird ein Projekt vorgestellt, in dem Interviewtranskripte, die – ähnlich wie bei Schittenhelm – zuvor von Dolmetscherinnen vom Französischen ins Deutsche übertragen worden waren, in mehreren Gruppen von Forscher:innen interpretiert wurden, wobei sowohl französische als auch deutsche Forscher:innen beteiligt waren. Interpretiert wurden dabei sowohl die originalen als auch die übersetzten Interviewtranskripte. Die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen wurden dann im Gesamtplenum diskutiert (vgl. ebd.: 193f.). Dieses Vorgehen bringt zwar wichtige interkulturelle Erkenntnisse hervor, lagert dennoch, wie bei Schittenhelm, das Übersetzen an Dritte aus. Allerdings gab es unter anderem auch zweisprachige Interpretationsgruppen, in denen auch die Übersetzung selbst diskutiert wurde. Den hier sich andeutenden Ansatz, das Übersetzen selbst bereits als Interpretation anzusehen, werden wir in diesem Beitrag weiter ausarbeiten.

Insgesamt zeigt sich, dass das Übersetzen nicht hinsichtlich der Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode reflektiert wird. Eine systematische Theorie bzw. Methodologie des Übersetzens im Rahmen der Dokumentarischen Methode stellt noch weitgehend eine Leerstelle dar. Wir werden im Folgenden die grundlegenden Annahmen von Bittner und Günther bzw. Schittenhelm über die Freiheit des Übersetzens und die Kulturgebundenheit der Sprachen übernehmen und weitergehend argumentieren, dass das Übersetzen bereits als ein spezifischer Zugang zu konjunktivem Wissen angesehen werden muss und deshalb nicht an Personen, die mit der Dokumentarischen Methode nicht vertraut sind, ausgelagert werden darf. Vielmehr muss das Übersetzen einen integralen Bestandteil des methodischen Vorgehens ausmachen.

3 Forschungsprojekt: Japanische Studierende an deutschen Hochschulen

Die Frage nach der Übersetzung von qualitativen Interviews stellt sich uns konkret in einem Forschungsprojekt über japanische Studierende

an deutschen Hochschulen, das im Rahmen von Untersuchungen zur Internationalisierung der Hochschulen verortet werden kann. Die Forschung auf diesem Feld fokussiert im deutschsprachigen Raum vielfältige Schwerpunkte: von der individuellen Mobilität und Vernetzung bis hin zur Entwicklung von Curricula, Studiengängen, Lehrplänen und Austauschprogrammen (vgl. Otten 2006; Blossfeld et al. 2012; Rech 2012; Loy 2018). Im Bereich der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung werden dabei vor allem spezifische Handlungslogiken sowie ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen untersucht, um die Transformation der Hochschule von der Seite der betroffenen Personen her zu rekonstruieren (vgl. Koring 1989; Otten 2006; Loy 2018).

Studierende aus dem asiatischen Raum machen einen vergleichsweise großen Anteil unter den internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen aus. Allerdings werden japanische Studierende bei der statistischen Erhebung nach Ländern nicht gesondert berücksichtigt (vgl. Mayer et al. 2012; Burkhard/Kercher 2014).

Um die Erfahrungen und Orientierungen japanischer Studierender an deutschen Hochschulen rekonstruieren zu können, wurde das biographische Interview als Methode ausgewählt (vgl. Nohl 2016, 2017). Die Interviewpartner:innen waren zum Interviewzeitpunkt entweder als reguläre Studierende an einer deutschen Hochschule eingeschrieben oder standen in Deutschland in einem Berufsverhältnis. Die Interviews fanden zwischen Juli und Oktober 2020 via Online-Videokonferenz statt. Der Zugang zu den Interviewpartner:innen erfolgte sowohl über persönliche Kontakte als auch über soziale Netzwerke. Sieben der Interviewpartner:innen waren an deutschen Universitäten immatrikuliert (1 männlich, 6 weiblich), zudem wurden zwei Absolvent:innen befragt (1 männlich, 1 weiblich). Die Interviewpartner:innen waren zwischen 26 und 29 Jahre alt. Als Interviewsprachen wurden Japanisch und Deutsch gewählt, wobei hauptsächlich Japanisch verwendet wurde. Durchschnittlich dauerten die Interviews drei Stunden. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Um die Frage der Übersetzung von Interviewtranskripten exemplarisch zu diskutieren, verwenden wir im Folgenden eine Transkriptpassage aus einem unserer Interviews.

4 Übersetzung als interpretativer Prozess

Bei den auf Japanisch vorliegenden Interviewtranskripten stellt sich die Frage, wie sie ins Deutsche übersetzt werden sollen. Wir schla-

gen im Folgenden ein Verfahren vor, bei dem die Übersetzungsleistung nicht an außenstehende Personen (Dolmetscher:innen) ausgelagert wird, sondern die Forscher:innen selbst übersetzen. Dabei stellen wir das Übersetzen als einen Prozess dar, der systematisch in mehrere Schritte unterteilt ist. Dieses prozessuale Vorgehen schafft dabei nicht nur eine Transparenz hinsichtlich des Übersetzens selbst, sondern erbringt zudem wichtige Erkenntnisse im Sinne der Dokumentarischen Methode.

4.1 Translationstypen und -formen

Unser Vorgehen fußt auf der systematischen Unterscheidung zwischen der „dokumentarischen" und der „instrumentellen" Übersetzung als zwei grundlegenden Übersetzungstypen, die Wettemann (2012) im Anschluss an die Translationswissenschaftlerin Nord (2010) darstellt. Für beide Typen stellt Wettemann zudem jeweils verschiedene Formen dar, wie aus Tabelle 1 hervorgeht.

Tabelle 1: Translationstypen und -formen (Quelle: eigene Darstellung)

Dokumentarische Übersetzung	**Instrumentelle Übersetzung**
Ausgangstext als Dokument, über das in der Zielkultur berichtet wird; Form und Inhalt des Ausgangstextes sollen im Zieltext erkennbar bleiben.	Dem Zieltext soll nicht angemerkt werden, dass es sich um eine Übersetzung handelt; Zieltext als Instrument kommunikativer Handlungen.
Formen	**Formen**
– Latinisierte Übersetzung* – Wort-für-Wort-Übersetzung – Wörtliche Übersetzung – Philologische Übersetzung – Exotisierende Übersetzung	– Paraphrasierende Übersetzung – Adaptierende Übersetzung – Auslassung

* Bei dieser Form handelt es sich um eine Hinzufügung durch Masek und Mattig als Besonderheit für die japanische Sprache.

Die terminologische Übereinstimmung zwischen dokumentarischer Übersetzung (Nord 2010) und Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2021) ist zwar zufällig, verweist allerdings auf eine zentrale inhaltliche Parallele: Die Dokumentarische Methode zielt auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens ab, der sich in Erzählungen etc. dokumentiert (vgl. Bohnsack 2021: 96ff.). Ihr geht es mithin um spezifische Perspektiven sozialer Milieus, nicht um Sichtweisen, die solche Perspektiven zu transzendieren versuchen. Auch die dokumentarische Übersetzung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Eigenheiten des Ausgangstextes im übersetzten Text erkennbar sind, so dass die spezifische Perspektive, die den Ausgangstext prägt, erhalten bleibt. Bei der instrumentellen Übersetzung hingegen geht diese spezifische Perspektive des Ausgangstextes zugunsten der kommunikativen Verständigung, also zugunsten des Versuches, die Perspektivität zu transzendieren, durch den übersetzten Text verloren. Sowohl die Dokumentarische Methode als auch die dokumentarische Übersetzung zielen also auf Perspektivität ab, erstere mit Bezug auf soziale Milieus, zweitere mit Bezug auf Sprachen.

Es stellt sich die Frage, welcher Übersetzungstyp bzw. welche Übersetzungsform zur Übersetzung des Transkriptes genutzt werden soll. Wettemann weist einigen Übersetzungsformen der dokumentarischen Übersetzung aufgrund der mangelnden Lesbarkeit keinen positiven Stellenwert in der qualitativen Sozialforschung zu.[1] Er vertritt aber die Auffassung, dass die Entscheidung in dieser Frage vom Ziel der Untersuchung abhänge (Wettemann 2012: 117f.). Beziehen wir diese Annahme auf Studien, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, so kann hier als generelles Ziel die Rekonstruktion der mit dem jeweiligen konjunktiven Wissen gegebenen Orientierungsrahmen der untersuchten Personen genannt werden. Dementsprechend sollte die Übersetzung so gewählt werden, dass sie den rekonstruktiven Zugang zum konjunktiven Wissen ermöglicht. Zu diesem Zweck schlagen wir den folgenden Übersetzungsprozess vor: Vom japanischen Originaltext ausgehend entwickeln wir mehrere Übersetzungsvarianten, die der Zielsprache schrittweise näherkommen, bis die letzte Variante den Anschein macht, als wäre sie in der Zielsprache selbst gesprochen worden. Wir beginnen beim Typ der dokumentarischen Übersetzung und gehen eine latinisierte Übersetzung, eine Wort-für-Wort-Übersetzung sowie eine wörtliche Übersetzung durch, um schließlich noch eine Übersetzung des instrumentellen Typs (in der adaptiven) Form zu entwickeln.

1 Beispielsweise Wort-für-Wort-Übersetzung und wörtliche Übersetzung.

In diesem Prozess wird der japanische Originaltext immer weiter „verfremdet“ und zu einem deutschen Text transformiert, wobei auf der einen Seite Gewinne, auf der anderen aber auch Verluste des Verstehens zu verzeichnen sind.

4.2 Übersetzung in Schritten

Wir wählen eine Beispielpassage aus einem Transkript unseres Interviewmaterials aus.[2] Das japanische Original sieht wie folgt aus:

Japanisches Original (Ausgangstext):

基本的にまあだからなんか部活とかまずクラブ活動 (1) にまず入ったことがない (.) っていうのもおそらく始まりで (.) だから,その仲間意識というのがなに言っているのかわからないみたいな感じ (2) なんですよね基本的にだからXY大学には今も入ってますけど, まあなんかこう゜(.) 学業のために, まあ, (.) 言い方が他に思いつかないからこういうんですけど,利用させて頂いているっていう感じで (1) で, 別に**愛校心**とか ないですし, (1) まあ, 高こ::, は三年間まあすごく人数の少ない高校だったので. (.) まあ, 他のみんなは結構こう, 高校 (1) **時代の** (.) 友達 (.) 大切ラブみたいな感じの (ひ), 人 (1) まあ、**仲のいい**友達がまあ, (.) 少し (.) できたなぐらいで, (.) **なんかあとは**全部カッコ(.)みたいな゜(5)

Diese Transkriptpassage ist für ein deutschsprachiges[3] Publikum unverständlich und bedarf daher der Übersetzung. Als erster Schritt im Übersetzungsprozess wird eine latinisierte Übersetzung vorgenommen:

Variante 1 (dokumentarische Übersetzung, latinisierte Form):

Kihonteki ni mâ dakara nanka bukatsu toka mazu kurabukatsudô (1) ni mazu haittakoto ga nai (.) tteiunomo osoraku hajimari de (.) dakara, sono nakamaishiki toiu noga naniitteirunoka wakaranai mitaina kanji (2) nandesuyone kihontekini dakara XY daigaku niwa imamo haitteimasukedo, mâ nanka °kou° gakugyô no tameni, mâ, (.) iikata ga hokani omoitsukanaikara kô iundesukedo, riyôsasete itadaiteiru tte kanjide (1) de, betsuni **aikôshin** toka naidesushi, (1) mâ, kôk::o wa, sannenkan mâ sugoku ninzû no sukunai kôkô dattanode. (.) Mâ, **hokano minna wa** kekkô kou, kôkô (1) **jidai no** (.) tomodachi (.) taisetsu rabu

2 Die ausgewählte Interviewpartnerin wurde in Japan geboren und ist im japanischen Bildungssystem aufgewachsen. Gleich nach ihrem geisteswissenschaftlichen Bachelorstudium in Japan ist sie zum Zweck des Studiums nach Deutschland gekommen. Zum Zeitpunkt des Interviews studierte sie ein geisteswissenschaftliches Fach für den Masterabschluss an einer deutschen Universität.

3 Wenn hier und im Folgenden von „deutschsprachig“ die Rede ist, dann ist damit impliziert, dass diese Personen keine Japanischkenntnisse haben. Vice versa gilt dies auch für den Begriff „japanischsprachig“.

mitaina kanjino (hi), hito (1) mâ, **nakanoii** tomodachi ga mâ, (.) sukoshi (.) dekitana guraide, (.) **nanka atowa** zenbu kakko (.) °mitaina ° (5)

Ein deutschsprachiges Publikum kann nun immerhin die Buchstaben erkennen und die Laute der gesprochenen Rede reproduzieren. Der Inhalt des Gesprochenen bleibt hingegen unverständlich. Das bedeutet, dass der Übersetzungsprozess noch nicht hinreichend vollzogen wurde. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Passage auch für ein japanischsprachiges Publikum nicht mehr so deutlich zu verstehen ist wie das Original. Zwar lernen die Menschen in Japan auch das lateinische Alphabet, doch das Transkript hat erste „fremde" Züge erhalten.

Den nächsten Schritt im Übersetzungsprozess stellt eine Wort-für-Wort-Übersetzung dar. Dabei werden, soweit möglich, die einzelnen Worte vom Japanischen ins Deutsche übertragen. Die Strukturen des Ausgangstextes wie Wortfolge, Wortart etc. sind jedoch unverändert in die Zielsprache zu übernehmen (vgl. Wettemann 2012: 110):

Variante 2 (dokumentarische Übersetzung, Wort für Wort):

Grundsätzlich nun ja also irgendwelche AG in oder hauptsächlich AG-Tätigkeiten zuerst beitreten noch nie (.) das wahrscheinlich Anfang sein (.) Darum, so Kameradschaftsbewusstsein was bedeuten verstehen nicht irgendwie (2) so grundsätzlich daher XY Universität an jetzt auch immatrikuliert sein zwar, nun ja irgendwie °so° (.) Studium für, nun ja, (.) Redeweise andere einfallen können nicht weil so sagen, benutzen wollte so (1), und, nicht unbedingt, **Aikôshin** oder so haben nicht, (1) nun ja, Oberschu::le, drei Jahre ja sehr geringe Personenzahl Oberschule weil. (.) nun ja, andere alle während so ziemlich so, Oberschule (1) **Zeit** in (.) Freund*innen (.) wichtig Love wie solche (L-) Leute waren (1) nun ja, **befreundete gute Freund*innen** nun ja, (.) ein bisschen (.) haben können nur so, (.) **irgendwie andere Dinge** alles Klammer in °so Weise° (5)

Die übersetzte Passage ist nun für Deutschsprachige verständlich, für Japanischsprachige hingegen nicht mehr. Der Verfremdungsprozess ist also einen Schritt weitergegangen. Allerdings erhalten Deutschsprachige zwar einen Eindruck vom Inhalt der Passage, doch erschließt sich weder die Grammatik noch der Inhalt ohne Weiteres, so dass manche Bezüge unklar bleiben. Mit Blick auf Variante 2 wollen wir folgende Punkte diskutieren:

Grammatik: In dem Text fehlt nach Maßgabe der deutschen Sprache das Subjekt. Deutsche Sätze müssen ein Subjekt enthalten, während das im Japanischen nicht immer der Fall ist. Während im Deutschen der Satz „ich bin immatrikuliert" aufgrund der Verbkonjugation und der damit implizierten Kategorie der Person relativierend artiku-

liert werden muss, reicht im Japanischen ein „immatrikuliert sein“ aus. Es ist erlaubt, das Subjekt wegzulassen, sofern eine ausgelassene Einwortphrase[4] aus dem Kontext oder in Bezug auf die Situation eindeutig ergänzt werden kann (vgl. Rickmeyer 2014: 50). Prinzipiell hängt die Konjugation japanischer Verben nicht von Kategorien wie Person, Zahl und Geschlecht ab, weil das Japanische auf der Klassifizierung von Verben sowie ihrer Subklassen basiert (vgl. ebd.: 69ff.).[5]

Gesellschaftliche Debatten: Die Variante 2 enthält das Wort *Freund*innen*. Das japanische Wort *tomodachi* wird geschlechtsneutral gebraucht, wohingegen im Deutschen die Kategorien der Person, der Zahl und des Geschlechts angegeben werden müssen. Dementsprechend muss die übersetzende Person eine Entscheidung hinsichtlich der Variante des Begriffs treffen und damit unweigerlich Stellung zur gesellschaftlichen Debatte im *deutschsprachigen* Raum beziehen – obwohl es sich um einen Text aus dem *japanischsprachigen* Raum handelt.

Kulturspezifik: Im Transkript findet sich ein japanisches Wort *Aikôshin*. Dieses ist als kulturspezifischer Ausdruck zu betrachten, für den es kaum ein passendes Äquivalent im Deutschen gibt. *Aikôshin* lässt sich in diesem Kontext zwar mit „Liebe zur Universität“ oder „Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Bildungsinstitution“ umschreiben, bezieht sich allerdings auf unterschiedliche soziale Beziehungen und Praktiken, die jeweils aus dem Kontext zu erschließen sind. Des Weiteren findet sich im Transkript das Wort *Love*, das zwar kein deutsches Wort ist, im Vergleich zum Wort *Aikôshin* jedoch nicht unbekannt erscheint. Hier handelt es sich allerdings um die japanisierte Form des englischen Wortes *Love* (ラブ), die generell verwendet wird, um entweder eine eher unverbindliche Zuneigung oder eine romantische Beziehung zu bezeichnen. Aus diesem Grund wurde das Wort, wie bei *Aikôshin*, belassen, um diese kulturelle Spezifik zu erhalten. Zudem verweist das im Transkript verwendete Wort *Oberschule* (高校) auf das japanische Schulsystem, das aus einer sechsjährigen Elementarschule, einer dreijährigen Mittelschule und einer dreijährigen Oberschule besteht. Auch *Oberschule* ist also als ein kulturspezifischer Ausdruck anzusehen, da das deutsche

4 Diese besteht aus „genau einem Wort und allen bis zum nächsten Wort oder Satzende folgenden Enklitika“ (Rickmeyer 2014: 46).

5 Wenn die sprechende Person beispielsweise auf die Tätigkeit einer anderen Person in der Höflichkeitsform verweist, würde die Konjugation der Verben auch von der (situativen) Kategorie der Person abhängen.

Schulsystem anders strukturiert ist und es in Deutschland kein direktes Äquivalent zur japanischen Oberschule gibt.[6]

Aus diesen Reflexionen wird deutlich, dass die Variante 2 weder dem japanischen noch dem deutschen Sprachraum eindeutig zuzuordnen ist. Einerseits ist das japanische Original noch klar erkennbar (durch die grammatische Struktur und Worte wie *Aikôshin* oder *Love*), andererseits kommt der Einfluss der Zielsprache Deutsch bereits zum Tragen. Das Transkript ist auf dem Weg, „verdeutscht" zu werden, indem kulturspezifische Aspekte der deutschsprachigen Community aufgenommen werden.

Der Übersetzungsprozess wird mit einer wörtlichen Übersetzung fortgesetzt. Nach Wettemann ist diese wie folgt charakterisiert: „Zwar werden die grammatischen Strukturen der Zielsprache beachtet, es wird jedoch versucht, alle Wörter des Ausgangstextes durch entsprechende Wörter der Zielsprache wiederzugeben" (Wettemann 2012: 110):

Variante 3 (dokumentarische Übersetzung, wörtliche Form):

Grundsätzlich war ich nun ja zunächst also noch nie in irgendeiner AG oder irgendeinem Club beigetreten (.) das ist wahrscheinlich der Anfang (.) Darum verstehe ich irgendwie nicht so, was Kameradschaftsbewusstsein bedeutet (2) So ist es grundsätzlich. Zwar bin ich aktuell an der XY-Universität immatrikuliert, nun ja irgendwie °so° (.) für das Studium, nun ja, (.) weil mir keine andere Redeweise einfällt, kann ich sagen, dass ich sie so benutzen wollte (1), und ich habe nicht unbedingt Aikôshin oder so (1) nun ja, weil die Oberschu::le für drei Jahre eine sehr geringe Personenzahl hatte. (.) alle andere waren, nun ja, ziemlich so, dass sie alle die in der Oberschul (1) zeit (.) kennengelernten (.) Freund*innen (.) für wichtig und Love hielten, solche (L-) Leute (1) waren sie. Nun ja, gute Freund*innen ja, (.) ein wenig (.) konnte ich haben, (.) alle anderen Dinge waren irgendwie in der Klammer (.) ° in so einer Weise ° (5)

Hier wurden einige grammatikalische Anpassungen vorgenommen, die in der Variante 2 aufgefallen waren (fehlende Subjekte einfügen etc.), womit der Text für Deutschsprachige verständlicher wird als die Wort-für-Wort-Übertragung in Variante 2. Während dies aus Sicht einer deutschsprachigen Leserschaft als Verständnisgewinn anzusehen ist, bedeutet es auf der anderen Seite auch einen Verlust, indem der Text zunehmend seinen ursprünglichen Charakter einbüßt. Variante 3 enthält nach wie vor spezifische japanische Ausdrucksweisen und befindet sich damit weiterhin *zwischen* Ausgangs- und Zielsprache. Das

6 Es sollte aber hinzugefügt werden, dass dieses Schulsystem in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg nach dem amerikanischen Modell übernommen wurde (vgl. Foljanty-Jost 2004).

ändert sich, wenn abschließend eine instrumentelle Übersetzung erfolgt:

Variante 4 (instrumentelle Übersetzung, adaptierte Form):

Im Grunde genommen habe ich noch nie an einer AG teilgenommen (1), weil ich nicht wirklich ein Vereinsmensch bin (.) das ist wahrscheinlich der Anfang (.) Ich verstehe also irgendwie nicht, was Gemeinschaft bedeutet. (2) Im Grunde genommen bin ich an der XY-Universität immatrikuliert und, wie soll ich sagen, benutze sie einfach für mein Studium (.) fühle mich ihr aber nicht verbunden (1) also das Gymnasium, an dem ich drei Jahre war, war sehr klein (.) und also alle anderen halten alle Freund*innen aus dem Gymnasium für wichtig (.) also, ich habe gute Freund*innen (.) ein paar (.) ich habe dort ein paar Freund*innen gefunden (.) alle anderen sind nicht so wichtig (5)

Dieses Transkript wird für Deutschsprachige verständlich sein. Es ist so formuliert, als ob es direkt auf Deutsch gesprochen worden wäre. Die Verwendung des Wortes *Freund*innen* ließe hier sogar (fälschlicherweise!) auf ein spezifisches, zu Studierenden durchaus passendes Milieu schließen. Zudem sind die Worte *Aikôshin* und *Love* verschwunden und die dreijährige japanische Oberschule wurde zum deutschen Gymnasium transformiert. In der Variante 4 ist gar nichts Charakteristisches der japanischen Sprache mehr enthalten.

5 Diskussion

5.1 Sprache als konjunktiver Erfahrungsraum

Dieser schrittweise vollzogene Prozess der Übersetzung sollte deutlich gemacht haben, dass Sprache kein neutrales Medium der Kommunikation darstellt, sondern eher selbst als ein konjunktiver Erfahrungsraum angesehen werden muss. In der Sprache machen Menschen sinnliche Erfahrungen (Laute hören, Schrift sehen etc.), in ihr deuten sie die Welt – und zwar in der Weise, in der die Sprache jeweils grammatisch strukturiert ist und in der sie semantische Bezüge ermöglicht (vgl. Mattig 2016).

Im vorliegenden Beispiel werden die Charakteristika des Erfahrungsraumes „japanische Sprache“ allerdings nur angedeutet; dieser ist damit noch lange nicht erschöpfend interpretiert. Es ist anzunehmen, dass die Interpretation weiterer Transkriptpassagen zu zweierlei Ergebnissen führt: Zum einen werden die bisherigen Erkenntnisse bestätigt oder weiterentwickelt werden (z.B. hinsichtlich der Absenz des Subjekts). Zum anderen werden weitere Besonderheiten auffallen,

die in der betrachteten Transkriptpassage nicht vorhanden sind. Der Logik qualitativer Forschung folgend wäre hier anzuraten, den Übersetzungsprozess so lange mit weiteren Passagen fortzuführen, bis eine „theoretische Sättigung" erreicht ist. Ob ein solcher Zustand allerdings jemals hergestellt werden kann, erscheint angesichts der Komplexität der japanischen Sprache (so wie jeder anderen Sprache) fragwürdig.

5.2 Übersetzen als liminale Aufgabe

Während der Ausgangstext und die Variante 4 eindeutig einer Sprache zuzuordnen sind, befinden sich die Varianten 1 bis 3 gewissermaßen zwischen den beiden Sprachen, sie sind weder eindeutig Japanisch noch eindeutig Deutsch. Dabei ist im Vergleich dieser drei Varianten ein schrittweises Zugehen auf die deutsche Sprache zu erkennen. Mit Bezug auf Überlegungen aus der Anthropologie und der Ritualforschung lässt sich hier der Begriff der Liminalität in Anschlag bringen. Dieser Begriff kommt aus der Erforschung von Übergangsriten und bezeichnet den Zustand des Überganges selbst, wenn der alte Zustand *nicht mehr*, der neue aber *noch nicht* in Kraft ist. Liminalität ist durch Uneindeutigkeiten und das Freisetzen kreativen Potenzials geprägt (vgl. Turner 1995; Mattig 2009).

Bezogen auf das Übersetzen kann das heißen, dass die Varianten 1 bis 3 zwar gleichsam „zwischen Baum und Borke" schweben, dennoch ein wichtiges Erkenntnispotenzial im Sinne der qualitativen Sozialforschung bergen (siehe Abbildung 1). Denn gerade im Übergang von der einen Sprache zur anderen werden die Besonderheiten beider Sprachen schrittweise deutlich.

<table>
<tr><th colspan="2">Sprache 1</th><th>Sprache 2</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Ausgangstext</td><td>Liminaler Bereich</td><td rowspan="2">Variante 4</td></tr>
<tr><td>Variante 1
Variante 2
Variante 3</td></tr>
</table>

Abbildung 1: Übersetzung und Liminalität
(Quelle: eigene Darstellung)

Im Rahmen der Methodologie der Dokumentarischen Methode ist zu konstatieren, dass in allen Varianten bereits Interpretationsarbeit steckt. Diese Interpretation bleibt jedoch für Personen, die den Prozess nicht nachvollziehen, unsichtbar. Würde man für die qualitative Sozialforschung nur Variante 4 heranziehen (als vermeintlich „kommunikative" Grundlage, mit der Deutschsprachige erst richtig arbeiten können), würden viele Charakteristika des Erfahrungsraumes „japanische Sprache" nicht in den Blick kommen. Insofern ist die Beachtung des liminalen Bereiches des Übersetzens für die rekonstruktive Arbeit unbedingt notwendig.

5.3 Die doppelte Grenzüberwindung

Die gängige Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode besteht darin, dass Personen untersucht werden, die zwar mit den Forscher:innen nicht die konjunktiven Erfahrungen, doch eine gemeinsame Sprache teilen. Insofern gilt es für die Forscher:innen, die Grenze zwischen den Erfahrungsräumen (z.B. Generation, Geschlecht, soziale Herkunft) zu überwinden. Anknüpfend an die oben dargestellte Unterscheidung zwischen „Interpretieren" und „Verstehen" (vgl. Bohnsack 2021: 63), können wir sagen, dass diese Grenzüberwindung über die Interpretation geleistet wird, weil nur diejenigen, die an einem gemeinsamen Erfahrungsraum teilhaben, sich unmittelbar verstehen. Die Möglichkeit der Interpretation wird hier angenommen, weil sowohl die Forscher:innen als auch die Untersuchten eine gemeinsame Sprache sprechen und deshalb auf ein kommunikativ-generalisierendes Wissen zurückgreifen können (siehe die Ausführungen oben zum Begriff „Familie").

Karl Mannheim spricht in diesem Zusammenhang von der „Doppelheit der Verhaltensweisen" (Mannheim 1981: 300), was darauf verweist, dass wir alle sowohl an (vielfältigen) konjunktiven Erfahrungsräumen als auch am (allgemeinen) kommunikativen Wissen (im folgenden Zitat als „Bildungskultur" bezeichnet) teilhaben:

> Der einzelne wächst zunächst in die Perspektiven der besonderen Gemeinschaften hinein, und dringt erst von hier aus in die Schicht der Bildungskultur ein. Genauso wie man in der Sprache zunächst einen Dialekt und erst später die Schriftsprache erlernt […], so erfährt der Mensch (auch der Gebildete) dieselben Gebilde in zweifacher Weise. (Ebd.)

Mit Bohnsack gesprochen teilen die Forscher:innen und die untersuchten Personen dasselbe kommunikative Wissen, auf dessen Basis dann die Interpretation geschehen soll. Die Sprache fungiert in der Dokumentarischen Methode gleichsam als Klammer, die die verschiedenen sozialen Milieus – Geschlecht, Generation, Bildungshintergrund etc. – innerhalb einer Sprachgemeinschaft zusammenhält; der Begriff des kommunikativen Wissens bezieht sich auf die generalisierten Wissensbestände innerhalb dieser Klammer.

Diese Relation ändert sich grundlegend, wenn verschiedene Sprachen involviert sind. Wenn Japanischsprachige und Deutschsprachige miteinander zu sprechen versuchen und jeweils keine Kenntnis der anderen Sprache haben, dann ist der Zugang zum kommunikativen Wissen mitnichten „unproblematisch", denn es kann nicht ohne Weiteres von kommunikativ generalisierten Wissensbeständen zwischen beiden Gruppen ausgegangen werden. Wenn aber gerade die Sprache selbst als konjunktiver Erfahrungsraum angesehen wird, erscheint Bohnsacks Definition von kommunikativem Wissen als einem generalisierten Wissen fraglich (vgl. dazu Mattig 2016). Denn dabei zeigt sich eben, dass auch das vermeintlich kommunikative Wissen einen konjunktiven Charakter aufweist. Dieser Gedanke lässt sich auch bei Mannheim schon finden, der betont, dass auch die „Bildungskultur" durch ein „qualitatives Gerichtetsein" charakterisiert ist: „Sie [Bildungskultur, d.Verf.] ist in gewissem Sinne übergemeinschaftlich und dennoch konjunktiv" (Mannheim 1981: 299).

Wenn es sich um zwei verschiedene Sprachen handelt, ist ein kommunikatives Wissen, das als verbindende Klammer dienen könnte (und von dessen Vorhandensein die Dokumentarische Methode ausgeht), nicht gegeben. Wenn Sprachen als konjunktive Erfahrungsräume betrachtet werden, so muss, ähnlich wie im üblichen Verfahren der Dokumentarischen Methode, ein rekonstruktiver Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Erforschten geschaffen werden, für den nun allerdings *kein* Zugriff auf ein gemeinsam geteiltes kommunikatives Wissen bereitsteht.[7] Um einen methodischen Zugang zu einem Transkript in einer fremden Sprache zu erhalten, muss zunächst die Grenze zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache überwunden werden.

7 Bohnsack hat den methodologischen Rahmen der Dokumentarischen Methode in den letzten Jahren weiterentwickelt und unterscheidet nun Orientierungsrahmen (konjunktives Wissen bzw. konjunktiver Erfahrungsraum) im engeren und im weiteren Sinne, die er von Orientierungsschemata (kommunikatives Wissen) abgrenzt (vgl. Bohnsack 2017: 102ff.). Wir meinen, dass der Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne auch auf die Sprache angewendet werden kann.

Wird weiterhin davon ausgegangen, dass auch innerhalb der japanischen Gesellschaft (und Sprache) unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume bzw. soziale Milieus wie Generation, Geschlecht, soziale Herkunft etc. zu rekonstruieren sind, so steht die qualitative Sozial- und Bildungsforschung hier vor der Aufgabe, nicht nur eine einfache, sondern eine *doppelte Grenze* zu überwinden: erstens die Grenze zur anderen Sprache und zweitens jene zum anderen Milieu (im üblichen Sinne der Dokumentarischen Methode). Somit gilt es, zwei unterschiedlich dimensionierte Arten von konjunktiven Erfahrungsräumen zu rekonstruieren.

Aus unserer Sicht müsste in mehrsprachigen Zusammenhängen die Übersetzung als zusätzlicher Interpretationsschritt zu den in der Dokumentarischen Methode gängigen Schritten eingeführt werden. Daher halten wir die Auslagerung der Übersetzungsarbeit an Dritte, wie von Schittenhelm (2017) sowie Bittner und Günther (2013) vorgeschlagen, für unzureichend. An welcher Stelle dieser neue Schritt im Interpretationsprozess eingeführt werden sollte, müssen wir an dieser Stelle allerdings offenlassen. So wäre zum einen denkbar, das originale Transkript zunächst in der Ausgangssprache formulierend, reflektierend etc. zu interpretieren, um dann schließlich das Endergebnis dieses Prozesses in die Zielsprache zu übertragen. Andererseits könnte die Übersetzungsarbeit auch gleich am Anfang stehen, so dass die formulierende, reflektierende etc. Interpretation gleich in der Zielsprache beginnt. Im Sinne des hermeneutischen Zirkels könnte es auch nötig sein, im Rekonstruktionsprozess immer wieder zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu wechseln und damit den liminalen Bereich zwischen den Sprachen offenzuhalten.

Literatur

Bittner, Martin/Günther, Marga (2013): Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen. Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In: Bettmann, Richard/Roslon, Michael (Hrsg.): Going the distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–202.

Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Daniel, Hans-Dieter/Hannover, Bettina/Lenzen, Dieter (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13997/pdf/Internationalisierung_der_Hochschulen_Gutachten.pdf [Zugriff: 10.8.2023].

Bohnsack, Ralf (2006): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 2. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 40–44.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart: utb.

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 10. Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Burkhart, Simone/Kercher, Jan (2014): Abbruchquoten ausländischer Studierender. DAAD. https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/final_blickpunkt-abbruchquoten.pdf [Zugriff: 28.3.2022].

Foljanty-Jost, Gesine (2004): Education and Educational Policy. In: Kreiner, Josef/Möhwald, Ulrich/Ölschleger, Hans D. (Hrsg.): Modern Japanese Society. Leiden, Boston: Brill, S. 83–108.

Koring, Bernhard (1989): Hochschulsozialisation und Identitätsformation. Eine Studie im Rahmen strukturalistischer Hermeneutik. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17–69.

Kruse, Jan/Bethmann, Stephanie/Niermann, Debora/Schmieder, Christian (2012): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

Loy, Christine (2018): Motivationstypen in der Bildungsmigration. Biografische Hintergründe. Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mattig, Ruprecht (2009): Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Medien¬gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

Mattig, Ruprecht (2016): Der Vergleich in der empirischen Sozialforschung. Eine sprachtheoretisch orientierte Kritik der dokumentarischen Methode. In: Ogawa, Akio (Hrsg.): Wie gleich ist, was man vergleicht? Ein interdisziplinäres Symposium zu Humanwissenschaften Ost und West. Tübingen: Stauffenburg, S. 347–357.

Mayer, Matthias M./Yamamura, Sakura/Schneider, Jan/Müller, Andreas (2012): Zuwanderung von internationalen Studierenden aus Drittstaaten. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp47-emn-studierende-drittstaaten.pdf?__blob=publicationFile&v=19 [Zugriff: 10.8.2023].

Nohl, Arnd-Michael (2016): Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews. In: Sozialer Sinn 17, 2, S. 329–354.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 5., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Nord, Christiane (2010): Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen. Berlin: BDÜ-Fachverlag.

Otten, Matthias (2006): Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie. Bielefeld: transcript Verlag.

Rech, Jörg (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.

Rickmeyer, Jens (2014): Japanische Morphosyntax, 2., überarb. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.

Schittenhelm, Karin (2017): Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungsfeldern. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1, S. 101–115. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.08

Turner, Victor (1995): The Ritual Process. Structure and Anti-Structure. With a Foreword by Roger D. Abrahams. New York: Aldine de Gruyter.

Wettemann, Ulrich (2012): Übersetzung qualitativer Interviewdaten zwischen Translationswissenschaft und Sozialwissenschaft. In: Kruse, Jan/Bethmann, Stephanie/Niermann, Debora/Schmieder, Christian (Hrsg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 101–121.

Kinderschutz im Wandel – methodologische Herausforderungen einer Ethnographie zur Institutionalisierung Früher Hilfen

Helga Kelle, Amanda Edler, Stephan Dahmen

1 Einleitung

Der Kinderschutz lässt sich als ein weithin institutionalisiertes Handlungsfeld beschreiben, das pädagogische, medizinische und gesundheitsbezogene Einrichtungen, Organisationen und Professionen einbindet sowie über verschiedene Gesetze und ministerielle Zuständigkeiten reguliert wird. Dieses Feld ist insgesamt nicht leicht einzugrenzen oder zu bestimmen.

In Hinblick auf den fortlaufenden institutionellen Wandel dieses Feldes setzt das Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes (BKiSchG) 2012 sicherlich eine entscheidende Markierung: Mit diesem Gesetz wurde Kinderschutz nachhaltig bundesweit geregelt und das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) als die Koordinierungsstelle des Bundes für die Bundesinitiative Frühe Hilfen verankert. Das Bundeskinderschutzgesetz ist ein Artikelgesetz und durch eine doppelte Ausrichtung gekennzeichnet: Zum einen regelt und vereinheitlicht es im engeren Sinne die Verfahren zur Kindeswohlgefährdungseinschätzung in Verdachtsfällen im Rahmen der Ausübung des staatlichen Wächteramtes durch die Jugendämter und Familiengerichte, und zwar in den Artikeln 2 und 5, die Änderungen im SGB VIII vornehmen. Zum anderen enthält das Gesetz maßgebliche Vorgaben für die Einrichtung von bundesweit kommunal umzusetzenden Frühen Hilfen, die ein „frühzeitiges, koordiniertes und multiprofessionelles" (Art. 1 § 1 Abs. 4 BKiSchG) Angebot für Eltern in den ersten drei Lebensjahren ihrer Kinder sein sollen; der Artikel 1 versteht sich als „Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz" (KKG). In diesem Kontext steht ein gefährdungspräventiver (vgl. Franzheld 2017: 57), auf frühzeitiges Erkennen und Verhindern abzielender Handlungsmodus durch eine niedrigschwellige Hilfestruktur im Zentrum. Der Begriff des Kinderschutzes im weitesten Sinne verweist dann auf universalpräventive Ansätze und „alle Maßnahmen, die ein gesundes und ge-

waltfreies Aufwachsen von Kindern ermöglichen und fördern sollen" (BJK 2017: 6). Etwas metaphorisch gesprochen: Das BKiSchG vereint unter einem Dach beides – ein weites wie auch ein enges Verständnis von Kinderschutz.

Der Beitrag basiert auf dem DFG-geförderten Projekt „Risikoeinschätzung und Fallprozessierung in Frühen Hilfen und Kinderschutz" (RiFFKi; 2020–2024), in dem wir in praxis- und institutionalisierungsanalytischer Perspektive untersuchen, wie in Deutschland Risiken, Belastungen und Unterstützungsbedarfe von Kindern im ersten Lebensjahr und deren Eltern eingeschätzt werden. Mit den einleitenden Bemerkungen zur Ausdehnung des Feldes Kinderschutz haben wir bereits eine erste Kernfrage für den vorliegenden methodologischen Beitrag angedeutet, nämlich die nach der Begründung (und Begründbarkeit) der Eingrenzung des Forschungsfeldes und der Bestimmung des Forschungsgegenstandes. Mit der Aufnahme beider Begriffe – Frühe Hilfen und Kinderschutz – in den Projekttitel markieren wir, dass wir die Frühen Hilfen nicht einfach, wie es das Gesetz vorgibt, unter Kinderschutz subsumieren. Vielmehr nimmt das Projekt an seinem forschungskonzeptionellen Ausgangspunkt reflexive Distanz zu der angesprochenen Doppelausrichtung des BKiSchG ein: Ohne einen bestimmten Begriff von Kinderschutz vorab zu reifizieren, fragen wir in ethnographischer Perspektive, wie die Akteur:innen im Feld in ihren Praktiken Frühe Hilfen und Kinderschutz organisieren, fassen, thematisieren, in Beziehung setzen, in ein Kontinuum bringen oder Abgrenzungen zwischen beidem vornehmen. Dass damit anderes gemeint ist als die Frage, wie die Akteur:innen vor Ort das Gesetz schlicht umsetzen, wird in diesem Beitrag entwickelt.

Die Analysen des Projektes richten sich auf zwei miteinander verschränkte Fallebenen im Sinne einer *Institutional Ethnography*: 1. wird rekonstruiert, wie Kinder und ihre Familien im Kontext Früher Hilfen mit Bezug auf Risiken *in situ* kategorisiert und dokumentiert werden und wie entwicklungs- und kindeswohlbezogene (Serien von) Unterscheidungen und Entscheidungen sowie Fallkonstruktionen und -prozessierungen in Bezug auf Familien praktisch hervorgebracht werden. 2. werden die praktischen, kommunal differierenden Verfahrens- und Organisationslogiken in den Frühen Hilfen (in Abgrenzung zu anderen Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe) rekonstruiert. Die zweite Fallebene bezieht sich dabei auch auf die Regulation und Organisation der interprofessionellen und interinstitutionellen Vernetzung von Frühen Hilfen und Kinderschutz. Die Felder der ethnographischen Ex-

ploration wurden kontrastiv in Hinblick auf ihre Traditionen in der kommunalen Organisation der Kinder- und Jugendhilfe ausgewählt; wir referieren hier auf Erhebungen in zwei Großstädten, d.h. in deren Netzwerken für Frühe Hilfen (und Kinderschutz). Dieser Beitrag konzentriert sich im Weiteren auf methodologische Fragen in Bezug auf die zweite Fallebene.

Im Titel des vorliegenden Bandes sprechen die Herausgeber:innen von *Transformation und Tradierung pädagogischer Institutionen*. Für diesen Beitrag verschieben wir diese Perspektivierung hin zur *Transformation der Institutionalisierung*, die wir am Beispiel des Feldes der Frühen Hilfen verfolgen. Gegen „Institutionen" (im Substantiv) in Kinderschutz und Frühen Hilfen spricht u.E. ein fachlicher Diskurs, der Vernetzung und interinstitutionelle Kooperation als praktische Handlungsorientierungen groß schreibt und zu einer variablen und vielfältig verflochtenen Organisation von Kinderschutz und Frühen Hilfen vor Ort in Kommunen und Kreisen geführt hat.

Wir fragen in diesem Beitrag danach, wie sich der angedeutete Wandel des Kinderschutzes (im oben beschriebenen weiten Sinne) mit einem institutionalisierungsanalytischen ethnographischen Ansatz erforschen lässt, welche theoretischen und methodologischen Herausforderungen sich dabei stellen und welche methodologischen Antworten unser Forschungsprojekt entwickelt. Im nächsten Abschnitt (2) wird zunächst die Anknüpfung an den Stand der Forschung zu Kinderschutz im Wandel (mit Fokus auf methodologischen Fragen) kurz dargestellt. Dann erfolgt eine gegenstandstheoretische Annäherung an Institutionalisierung – in dem Abschnitt 3 setzen wir uns mit neueren Beiträgen zur Institutionalisierungsforschung und deren methodologischen Einlassungen auseinander. Im Weiteren diskutieren wir unsere Weiterentwicklung der Institutional Ethnography sensu Smith und die Anknüpfung an Praxistheorien mit ihren „flachen" Ontologien (Abschnitt 4). Schließlich nähern wir uns dem Gegenstand der Institutionalisierung Früher Hilfen noch einmal von der Seite des Feldes aus und diskutieren am Beispiel des Projektes spezifische methodologische Fragen, die u.E. auch über das Projekt hinausweisen (Abschnitt 5). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das methodologische Herausforderungen und Antworten noch einmal zusammenfasst (Abschnitt 6).

2 Forschung und Fachdebatten zu Kinderschutz im Wandel

In dem Forschungsprojekt legen wir den Fokus v. a. auf die Frühen Hilfen und damit auf den Bereich, in dem professionelle Fallarbeit und Einschätzungsprozesse (bisweilen weit) unterhalb der Schwelle sogenannter „gewichtiger Anhaltspunkte" für Kindeswohlgefährdung (§-8a-Meldungen nach SGB VIII) ansetzen. Die Grundlagenforschung hat seit Inkrafttreten des BKiSchG bislang sehr viel stärker die Verfahren zur Kindeswohlgefährdungseinschätzung im engeren Sinn (und alle Praktiken im Rahmen und rund um diese Verfahren) fokussiert als die Frühen Hilfen (vgl. etwa Ackermann 2017; Franzheld 2017; Büchner 2018; Freres/Bastian/Schrödter 2019). Mit dieser Ausrichtung der vorwiegend sozialpädagogischen Forschung wird man der oben beschriebenen Doppelfigur des Gesetzes in ihrer Komplexität u. E. aber nur bedingt gerecht. Demgegenüber konzentriert sich die Forschung zu den Frühen Hilfen am Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH), neben Schwerpunkten in der Implementations- und Versorgungsforschung, auf Praxisentwicklungs- und Evaluationsforschung. Ein zweiter forschungskonzeptioneller Ausgangspunkt liegt für uns demnach in einer Reaktion auf den Stand der Forschung und das Desiderat, das (anzunehmende) praktische Kontinuum von Frühen Hilfen und Kinderschutz stärker vonseiten der Frühen Hilfen und grundlagentheoretisch zu reflektieren.

Wir schließen auf der einen Seite an eine Fachdebatte an, welche die Entwicklung und Institutionalisierung der Frühen Hilfen als Ausdruck eines fundamentalen Wandels im Jugendhilfesystem betrachtet, der sich seit einigen Jahrzehnten vollzieht und durch eine „Vorverlagerung staatlicher Schutzaktivitäten" (Coester 2008: 39) sowie Entgrenzung von interventiven und präventiven Handlungslogiken gekennzeichnet ist. Auch für unseren Band zu den „Ambivalenzen des Kinderschutzes" (Kelle/Dahmen 2020) war diese Entgrenzung der konzeptionelle Ausgangspunkt. Darin stellen wir einleitend fest (Dahmen/Kelle 2020), dass die Fachdiskussion zu den präventiven Formaten im Kinderschutz auf eine Verschiebung der prekären Balance zwischen Schutzauftrag und Hilfeauftrag in der Jugendhilfe hinweise (vgl. etwa Schone 2012; Schäfer/Sann 2014; Bastian 2015) und einen Paradigmenwechsel indiziere, der Gefahr laufe, in eine längst überwunden geglaubte Fürsorgetradition zurückzufallen (vgl. Kläsener/Ziegler 2018).

So wird der Wandel des Kinderschutzes auch in verschiedenen Beiträgen des Ambivalenzen-Bandes als durchaus widersprüchlicher Prozess beschrieben und analysiert: Gerade die Ausweitung des Kinderschutzes auf präventive Hilfeangebote und die Entgrenzung von Prävention und Intervention kann auf eine Verstärkung einer Logik des Verdachts und eine immer frühere Kontrolle junger Eltern im Kontext früher Hilfsangebote hinauslaufen. Der Fokus der (kritischen) Fachdiskussion liegt demnach darauf, dass der Wandel im Kinderschutz einen grundlegenden Wandel (und Rückschritt) in der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen indiziere: „Das Problem besteht nun darin, dass der Kindeswohlbegriff, und zwar nicht als rechtlicher Grenzbegriff, sondern als vermeintlich fachliche Kategorie, vor dem Hintergrund der Kinderschutzdebatte ins Zentrum der Kinder- und Jugendhilfe rückt" (Ziegler 2020: 179) und diese auf eine „Kindeswohlgefährdungsvermeidungspraxis" engführe, bei der „die Formen der Implementation von Leistungen/Maßnahmen zu erheblichen Verschiebungen im Charakter der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt" (ebd.: 182; vgl. auch Dahmen/Kläsener 2018) beitrügen. In der Fachdebatte, die auf Verschiebungen in der Kinder- und Jugendhilfe auf der Systemebene fokussiert, wird die Entgrenzung des Kinderschutzes tendenziell als Tatbestand thematisiert, wofür es auch zahlreiche Belege gibt, die hier nicht bestritten werden sollen.

In unserem Forschungsprojekt klammern wir – auf der anderen Seite – diesen Befund jedoch zunächst ein und fragen in ethnographischer Perspektive empirisch offen, wie Frühe Hilfen in Kommunen institutionalisiert sind, ob und wie sie von den Akteur:innen als Teil des Kinderschutzsystems oder als eigenständiger Organisationsbereich verstanden werden und wie die Schnittstelle zwischen Prävention und Intervention in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort verhandelt und in spezifische kommunale Strukturen und Netzwerke eingebaut wird, die von Kommune zu Kommune variieren können.

Diese Forschungsperspektivierung berührt eine zentrale methodologische Herausforderung, der auch die ethnographische Forschung unterliegt: Sie kann an ihrem Ausgangspunkt nicht alle Tatsachen(-behauptungen) auf einmal einklammern oder von „nichts" ausgehen; oder positiv formuliert, sie muss unterscheiden, welche (Kontext-) Voraussetzungen sie als gegeben annimmt und nicht weiter zum Gegenstand der Forschung macht und welche Phänomene sie fokussieren und analytisch erhellen möchte. Unsere Ausführungen zum Gesetz und zu den Fachdebatten zeigen, dass wir weder das BKiSchG für un-

mittelbar tatsachenkonstruktiv in Hinblick auf Institutionalisierungen von Prävention und Intervention vor Ort halten noch die Fachdebatten für eine letztgültige Analyse der Wirklichkeit eines systemischen Wandels der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen.

Vielmehr suchen und finden wir in der Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von beiden diskursiven Kontexten – der gesetzlichen Regulierung und den fachlichen Systemanalysen – die Gegenstandsebene für das ethnographische Projekt. Die Institutional Ethnography, die wir in dem Projekt verfolgen, liegt unterhalb der „Flughöhe" von Systemanalysen der Kinder- und Jugendhilfe, sie lässt sich auf die Komplexität und Variabilität der Praxis und Institutionalisierungen von Kinder- und Jugendhilfe vor Ort empirisch ein und eröffnet den Blick, um deren Widersprüche, aber auch kreative Lösungen für systemische Probleme aufzuzeigen.

3 Annäherung an Institutionalisierung – gegenstandstheoretisch

In einem Schwerpunktheft zu „transorganisationalen Wohlfahrtspraktiken in der Kindheit" (ZSE 2019) sprechen Baader und Kelle (2019: 115), passend zu den gerade erwähnten Systemanalysen zur Kinder- und Jugendhilfe, von einer „Restrukturierung der childcare policies" in den letzten Jahrzehnten, im Zuge derer sich Grenzen zwischen unterschiedlichen Organisationen der Wohlfahrtserbringung wie z.B. gesundheitsbezogenen Diensten und pädagogischen Einrichtungen verflüssigten. In demselben Heft weisen Eßer und Schröer (2019: 121) kritisch auf einen „methodologischen Institutionalismus" hin, der sich u.a. darin zeige, dass die „empirische Forschung zu Kindheit vielfach am Beispiel einzelner Institutionen vollzogen" werde und diese dann als repräsentativ für *die* Kindheit als Institution in Geltung gebracht würden. Angesichts der Vielfalt an Akteur:innen, Einrichtungen und Professionen sowie der Variabilität der Praktiken und Settings in Kinderschutz und Frühen Hilfen vermeiden wir, mit Bezug auf Eßer und Schröers Kritik, eine begriffliche Singularisierung von „Kinderschutz" *als* Institution, obwohl diese Rhetorik in den Fachdebatten durchaus üblich ist. „Kinderschutz" würde so aber, ähnlich wie „Kindheit" im Singular, zu einem sehr umfassenden Containerbegriff. Für die Forschung gilt es, Gegenstand und Feld der Forschung – pragmatisch und theoretisch begründet bzw. konzeptionell – zu begrenzen, ohne in den von Eßer und Schröer beschriebenen Mechanismus zu verfallen, ein

Phänomen oder eine Institution im Kinderschutz, pars pro toto, als charakteristisch für *den* Kinderschutz zu betrachten.

Für eine Verschiebung der Perspektive von Institution(en) zu Institutionalisierung sind Überlegungen anregend und instruktiv, die Bremer und Kessl (2021) in ihren „Sondierungen zu einer Forschungsperspektive" der (De-)Institutionalisierungsforschung formulieren, insofern sie insbesondere auch auf gesellschaftliche Transformationsprozesse eingehen, auf die sich Perspektivierungen der Forschung richten sollten. Bei den Frühen Hilfen handelt es sich um neu eingerichtete Maßnahmen seit etwa 2005, als das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe verabschiedet wurde. Diese Maßnahmen sollten eine Versorgungslücke in Hinblick auf die Unterstützung von Familien mit unter dreijährigen Kindern schließen (vgl. BJK 2017: 12). Bremer und Kessl (2021) weisen darauf hin, dass jeweils neue Maßnahmen (ob im Bildungssystem, der Kinder- und Jugendhilfe oder anderen pädagogischen Bereichen) zuvor bestehende Institutionen um- und reorganisieren und deshalb die Forschung in komplexerer Perspektive Prozesse der Institutionalisierung, De- und Reinstitutionalisierung in den Blick rücken müsse, als dies bisweilen geschehe. Wir verstehen das so, dass bei einem Forschungsfokus (allein oder vor allem) auf das jeweils Neue die Gefahr besteht, dass die Forschung dasjenige reifiziert, was sich in Fachdiskussion, Politik und Gesetzgebung durchgesetzt hat, und die historischen Entwicklungen, Kämpfe und diskursiven Auseinandersetzungen vom Ergebnis her und damit zu oberflächlich zu interpretieren.

Die methodologische Herausforderung, die darin für ethnographische Forschung steckt, ist die der angemessenen Konturierung der Zeitrahmen, auf die sich die Forschung bezieht. Dabei wird ethnographische Forschung häufig mit einer Form von Sozialforschung assoziiert, die als Feldforschung nur kurze Zeiträume der Feldbeobachtung abdecken kann. Bei diesem Gegenwartsbezug stellt sich u. E. aber umso dringlicher die Frage nach angemessenen Formen der Historisierung der Forschungsgegenstände: Wie weit kann und soll die historische Gewordenheit dessen, was Ethnograph:innen *in situ* vorfinden, über eine Rekonstruktion von (diskursiven, politischen, fachlichen) Kontexten zurückverfolgt werden, um überhaupt interpretieren zu können, was je gegenwärtig vorgefunden wird? Wie weit sollte eine Ethnographie zum Wandel von Institutionen „wissenssoziologische Diskursethnographie" (Maeder 2017) oder eine „integrative Forschungsstrategie" (Ott/Langer/Rabenstein 2012) sein, die Ethnographie und Diskursana-

lyse verbindet und sich dabei nicht allein auf die Diskursivität beobachteter *in situ*-Praktiken fokussiert, sondern auch deren Historizität reflektiert?

Die in diesem Abschnitt referierten Konzepte der Restrukturierung, der De- und Reinstitutionalisierung sind Konzepte, die – gegenstandstheoretisch gesprochen – auf Prozessverlaufsformen zielen. Allerdings treffen Bremer und Kessl (2021) noch keine konkreten methodologischen Aussagen dazu, *wie* solche Prozessverlaufsformen methodisch genau zu erforschen wären. Ähnliches gilt für die Bezüge auf die sozialpädagogische Fachdebatte im zweiten Abschnitt, die den systemischen Wandel des Kinder- und Jugendhilfesystems aus der langjährigen fachlichen Feldbeobachtung und Feldkenntnis heraus mehr behauptet als beforscht. Diese Bemerkungen sind gar nicht so kritisch gemeint, wie sie sich für manche Ohren anhören mögen. Sie sollen hier vielmehr nur dafür sensibilisieren, wie stark Feldbeschreibungen auch in der qualitativen Forschung terminologisch Prozesse einbeziehen oder sogar anzielen, die sie mit den im Projekt eingesetzten Methoden genau genommen gar nicht anzielen können. Davon nehmen wir uns selbst ausdrücklich nicht aus – denn projektförmige Forschung muss immer irgendwo anfangen und v.a. irgendwo aufhören. So haben wir uns entschieden, im Projekt auf die in der Fachliteratur vorfindlichen Erzählungen zu den Prozessen, wie es zum BKiSchG 2012, den Frühen Hilfen usw. kam und was seitdem geschah, zu referieren, ohne diese Narrationen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen („… irgendwo anfangen"). Wir integrieren also keine historische Diskursethnographie im engeren Sinn in das Projekt. Wir beanspruchen dennoch, die Historizität des Beobachteten auch methodisch zu berücksichtigen, insofern wir die Beobachtungen mit weiteren Recherchen und Quellenstudien zu den Prozessen der Etablierung Früher Hilfen unterfüttern, wenn wir im Feld – v.a. in Informant:innengesprächen und Expert:inneninterviews sowie in programmatischen Dokumenten der Kommunen – darauf gestoßen werden. Wo wir damit aufhören werden, muss sich noch zeigen.

Wir knüpfen an die Ausführungen von Bremer und Kessl (2021) zu Modi und Praxen der Institutionalisierung an. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf die Modi der Routinisierung (z.B. Regelungen des Alltagshandelns durch Gewohnheit) sowie der Professionalisierung (von Fachkräften) und der Verrechtlichung. Heuristisch sind diese Unterscheidungen bedeutsam, um Institutionalisierung(en) empirisch in den Blick zu nehmen und zu analysieren, was sie jeweils praktisch für

das Handlungsfeld hervorbringen bzw. leisten: Routinisierung vermittelt Handlungssicherheit über Gewohnheit, Verrechtlichung liefert übergeordnete Legitimation, Professionalisierung vermittelt Handlungssicherheit über Aus- und Weiterbildung, verbindet sich aber auch mit Professions- und Standespolitik. Auch in der weiteren Literatur zu pädagogischen Institutionen bezeichnen diese drei (auch bisweilen als Ebenen bezeichneten) Modi die Merkmale, die Institutionen zu ebendem, zu Institutionen machen. Für diesen Beitrag nutzen wir die Modi der Institutionalisierung als heuristische Folie. Dabei bekommt die Verrechtlichung eine bedeutsame Rolle, insofern sie auf die Regulierung auch der anderen Modi verweist.

4 Institutional Ethnography, Praxistheorie und Actor-Network Theory (ANT)

Frühe Hilfen und Kinderschutz betrachten wir nicht nur als Teil des Systems der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch als Teil frühdiagnostischer Kulturen, die in je bestimmter Weise institutionalisiert sind, in der Praxis eigene Durchführungs- und Verfahrenslogiken entwickeln, ihre je eigenen Routinen und Interaktionsordnungen ausbilden und dabei – auch unbeabsichtigte – praktische Effekte zeitigen (vgl. Kelle 2010). Es geht in unserem Projekt zentral um eine Rekonstruktion der Varianten der praktischen Durchführung und Institutionalisierung Früher Hilfen sowie das (implizite und inkorporierte) Wissen und Können von allen an diesen Praktiken und Prozessen Beteiligten.

Wir schließen in dem Forschungsprojekt methodologisch an Smiths (2001, 2005) Konzept einer Institutional ethnography an. Smith weist insbesondere auf die vermittelnde, regulierende und autorisierende Funktion von Dokumenten in institutionellen Kontexten sowie ihre „agentic power" in der Interaktion von menschlichen Anwender:innen und Dokumenten hin. Smith (2005) fokussiert „ruling relations", die über Texte vermittelt sind. Dokumente und Formulare regulieren lokale institutionelle Praxis dadurch, dass sie Verknüpfungen zu extra-lokalen, politischen Programmatiken und Gesetzen herstellen. Allerdings wäre Smith wohl gründlich missverstanden, wenn man ihr Konzept der *ruling relations* als Vorschlag zur Erforschung von Top-down-Regulierungen verstehen würde. Vielmehr setzt sie als Ethnographin bei Beobachtungen von *in situ*-Praktiken in konkreten Handlungsfeldern an. Smith (2005: 200) arbeitet auch mit dem Konzept der „übergeordneten Regulierungsrahmen" (higher order regulatory frames), an die lokale

Regulierungen gebunden seien. Damit rückt die analytische Relevanz von Gesetzen, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften u. Ä. in den Blick institutions- und organisationsethnographischer Studien, dies muss aber den Forschungsfokus auf *in situ*-Praktiken nicht verschieben. Denn extra-lokale Regulierungen z. B. durch Gesetze werden auf der Ebene von *in situ*-Praktiken beispielsweise in den Frühen Hilfen relevant und thematisch und lassen sich insofern von dort aus startend rekonstruieren; umgekehrt ist dies aber nicht der Fall.

Smith selbst hat, so die Kritik von Nadai und Koch (2011: 236f.), ihren Ansatz nicht im Sinne einer detaillierten Methodologie ausgearbeitet. Ebenso wenig hat sie so etwas wie eine systematisierte Taxonomie von Dokumenten in den Feldern, in denen sie geforscht hat, entwickelt, Dokumente, die auf unterschiedliche Weise zur Objektivierung von Organisationen und Institutionen beitragen und sich auf unterschiedliche Regulierungsebenen beziehen können (vgl. Kelle 2015). Wir gehen unten noch näher auf eine solche notwendige Differenzierung von Regulierungsebenen ein.

Gleichwohl passt der Ansatz von Smith in seiner Fokussierung auf lokal situierte Praktiken zu solchen praxistheoretischen Ansätzen, die übergeordnete Regulierungen nicht etwa als vorgängig und praxisdeterminierend konzipieren und an die wir ebenfalls anschließen. „Top down" oder „bottom up" wären in praxistheoretischen Kontexten irreführende Metaphern, weil sie ein sozialtheoretisches Ebenenmodell suggerieren können, das gerade nicht angenommen wird – insofern ist auch unsere Rede von Regulierungsebenen durchaus mit Vorsicht zu betrachten. Neuere Ansätze in der Kindheitsforschung referieren für die Bestimmung und Analyse von „Kindheit" auf Sozialtheorien, die „flache Ontologien" beinhalten (vgl. Kelle 2019). „Bei den in Sozialtheorien eingelassenen ‚Ontologien' handelt es sich um Vorstellungen von der grundsätzlichen Verfasstheit des sozialen Lebens oder sozialer Phänomene" (Schatzki 2016: 29). Neuere kindheitstheoretische Ansätze variieren zwar darin, ob sie für das Verständnis der grundsätzlichen Verfasstheit des sozialen Phänomens Kindheit das Soziale als Felder (sensu Bourdieu), Netzwerke (sensu Latour) oder Bündel von Praktiken und sozio-materialen Arrangements (sensu Schatzki) konzipieren. Gemeinsam ist diesen sozialtheoretischen Bezügen aber, dass sie in der Theoretisierung des Sozialen auf eine Differenzierung und Hierarchisierung von Ebenen – in der Soziologie klassisch: Makro-, Meso- und Mikroebene – verzichten.

Für unser Projekt spielt der Begriff Netzwerk in doppelter Hinsicht eine maßgebliche Rolle: als Feldbegriff, insofern die „Netzwerke Frühe Hilfen" die Koordination und Kommunikation in den Frühen Hilfen organisieren sollen und insofern als ein Kernbestandteil von deren kommunaler Institutionalisierung gelten können (vgl. § 1 KKG); und als sozialtheoretisch-analytische Kategorie in Anlehnung an Latour (2005) und die Actor-Network-Theory (ANT). Wir konzipieren die Instrumente und Dokumente des Feldes heuristisch als Aktanten in organisationalen Netzwerken (im ANT-Sinne), die neben und mit den menschlichen Akteur:innen die Praxis vermitteln, konfigurieren und steuern, aber nicht determinieren. Zusammenhang und Differenz beider Netzwerkbegriffe gilt es im Forschungsprozess klar im Blick zu behalten – auch dies ist eine zentrale methodologische Herausforderung. Netzwerkarbeit als eine Praktik in den Frühen Hilfen (im Sinne des Feldbegriffs „Netzwerk") wird in einem sozio-materialen Arrangement (vgl. Schatzki 2002) durch unterschiedliche professionelle und nicht professionelle Akteur:innen, Instrumente und Dokumente vollzogen. Wie weiter unten noch zu sehen sein wird, gibt es im Feld sehr verschiedene Netzwerke auf verschiedenen Ebenen, für deren Systematisierung das abstrakte Netzwerkkonzept der ANT nur dann im Forschungsprozess produktiv werden kann, wenn es mit der Frage verbunden wird, was es genau ist, das durch ein Netzwerk organisiert wird, und welche Praktiken es sind, die im Kern der Netzwerkarbeit stehen.

Die Überlegungen zu den Regulierungsebenen sind zunächst zu ergänzen: Das Konzept der Regulierung (bzw. der Regulierungsagenturen und -regime) taucht vor allem im Kontext von Gouvernementalitätsstudien auf, welche die Politiken und die politische Rationalität neoliberaler Gesellschaften untersuchen, häufig anhand von Programmen bzw. programmatischen Texten. Studien aus diesem Kontext konzentrieren sich häufig auf die Schnittstelle der Regierung von Bevölkerungen mit den Selbsttechnologien von Subjekten, die mit Begriffen wie Individualisierung, Aktivierung und Responsibilisierung einen Modus der Regierung konzipieren, der durch die Subjekte hindurchgeht. Bei einer Konzentration der Analyse auf präskriptive Texte ist allerdings zu kritisieren, dass der Vollzug von Praktiken aus der Analyse ausgeklammert wird (vgl. auch Dahmen 2020).

Dass in Gouvernementalitätsstudien bisweilen von der Analyse der programmatischen Ebene vorschnell auf Wirkungen bei den Adressat:innen geschlossen wird, haben Kelle und Seehaus (2010) auch im

Kontext der Studien zu Früherkennungsuntersuchungen kritisiert. Das Beispiel der gelben Kindervorsorgehefte betrachteten die Autorinnen als eine für ethnographische Dokumentenanalysen besonders relevante, weil im Feld multifunktionelle Dokumentensorte: Sie inkorporiert sowohl das staatliche Programm der Früherkennungsuntersuchungen wie auch die Anleitung ihrer Durchführung und archiviert außerdem Untersuchungsergebnisse. Sie erreicht, anders als vermutlich der regulatorische Text der „Kinder-Richtlinie", die Eltern als Adressat:innen, weil sie das Heft zwischen den Untersuchungen verwahren. Diese Dokumentensorte und ihre vielfältige Rolle im Feld gab Anlass zu dem methodologischen Hinweis,

> dass Programmanalysen stärker auf die unterschiedlichen *pragmatischen* Funktionen von verschiedenen Dokumentenarten fokussieren müssen, als dies vielfach geschieht. Im Zentrum sollten dabei Instrumente stehen, die auch praktisch ‚ins Spiel kommen', unterschiedliche Adressat:innengruppen ‚vernetzen' und schon auf der Ebene des Instruments Verantwortung verteilen. (Ebd.: 93, Herv.i.O.).

Diesen Hinweis greifen wir für eine Sortierung und Taxonomie der im Feld der Frühen Hilfen gesammelten Dokumente wieder auf, weil er maßgeblich dafür sensibilisiert, was es unterhalb der Ebene von Gesetzes- und anderen präskriptiven Texten ethnographisch zu entdecken gibt.

Im Unterschied zu den kritisierten Gouvernementalitätsstudien folgt unser Projekt zu Frühen Hilfen und Kinderschutz einer offeneren Heuristik in Hinblick auf die Wirkungen und Interferenzen verschiedener Regulierungsebenen und -formen. Die Studie fragt, wie staatliche Regulierungen (und zugrunde liegende programmatische Diskurse) übersetzt, modifiziert, transformiert, „gedehnt", teilweise vernachlässigt und in situierte Praxisroutinen eingebaut werden und/oder wie lokale Organisationsprobleme mit staatlichen Regulierungen kompatibel gemacht werden. Wir fragen weiter, auf welche Arten von (regulierenden) Dokumenten auf welcher Regulierungsebene in Frühen Hilfen explizit oder implizit Bezug genommen wird und welche anderen Technologien und Instrumente zur Anwendung kommen. Für die Ebene staatlicher Regulierung ist beispielsweise eine Doppelstruktur von Gesetzestexten und Rechtsverordnungen charakteristisch; nur Letztere enthalten exekutive Aussagen, die Normierungen und Handlungspro-

gramme in die regulierten Felder einschreiben.[1] Diese Dokumente lassen Raum für situierte Interpretationen, der von lokalen Akteur:innen genutzt wird, die mit je besonderen lokalen (Organisations-)Problemkonstellationen konfrontiert sein können. Sie bringen auch vorherige organisationale Entscheidungen in die Situation ein und weisen menschlichen Akteur:innen spezifische Rollen und Aufgaben zu. Da sie jedoch auf eine mit vielfältigen Dingen, Personen und Konventionen ausgestattete Situation treffen, können sie nicht mechanisch angewendet werden, sondern müssen situationsbezogen (re-)interpretiert und mit einer Vielzahl anderer organisatorischer Anforderungen koordiniert werden (vgl. Dahmen 2022).

Bezogen auf die Handlungsfelder von Kinderschutz und Frühen Hilfen orientieren wir uns daran, die kommunalen Netzwerke, Arenen, zuständigen Stellen und Akteur:innen in den Frühen Hilfen aufzusuchen, bei ihren Praktiken als Ethnograph:innen „mitzulaufen", diese Praktiken zu dokumentieren und die darin verwendeten Dokumente zu sammeln. Wir starten bei den kommunalen Netzwerken, um von dort aus zu rekonstruieren, wodurch und auf welchen Ebenen sie reg(ul)iert werden.

5 Annäherung an Ebenen der Institutionalisierung vom Feld aus

Typische Angebote der Frühen Hilfen vor Ort in Kommunen stellen die Unterstützung durch eine Familienhebamme oder Familiengesundheits- und Kinderkrankenpflegerin (FGKiKP) dar, Familienpat:innen-Projekte, bei denen ehrenamtliche Pat:innen Familien begleiten, Neugeborenen- oder Willkommensbesuche, Unterstützungsangebote durch Ehrenamtliche für Familien nach der Geburt und Lots:innen in Geburtskliniken, die Familien mit Neugeborenen in Unterstützungs- und Beratungsangebote vermitteln. Mit dieser Vielfalt ist aber nur die basale Ebene der Institutionalisierung Früher Hilfen angesprochen, insofern sie die Frage beantwortet, in welchen Formen (und von welchen Akteur:innen, Professionen und unter welcher Trägerschaft) Frühe Hilfen (potenziellen) Adressat:innen angeboten werden.

1 Noch einmal am Beispiel der Früherkennungsuntersuchungen deutlich gemacht: „Die vom Gemeinsamen Bundesausschuss (G-BA) gemäß § 26 […] beschlossene Richtlinie bestimmt das Nähere über die den gesetzlichen Erfordernissen des § 26 SGB V entsprechenden ärztlichen Maßnahmen zur Früherkennung von Krankheiten bei Kindern bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres" (§ 1 Kinder-Richtlinie).

Frühe Hilfen befinden sich derzeit in vielen Kommunen immer noch im Aufbau und werden fortlaufend weiterentwickelt. Die Realisierung des gesetzlichen Auftrags, ein „Netzwerk Frühe Hilfen" zu etablieren (§ 3 KKG), unterscheidet sich von Kommune zu Kommune. Gemeinsam haben die Netzwerke, dass eine mehr oder weniger große Zahl von Vertreter:innen freier, staatlicher und kirchlicher Organisationen und Träger teilnehmen, die in irgendeiner Form Angebote für Familien mit Kindern bis zum Alter von sechs Jahren machen bzw. selbst Unterstützung, Beratung und Hilfen im Kontext der Frühen Hilfen anbieten. Zu den Trägern gehören z.B. der Kinderschutzbund, die AWO, die Caritas oder andere kirchliche Träger, zu den Anbietern z.B. Schwangerschafts-, Erziehungs-, Drogen-, Frauen- und Familienberatungsstellen und -zentren. Mitunter sind auch Jobcenter, Mitarbeiter:innen des Allgemeinen Sozialen Dienstes, Polizei, Geburtskliniken, niedergelassene Gynäkolog:innen und Pädiater:innen Teilnehmer:innen des Netzwerks. Einige Netzwerke bestehen aus ca. 30 Teilnehmenden, während andere Netzwerke über 80 Teilnehmende haben. Das hängt unseren bisherigen Erkenntnissen nach nicht nur von der Größe der Kommune ab, sondern unterscheidet sich auch in Bezug auf Vorstellungen, wie weit das Netzwerk gefasst wird sowie ob und wie eng Netzwerke Früher Hilfen und Netzwerke des Kinderschutzes miteinander verbunden sind. Darüber hinaus gibt es Arbeitskreise und Qualitätszirkel, in denen sich einige der Netzwerkteilnehmer:innen zu spezifischen Themen austauschen. Auch diese Formen der Vernetzung gehören unserem Verständnis nach zur basalen, kommunalen Ebene.

5.1 Ebenen der Institutionalisierung

Zur Institutionalisierung und Organisation der Frühen Hilfen gehört selbstverständlich mehr als die basale Ebene, wie die Abbildung 1 zeigt. Die Grafik veranschaulicht unterschiedliche Ebenen der Institutionalisierung Früher Hilfen, sie zeigt nationale Strukturen – das Nationale Zentrum Frühe Hilfen – wie auch Landesstrukturen auf, in NRW gibt es eine Landeskoordinierungsstelle im Ministerium für Kinder, Familien, Flüchtlinge und Integration. Darüber hinaus treffen wir auf überregionale Netzwerke und Arbeitsgemeinschaften, überregionale Strukturen wie Stellen in Landesjugendämtern, die in NRW die Kommunen bei der Umsetzung der Frühen Hilfen beraten, bis hin zu den lokalen Strukturen der kommunalen Netzwerk- und Fallarbeit.

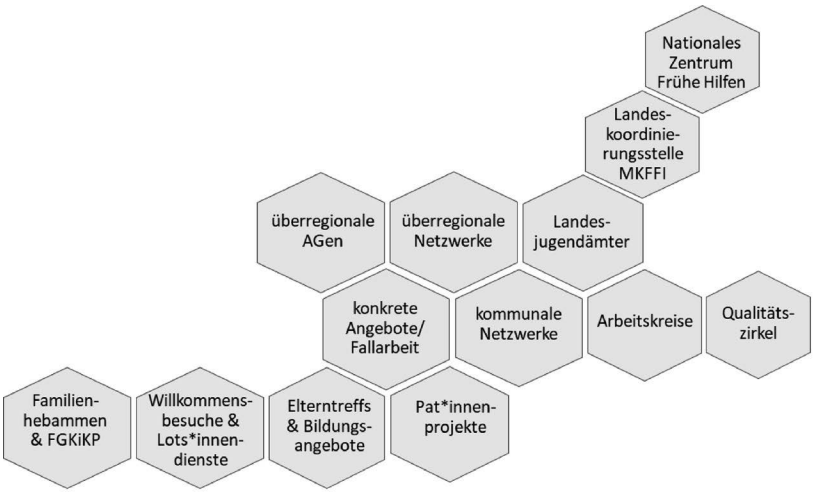


Abbildung 1: Ebenen der Institutionalisierung Früher Hilfen (Quelle: eigene Darstellung)

Nicht zufällig haben wir die kommunalen Netzwerke ins Zentrum der Wabenstruktur gesetzt: Nach Telefoninterviews mit kommunalen Netzwerkkoordinatorinnen im Rahmen einer Pilotstudie hatten wir diese Funktionsstellen als zentrale Gatekeeper identifiziert, die den Zugang der Forscher:innen zur basalen Ebene der Angebote Früher Hilfen ebenso unterstützen können wie zu den übergeordneten Ebenen. Im Laufe erster Wochen der Feldbeobachtung, angelegt als ein „job shadowing" (vgl. Czarniawska 2007) der Netzwerkkoordinator:innen, hat sich uns schnell erschlossen, welche zentrale Rolle sie einnehmen für ein *doing networking* in der jeweiligen Kommune und darüber hinaus. Der/die Netzwerkkordinator:in einer Großstadt drückt das im Interview so aus:

Der Begriff Netzwerk, ich war der:die Erste, der:die schon äh in der Nation rumgereist ist, ähm ich hätte fast schon diesen diesen Titel Netzwerkpapst gekriegt, weil ich weil ich vielen dann auch erklärt habe wie wichtig a wichtig diese Arbeit ist und wie man Netzwerk auch aufbaut. Also wie es gelingt Leute mit ins Boot zu nehmen. Man glaubt gar nicht wie schwierig das äh ist äh in in Bereichen wo diese Tradition nicht entstanden oder gepflegt worden ist, wie man da zusammenkommt.

Der Ausschnitt ist im Übrigen ein Beispiel dafür, wie wir im Feld von den Expert:innen auf die Historizität gestoßen werden.

An der Darstellung von unterschiedlichen Ebenen lässt sich die methodologische Herausforderung konturieren, dass für eine institutionelle Ethnographie in diesem komplexen Feld Entscheidungen getroffen werden müssen, auf welche Ebene(n) sich die Forschenden im Sinne einer Eingrenzung des Feldes begrenzen wollen. Denn als ein Netzwerk (im ANT-Sinne) lässt sich auch die gesamte Wabenstruktur betrachten und mit der Frage verbinden, wie über die Ebenen hinweg *doing networking/cooperation* betrieben wird (siehe KKG: Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz). Dabei geht es mehr um eine Entscheidung zwischen Vorder- und Hintergrund der Forschung, als um ein Ausschlussverfahren. Unsere Fokussierungsentscheidung für die kommunalen Formen der Institutionalisierung Früher Hilfen folgt zum einen dem starken methodologischen Argument, das oben schon einmal angedeutet wurde (Abschnitt 4), dass sich von hier aus alle Regulierungsebenen rekonstruieren lassen, was umgekehrt aber nicht gilt. Regulierungsebenen sind aber zum anderen nicht einfach gleichbedeutend mit den hier gemeinten und veranschaulichten Institutionalisierungsebenen Bund, Land, überregionale und kommunale Ebene. Unsere Forschungsentscheidung für die kommunale Ebene ist auch in diesem Kontext und vom Gegenstand her gut begründet: Wir fokussieren die oben als basal bezeichnete Ebene, weil nur sie die Praktiken Früher Hilfen vor Ort inkludiert (*doing* Frühe Hilfen), alle überregionalen Strukturen organisieren demgegenüber Praktiken der Beratung, der Unterstützung, der Qualifizierung etc. und machen Angebote *für* den Aufbau der basalen Ebene der Frühen Hilfen – wenngleich diese überkommunalen Strukturen ihrerseits zum Gegenstand einer Institutional Ethnography gemacht werden könnten, v.a. insofern sie diskursiv Standards aushandeln bzw. setzen und an die kommunalen Akteur:innen kommunizieren.

5.2 Verflechtung der Regulierungs- und Institutionalisierungsebenen: Wer übernimmt Aufgaben in der Organisation von Kinderschutz und Frühen Hilfen?

Schon früh im Projektverlauf hat sich uns nicht nur durch die getroffene Fokussierungsentscheidung aufgedrängt, dass wir die Strukturen und Diskurse des gesamten Feldes verstehen wollen und müssen, um

einordnen und interpretieren zu können, was wir vor Ort in den Beobachtungen und Gesprächen erfahren.

Dabei ist zunächst die relevante Gesetzgebung in den Blick zu nehmen (BKiSchG und Kinderschutzgesetze der Länder) – mit Bremer und Kessl (2021) der Modus der Verrechtlichung –, sodann aber alle praktischen Regulierungen, die exekutiv an die Gesetzgebung anschließen und die weiteren Institutionen bzw. Stakeholder mit Legitimation ausstatten. An einem Beispiel verdeutlicht: Ein Zufallsbefund im Rahmen unserer (Internet-)Recherchen ist, dass das Kompetenzzentrum Kinderschutz im Gesundheitswesen unter der Überschrift „Institutionen *im* Kinderschutz" online Links zusammenstellt, die auf so unterschiedliche Adressen wie Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), NZFH, Deutsches Jugendinstitut (DJI e.V.), Deutsche Gesellschaft für Rechtsmedizin e.V., Deutsche Gesellschaft für Kinderschutz in der Medizin e.V. (DGKiM) u.a.m. verweisen. „Institution" wird in dem Beispiel als Synonym für staatliche Behörden (BZgA) oder zivilgesellschaftliche Fachgesellschaften, Verbände, Organisationen und Interessensvertretungen verwendet, die nicht selten den Rechtsstatus als Verein haben und definierte Aufgaben in der (gesamtgesellschaftlichen) Organisation des Kinderschutzes übernehmen. An dieser – exemplarisch ausgewählten – Verwendung lassen sich organisationale Verflechtungen von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen der Institutionalisierung von Kinderschutz (in einem weiten Verständnis) sichtbar machen: So ist die BZgA eine Behörde im Bundesministerium für Gesundheit, sie ist gleichzeitig in Kooperation mit dem DJI e.V. Träger des NZFH, das wiederum finanziert wird von der Bundesstiftung Frühe Hilfen[2], die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) getragen wird. Das Beispiel veranschaulicht auch, dass auf diesen Akteurs- und Strukturebenen Frühe Hilfen implizit und explizit unter „Kinderschutz" subsumiert und bei den Links Institutionen mit dem Fokus auf Prävention (wie das NZFH) wie selbstverständlich inkludiert werden.

Diese neueren Strukturbildungen verschieben in Bezug auf die Institutionalisierung von Kinderschutz und Frühen Hilfen etwas Entscheidendes: Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind kommunale Aufgaben, welche durch Bundesgesetzgebung bislang nicht direkt regulierbar waren. Mit der Einrichtung von Bundesstiftung und NZFH wurde aber eine indirekte Form der Regulierung durch den Bund ermöglicht –

2 Der Zweck der Bundesstiftung ist es, die in § 3 Absatz 4 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) formulierten Aufgaben umzusetzen.

ohne die kommunale Zuständigkeit anzutasten. Die Angebote des NZFH zur Qualifizierung und Professionalisierung von Fachkräften, der Beratung bei der Entwicklung und dem Qualitätsmanagement von kommunalen präventiven Kinderschutzkonzepten, der Entwicklung und der Evaluation verschiedener Kompetenzprofile von Fachkräften und der Entwicklung und Evaluation von Instrumenten für die praktische Anleitung, Durchführung und Dokumentation der Frühen Hilfen bringen eine „sanfte" Steuerung dessen mit sich, was die Kommunen im Bereich Frühe Hilfen tun (bzw. woran sie sich messen lassen müssen, wenn sie eigene Instrumente und Maßnahmen entwickeln). Neben der Finanzierung des NZFH verteilt die Bundesstiftung (vgl. Fußnote 2) auch Gelder des Bundes für die Etablierung von präventiven Maßnahmen in Kommunen, betreibt also auch Regulierung über Finanzierung. Das Feld der Frühen Hilfen stellt sich somit als ein komplexes föderalistisches Mehrebenensystem dar (Bund, Länder, Kommunen), in welchem nicht nur über formales Recht und präskriptive Zielformulierungen gesteuert wird. Vielmehr werden die kommunalpolitischen Akteur:innen im Sinne eines dezentralen Netzwerkregierens (vgl. Möller 2009) durch verschiedene Mechanismen (Fördertöpfe, die an spezifische Problemvokabulare anknüpfen, Handreichungen, Austauschtreffen von Verantwortlichen, Best-Practice-Beispiele) im Sinne einer „soft governance" dazu angeregt, die übergeordneten Konzeptionen und Ziele in ihre lokale kommunalpolitische Implementierung Früher Hilfen einzuschreiben.

Wenn wir noch einmal mit Bremer und Kessl (2021) auf diese Verflechtungen schauen, so sind alle drei Modi (des Wandels) von Institutionalisierungen berührt, Verschiebungen in der Verrechtlichung (ausgehend vom BKiSchG) interferieren mit neuen Formen an Professiona lisierung(sangeboten) durch eine Institution, die es in dieser Form zuvor nicht gab.

5.3 Methodologische Herausforderungen von Dokumentenanalysen

Charakteristisch für viele Dokumente in den Frühen Hilfen ist, dass sie neben ihrer innerorganisationalen Anwendung über die Grenzen spezifischer Organisationen und Professionen hinaus Verwendung finden. Eine entscheidende doppelte Qualität von Dokumenten in der Instrumentierung von (inter-)institutionellen Praktiken besteht dann, wenn sie ein Handlungsskript liefern und Ergebnisse von Handlungen ar-

chivieren können, wie das viele Formulare (auch in anderen Feldern) tun. Dadurch haben sie das Potenzial, über (institutionelle) Orte hinweg referierbar und institutionell wirksam zu sein (vgl. Smith 2005). Als „Grenzobjekte" (Leigh Star 2010) vermögen sie über verschiedene Settings verteilte Praktiken und transorganisationale Aktivitäten zu koordinieren.

Dokumente werden auf unterschiedlichsten Ebenen erstellt und angewandt. Auf der lokalen Ebene der Netzwerk- und Fallarbeit kursieren Dokumente, z.B. Flyer, Handbücher und Broschüren, um über Angebote und deren Träger zu informieren und Träger zu vernetzen. Sie werden in Netzwerktreffen ausgetauscht oder bei Info- und Fortbildungsveranstaltungen des Netzwerks verteilt. Andere Dokumente klären auf lokaler Ebene Verfahrensabläufe in oder zwischen verschiedenen Organisationen. Bögen, die Fälle dokumentieren, eine Anamnese anleiten oder Fälle „melden", sind zwischen den unterschiedlichen an einem Fall beteiligten Akteur:innen, bspw. Geburtsklinken, Netzwerkkoordination im Jugendamt und Familienhebammen, im Umlauf. Auf den Ebenen der überregionalen bis hin zur Bundesebene kursiert ebenfalls eine Vielzahl an Dokumenten, wie Handlungsempfehlungen für die Praxis, Arbeitsblätter, Orientierungstexte und Publikationen. An den wenigen Beispielen wird schon deutlich, welch anspruchsvolle Aufgabe die angesprochene Taxonomie von Dokumenten ist.

Die Maßgabe für die Feldphase war zunächst, während der Beobachtungen alles an Dokumenten einzusammeln, was das Feld hergibt – dabei waren datenschutzrechtliche Hürden manchmal nicht überwindbar –, um in der analytischen Betrachtung zu rekonstruieren, welchen Status und Charakter welche (Sorten von) Dokumente(n) in institutionalisierten Abläufen und Verfahren haben. So sammeln wir eine Vielzahl an unterschiedlichen Dokumenten, die es zunächst zu sortieren und in ihrer Relevanz für die Forschungsfragen zu bewerten gilt. Wir erstellen eine Taxonomie, die einen ersten wichtigen Analyseschritt darstellt, indem die Dokumente in Hinblick auf ihre Funktionen, Autor:innen, Genres und institutionellen Kontexte kategorisiert werden. Dies ermöglicht es, die Forschungsfragen im Blick zu behalten und die Flut an immer wieder neu hinzukommenden Dokumenten zu managen.

Ein zentrales Kriterium dafür, welche Dokumente später in unsere Sequenzanalysen einbezogen werden, ist die Relevanz der Dokumente für institutionalisierte Abläufe im Feld. Wir fragen deshalb danach, welche der Dokumente im Feld wirklich genutzt werden bzw. auf

welche in Beobachtungen und Interviews konkret Bezug genommen wird – damit setzen wir die methodologische Frage nach der pragmatischen Bedeutung der Dokumente um. Auf diese Weise hat sich der Forschungsfokus seit Antragstellung bereits verschoben: Recherchen zu den vom NZFH durchgeführten Modellprojekten und angebotenen Materialien hatten zunächst den Eindruck vermittelt, Risikoscreenings (in Kliniken) seien hoch relevant im Feld der Frühen Hilfen, außerdem gestützt durch den wissenschaftlichen Diskurs zu evidenzbasierter Medizin und sozialer Arbeit (vgl. Kelle 2020). Bereits in den für die Pilotstudie durchgeführten Telefoninterviews mit Netzwerkkoordinator:innen deutete sich an, was unsere Feldbeobachtungen danach bestätigen: In der kommunalen Praxis der Frühen Hilfen spielen Risikoscreenings bislang keine so große Rolle oder werden überhaupt nicht eingesetzt. Dies macht deutlich, dass die Analyse der materialen (Dokumenten-) Ebene grundsätzlich durch ethnographische Felderfahrungen gestützt sein sollte, weil die Dokumente für sich genommen noch nicht zuverlässig auf die konkrete und situierte Praxis der Verwendung schließen lassen.

Eine Taxonomie von Felddokumenten geht über das bisher Gesagte zur Sortierung und ersten Analyse hinaus: Um im Sinne einer Institutional Ethnography fruchtbar zu werden, müssen die oben differenzierten Ebenen der Institutionalisierung mit den ersten Analysen relationiert werden. Unsere aktuelle Strategie, um die Frage der Regulierungs- und Institutionalisierungsebenen zu operationalisieren, ist die systematische Suche nach Schlüsseldokumenten für die Kooperation und Koordination im Kinderschutz und damit für die Phase der Institutionalisierung von Netzwerken, in denen ein Prozess der Selbstverständigung inskribiert ist oder die als Grenzobjekte in der Netzwerkstruktur aktiv sind und von ganz verschiedenen institutionellen Akteur:innen referiert werden. Das sind z.B. von allen Beteiligten unterzeichnete „Kooperationsvereinbarungen" der Netzwerke. In einer der untersuchten Großstädte wird darin an verschiedenen Stellen die Geschichte der kommunalen Etablierung Früher Hilfen dargestellt und dabei weit vor Inkrafttreten des BKiSchG angesetzt – auch dies wiederum ein Beispiel für Historisierung, die das Feld selbst betreibt.

Im Feld konnten wir demnach feststellen, dass die vorgefundenen Netzwerkstrukturen oftmals älter sind bzw. in den Prozessen der Institutionalisierung ältere Strukturen nicht komplett re- oder de-institutionalisiert werden. In der anderen Stadt wurde ebenfalls eine „Kooperationsvereinbarung" mit Trägern und dem Jugendamt unterzeichnet.

Auf die Nachfrage der Forscherin, warum die Geburtskliniken nicht im Netzwerk beteiligt sind, wurde klar, dass mit den Geburtsklinken bereits 2008 eine Kooperationsvereinbarung im Rahmen des damaligen Programms „Soziale Frühwarnsysteme“ geschlossen wurde, die im Rahmen der Frühen Hilfen aufrecht erhalten und erweitert wurde. Die Geburtsklinken in dieser Stadt sind bis heute nicht am Netzwerk beteiligt und tauchen damit in einem der zentralen Merkmale kommunaler Organisation von Frühen Hilfen nicht explizit auf, sondern sind mit der Koordinierungsstelle anderweitig vernetzt. Der Feldzugang zum Netzwerk Frühe Hilfen bedeutet dann eben noch keinen Zugang zur Beteiligung der Geburtskliniken an der Institutionalisierung Früher Hilfen. Und das Beispiel markiert die Eigensinnigkeit des kommunalen Feldes und Beharrungskraft von Netzwerkstrukturen, die schon vor Inkrafttreten des ‚neuen‘ Gesetzes bestanden, und bestätigt damit die Perspektivierung von Bremer und Kessl (2021), den Fokus auf Institutionalisierung nicht zu eng zu ziehen und zu datieren, sondern je nach Entdeckungen im Feld flexibel zu variieren.

Für einen konstruktiven Umgang mit der Frage, wie die Tradierung im Feld der Frühen Hilfen ethnografisch erforscht werden kann, stellen sich aber auch nicht immer lösbare Probleme. Die Erfahrung im Feld zeigt, dass die Möglichkeit, sich von Feldakteur:innen die Strukturen in ihrer Historizität erklären zu lassen, oft an der hohen personellen Fluktuation scheitert. Immer wieder stoßen wir hier an Grenzen, wenn uns Akteur:innen sagen, dass sie darüber keine Auskunft geben können, da sie selbst erst seit kurzer Zeit im Feld der Frühen Hilfen arbeiten.

6 Fazit

Frühe Hilfen finden nicht in *einer* Organisation statt, vielmehr werden sie von unterschiedlichen Professionellen in unterschiedlichen Organisationen umgesetzt. Dieses multiprofessionelle Handlungsfeld bringt große Herausforderungen für eine institutionalisierungsanalytische Ethnographie mit sich, die sich in diesem Feld nicht einfach darauf zurückziehen kann, Ethnographie *im* Jugendamt zu betreiben (wie z.B. Ackermann 2017). Sie kann sich auch nicht einfach als „multi-sited ethnography“ (Marcus 1995) verstehen, sondern muss die Form einer inter-institutionellen und transorganisationalen Ethnographie annehmen und der Frage nachgehen, mit welchen methodischen Mitteln sie

ihrem „Forschungsobjekt im Zwischenraum" (Nadai/Koch 2011: 236) gerecht werden kann.

Als ebenso herausfordernd stellt sich das Netzwerkkonzept heraus, das (als Ethno-Kategorie) als ein zentrales Element der kommunalen Etablierung und Institutionalisierung von Frühen Hilfen angelegt ist (§ 1 Art. 3 KKG). Netzwerktreffen in den Kommunen sind – unseren Beobachtungen zufolge – Umschlagplätze für gemeinsame normative Orientierungen in Bezug auf Aufgaben- und Fallverständnisse in den Frühen Hilfen, die zwischen den unterschiedlichen Professionellen, Organisations- und Trägervertreter:innen, die an dem Netzwerk teilhaben, ausgehandelt werden. So stellen sie eine zentrale Bühne dar, auf der das Netzwerk als solches performiert wird, mit den lokalen Netzwerkkoordinierenden als Regisseur:innen. Aus diesem Grund setzt unsere institutionalisierungsanalytische Ethnographie bei den Netzwerkkoordinierenden und den Netzwerktreffen an, um von dort aus die weitere Exploration des Feldes zu organisieren. Eingewoben in die Performanz der Netzwerke auf den Treffen sind Bezüge auf jeweilige kommunale Traditionen in der Kinder- und Jugendhilfe, die als erhaltenswert oder transformierungsbedürftig diskutiert werden – so werden auf den Treffen Impulse gesetzt für die kontinuierliche Entwicklung der Organisation früher Hilfen.

Im Sinne einer ethnographischen Analyse der Institutionalisierung und Regulierung von Frühen Hilfen haben wir in diesem Beitrag darüber hinaus den Anspruch einer methodologischen Konkretisierung und Weiterentwicklung des Ansatzes von Smith (2005) angesichts dieses unübersichtlichen und komplexen Feldes formuliert. Für eine Dokumentenanalyse, die systematisch in den Blick nimmt, welchen Status Dokumente/Instrumente haben und welche Aufgaben bzw. Funktionen sie pragmatisch in institutionellen Verfahren und Abläufen übernehmen, gibt es keine Blaupause, sie muss jeweils spezifisch für das jeweilige Feld entwickelt werden. Darauf haben wir mit dem Konzept einer zu entwickelnden Taxonomie hingewiesen, welche die Grundlage liefert für die Forschungsentscheidungen darüber, welche der Dokumente für die Forschungsfragestellungen zentral sind, weil sie entweder pragmatisch multifunktionell sind und/oder institutionell Schnittstellen und Übergänge – zwischen Praktiken, Professionen und Organisationen – bearbeiten und damit ein *doing networking* organisieren. Daran lässt sich der Anspruch anschließen, „dichte" ethnographische Institutionalisierungsanalysen vorzulegen (vgl. Bollig/Kelle 2012 zum dichten Vergleichen), die weder die „Flughöhe" von Systemanalysen

anzielen noch dabei stehen bleiben, die lokale Variabilität der Institutionalisierung Früher Hilfen schlicht zu veranschaulichen, sondern an den beobachteten Institutionalisierungsvarianten zu zeigen, inwiefern sie systematisch mögliche Fälle von kommunaler Institutionalisierung sind, die über den Einzelfall hinausweisen.

Gleichwohl hat die große lokale Variabilität der Institutionalisierung Früher Hilfen, auf die wir schon eingangs hingewiesen haben, ihren Grund nicht zuletzt in der Pfadabhängigkeit von Institutionalisierungen, De- und Reinstitutionalisierungen in lokal verankerten historischen Prozessverläufen. Die historischen „Tiefenbohrungen" in ethnographischen Projekten erweisen sich u.E. als besonders herausfordernd, weil die gegenwärtig anzutreffenden Akteur:innen im Feld nicht notwendig auskunftsfähig sind über die langen Entwicklungslinien im Feld, und das Quellenstudium, das alternativ oder ergänzend vollzogen werden kann, nicht notwendig einen methodischen Zugang zu den Praktiken in ihrer Durchführung bietet. Insofern bleibt für die kritische methodologische (Selbst-)Reflexion in jedem Projekt am Ende die Frage zu stellen: Welche Institutionalisierungsprozesse lassen sich anhand des gesammelten empirischen und historischen Materials rekonstruieren, und welche eben nicht?

Literatur

Ackermann, Timo (2017): Über das Kindeswohl entscheiden. Eine ethnographische Studie zur Fallarbeit im Jugendamt. Bielefeld: transcript Verlag.

Baader, Meike S./Kelle, Helga (2019): Transorganisationale Wohlfahrtspraktiken in der Kindheit. Einführung in den Schwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, 2, S. 115–118.

Bastian, Pascal (2015): Frühe Hilfen und das Risiko der Prävention. In: Sozial Extra 39, 1, S. 56–60.

BGBL (2012 I): Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG) vom 28. Dezember 2011, 2975–2982.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bolling, Sabine/Huf, Christiane/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 201–215.

Bremer, Helmut/Kessl, Fabian (2021): Zur (De-)Institutionalisierung des Pädagogischen: Sondierungen zu einer Forschungsperspektive. Einführung in den Schwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 41, 1, S. 3–9.

Büchner, Stephanie (2018): Der organisierte Fall: Zur Strukturierung von Fallbearbeitung durch Organisation. Wiesbaden: Springer VS.

Coester, Marc (2008): Inhalt und Funktionen des Begriffs der Kindeswohlgefährdung – Erfordernis einer Neudefinition. In: Das Jugendamt 81, 1, S. 1–9.

Czarniawska, Barbara (2007): Shadowing. and other techniques for doing fieldwork in modern societies. Copenhagen: Business School Press DK.

Dahmen, Stephan (2020): Subjektivierung und Optimierung von Jugend in (sozial-)pädagogischen Aktivierungspraktiken. In: Ritter, Bettina/Schmidt, Friederike (Hrsg.): Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 173–192.

Dahmen, Stephan (2022): Organisationen als Kompromissmaschinen: Zur Mikrofundierung von Organisationen im Neo-Institutionalismus und der Soziologie der Konventionen am Beispiel Sozialer Hilfen am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Alke, Matthias/Feld, Timm C. (Hrsg.): Steuerung von Bildungseinrichtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–302.

Dahmen, Stephan/Kläsener, Nina (2018): Kinder- und Jugendhilfe als Kindeswohlgefährdungsvermeidungsstrategie? In: Soziale Passagen 10, 2, S. 197–210.

Dahmen Stephan/Kelle, Helga (2020): Zur Einführung: Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. In: Kelle, Helga/Dahmen, Stephan (Hrsg.): Kindheiten. Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–18.

Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2019): Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, 2, S. 119–133.

Franzheld, Tobias (2017): Verdachtsarbeit im Kinderschutz. Eine berufsbezogene Vergleichsstudie. Wiesbaden: Springer VS.

Freres, Katharina/Bastian, Pascal/Schrödter, Mark (2019): Jenseits von Fallverstehen und Prognose – Wie Fachkräfte mit einer einfachen Heuristik verantwortbaren Kinderschutz betreiben. In: Neue Praxis 49, 2, S. 140–164.

Kelle, Helga (2010): Theoretische und methodologische Grundlagen einer Praxis- und Kulturanalyse der Entwicklungsdiagnostik. In: Kelle, Helga (Hrsg.): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 23–39.

Kelle, Helga (2015): School entry proceedings as organisational practices. Ethnographic perspectives on the interferences between governmental and situated regulations. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael S./Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): MultiPluriTrans. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities. Bielefeld: transcript Verlag, S. 175–193.

Kelle, Helga (2019): Kindheit als anthropologische und soziale Kategorie. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 18–25.

Kelle, Helga (2020): Risikoscreenings rund um die Geburt im Kontext von Frühen Hilfen. In: Kelle, Helga/Dahmen, Stephan (Hrsg.): Kindheiten. Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 84–109.

Kelle, Helga/Dahmen, Stephan (2020): Kindheiten. Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kelle, Helga/Seehaus, Rhea (2010): Die Konzeption elterlicher Aufgaben in kindermedizinischen Vorsorgeinstrumenten. Eine vergleichende Analyse von Dokumenten aus Deutschland, Österreich, England und der Schweiz. In: Kelle, Helga (Hrsg.): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 41–94.

Kläsener, Nina/Ziegler, Holger (2018): Das Kindeswohl eine ‚abscheuliche Phrase'. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 38, 149, S. 29–45.

Kompetenzzentrum Kinderschutz im Gesundheitswesen NRW (o.J.): InstitutionenimKinderschutz.https://www.kkg-nrw.de/informationen/institutionen-im-kinderschutz [Zugriff: 10.8.2023].

Latour, Bruno (2005): Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press.

Leigh Star, Susan (2010): This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. In: Science, Technology & Human Values 35, 5, S. 601–617.

Maeder, Christoph (2017): Wissenssoziologische Diskursethnographie (WDE)? Die Kombination von Diskursanalyse und Ethnographie als Suchbewegung zwischen Wahrheit und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Diskursforschung 3, S. 299–308.

Marcus, George E. (1995): The Emergence of Multi-Sited Ethnography: Ethnography in/of the World System. In: Annual Review of Anthropology 24, S. 95–117.

Möller, Kolja (2009): Gouvernementales Wahrheitsregime oder dezentrales Netzwerk-Regieren? In: Leviathan 37, 4, S. 575–601.

Nadai, Eva/Koch, Martina (2011): Ein Forschungsobjekt im Zwischenraum: Interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen sozialstaatlichen Agenturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, 3, S. 236–249.

Ott, Marion/Langer, Antje/Rabenstein, Kerstin (2012). Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 169–185.

Schäfer, Reinhild/Sann, Alexandra (2014): Frühe Hilfen zwischen (gesundheitlicher) Familienförderung und Kinderschutz. In: Bütow, Birgit/Pomey, Marion/Rutschmann, Myriam/Schär, Clarissa/Studer, Tobias (Hrsg.): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–89.

Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: Pennsylvania State University Press.

Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript Verlag, 29–44.

Schone, Reinhold (2012): „Wenn jeder etwas anderes meint". Zur Notwendigkeit der Systematisierung und Differenzierung der Begrifflichkeiten im Kontext „Früher Hilfen" und des „Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung". In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung 15, 2, S. 148–165.

Smith, Dorothy E. (2001): Texts and the ontology of organizations and institutions. In: Studies in Cultures, Organizations and Societies 7, 2, S. 159–198.

Smith, Dorothy E. (2005): Institutional ethnography : a sociology for people. Lanham: AltaMira Press.

Ziegler, Holger (2020): Das Elend mit dem Kindeswohl: Kindeswohlbezogener Kinderschutz als konservative Pädagogik. In: Kelle, Helga/Dahmen, Stephan (Hrsg.): Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 172–188.

Subjektivierung und symbolische Gewalt im Kontext schulischen Wandels – Möglichkeiten der Analyse aus wissenssoziologisch-hermeneutischer Perspektive

Niels Uhlendorf, Ralf Parade

1 Ausgangspunkt

Die dynamischen Transformationen gegenwärtiger Schulstrukturen und -kulturen (vgl. u.a. Helsper 2016; Budde 2019; van Ackeren et al. 2021; Moldenhauer et al. 2021) gehen notwendigerweise auch mit vielfältigen methodologischen Diskussionen über die sinnvolle Erfassung dieser Veränderungen wie auch von Kontinuitäten einher. Insbesondere Bourdieus kulturtheoretische Arbeiten können hier auf eine lange Wirkungsgeschichte in der deutschsprachigen Schulforschung zurückblicken (vgl. u.a. Helsper 2008; Kramer 2011; Brake et al. 2013; Helsper et al. 2014). Für empirische Herangehensweisen und methodologische Diskussionen gewinnt zunehmend auch die von Althusser, Foucault und Butler inspirierte Auseinandersetzung mit schulischen Subjektivierungsregimen an Bedeutung (vgl. u.a. Kleiner/Rose 2014; Idel/Rabenstein 2018; Parade/Uhlendorf 2021). Während sich mittlerweile zahlreiche Veröffentlichungen den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Theorien von Bourdieu einerseits und dem Poststrukturalismus andererseits widmen (vgl. z.B. Reckwitz 2011; Schäfer 2011; Matthäus 2019), werden Verbindungslinien in explizit methodologischen Auseinandersetzungen wie auch empirischen Programmen bislang nur am Rande diskutiert.

Überlegungen zur Verbindung beider Richtungen werden vor allem in praxeologisch ausgerichteten Arbeiten angestellt, in denen zum einen Subjektivierungen vor dem Hintergrund spezifischer Habituskonstellationen und im Zusammenhang mit einer dokumentarischen Interpretation von Interviews oder Beobachtungsprotokollen herausgearbeitet werden (vgl. etwa Geimer/Amling 2019; Kuhlmann/Sotzek 2019). Zum anderen werden auf Basis einer elaborierten Hintergrundtheorie und eines ethnographischen Forschungsstils Subjektivierungen in situ untersucht (vgl. hierzu Alkemeyer 2013). In beiden Fällen wird

davon ausgegangen, dass sich Anrufungen in den Äußerungen bzw. Praktiken von Akteur:innen dokumentieren, weswegen eine triangulierende Verbindung von Beobachtungs- oder Interviewdaten mit einer systematischen Diskursanalyse in der Regel keine Anwendung findet. Es handelt sich damit zumeist allenfalls um Mehrebenenansätze, jedoch nicht um (methodentriangulierende) qualitative Mehrebenenanalysen im eigentlichen Sinne (vgl. Hummrich/Kramer 2018: 141ff.), wie sie unseres Erachtens einen Zugewinn für die Erforschung schulischen Wandels darstellen würden. Wir möchten in diesem Beitrag aufzeigen, wie eine theoretische Fundierung jener Analysen ausfallen kann und welche Vorteile eine Relationierung von verschiedenen Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen hat, um der „diskursiven Situiertheit" (Bosančić 2016: 45) von Individuen, Kollektiven und/oder (ihren) Praktiken nachzuspüren und dabei auch Formen der „symbolischen Gewalt" (Bourdieu 1993a, 1997) in den Blick zu nehmen. Dafür erscheint es uns sinnvoll, auf das Programm der Empirischen Subjektivierungsanalyse (vgl. Bosančić et al. 2019) zu rekurrieren, in deren Rahmen die sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie von Berger und Luckmann (1966) mit Foucaults Diskurs- und Machttheorie (Foucault 1982/2013) verbunden wird (Abschnitt 2). Ausgehend davon wird in einem nächsten Schritt Bourdieus Begriff der symbolischen Gewalt in Relation zur Subjektivierungsforschung diskutiert (Abschnitt 3), und abschließend werden daraus abgeleitete Perspektiven für die Erforschung schulischen Wandels vorgestellt (Abschnitt 4).

2 Von der „gesellschaftlichen Konstruktion" zur Empirischen Subjektivierungsforschung

Da die hier zugrunde gelegte Vorstellung einer Empirischen Subjektivierungsanalyse (kurz: ESA) als Weiterentwicklung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (kurz: WDA) maßgeblich an das Forschungsprogramm der Hermeneutischen Wissenssoziologie anschließt und deren zentrale Vorannahmen teilt, scheint es uns geboten, jene Entwicklungslinie kurz nachzuzeichnen.

Die Hermeneutische Wissenssoziologie, früher auch als sozialwissenschaftliche oder wissenssoziologische Hermeneutik bezeichnet, wurde von Hans-Georg Soeffner seit den ausgehenden 1970er Jahren fundiert (vgl. insbesondere Soeffner 1989). Sie stellt ein offenes und integratives theoretisches, methodologisches sowie methodisches Konzept dar, das sich stets in Progression befindet (vgl. Hitzler et al. 2020).

Zentraler Bezugspunkt ist neben der verstehenden Soziologie und der hermeneutischen Tradition insbesondere die Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann (1966), für die neben weiteren Einflüssen maßgeblich die sozialphänomenologische Lebenswelttheorie von Alfred Schütz als protosoziologische Grundlage dient. Eine sozialwissenschaftliche Analyse sollte sich nun fortan sowohl der subjektiven Konstitution wie auch der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit widmen. Eben jene dialektische Verschränkung von Gesellschaft und Individuum ist es, die auch mit Blick auf die Erforschung von Subjektivierungsprozessen zentral ist.

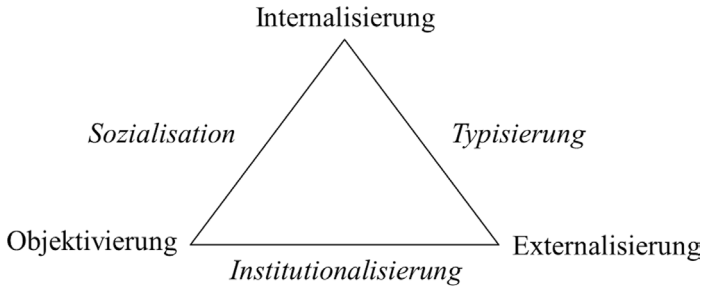


Abbildung 1: Die Dialektik der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (nach Knoblauch 2014: 156)

Um die basalen Annahmen von Berger und Luckmann anhand von Abbildung 1, in der freilich simultan ablaufende Prozesse zur Darstellung kommen, noch einmal zusammenzufassen (vgl. Berger/Luckmann 1966): Menschen werden mit der Geburt „hineingeworfen" in soziohistorisch kontingente und bereits präexistierende Wissensordnungen, die ihnen von signifikanten Anderen als objektive Wirklichkeit, als – zunächst jedenfalls – unvermeidliche Faktizität vermittelt und tradiert werden. Im Zuge ihrer Sozialisation internalisieren sie Wissensbestände und Erlebnisse, die als fragmentarisch erinnerbare Erfahrungen sedimentieren, zu Sinnzusammenhängen synthetisiert werden und so die Grundlage für weitere typisierende Ausdeutungen von Erlebnissen darstellen. Der so kumulierte subjektive Wissensvorrat ist also gleichzeitig generatives und strukturierendes Prinzip für das weitere Deuten von und entäußernde Handeln in der Welt, das sich je nach Grad der Habitualisierung mehr oder weniger bewusst vollzieht. Reziproke Ty-

pisierungen im sozialen Handeln in Interaktion wiederum reproduzieren oder verfestigen sich neu konstelliert zu Institutionen, die in den gesellschaftlichen Wissensvorrat eingespeist werden und im Zuge der Tradierung an die Nachwelt wiederum zur objektiven Wirklichkeit gerinnen.

Die Hermeneutische Wissenssoziologie fragt nun gerade danach, wie Akteur:innen gesellschaftlich typisierte und objektivierte Wissensbestände vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Dispositionen deuten, wie also die vorausgelegte Welt wiederum ausgelegt und handelnd aufs Neue konstruiert wird. Dazu heißt es bei Soeffner und Hitzler (1994: 51):

> Das Beschreiben und auslegende Verstehen sozialer Orientierung, sozialen Handelns, sozialer Handlungsprodukte und des jeweiligen historischen „subjektiven" oder „kollektiven" Selbstverständnisses menschlicher Individuen, Gruppen oder Gesellschaften ist [...] grundsätzlich verbunden mit dem Auffinden, Beschreiben und Auslegen der „Praktiken", „Regeln", „Muster", derer wir uns bedienen, wenn wir uns orientieren, vergewissern, artikulieren, verständigen – wenn wir handeln, wenn wir produzieren und interpretieren. Neben dem, worüber wir uns verständigen, woraufhin wir handeln, was wir erklären und verstehen, werden so die Verständigungsprozesse, die impliziten Regeln der Konsenskonstitution und -herstellung, die gestischen, bildhaften und sprachlichen Artikulationsinstrumente, ihr historisch sich wandelnder Verwendungs- und Bedeutungszusammenhang und das historisch jeweils als gesichert geltende Regel- und Wissenssystem notwendig in die Untersuchung des Sozialen mit einbezogen.

Vor allem Letzteres jedoch, so zuweilen die Kritik, wurde bei vielen hermeneutisch-wissenssoziologischen Studien vernachlässigt, die sich primär auf Daten der Mikroebene gestützt und subjektive Verstehens- und Deutungsleistungen ins Zentrum gerückt hatten. Ebenso blieb eine machtkritische Perspektivierung von Wissensverhältnissen lange Zeit ausgeklammert (vgl. Keller 2011: 181, 188; Keller/Schneider 2020: 59).

Der Erforschung von symbolischen Ordnungen und ihrem Wissen als Teilausschnitt der Wirklichkeitserzeugung wendet sich das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse zu, das seit Mitte der 1990er Jahre von Reiner Keller im Anschluss an die Hermeneutische Wissenssoziologie entwickelt wurde und maßgebliche Impulse und Konzepte aus der Diskurstheorie Foucaults übernimmt (vgl. Keller 2011). Inwiefern sich eine hermeneutisch angelegte Wissenssoziologie sowie das dabei mitgeführte Akteurskonzept mit dem

Denken Foucaults vertragen, kann an dieser Stelle nicht ausführlich erläutert, jedoch andernorts nachgelesen werden (vgl. zum Hermeneutikproblem etwa Keller/Schneider 2020: 53; zur Bedeutung des „menschlichen Faktors" etwa Keller 2012). Vielmehr relevant scheint uns der Rückbezug zur bereits besprochenen Dialektik bei Berger und Luckmann und ihrer diskurstheoretischen Reformulierung im Rahmen der WDA: Diskurse, verstanden als „institutionalisierte Aussagepraktiken mit je eigener Strukturiertheit und Ereignishaftigkeit" (Keller/Schneider 2020: 57), sind im Sinne der WDA Bestandteile einer soziohistorisch gewachsenen, kollektiv geteilten, objektivierten symbolischen Ordnung, die immer schon als Zeichen- und Wissensvorrat präexistiert, das Deuten und Handeln instruiert, jedoch nicht determiniert und zugleich im praktisch-deutenden Zeichengebrauch von Akteur:innen (re-)produziert und (re-)aktualisiert wird. Demnach interessiert sich die WDA zwar vorrangig, aber nicht ausschließlich für die Analyse symbolischer Ordnungen, sondern zudem für die Wirkmacht, die diese bei Akteur:innen zeitigen – untersucht wird also auch das, was man weitläufig als Subjektivierungsprozesse bezeichnen könnte.

Die unter dem Begriff *Subjektivierung* kursierende paradoxe Verstrickung von Selbstformierung und gesellschaftlicher Erzeugung von Subjekten wird in den vergangenen Jahren verstärkt in sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen aufgegriffen (vgl. bspw. Gelhard et al. 2013; Ricken et al. 2019) und hinsichtlich ihrer empirischen Erschließung auf methodologisch-methodisch höchst unterschiedliche Art und Weise angegangen (vgl. Parade/Uhlendorf 2021). Zwar reicht die philosophische Auseinandersetzung mit Subjektivität und *dem* Subjekt weit zurück, doch rekurrieren kontemporäre Ansätze der Subjektivierungsforschung zumeist auf den Subjektbegriff Foucaults (vgl. etwa Foucault 1982/2013: 245), der die Dialektik von Fremd- und Selbstkonstitution, von *assujettissement* und *subjectivation* einfängt. Für wissenssoziologische Anschlüsse waren insbesondere Butlers Arbeiten fruchtbar, die Möglichkeiten der (subversiven) Resignifizierung, Missachtung und Widerständigkeit gegenüber diskursiven Anrufungen stärker akzentuiert haben (vgl. insbes. Butler 2006, 2013). Gerade in jener Potenzialität, nicht nur in diskursiven Subjektofferten aufzugehen, sondern diese auch umzudeuten oder auszuschlagen, zeigen sich Annäherungen poststrukturalistischer und wissenssoziologischer Perspektiven auf Subjektivierung, wie sie die Empirische Subjektivierungsanalyse (ESA) vorschlägt (vgl. Bosančić 2016).

Jenes Forschungsprogramm (vgl. bspw. Bosančić et al. 2019), das auch im erziehungswissenschaftlichen Feld expandiert (vgl. bspw. Pfahl/Traue 2013), setzt sich mit der Frage auseinander, „wie bestimmte diskursiv erzeugte Subjektpositionen, -ordnungen oder -kulturen mit den tatsächlichen Subjektivierungsweisen und Selbstverhältnissen von Menschen in je konkreten sozio-historischen, institutionellen, organisationalen und lebensweltlichen Kontexten zusammenhängen“ (Bosančić 2016: 37). Zentral ist hierbei der Einsatz einer „doppelten Empirie“ (Bosančić et al. 2019: 139), bei der im Rahmen von Diskursanalysen diskursiv prozessierende Wissensbestände und Identitätsangebote spezifiziert und an die Analyse von Datenquellen auf der Mikroebene (Interviews, Gruppendiskussionen, Videographien usw.) rückgebunden werden (vgl. ebd.: 143ff.). Im Kontext der Schule können hier exemplarisch zwei Arbeiten angeführt werden, die das analytische Potenzial der ESA illustrieren. Pfahl (2011) hat Subjektivierungsweisen junger Erwachsener rekonstruiert, die früher einer sogenannten Sonderschule angehörten, und dabei gezeigt, dass die Konstruktionen vermeintlich lernbehinderter Schüler:innen im heilpädagogischen Spezialdiskurs in den biographischen Selbstthematisierungen der Personen ganz unterschiedliche Subjektivierungen hervorbringen, die von Negation und Widerstand gegenüber diskursiv vermittelten Zuschreibungen über Umdeutungen bis hin zur Affirmation reichen (vgl. ebd.: 204ff.). Jüngst hat Pokitsch (2022) eindrucksvoll anhand von Gruppendiskussionen jugendlicher Schüler:innen sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft nachgezeichnet und dabei wirkmächtige Deutungsmuster sowie drei damit verbundene Modell-Subjekte re- bzw. ko-konstruiert, die sprachbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen der Schüler:innen anleiten.

Obwohl also bereits vielversprechende Forschungen zum schulischen Feld aus Warte der ESA vorliegen, steht eine großflächige Untersuchung schulischen Wandels aus und es tun sich, so soll im Fortgang argumentiert werden, auch Lücken in einer wissenssoziologisch fundierten Subjektivierungsanalyse auf, die es zuvor zu schließen gilt. Wenngleich nämlich – übrigens entgegen den Distinktionsbemühungen Bourdieus selbst – vielfach auf Konvergenzen mit zentralen Theoriebezügen der Hermeneutischen Wissenssoziologie, namentlich etwa mit Schütz sowie Berger und Luckmann hingewiesen wurde (vgl. Knoblauch 2003; Dreher 2012), sind die Hermeneutische Wissenssoziologie und ihre Ausläufer zurückhaltend, was die Rezeption Bourdieus angeht; zu schwer wiegen Determinismusverdacht und Herrschaftsre-

duktionismus (vgl. bspw. Keller 2011: 54). Im Folgenden wird jedoch gezeigt werden, dass die Komplementarität von Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt und dem Subjektivierungskonzept vielversprechende Anschlüsse für die Erforschung schulischen Wandels ermöglicht und damit zudem der machtkritische Einsatz, dem auch die Wissenssoziologische Diskursanalyse samt Subjektivierungsforschung nahestehen, gestärkt werden könnte.

3 Subjektivierung und symbolische Gewalt

Auch bei Bourdieu geht es um Prozesse der kulturellen Herstellung von Subjekten und ihren Dispositionen, weswegen er der klassischen Subjektphilosophie und ihrem zentrierenden Verständnis gegenüber ähnlich kritisch eingestellt war wie poststrukturalistische Ansätze (vgl. Bourdieu 2013). Während seine Habitusanalysen Relationen zu unterschiedlichen Technologien des Selbst zulassen, finden sich Brücken zur Subjektivierungsforschung vor allem in seiner Diskurs- und Sprachsoziologie wie auch in der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit symbolischer Gewalt bzw. Herrschaft. Im Folgenden sollen diese Verbindungslinien wie Differenzen kurz dargestellt werden.

Zunächst lässt sich dabei festhalten, dass Bourdieus *Diskurs- und Sprachsoziologie* an einem strukturalistischen Gesellschaftsmodell ausgerichtet ist. Soziale Hierarchien werden insbesondere durch symbolische Ordnungen *produziert* und *stabilisiert* (vgl. Bourdieu 1990, 1993b). In diesem Zusammenhang untersucht Bourdieu einerseits Formen der Anerkennung von legitimen und illegitimen Sprachen bzw. Sprechweisen und andererseits die sprachlich vermittelte Anerkennung von legitimen und illegitimen Selbstverhältnissen (vgl. Matthäus 2019). Ausgehend von de Saussure geht Bourdieu dabei von einer Unterscheidbarkeit zwischen grammatikalischer und sozialer Funktion von Sprache aus und beschreibt eine „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (Bourdieu 1990), insofern Sprechweisen je nach Kontext, Artikulationsweise usw. einen unterschiedlichen Marktwert erhalten. Stärker als Foucault oder Butler geht es ihm darum, wie Sprache von Individuen als Instrument zur Absicherung der eigenen Herrschaft benutzt wird und (wenn überhaupt) erst sekundär darum, welche Eigenmächtigkeit Sprache und Diskurse aus sich heraus entwickeln. In Analogie zum Poststrukturalismus, zur Wissenssoziologie und im Besonderen zur (Empirischen) Subjektivierungsanalyse geht es Bourdieu jedoch ebenfalls um soziale Praktiken der Etablierung einer symbolischen Ordnung, die

u.a. durch Sprache hervorgebracht und von Individuen habitualisiert sowie inkorporiert wird. Besonders im Fokus steht hierbei der Prozess, durch den diese Ordnungen als selbstverständlich und kaum noch hinterfragbar erscheinen – und zwar insbesondere die sozial-hierarchische Ordnung einer Gesellschaft. Mit den Begriffen *doxa* und *illusio* wird dabei beschrieben, wie Differenzen und Hierarchien in einem historischen Prozess qua Sprache naturalisiert, als selbstverständlich und ab einem gewissen Punkt kaum noch hinterfragbar erscheinen (vgl. Bourdieu 1993a: 122ff.; 2013: 18ff.).

Die damit einhergehenden Klassifikations- und Deutungskämpfe um die Vorstellung eines legitimen Seins und der Rechtmäßigkeit von ungleichen Ressourcen kulminieren bei Bourdieu im Begriff der *symbolischen Gewalt* bzw. *Herrschaft*. Insbesondere am Beispiel der „männlichen Herrschaft" (Bourdieu 1997) arbeitet er die Bedeutung von „Diskursen wie Redensarten, [...] Sprichwörtern, [...] Rätseln, [...] Liedern, [...] Gedichten oder auch […] graphischen Darstellungen" (ebd.: 159) für die Fremd- und Selbstpositionierung von Akteur:innen heraus, die Schritt für Schritt einverleibt und habitualisiert werden:

> Alle Macht hat eine symbolische Dimension: Sie muß von den Beherrschten eine Form von Zustimmung erhalten, die nicht auf der freiwilligen Entscheidung eines aufgeklärten Bewußtseins beruht, sondern auf der unmittelbaren und vorreflexiven Unterwerfung der sozialisierten Körper. […] So nimmt z.B. ein Beherrschter jedesmal, wenn er, um sich zu beurteilen, eine der für die herrschende Einteilung konstitutiven Kategorien [...] verwendet, in bezug auf sich selbst, ohne es zu wissen, den herrschenden Standpunkt ein. (Ebd.: 165)

Bekanntermaßen wird gerade das Bildungs- und Schulwesen von Bourdieu als Ort betrachtet, an dem eine symbolische Gewalt ihren Ursprung nimmt, die stets an der Aufrechterhaltung legitimer Kultur mitwirkt und dadurch Differenzen hervorbringt bzw. zementiert (vgl. u.a. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1987, 2001; Nadwornicek 2016). In Anlehnung daran wurden kulturelle bzw. symbolische Ordnungen von Schulen untersucht und Passungsverhältnisse zu Habitus(trans)formationen von Schüler:innen in den Blick genommen (vgl. u.a. Helsper 2008; Helsper et al. 2014). Verschiedene empirische Studien konnten hierbei komplexe Konstellationen nachzeichnen, in denen die „symbolische Ordnung" (Helsper 2008: 66) einer Schule als „Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem" (ebd.) untersucht wird und dabei unterschiedliche Passungs- und Abstoßungsverhältnisse zum Habitus von Schüler:innen hervortreten, was mit Ein- und Ausschlüssen wie auch Wertschätzungen und Abwertungen einhergeht. Über die

Relationierung von primärem familialen und sekundärem schulischen Habitus wird dabei deutlich, in welcher Weise die Schule an der Hervorbringung einer legitimen Kultur und der gleichzeitigen Naturalisierung sozialer Ungleichheiten beteiligt ist (Kramer 2011). Während die Arbeiten aus der Schulkulturforschung damit bisher stark auf die Relation von symbolischer Ordnung der Einzelschule und Schüler:innen abzielen (Dietrich 2021), beschreiben andere Arbeiten (Alkemeyer/Pille 2008; Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008) symbolische Gewalt in pädagogischen Institutionen eher auf der Ebene von Verkörperungen, Räumlichkeiten und Materialitäten.

Symbolische Gewalt in der Schule wie auch in anderen sozialen Feldern beschreibt somit – ganz im Sinne des Subjektivierungsbegriffs – eine fortlaufende Formungsarbeit, indem der Leib sich an sozialen Kategorien ausrichtet, um sozial anerkennbar zu werden bzw. zu bleiben. Ähnlich zu Butler (2013) wird diese Einprägung von Kategorien und Begriffen in die Körper von Subjekten als Gewalt aufgefasst, insofern es zur machtvollen Durchsetzung einer Weltsicht komme (vgl. Villa 2011): „Der Gewaltstreich […], den die soziale Welt […] gegen jedes ihrer Subjekte ausführt, besteht eben darin, daß sie in seinen Körper ein regelrechtes Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsprogramm prägt“ (Bourdieu 1997: 168). Durch die Verselbstständigung dieser Wissensformen und ihre Einverleibung kommt es laut Bourdieu zu einer quasi unvermeidbaren Beteiligung der Unterdrückten an ihrer Unterdrückung – etwa indem Begriffe und Klassifikationen übernommen und verwendet werden. Gleichzeitig erlangen die Herrschenden durch ihre Subjektpositionen und die Durchsetzung ihrer Kultur Privilegien und Befugnisse, müssen diesen in einer Reihe von performativen Akten jedoch auch selbst genügen: „So ist auch der Herrschende beherrscht, aber durch seine eigene Herrschaft“ (ebd.: 189). Zwar deutet Bourdieu damit vorsichtig auch die Fragilität von Herrschaftspositionen an, insgesamt ist sein Ansatz jedoch von einer binären Unterscheidbarkeit zwischen Herrschenden und Beherrschten durchzogen, worin sich wiederum Differenzen zum Subjektivierungsbegriff abzeichnen. So kritisiert Butler (2006: 229f.), dass Bourdieus Modell nur solange funktioniere, wie eindeutig differenziert werden könne, wer zu bestimmten Sprechakten legitimiert sei und wer nicht, wer also herrsche und wer beherrscht sei. Auch widme sich Bourdieu kaum der Frage, unter welchen Bedingungen die Durchsetzung symbolischer Gewalt trotz einer privilegierten Position scheitern könne. Die Einverleibung gesellschaftlicher Anerkennungsordnungen scheint bei Bourdieu weitestge-

hend automatisiert abzulaufen oder zumindest nicht näher erklärungsbedürftig zu sein. Dies manifestiert sich auch in seinen Erwähnungen von Widerständigkeit. Während Butler auf die Bedeutung permanent und unvermeidlich stattfindender resignifizierender Praktiken eingeht, scheinen Transformationen symbolischer Ordnungen bei Bourdieu (1997) nur als profunde soziologische Aufklärung bzw. als umfassende „Entschleierungsaktion" (ebd.: 215) denkbar zu sein, die direkt mit einer gründlichen „Umkehrung der mentalen Strukturen" (ebd.) einer Gesellschaft einhergeht.

Sicher könnten die Kritikpunkte an Bourdieus Begriffsarbeit weiter ausgeführt werden – wie dies bereits andernorts geschehen ist (vgl. neben Butler 2006 auch Schröer 2002; Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008; Villa 2011). Jedoch sollen an dieser Stelle vor allem die Möglichkeiten und Vorteile eines Zusammendenkens von Subjektivierungsforschung und Bourdieu'scher Herrschaftsanalyse diskutiert werden. So ermöglicht Bourdieus konflikttheoretische Perspektive stärker als andere Ansätze, den Blick auf die Praktiken der Autorisierung und Legitimierung von Sprecher:innen innerhalb eines Feldes zu richten, wovon gerade die Analyse einer stark hierarchisch strukturierten Institution wie der Schule profitieren kann. Tiefer gehend als bei anderen Ansätzen stellt sich dabei die Frage, welche Autorität sich Sprechende verschaffen können, welche Wirkmächtigkeit von Anrufungen abhängig von ihrer Position im Feld oder ihrer Autorisierung innerhalb einer Institution ausgeht. Rainer Diaz-Bone (2002), der sich an einer diskurstheoretischen Erweiterung von Bourdieus Distinktionstheorie versucht, hebt in diesem Zusammenhang hervor:

> Das Feld hält Sprecherpositionen bereit, die von Personen eingenommen werden können, die durch das Feld autorisiert sind. Eine Gruppe kann Diskurse im Feld kontrollieren, indem sie die Besetzung solcher Positionen kontrolliert. […] Autorität erhält ein Sprecher, weil er als legitimer Sprecher einer Gruppe oder Institution auftritt, deren Delegierter er ist. […] Damit das symbolische Kapital als Potential wirken kann, d.h. damit dem legitimen Sprecher die Anerkennung zuteil wird, muss der Diskurs in einer legitimen Sprechsituation erfolgen (er muss am richtigen Ort, zur richtigen Zeit an die richtigen Zuhörer adressiert sein) und er muss die richtige Form (Redewendungen, Anredeformen, Sprachstil usw.) aufweisen. (Ebd.: 55f.)

Der Bourdieu'sche Begriff des „sprachlichen Markts" (Bourdieu 1993) erlaubt hierbei zu differenzieren, durch welche sozialen Rahmungen, Kapitalverfügungen und Strukturen einer Anrufung mehr Wirkung zukommt als einer anderen und inwiefern bestimmte *sprachli-*

che Produkte als höherwertig und profitträchtiger angesehen werden als andere. Denn eine Anrufung – zum Beispiel als leistungsfähiges Schüler:innensubjekt – vollzieht sich nach einer spezifischen Marktlogik, in der manche Marktteilnehmende mehr Chancen als andere haben, Gehör zu finden und ihr Gegenüber machtwirksam anzurufen. Wie Norbert Schröer (2002) hervorhebt, rückt mit Bourdieus Sprachsoziologie das soziale Positionsgeflecht von Individuen und Kollektiven in einem machtvoll strukturierten sozialen Feld und den dort vorherrschenden Differenzlogiken stärker in den Blick als bei Ansätzen, die den Fokus eher auf die Eigenmächtigkeit von Sprache setzen. Somit rückt in den Fokus, durch welche Formungsarbeit Akteur:innen eine bestimmte Position im Feld einnehmen – wie Lehramtsanwärter:innen also beispielsweise einen „praktischen Sinn" (Alkemeyer/Pille 2008: 151) für die „sozialen Spiele" (ebd.) innerhalb der Schule einüben und damit ihre soziale Position einnehmen bzw. verkörpern. Zugleich kann in Anlehnung an Bourdieus Habitustheorie gefragt werden, aufgrund welcher Dispositionen Akteur:innen eher *empfänglich* für bestimmte Anrufungen bzw. die Akzeptanz symbolischer Herrschaft sind und welche Spielräume sie haben, diese zu hinterfragen, zu kritisieren oder gegen diese zu opponieren (vgl. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008; Uhlendorf 2018).

4 Einsätze für die Analyse schulischen Wandels

Ausgehend von diesen Überlegungen steht im letzten Teil unseres Beitrags die Frage im Zentrum, welche Potenziale eine Verbindung der vorgestellten Denkungsweisen für die empirische Analyse von schulischen Institutionen und deren Wandel birgt. Hierbei gehen wir davon aus, dass eine Analyse des schulischen Feldes gerade von einem Zusammendenken der vorgestellten Variante Empirischer Subjektivierungsanalyse mit der Theoriebildung Bourdieu'scher Provenienz profitieren kann, wenngleich die angerissenen Kritikpunkte zu berücksichtigen sind.

Die in Abschnitt 3 angerissene Schulkulturforschung erlaubt durch ihre mehrebenenanalytische Betrachtung von Schulen eine wichtige Anknüpfungsstelle, um die Hervorbringungsweisen von Subjekten im Feld der Bildung zu analysieren und zugleich Bourdieus Herrschaftsanalyse mit zu berücksichtigen. So geht es auch in dem dazugehörigen Forschungsprogramm um die „Rekonstruktion des Zusammenspiels der Diskurse, imaginären Entwürfe und Mythen mit Praktiken,

Regeln und interaktiven Vollzügen sowie den inhaltlichen und materiellen Artefakten in Verbindung mit den Akteuren in ihren habituellen Formationen“ (Helsper 2008: 77). Bislang haben jedoch – und da wäre der Einsatz einer mit Bourdieu justierten Subjektivierungsforschung zu sehen – die Verstrickungen von schulischen Subjekten, ihren (bereits im Herkunftsmilieu präformierten) Dispositionen und Praktiken, aber auch schulischen Artefakten und Raumanordnungen mit eben jenen kollektiv geteilten, gesamtgesellschaftlichen Diskursen samt der in sie eingelagerten Subjektpositionen und Deutungsmuster zu wenig Berücksichtigung gefunden. Vor diesem Hintergrund bietet die vorgeschlagene Variante der Subjektivierungsforschung nicht nur eine umfassende integrative Sozialtheorie, die es vermag, qualitative Mehrebenenanalysen zur Erfassung jenes komplexen Zusammenspiels zu rahmen, sondern auch das heuristische Vokabular, das die systematische Analyse von Diskursen und ihre Rückbindung an menschliche Selbst-Welt-Verhältnisse, materielle Entitäten usw. ermöglicht. Neben der Analyse massenmedialer öffentlicher Diskurse, die bspw. utopische/dystopische Zukünfte der Schule heraufbeschwören und damit auch ideale/problematische Subjektentwürfe von Schüler:innen wie Schulpersonal markieren, ist auch die Fokussierung auf unterschiedliche Diskursarenen denkbar, in denen auf Basis spezifischer Kapitalausstattungen und mittels verschiedenartiger Diskursstrategien um die Einnahme von Sprecher:innenpositionen gerungen wird, und die ebenfalls am Wandel von Schule und an der Konstruktion von entsprechenden Subjektmodellen beteiligt sind (etwa im politischen Feld, auf Ebene von Bildungsadministration, Schulleitung usf.). Ebenso können Fragen der Educational-Governance-Forschung (vgl. Maag Merki/Altrichter 2015; Olk/Schmachtel 2017) nach den Verbindungen zwischen „Vorgabe[n], Lehrpläne[n], Ressourcen, Aus- und Weiterbildungskonzepte[n] und formale[n] Rechenschaftssysteme[n]“ (Maag Merki/Altrichter 2015: 403f.) auf der einen Seite und „Akteurinnen und Akteure[n]“ (ebd.) auf der anderen Seite bearbeitet werden. Es wird also ermöglicht, schulischen Wandel als komplexes Relationengefüge aus Staat, Wirtschaft, Wissenschaft, Religion, Gewerkschaften, Verbänden, Stiftungen, aber auch internationalen Organisationen (wie OECD oder UNESCO) kenntlich zu machen und dabei machtdurchdrungene diskursive Kämpfe sowie ihre subjektivierenden Effekte zu erfassen. Eine komplexe Analyse von Machtrelationen im pädagogischen Feld wird auch in gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten (z.B. Lehmann-Rommel 2004; Budde 2019) angedeutet, um etwa Ten-

denzen hin zur Autonomisierung und Selbstführung, Ökonomisierung, Individualisierung, Optimierung, Wettbewerbsorientierung sowie Dezentrierung einerseits und der Beharrungskraft der traditionellen modernen Schule andererseits zu perspektivieren, wobei der Fokus hier sehr häufig aus einer „hohen ‚Flughöhe'" (Amos 2020: 65) auf den gesellschaftlichen Imperativen und Anforderungsprofilen liegt und weniger auf der widersprüchlichen und eigensinnigen Umsetzung solcher Vorgaben durch menschliche Akteur:innen. Zuletzt ist auch aus Sicht der Lehrer:innenbildungs- und Professionalisierungsforschung eine umfassende Analyse von wissenschaftlichen Spezialdiskursen, universitären Modulkatalogen usw. angezeigt, die etwa im Zuge von Kompetenzorientierung, Reflexionssteigerung sowie optimierender und holistischer Arbeit am Selbst spezifische Lehrer:innensubjekte mit produzieren oder aber auch zur rigorosen Abwehr von Responsibilisierungen und normativen Adressierungen führen.

Die Empirische Subjektivierungsanalyse ermöglicht in diesem Sinne vielfältige Einsätze, um der Erforschung schulischen Wandels beizukommen und die komplexen Verstrickungen von einzelnen menschlichen Akteur:innen oder Kollektiven in einen machtvoll strukturierten Diskursraum herauszupräparieren. Über die Relationierung von gesellschaftlich objektivierten Wissensbeständen, Deutungsmustern und Subjektpositionen sowie menschlichen Selbst-Welt-Verhältnissen, Praktiken und Artefakten rücken dabei auch Momente des Scheiterns oder der Resignifikation in den Blick, die als Transformationsanlässe des Schulischen gelten können. Im Anschluss an Bourdieu stellt sich darüber hinaus die Frage, wie Diskurse innerhalb des schulischen Feldes oder innerhalb anderer damit verschränkter Felder funktionieren, wie sie auf dort etablierte Hierarchien Bezug nehmen und diese legitimieren oder verändern. Schulen lassen sich daraufhin analysieren, welcher „sprachliche Markt" (Bourdieu 1993b) dort vorherrscht, wie Akteur:innen diesen jeweils für sich nutzen und schließlich: welche Subjektivierungsweisen darin je nach habituellem Gepräge und Kapitalausstattung möglich sind, welche wiederum nur für spezifische Gruppen eingefordert werden. Insofern gibt es der Möglichkeiten viele – sie zu ergreifen, wird Aufgabe einer sich wandelnden Erforschung schulischen Wandels sein.

Literatur

Ackeren, Isabelle van/Bellenberg, Gabriele/Klein, Esther D./Korte, Jörg (2021): Schule und ihre Veränderung. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–19.

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 33–68.

Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (2008): Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 2, S. 137–154.

Alkemeyer, Thomas/Rieger-Ladich, Markus (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK, S. 103–124.

Amos, S. Karin (2020): Machttheoretische Aspekte von Governance und Gouvernementalität mit Blick auf das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung. In: Klein, Esther Dominique/Bremm, Nina (Hrsg.): Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–84.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, New York: Anchor.

Bosančić, Saša (2016): Subjektivierung – ein neuer Name für alte Denkweisen? Zum Stellenwert von Re-Signifikation in einer wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse. In: Raab, Jürgen/Keller, Reiner (Hrsg.): Wissensforschung – Forschungswissen. Beiträge und Debatten zum 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 36–46.

Bosančić, Saša/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2019): Empirische Subjektivierungsanalyse. Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, Saša/Keller, Reiner (Hrsg.): Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–150.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Bourdieu, Pierre (1993a): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993b): Der sprachliche Markt. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.):: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 115–130.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.). Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 153–217.
Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.
Bourdieu, Pierre (2013): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Hamburg: Ernst Klett.
Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Budde, Jürgen (2019): Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 181–209.
Butler, Judith (2006): Haß spricht. Berlin: Suhrkamp.
Butler, Judith (2013): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Diaz-Bone, Rainer (2002): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Wiesbaden: VS.
Dietrich, Fabian (2021): Die symbolische Ordnung des „Realen". Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–36.
Dreher, Jochen (2012): Zur lebensweltlichen Konstitution sozialer Ungleichheiten und symbolischer Machthierarchien. In: Dreher, Jochen (Hrsg.): Angewandte Phänomenologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–145.
Foucault, Michel (1982/2013): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Analytik der Macht, 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240–263.
Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. München: Fink.
Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.
Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Ordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 63–80.

Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 217–245.

Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.

Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (2020): Zwei Jahrzehnte Hermeneutische Wissenssoziologie. Ausbau und Differenzierung. In: Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–24.

Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2018): „Qualitative Mehrebenenanalyse" und Triangulation – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung, 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 124–147.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms, 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 69–107.

Keller, Reiner/Schneider, Werner (2020): Wissenssoziologische Diskurs- und Dispositivforschung: Zur machtanalytischen Rekonstruktion der Vorauslegung der alltäglichen Auslegung. In: Hitzler, Ronald/Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hrsg.): Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 52–66.

Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Knoblauch, Hubert (2003): Habitus und Habitualisierung: zur Komplementarität von Bourdieu mit dem Sozialkonstruktivismus. In Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot/Schwengel, Hermann (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK, S. 187–201.

Knoblauch, Hubert (2014): Wissenssoziologie, 3. Aufl. Konstanz, München: UVK.

Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.

Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situierte (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen subjektivierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–142.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung. gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 261–283.

Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: Die Deutsche Schule 107, 4, S. 396–410.

Matthäus, Sandra (2019): (Il-)Legitim(es) Sein. Zu einer herrschafts-, affekt- und bewertungstheoretischen Subjektivierungstheorie nach Pierre Bourdieu (am Beispiel der Praxis des Wahnsinns). In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosancic, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–167.

Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (2021): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Nadwornicek, Felicitas (2016): Lehrererwartungseffekte und symbolische Gewalt im deutschen Bildungssystem. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Olk, Thomas/Schmachtel, Stefanie (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Parade, Ralf/Uhlendorf, Niels (2021): Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext. In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastan/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 231–245.

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag.

Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2013): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Keller, Rainer/Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, Bd 1. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–450.

Pokitsch, Doris (2022): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Reckwitz, Andreas (2011): Habitus oder Subjektivierung? Subjektanalyse nach Bourdieu und Foucault. In: Prinz, Sophia/Schäfer, Hilmar/Šuber, Daniel (Hrsg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz: UVK, S. 41–62.

Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim: Juventa.

Schäfer, Hilmar (2011): Bourdieu gegen den Strich lesen. Eine poststrukturalistische Perspektive, In: Prinz, Sophia/Schäfer, Himar/Šuber, Daniel (Hrsg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz: UVK, S. 63–85.

Schröer, Norbert (2002): Was heißt hier „Sprechen"? Lässt sich Bourdieus „Ökonomie des sprachlichen Tausches" für eine Theorie kommunikativer Verständigung nutzen? In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 27, S. 37–52.

Soeffner, Hans-Georg (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In Schröer, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–54.

Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.

Villa, Paula-Irene (2011): Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36, S. 51–69.

Bildung, Professionalität und Berufskultur im Wandel pädagogischer Institutionen

Zum Wandel pädagogischer Institutionen im Bereich der Pflege

Heidrun Herzberg

In der unmittelbaren Vergangenheit ist die Öffentlichkeit aufgrund der Covid-19-Pandemie intensiver mit dem Bereich der Pflege konfrontiert worden: durch die bedrohlichen Bilder von den Intensivstationen, auch durch den Applaus, der den Pfleger:innen insbesondere zu Beginn der Pandemie zuteil wurde. In den Medieninterviews waren es dann doch zumeist Ärzt:innen, die befragt wurden. Die mediale Aufmerksamkeit hat eine Stimmung der Anerkennung suggeriert, bei den Pflegefachkräften selbst hat sich jedoch ein fader Beigeschmack eingestellt. Politisch propagierte Reformen haben weder tarifpolitische Gerechtigkeit hergestellt noch das drängende Problem des zunehmenden Fachkräftemangels in Angriff genommen.

Über die Pflegeausbildung oder allgemeiner: über die *pädagogischen* Institutionen im Bereich der Pflege ist weniger bekannt. Hierüber wird kaum gesprochen oder berichtet. Das mag auch damit zusammenhängen, dass sie sich selbst oftmals nicht als *Bildungs*einrichtungen verstehen, sondern als *Ausbildungsstätten*, die Krankenhäusern angegliedert sind und deshalb den Rahmenzwängen eines modernen, ökonomisch orientierten Gesundheitsmanagements folgen. Ausnahmen wie etwa die Wannsee-Schule in Berlin existieren durchaus, aber sie sind nicht die Regel. In den Bereich der Pflegebildung ist allerdings nach einem langen Diskussionsprozess durch eine am 1. Januar 2020 gesetzlich in Kraft getretene Reform der Pflegeausbildung Bewegung gekommen, die Wandel anstoßen könnte (vgl. Bundesgesundheitsministerium 2022).

Ein Forschungsteam unter Mitwirkung der Autorin am Institut für Gesundheit der BTU Cottbus-Senftenberg[1] wurde von der Brandenburger Regierung dazu aufgefordert, diesen Wandel an den Pflegeschulen wissenschaftlich zu beobachten und praktisch zu begleiten. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die wir zu Beginn des Reformprozesses durchgeführt haben

1 Das Team wird geleitet von Prof. Dr. Heidrun Herzberg (BTU) und Prof. Dr. Anja Walter (zunächst BTU, seit 2021 TU Dresden).

und die zu konkreten Konsequenzen geführt hat (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022; auch Alheit/Herzberg/Walter 2019)[2]. Zunächst soll die Idee des von uns gewählten Forschungs- und Analyseinstruments des „mentalen Raumes" methodologisch reflektiert werden (Abschnitt 1). Die beiden Folgeabschnitte diskutieren und vergleichen Einzelergebnisse (Abschnitt 2) und einen sich andeutenden Entwicklungstrend (Abschnitt 3). Abschließende Überlegungen gehen auf ein weiterführendes Forschungsprogramm ein (Abschnitt 4).

1 Die Idee eines mentalen Raums im Bereich der Pflegebildung

Im Zuge der Einführung unseres Brandenburger Projekts zur Reform der Pflegeausbildung führten wir mit Pflegeschulleiter:innen Gruppendiskussionen zu dem Thema: *Was verstehen Sie eigentlich unter generalistischer Pflegeausbildung?* Wir verknüpften damit die Hoffnung, mehr zu hören, als dass die Ausbildung schlicht die drei Domänen Kinder-, Kranken- und Altenpflege integrieren müsse. Das Wie und Warum der Reform mit Blick auf eine generalistische Pflegeausbildung erschien uns wichtig, und die damit einhergehenden Beurteilungen der Pflegeschulleiter:innen sollten möglichst plastisch erfasst werden. Das Ergebnis war nicht völlig unerwartet, aber in der klaren Unterscheidbarkeit dreier Gruppenprofile erschien es doch überraschend. Deutlich wurden weniger Argumente zu der Wie- bzw. Warum-Frage, sondern eher mentale Dispositionen: Wir konnten drei Meinungs-Clouds mit folgenden Überschriften versehen: *Ja, aber …*; *Ja, aber wie?* und *Endlich!*.

Hinter *Ja, aber …* ließen sich vor allem Vertreter:innen von Altenpflegeschulen identifizieren. Die Tendenz schien zu sein, man möchte sich den Reformen nicht vollends verschließen, aber es bleiben Unsicherheiten und Ängste zurück – etwa die Fragen: Was nützt der Altenpflege das Generalistische? Die Domäne der Altenpflege ist doch sehr speziell und unterscheidet sich von der Klinik. Geht mit der Hinwendung zur Generalistik nicht eine wichtige Dimension verloren? Und will überhaupt noch jemand, der generalistisch ausgebildet wurde, in der Altenpflege arbeiten?

Auch die *Ja, aber wie?*-Fraktion schien vorwiegend unsicher zu sein. Die Bereitschaft zur Reform war hier deutlich stärker ausgeprägt, aber

2 Der erste Teil dieses Beitrags ist weitgehend identisch mit dem Ergebnisteil in Alheit, Herzberg und Walter (2019).

die Disposition zur Innovation war nicht offensiv. Sie blieb ebenfalls unsicher und defensiv. Die so Positionierten scheinen auf stützende Hilfe zu warten.

Nur das dritte Gruppenprofil hatte diesen Charakter: *Endlich* ist es so weit! Nach der missglückten Reform 2003/2004 scheint nun die Möglichkeit realistisch, der Pflege in den Pflegebildungseinrichtungen ein eigenes Profil, eigene Vorbehaltstätigkeiten zuzuweisen – Tätigkeiten, die eben nicht nur *unter Vorbehalt* zur Pflege gehören, sondern die der Pflege rechtlich *vorbehalten* sind.

Beim Vergleich dieser Voten war neben einer gewissen Ungenauigkeit doch ein Positionierungstrend festzustellen, der eher räumlich als linear zu denken ist. Dabei spielen sowohl eine Art Reformorientierung im Sinne einer *Modernisierung* des Feldes als auch klare vs. diffuse *strategische Perspektiven* eine Rolle. Die beschriebenen Meinungs-Clouds ließen sich in einem mentalen Raum platzieren (Abbildung 1), dessen vertikale Pole durch einen Modernisierungskontrast und dessen horizontale Pole durch einen Strategiekontrast gekennzeichnet scheinen, etwa einem Kontrast zwischen „traditionellem Berufsverständnis“ und „Generalistik“, und – quer dazu – zwischen „Umsetzungsproblemen“ und „Realisierungsphantasien“ (vgl. auch Alheit/Herzberg 2021). Dabei tendiert die (zahlenmäßig kleine) *Endlich*-Cloud nach links oben, während die *Ja, aber…*-Cloud eher unten rechts platziert werden konn-

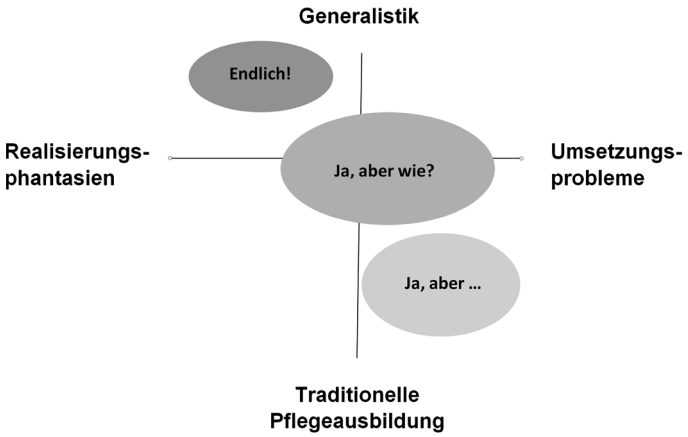


Abbildung 1: Diskursprofile im mentalen Raum
(Quelle: eigene Darstellung)

te. Die (zahlenmäßig größte) Meinungs-Cloud *Ja, aber wie?* liegt irgendwo dazwischen (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022: 20ff.).

Diese heuristische Idee eines mentalen Raumes oder Feldes erinnert an Adele Clarkes „Situations-Maps" (Clarke 2005, 2011), wenn sie soziale „Arenen" oder „Welten" als sozial-organisationale oder diskursive Ausdrucksformen von fließenden Aushandlungsprozessen und widersprüchlichen Diskursen in „postmodernen" sozialen Situationen zu rekonstruieren versucht (vgl. Clarke 2011: 210ff.).

Ich werde – mit Rücksicht auf unsere vorläufigen Ergebnisse – auf den Aspekt der Postmodernisierung später kritischer eingehen, stimme jedoch mit Clarke darin überein, dass solche „Maps" als eine Art „soziale Inversionen" betrachtet werden können (ebd.: 211), gewissermaßen ein gezielt neuer Blick auf soziale Prozesse, der gerade in unbestimmten Situationen Aspekte transparent machen kann, die gewöhnlich „unsichtbar" bleiben. Clarkes Verweis auf das sogenannte „Thomas-Theorem" (ebd.: 214f.), also die fast 100 Jahre alte Einsicht der Chicago School, dass Situationen, die als wirklich definiert werden, in ihren Konsequenzen wirklich *sind* (vgl. Thomas/Thomas 1928: 571f.), steht auch hinter unserer Idee, Stimmungen, Meinungen und widersprüchliche Diskurse in einem Berufsfeld ernst zu nehmen, die nicht unbedingt objektiven Erwartungen folgen, sondern „situiertes Wissen" (Clarke 2011: 215) darstellen und damit eben auch *real* sind.

Wir haben unseren heuristisch konstruierten mentalen Raum der Pflegebildung keineswegs unkritisch hingenommen, sondern an 37 theoretisch gesampelten Expert:inneninterviews vor allem mit Pflegelehrer:innen und weiteren Schulleiter:innen diskursanalytisch überprüft (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022: 35ff.).[3]

2 Konkurrierende diskursive Argumentationsmuster

Dabei hat sich der Befund der heuristischen Eingangsanalyse bestätigt und noch sehr viel klarer inhaltlich profiliert: Drei Diskursvarianten lassen sich auch hier unterscheiden: *Altenpflege als Opfer, Wir brauchen Hilfe und Reflexivität und Haltung* (vgl. ebd.: 39ff.).

3 Wir haben das von uns entwickelte diskursanalytische Verfahren „qualitatives Clustering" genannt, bei dem wir relativ ungenaue Meinungscluster nachvollziehbar um einen Diskurskern herum gruppieren. Die relative Vagheit dieses Vorgehens hat ihre eigene Logik, weil alltagsrelevante Meinungen häufig gerade deshalb Wirkungen zeigen, weil sie ungenau und mehrdeutig sind (vgl. ebd.).

2.1 Argumentationsfigur: Altenpflege als Opfer

Dass es im Diskursfeld der Pflegereform nicht nur um vage Deutungen, sondern ebenso um harte Interessen geht, belegt die erste Argumentationsfigur. Dazu soll an dieser Stelle – statt einer Interviewpassage – der Ausschnitt aus einem veröffentlichten Dokument herangezogen werden:

> Der Arbeitgeberverband Pflege e.V. hat sich mehrfach gegen die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung ausgesprochen […]. Die Pflege ist eine entscheidende Säule des Sozialstaates. Aufgrund der demografischen Entwicklung brauchen wir nachhaltige Konzepte, um den Bedarf an qualifizierten Pflegekräften erfüllen zu können und eine qualitativ hochwertige Ausbildung. Die Generalistik gehört nicht dazu. […] Die Verkürzung der praktischen Ausbildung in der Altenpflege von derzeit 2.500 Stunden auf 1.300 Stunden bei der Wahl einer generalistischen, dreijährigen Pflegeausbildung führt zum Verlust von Handlungs- und Fachkompetenzen, mangelnder Identifikation mit dem Berufsfeld und geringer Bindungswirkung zum Ausbildungsbetrieb. (Ebd.: 39)

Der polemische Ton der Stellungnahme („Die Generalistik gehört nicht dazu“) verschweigt, dass die deutsche Pflegeausbildung internationalen Entwicklungen längst hinterherhinkt. Der vermeintlich fachliche Hinweis auf die Verkürzung der praktischen Ausbildung zumal in der Altenpflege von 2.500 auf 1.300 Stunden kaschiert harte ökonomische Interessen: Der Verlust dieser 1.200 Stunden ist, vor allem in kleinen und mittelständischen Betrieben der Altenpflege, ein betriebswirtschaftlicher Faktor, weil er den Ausfall billiger Arbeitskraft bedeutet. Genau dieses Interessenskalkül bestimmt auch den Kampf gegen die Generalistik. Was in anderen europäischen Ländern aufgrund der längst praktizierten generalistischen Pflegeausbildung ein Skandal wäre, gibt in Deutschland der Lobby der Altenpflege den Anlass zum vehementen Widerstand gegen die generalistische Pflegereform. Hier wird ein fachlicher Scheindiskurs konstruiert, um etablierte ökonomische Interessen durchzusetzen.

Der im verabschiedeten Pflegeberufereformgesetz erzielte „Kompromiss“, die Generalistik 2026 noch einmal zu überprüfen, belegt, dass der Diskurs seine Wirkung nicht verfehlt hat. Bedauerlich ist nur, dass er ganz anders gelagerte und vielleicht legitime Kritiken bei den Ausbildungseinrichtungen selbst überdeckt (vgl. ebd.: 40f.). Eine stellvertretende Schulleiterin ist unsicher:

> ... weil die Altenpflege ja doch dann mal so Anteile mit rein bringt, die so eben durch die längerfristige Beziehung zu den Klienten noch mal anders is'

als im Krankenhaus […] Ich hab' letzte Woche – hatten wir so'n Selbstbewertungs-Workshop im Team, und da hab' ich auch die Lehrer gefragt, also welche Chancen seht ihr? Und wir haben noch ganz viele gefunden. Aber es gibt auch ... Ängste, Ärger so – Ärger, wie damit umgegangen wird. Das ist eben da. (Ebd.: 40)

Die Schulleiterin ist nicht polemisch. Sie schließt nicht an den Diskurs der Altenpflegelobby an; sie hört sensibel in den Kolleg:innenkreis der eigenen Altenpflegeschule hinein und entdeckt Identifikationsebenen, auch „Chancen", die mit den „längerfristigen Beziehungen" zu tun haben könnten und bei der Selbstbewertung entdeckt wurden (wenn sie auch nicht konkret genannt werden), vor allem jedoch „Ängste", auch „Ärger so – wie damit umgegangen wird".

Es sind defensive Identifikationsstrategien, die allerdings auch eine gewisse Abwehrhaltung gegen den Generalistikdiskurs erkennen lassen. Nur haben sie bei den Altenpfleger:innen nicht das Geringste mit ökonomischen Interessen zu tun. Vielmehr sind es die beruflichen Aspekte im engeren Sinn, die lebensweltlichen Interessen an den alten Menschen, die sie betreuen. Damit rücken diese Stellungnahmen deutlich vom rechten in den linken unteren Quadranten des Feldes (Abbildung 2). Sie sind eher berufsethisch und nicht strategisch profiliert.

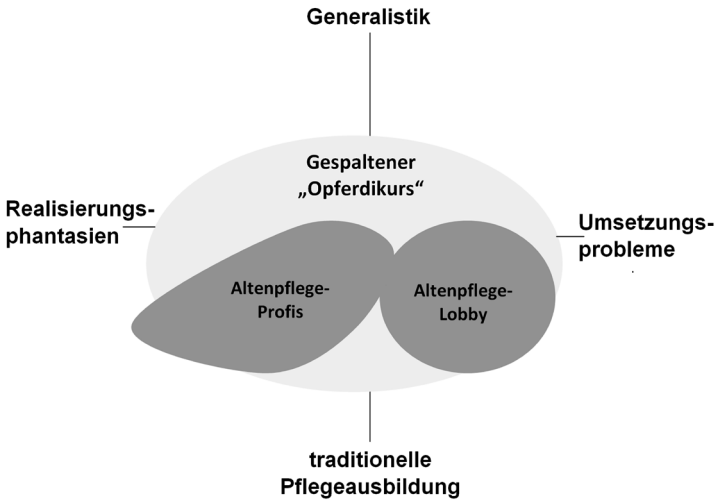


Abbildung 2: Diskursprofil „Altenpflege als Opfer" (Quelle: eigene Darstellung)

Der Altenpflegediskurs ist also bei genauerem Hinsehen ein „gespaltener Diskurs“ (ebd.: 74).

Man gewinnt den Eindruck, die traditionelle Bindung an die Altenpflege ist noch präsent, aber sie erscheint den Betroffenen von außen bedroht. Nur ist die Deutung der Bedrohung eben zwiespältig: vorwiegend ökonomisch bei der Trägerlobby, zutiefst berufsethisch bei den professionellen Akteur:innen. Allerdings, Ängste und Kränkungen sind da. Dies wahrzunehmen – und das defensive Verhalten der Altenpfleger:innen nicht vorschnell für bornierte Verweigerung zu halten –, ist eine wichtige Perspektive im Umgang mit dem für die Altenpflege spezifischen Opferdiskurs.

2.2 Argumentationsfigur: Wir brauchen Hilfe

Die Offenheit für Hilfe und Unterstützung ist in den Pflegeschulen groß. Aber es geht zugleich um die Realisierung einer schulischen Praxis, die kein „pädagogisches Labor“ sein kann, deren Zeitressourcen äußerst knapp sind und für die ein „Lern- und Entwicklungsmodus“ gefunden werden muss, der eine Balance zwischen Motivation und Belastung herstellt (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022: 42). Eine Schulleiterin macht deutlich, dass der Gesamtprozess seine Endgestalt noch finden muss:

> Ja, desto detaillierter und genauer – und, äh, Fallsituationen und Berufsverständnis und so, wunderbar –, dass wir mit irgendwas, äh, 2020 starten können, ja. Das muss gar nicht perfekt sein, das wird sich dann noch finden im Laufe der dann wieder folgenden Berufsjahre. Und, klar, werden wir’s auch wieder anpassen und so, aber dass wir erstmal irgendwas haben, wo wir relativ gut mit anfangen können ... weil ich glaube, diese ersten beiden Jahre müssen auch irgendwie ähnlich sein […]. Ich weiß noch nicht ganz genau, ob wir nicht doch die Altenpflege weiterhin anbieten, weil wir’s einfach als Kernkompetenz viele Jahre gut gemacht haben ... aber schon deswegen müssen, glaub’ ich, diese ersten beiden Jahre auch irgendwie ähnlich in allen Schulen laufen ... also, ich nähm’ ein sehr gutes Curriculum vom Land, was fertig ist. (Ebd.: 42f.)

Obwohl die Sprecherin auf die Schlüsselwörter der neuen Herausforderungen einzugehen scheint („Fallsituation und Berufsverständnis“), was auf die Bereitschaft zum Wandel von der Wissensvermittlung zur Situationsorientierung in der neuen Ausbildung hinweist, ist *Pragmatismus* das Grundmotiv („also, ich nähm’ ein sehr gutes Curriculum vom Land, was fertig ist“).

Interessant erscheint allerdings eine Zusatzüberlegung: die mögliche Beibehaltung der Spezialisierung (Altenpflege) gegebenenfalls auch in der eigenen Institution. Dieser strategischen Kalkulation liegt die Annahme zugrunde, dass das Reformvorhaben insgesamt durchaus noch „im Fluss" ist und aus einer Reihe von Gründen der Ausgang als offen betrachtet werden muss. Andererseits besteht die Sprecherin darauf, dass die ersten beiden Ausbildungsjahre generalistisch orientiert sein müssen und dass dies „auch irgendwie ähnlich in allen Schulen laufen" sollte.

Wir haben es hier also mit einer mehrdeutigen Situation zu tun: Die Bereitschaft zum Beginn des generalistischen Experiments ist vorhanden, verlangt aber professionelle Hilfe bei der Curriculumentwicklung. Daneben gibt es jedoch eine gewisse Flexibilität, die mit einem noch offenen Ausgang der Gesetzesreform kalkuliert (Abbildung 3). Diese Ambiguität ist strategisch durchaus plausibel, und es gilt, sie im Beratungsprozess ernst zu nehmen. Die Vorstellung, was Generalistik tatsächlich bedeutet und wie sie im Prozess beruflicher Sozialisation nachhaltig in das Bewusstsein und die professionelle Haltung der Auszubildenden eingehen kann, ist jedoch in diesem Meinungscluster noch unterentwickelt (vgl. ebd.: 43).

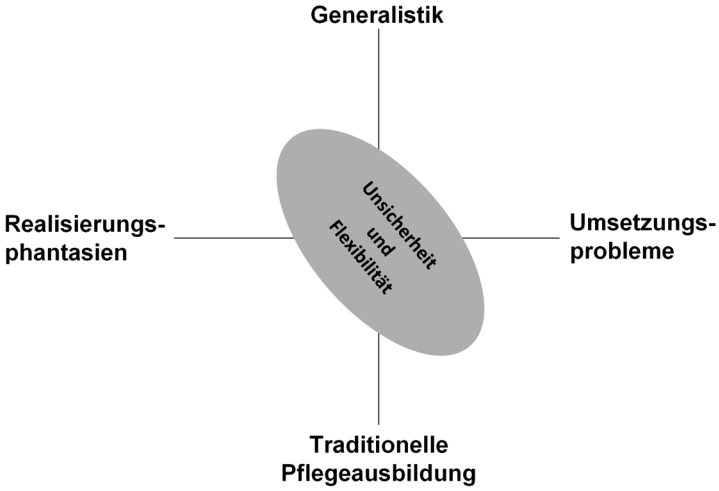


Abbildung 3: Diskursprofil „Wir brauchen Hilfe"
(Quelle: eigene Darstellung)

2.3 Argumentationsfigur: Reflexivität und Haltung

Bei den ersten beiden Argumentationsfiguren hat die Rekonstruktion der Diskursprofile eher auf *Probleme und Defizite* hingewiesen – Selbstisolierung, Mehrdeutigkeit oder deutlicher Unterstützungsbedarf. Die dritte Argumentationsfigur führt nun eine neue Qualität ein: *Lösungsperspektiven*. Es geht nicht allein darum, *dass* die generalistische Ausbildung eingeführt werden soll, sondern auch *wie*, und *warum* sie eigentlich unverzichtbar ist (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022: 44). Eine Pflegeschulleiterin kommt dabei auf die Frage nach der Kernkompetenz in der Pflege zu sprechen:

> ... ich finde das Thema Reflexion ist da einfach unglaublich wichtig. Das ist die Kompetenz, die ich eigentlich am wichtigsten finde: selber darüber nachzudenken […] diese verschiedenen Handlungen, die ja nich' miteinander verglichen werden können und die man natürlich reflektieren muss, weil der Patient [z.B. in der ambulanten Pflege] nur einen Waschlappen für seinen ganzen Körper will und vielleicht auch nur einen Waschlappen hat. Und dass ich da trotzdem reflektiere, dass die [eigentlich erwartete] hygienische Handlung da vielleicht nich' richtig is' ... dieses Reflektieren, […] was muss ich in dem Moment für den Patienten tun – mit all meinen Kompetenzen – Fach-, Methoden-, äh, Sozial-, Personalkompetenz, um da genau richtig zu handeln. Also, Reflexion, das ist wirklich das Aller-Allerwichtigste, find' ich ... dann kann ich auch ganzheitlich pflegen und der Patient steht im Mittelpunkt. (Ebd.)

Im Prinzip – und trotz ihrer engagierten Argumentation – entfaltet die Schulleiterin hier implizit den Kern der Theorie des amerikanischen Philosophen Donald Schön über den „reflektierten Praktiker" (Schön 1983, 1987). Die Protagonistin verdeutlicht an ihrem Beispiel mit dem Waschlappen („dass ich da trotzdem reflektiere, dass die [eigentlich erwartete] hygienische Handlung da vielleicht nich' richtig is'"), was Schön *reflection-in-action* nennt. „Dieses Reflektieren", wie die Schulleiterin sagt, ist kein Nachdenken *über*, sondern ein intuitives Reagieren *in* der Handlungssituation – also eine Reaktion, die implizites Wissen nutzt, das sich auf inkorporierte Erfahrung bezieht.

Obwohl die Sprecherin feststellt, dass sie „in dem Moment für den Patienten ... mit all [ihren] Kompetenzen" zur Verfügung stehen muss, übersieht sie unbewusst, dass sie einen ganz anderen Kompetenzbegriff wählt als die Konzepte, auf die sie sich dabei beruft: „Fach-, Methoden- […] Sozial-, Personalkompetenz". Es ist – eben – eine ganzheitliche Könnerschaft, die sich nicht in verschiedene Kompetenzarten aufspalten lässt – „situiertes Wissen", wie Adele Clarke (2011: 215) es im Anschluss an Donna Haraway (1995) nennt. In der Pflegesituation

entsteht (ganz im Sinne von Polanyis *tacit knowing*) Könnerschaft gerade dadurch, dass sich all diese Fertigkeiten synthetisch zu einer holistischen Pflegekompetenz bündeln (vgl. Neuweg 2001): z.B. zu dem „Rundumblick", der intuitiv erfasst, was im Krankenzimmer vor sich geht. All das wird von der Sprecherin berührt, wenn sie zusammenfasst: „Also, Reflexion, das ist wirklich das Aller-, Allerwichtigste, find' ich".

Wenn in vorangegangenen Datenbezügen von Generalistik als einer eher vagen und unklaren Idee gesprochen wurde, dann zeigt das hier vorgestellte Beispiel eine Interpretation generalistischer Pflege, die in der Praxis verankert ist: Das *knowing-in-action*, wie Donald Schön sagt, ist die Basis einer Erfahrungstheorie beruflicher Könnerschaft, wie sie der österreichische Berufspädagoge Georg Hans Neuweg (2001) im Anschluss an Polanyi (1966) entwickelt hat. Und genau dies ist eine Dimension der an die praktische Erfahrung gebundenen generalistischen Pflege, deren besondere Qualität in projekt- und praxisbezogenen Studien durchaus eingeübt werden kann (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022: 45).

Ein junger stellvertretender Schulleiter reflektiert die Probleme, aber auch die Chancen einer neuen beruflichen Identität in der generalistischen Pflegeausbildung:

> Ja, also, das ist ein schönes Wort. Ich erinnere mich an eine Vorlesung, und unsere Professorin [...], die hatte insbesondere bei den didaktischen Modellen, wo es um Erfahrungsorientierung und so ging, gesagt: „Es kommt darauf an, über Haltung zu Handlung zu kommen." Und das ist was, was ich mir erhoffe. Ich bin ehrlich, ich weiß noch nicht, wie es laufen soll, weil wir alle, die wir jetzt in Lehrverantwortung sind, stammen ja aus einer anderen Schule. Wie gesagt, 97 bis 2000 war pure Medizinorientierung. Berufliche Identität war ärztliche Assistenz. Ist einfach so. […] Dass es aber wirklich darum geht, beruflich Pflegende zu entwickeln, auch aus unseren Auszubildenden zu entwickeln, die sich eben nicht mehr als ärztliche Hilfskraft sehen, sondern wirklich als eigene Profession mit eigenständigen Vorbehaltsaufgaben […], dass ... eine Krankenpflegefachkraft sich nicht dadurch auszeichnet, weil sie wunderbar Blut abnehmen kann, sondern dass sie klientenorientiert Pflegebedarfe, Pflegeprobleme erkennen kann, wissenschaftsbasiert Pflegemaßnahmen planen und dann evaluieren kann […], ja, dass du über die Haltung zum Pflegephänomen und oft in der Haltung zum zu Pflegenden halt die Handlung ableitest. (Ebd.: 45f.)

„Über Haltung zur Handlung", dieses Programm des jungen Schulleiters ist ambitioniert. Neben dem Problem ganzheitlicher Könnerschaft stellt die Perspektive eines selbstständigen beruflichen Habitus offensichtlich eine weitere Säule generalistischer Pflegeausbildung dar (Ab-

bildung 4). Und wie die holistische Pflegekompetenz benötigt auch der Aufbau eines eigenen Pflegehabitus Zeit, sich zu etablieren und von den Betroffenen angenommen zu werden. Das Entscheidende ist dabei gewiss die Ablösung von der kritiklosen Unterordnung unter den medizinischen Habitus („Wie gesagt, 97 bis 2000 war pure Medizinorientierung. Berufliche Identität war ärztliche Assistenz"). Es besteht kein Zweifel, dass Teile des wissenschaftsbasierten medizinischen Wissens zentraler Aspekt auch des Pflegewissens sind, aber – und das ist entscheidend – sie sind es nicht in der medizinischen Logik. Pflegende betrachten Patient:innen in einem Pflegeprozess als Menschen, die im sozialen Kontext der Pflegeeinrichtung, gegebenenfalls gemeinsam mit ihren Angehörigen, eine womöglich schwere persönliche Krise bewältigen müssen. Das „Pflegephänomen", nicht die ärztliche Diagnose, bestimmt ihre Handlung. Diese Haltung garantiert, so will es die Gesetzesreform, die sogenannten Vorbehaltsaufgaben, d.h. diejenigen Tätigkeiten, die allein der Pflege vorbehalten sind (vgl. Igl/Welti 1999: 21ff.).

Der junge Schulleiter ist engagiert und „hofft" auf das Gelingen der Ausbildungsreform, aber er verdrängt auch nicht seine Zweifel („Ich bin ehrlich, ich weiß noch nicht, wie es laufen soll"). Das erhöht die Glaubwürdigkeit seines aktuellen Engagements. Die Mischung aus Hoffnung und Skepsis und die Bereitschaft, sich auf einen längeren Pro-

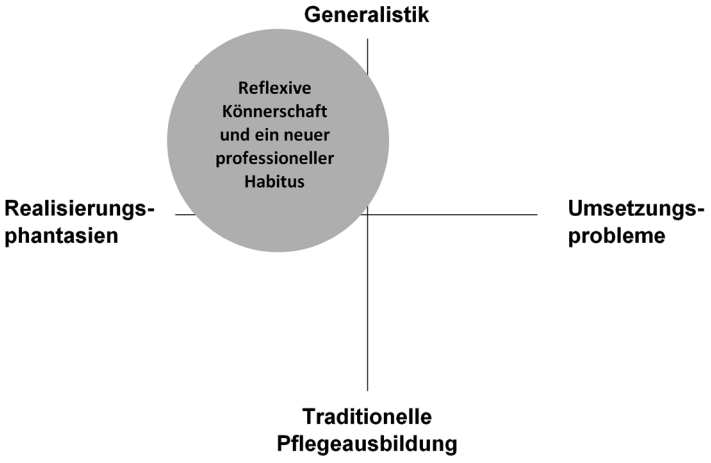


Abbildung 4: Diskursprofil „Reflexivität und Haltung" (Quelle: eigene Darstellung)

zess einzulassen, stimmen – die jüngere Pflegelehrer:innengeneration jedenfalls – optimistisch (vgl. Herzberg/Walter/Alheit 2022: 46f.).

Das noch wenig differenzierte Anfangsbild des mentalen Raumes oder Feldes, das die ursprüngliche *Situations-Map* gezeichnet hat, wird schärfer und ist durch inhaltliche Profile gefüllt. Aber sie macht zugleich auf eine Hintergrundstruktur aufmerksam, die sich dem „Postmodernisierungstrend" in Adele Clarkes Argumentation entzieht.

3 Die verdeckte Persistenz der „modernen" Figuration in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen und ihre Grenzen

Lassen wir noch einmal die vorgetragenen Ergebnisse Revue passieren. Es scheint einen *gespaltenen Opferdiskurs* in der Altenpflege zu geben, der nicht eindeutig im unteren rechten Quadranten des mentalen Feldes situiert werden kann, sondern – was die Altenpfleger:innen betrifft – in die linke Raumhälfte rückt. Das deutet bereits auf eine Verflüssigung der Platzierungen von oben und unten, rechts oder links. Dennoch bleiben die Rahmenstrukturen einflussreich.

Wir können dann einen *Hilfediskurs* identifizieren, der vor allem von den Pflegeschulen ausgeht und Unterstützung bei der anstehenden Curriculumreform erwartet. Der Diskurs ist problemoffen und entspricht dem Motiv *Ja, aber wie?*. Es fehlen allerdings Know-how für die Curriculumentwicklung und „zündende Ideen" für das, was das Generalistische an der neuen Pflegeausbildung sein könnte. Dies bedingt eine Stimmung, in der Unsicherheit und Flexibilität miteinander konkurrieren. Die Platzierung des Diskurses in der Mitte des Feldes – mit Ausschlägen sowohl nach links oben wie nach rechts unten – erscheint plausibel.

Deutlich in den linken oberen Quadranten gehört der *offensive Innovationsdiskurs* mit seinen weiterführenden Themen des *reflective practitioner* im Anschluss an Schön (1983) und der These „über Haltung zur Handlung". Hier wird explizit nachvollziehbar, was international schon länger zu den einschlägigen Vorteilen der generalistischen Pflegeausbildung zählt: eine wissenschaftsbasierte, aber gleichzeitig die praktische Erfahrung, das situierte Wissen und die Intuition integrierende Idee pflegerischer Könnerschaft. Diese Entwicklung verlangt nach einem Bildungsprozess, der in den Pflegeschulen stattfindet. Durch das Nachholen internationaler Standards entsteht ein poli-

tischer Druck, der Reaktionen gleichsam am strategischen Pol, also auf der „Systemseite", im mentalen Raum rechts, erzwingt.

Diese Spannungen haben offensichtlich nicht allein mit den aktuellen Diskurskonkurrenzen im Pflegeausbildungsreformprozess zu tun, sondern mit einer sehr viel grundsätzlicheren, hintergründigen Spannung im aktuellen deutschen Gesundheitssystem, die im Übrigen mit der Grundstruktur klassischer „sozialer Arenen" in (westlichen) modernen Gesellschaften korrespondiert: nämlich mit dem Kontrast zwischen *strategisch-ökonomischem* Handeln und *kulturell-kommunikativem* Handeln, oder, plastischer noch, zwischen System und Lebenswelt, wie dies Jürgen Habermas für den Modernisierungsprozess moderner Gesellschaften beschrieben hat (vgl. Habermas 1981: 205ff.). Von dieser Spannung scheint das institutionelle Feld der Pflegebildung besonders intensiv betroffen zu sein (vgl. Alheit/Herzberg 2021).

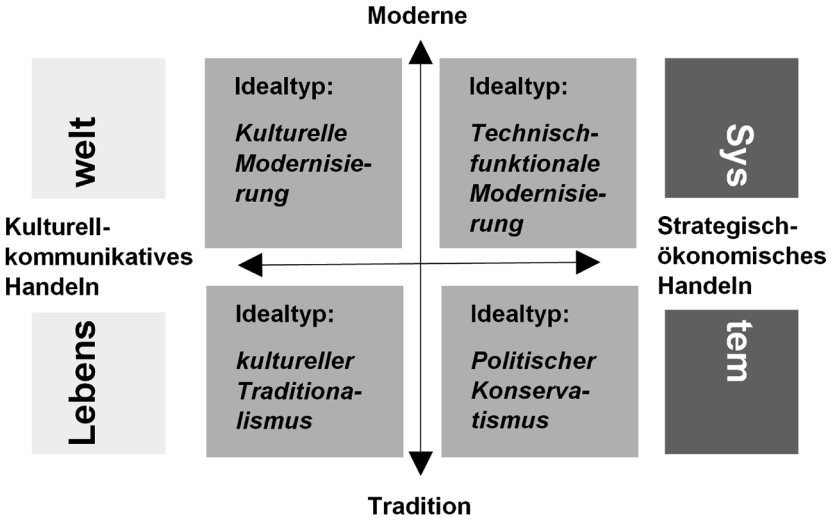


Abbildung 5: Konzeptualisierung eines generalisierbaren „mentalen Feldes" in modernen (westlichen) Gesellschaften (nach Herzberg/Walter/Alheit 2022: 7)

Auf diese Dynamik macht nicht nur Habermas aufmerksam, sondern auch Bourdieu, dessen praxeologische Gesellschaftstheorie ebenso auf dem horizontalen Kontrast zwischen ökonomischem und kulturel-

lem Kapital beruht (vgl. Bourdieu 1987: 212f.). Aber am Beispiel jenes „gespaltenen Diskurses" in der Altenpflege zeigt sich auch, dass diese klassisch-moderne Figuration an ihre Grenzen kommt. Es ist eben nicht nur die Ökonomie, die Einfluss nimmt. Auch die Lebenswelt selbst wird resistent und wirkt zurück auf die systemischen Parameter. Der undifferenzierte Kontrast zwischen System und Lebenswelt wird brüchig.

Wenn neuere Großtheorien – etwa die Reckwitz'sche „Gesellschaft der Singularitäten" (2017) – hier durchaus überzeugend Modifikationen erkennen und etwa den Bourdieu'schen Gegensatz von kulturellem und ökonomischem Kapital durch eine Kontrastentwicklung *in der Sphäre der Kultur selbst* ersetzen (vgl. auch Alheit 2021), dann wird die Assoziation zum Clarke'schen „Mapping" noch einmal interessanter.

Unbestreitbar ist der Hinweis auf die gewachsene Vielfalt sozialer Welten und Arenen bei Adele Clarke (2005) gerechtfertigt. Deshalb erscheint auch ihre Forderung nach einer „Postmodernisierung" der Grounded Theory als methodologischem Schlüsselkonzept für eine „soziale Inversion", also eine Sichtbarmachung von Dingen, die sonst verdeckt bleiben, plausibel. Aber lässt sich nicht an den Felddynamiken der Pflege (und im Grunde aller personenbezogenen Dienstleistungen) auch die Trägheit klassisch-moderner Konfigurationen mit ihrem konstitutiven Gegensatz von System und Lebenswelt, Ökonomie und Kultur belegen?

Auf den ersten Blick bleibt die Antwort: Unbestreitbar, in letzter Instanz scheint es die Ökonomie zu sein, die den entscheidenden Einfluss ausmacht. Auf den zweiten Blick aber entdecken wir, was bereits Bourdieu (1987: 261ff.) gleichsam als „Öffnung des sozialen Raums" beschrieben hat (vgl. auch Alheit/Vester 1993: 238ff.). Das bedeutet: Im Raumsegment der Habermas'schen „Lebenswelt" entsteht Bewegung. In der traditionell feminisierten Berufswelt der Pflege entdeckt ein „sozial inverser Blick" nicht nur fortexistierende tarifpolitische Ausbeutung, die sich mit der strategischen Anwerbung von Arbeitsmigrant:innen noch verschärfen wird, sondern zugleich die kulturelle, professionelle und politische Potenzialität, die in der kollektiven Produktivkraft „Pflege" steckt.

Das, was die substanzielle Könnerschaft dieses Berufes ausmacht, was auf der Basis der aktuellen Pflegeberufereform im Zuge eines Bildungsprozesses ein professioneller Habitus bei den Pflegenden werden könnte – ein Prozess, der auch den beruflichen Habitus der Pflegelehrer:innen nicht unberührt lässt – öffnet das mentale Feld und bestätigt

weitergehende Überlegungen, wie sie in Reckwitz' Gesellschaftsanalyse oder in Clarkes Situationskonzept registriert werden. Deshalb möchte ich mit meinem vierten und letzten Gedanken eine Perspektive vorschlagen, die zwischen der nach wie vor virulenten Kontrastfiguration der Moderne und den sich andeutenden Verschiebungen der Spätmoderne eine Brücke schlagen könnte.

4 Professionelles „Zwischenwissen" als Brückenkonzept

Wir beobachten im Pflegebildungsbereich die – wenn auch brüchige – Persistenz einer Figuration, die Jürgen Habermas eine „Kolonialisierung der Lebenswelt" durch das System genannt hat (vgl. 1981: 205ff.). Zudem wissen wir aus den historischen Analysen von Norbert Elias, dass gesellschaftliche Figurationen „zäh" sind und eine „Refiguration" – und sei es nur die Verflüssigung von sozialen Platzierungen und diskursiven Dynamiken, wie sie Adele Clarke vorschweben – Zeit braucht (Elias 1969, 1989). Deshalb ist die Sensibilität für Übergänge wichtig. Sie könnte sichtbar machen, wie ein Wandel, zumal pädagogischer Institutionen im Bereich der Pflege, denkbar ist. Die zuvor analysierte dritte Argumentationsfigur *Reflexivität und Haltung* bietet hier Ansatzpunkte.

Sie belegt die Notwendigkeit einer neuen professionellen Reflexivität und der Inkorporierung einer beruflichen Haltung, die bisher durch die Machtkonstellationen des ökonomisch orientierten sowie hierarchisch und geschlechtlich strukturierten Gesundheitssystems blockiert war. Die besondere Herausforderung, die sich mit dieser Option verbindet, besteht darin, dass sie über einen *Bildungs*prozess vermittelt werden soll, und zwar einen Bildungsprozess, der in der Praxis situiert ist. Die Institutionen der Pflegepädagogik und ihre Protagonist:innen stehen also vor dem Problem, die Aneignung eines professionellen Habitus zu moderieren, von dem noch gar nicht bekannt ist, wie er eigentlich aussehen könnte. Auch ihr eigener beruflicher Habitus als Lehrer:innen bleibt nicht unberührt von dem Transformationsprozess. Diese Leerstelle ist allerdings zugleich ein Freiraum.

Vor mehr als zehn Jahren haben Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto im Kontext der Sozialen Arbeit bereits von „reflexiver Professionalität" gesprochen und sie als einen „eigenständigen Bereich" definiert – konkret: „zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissen-

schaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt" (Dewe/Otto 2012: 197).

Es scheint dabei um eine Art Zwischenwissen zu gehen, das andere Wissensbestände, wie die Autoren sagen, „relationiert" (ebd.: 213) und integriert. So ganz deutlich wird nicht, welche Form dieses Wissen haben könnte. Naheliegend scheint zu sein, dass es seinen Träger:innen reflexiv nur begrenzt zugänglich ist und dass „Inkorporiertheit" und „Situiertheit" zu seiner Spezifik gehören. Darauf verweist auch Ralf Bohnsack in seiner „praxeologischen Wissenssoziologie" (2020: 42f.), die u.a. auf Donald Schöns *reflection-in-action* zurückgreift (ebd.).

Uns interessiert dieses Zwischenwissen zum einen *praktisch*, weil es nicht nur für die berufliche Könnerschaft der Pflege die Aufklärung dessen verspricht, was die so wichtige intuitive Kompetenz sein könnte, die ausgebildete Pflegefachkräfte aktuell brauchen, sondern weil es an die Pflegepädagogik Anforderungen stellt, die sie von der konventionellen Wissensvermittlung weit entfernen und einen institutionellen Wandlungsprozess voraussetzen, der die eigentliche Kompetenz der Pflege-Lehrenden zum Ausdruck bringt.

Es interessiert uns zum anderen *theoriestrategisch*, weil es tatsächlich eine Verbindung darstellt zwischen postkolonialen Aufmerksamkeitsrichtungen wie Situiertheit oder Embodiment und Theoriefragmenten der klassischen Moderne. Dabei ist die Verschränkung impliziter, halbbewusster und bewusster Wissensbestände von großer Bedeutung: die Relationierung von Handlungswissen und Wissenschaftswissen, die Wirksamkeit von Interaktionslogiken „hinter dem Rücken" von Akteur:innen, auf die etwa Goffman (1975) verweist, und die Reflexionsressourcen, die in Handlungsvollzügen entstehen und das Potenzial haben, professionelle Situationen und Herausforderungen neu zu rahmen. Das heißt, es geht um eine Auseinandersetzung um die Anerkennung einer beruflichen Könnerschaft im Honneth'schen Sinn (vgl. Honneth 1994), die auf die Gesellschaft ausstrahlt und deshalb ihre Protagonist:innen aufwertet.

Zum Beitragsthema „Wandel der pädagogischen Institutionen im Bereich der Pflege" wurde hier ein *sozial inverser* Zugang gewählt: Wandel, zumal in pädagogischen Institutionen, entsteht eben nicht nur systemisch, sondern vor allem durch eine allmähliche Modifikation der Praktiken und Diskurse in den Institutionen selbst. Deren Grenzen und Chancen wurden versucht sichtbar zu machen. Hier liegt eine Wissensressource verborgen, deren Potenzial noch entfaltet und gesellschaft-

lich anerkannt werden muss. Es wurde angedeutet, wie dies programmatisch zu beginnen sei.[4]

Literatur

Alheit, Peter (2021): Erwachsenenbildung und Zivilgesellschaft. Zur Rekonstruktion einer komplizierten politischen Perspektive. In: Die Österreichische Volkshochschule 71, 272, S. 2–16.

Alheit, Peter/Herzberg, Heidrun (2021): Das „mentale Feld" als Forschungstool der qualitativen Pflegeforschung. In: Nover, Sabine U./Panke-Kochinke, Birgit (Hrsg.): Qualitative Pflegeforschung. Eigensinn, Morphologie, Gegenstandsangemessenheit. Baden-Baden: Nomos, S. 345–358.

Alheit, Peter/Vester, Michael (1993): Individualisierung oder neue Assoziation? Neue soziale Differenzierungsprozesse als praktische und theoretische Herausforderung für die Gewerkschaften. In: Leif, Thomas/Klein, Ansgar/Legrand, Hans J. (Hrsg.): Reform des DGB. Herausforderungen, Aufbruchpläne und Modernisierungskonzepte. Köln: Westdeutscher Verlag, S. 209–254.

Alheit, Peter/Herzberg, Heidrun/Walter, Anja (2019): „Generalistikdiskurs" reloaded. Eine qualitative Studie zur Pflegeausbildungsreform im Land Brandenburg. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 6, 4, S. 272–282.

Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bundesministerium für Gesundheit (2022): Pflegeberufegesetz. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html [Stand: 10.8.2023].

Clarke, Adele E. (2005): Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS, S. 207–229.

Dewe, Bernd/Otto, Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 197–217.

Elias, Norbert (1969): Der Prozeß der Zivilisation, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

4 Wir, Anja Walter an der TU Dresden und mein eigenes Team an der BTU Cottbus-Senftenberg, freuen uns, dass wir durch die DFG die Chance erhalten haben, in den kommenden drei Jahren über diese professionelle Wissensressource empirisch und theoretisch zu forschen, um den angesprochenen „Freiraum" zu nutzen, den uns die aktuelle gesellschaftspolitische Leerstelle gelassen hat.

Elias, Norbert (1989): Studien über die Deutschen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goffman, Erving (1975): The Interaction Order. American Sociological Association, 1982, Presidential Address. In: American Sociological Review 48, S. 1–17.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haraway, Donna J. (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna J. (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus, S. 73–97.

Herzberg, Heidrun/Walter, Anja/Alheit, Peter (2022): Der „Generalistik-Diskurs" im Feld der Pflege im Land Brandenburg. Eine qualitative Studie zur Vorbereitung eines innovativen curricularen Entwicklungsprozesses für die reformierte Pflegeausbildung, Bd. 5. Senftenberg: BTU Cottbus-Senftenberg.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Igl, Gerhard/Welti, Felix (1999): Öffentlich-rechtliche Grundlagen für die Entwicklung vorbehaltener Aufgabenbereiche im Berufsfeld Pflege. In: Vierteljahresschrift für Sozialrecht 1, Sonderdruck. Herausgegeben von Detlef Metten, Bertram Schulin und Rainer Pitschas, S. 21–55.

Neuweg, Georg H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster, New York: Waxmann.

Polanyi, Michael (1966): The tacit dimension. New York: Doubleday.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp.

Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. Aldershot: Ashgate.

Schön, Donald A. (1987): Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Thomas, Dorothy S./Thomas, William I. (1928): The child in america. Behavior problems and progresses. New York: Knopf.

„Coronakrise“ als Krise des Schulischen?

Zur Transformativität unterrichtsbezogener Deutungsmuster

Fabian Dietrich, Junis Spitznagel

1 Einleitung

Die pandemiebedingte wiederkehrende Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht sowie Einschränkungen des schulischen Alltags weckten schnell ein ausgeprägtes erziehungswissenschaftliches Interesse. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Situation richtete sich insbesondere auf die Frage, inwieweit die pandemischen Beeinträchtigungen schulischer Praxis Innovationen, Entwicklungen bzw. Transformationen des Schulischen provozieren oder erforderlich machen (vgl. z.B. Eichhorn et al. 2020; Falck 2020; Sliwka/Klopsch 2020; Dreer/Kracke 2021; Schmidt 2021). Implizit oder explizit verweisen diese Thematisierungen auf eine Konzeption der Situation als potenziell transformativ und damit – so ließe sich reformulieren – auf eine krisentheoretische Bestimmung institutioneller Transformation. Andererseits stellen Untersuchungen auch die Persistenz des Schulischen heraus, indem die Dominanz „eingeübte[r] Praktiken“ (Eichhorn et al. 2020: 88; vgl. Breidenstein/Bossen 2020: 40f.) des Unterrichts im Distanzunterricht dargelegt oder bildungspolitische Reaktionsweisen kritisiert werden (vgl. Helbig 2021).

Hier nimmt der vorliegende Beitrag seinen Ausgangspunkt. Jedoch wird nicht danach gefragt, inwieweit die Situation mehr oder weniger tiefgreifende (wünschenswerte) Veränderungen zeitigte. Vielmehr richtet sich der Fokus auf berufskulturelle Voraussetzungen für etwaige Transformationen. Indem Transformationen als sich zwingend auf der Basis des Bestehenden und aus diesem hervorgehend gedacht werden, richtet sich die Untersuchung auf deutende Umgangsweisen mit der Situation und die darin Ausdruck findenden Aspekte der Berufskultur von Lehrer:innen. Diese wird als Modus Operandi des Umgangs mit der potenziell transformativen, weil krisenhaften Situation bestimmt, der in der Bezugnahme auf die Situation Ausdruck findet und potenziell an seine Grenzen stößt.

In einem ersten Schritt wird die angedeutete krisentheoretische Konzeption von Transformation plausibilisiert und dargelegt, inwiefern die Pandemiesituation ein kriseninduzierendes Moment aufweist und darüber die Frage nach der Transformativität und Kontinuität von Schule und Unterricht aufruft (Abschnitt 2). Davon ausgehend wird das der Untersuchung zugrunde liegende Verständnis von Berufskultur unter Bezugnahme auf den Deutungsmusterbegriff Oevermanns erläutert (Abschnitt 3). Dies bildet die theoretische Hintergrundfolie für die im Mittelpunkt des empirischen Teils stehende Rekonstruktion, die sich auf lehrer:innenseitige Bezugnahmen auf die pandemiebedingten Schulschließungen und die damit einhergehende Etablierung eines „Distanzunterrichts" richtet (Abschnitt 4). Abschließend wird die berufskulturelle Spezifik der Bezugnahme auf die krisenhafte Situation herausgearbeitet und diskutiert (Abschnitt 5).

2 Zur krisentheoretischen Perspektive

Vor dem Hintergrund der umrissenen erziehungswissenschaftlichen Debatte um die Auswirkungen der pandemiebedingten Schulschließungen wird die Frage nach einer etwaigen Transformativität des Schulischen im Folgenden analytisch gewendet und empirisch offengehalten. Theoretischer Bezugspunkt dafür ist der genetische Strukturalismus Ulrich Oevermanns, in welchem Krisen dezidiert als Strukturort der Entstehung des Neuen und damit der Transformation gefasst werden (vgl. Oevermann 1991, 2016). In der allgemeinsten Fassung kennzeichnen Krisen in dieser Perspektive strukturell offene, nicht vorentschiedene Situationen. Situationen also, die nicht routinisiert bearbeitet oder gedeutet werden können, aber eine Bearbeitung bzw. Deutung einfordern. Genau dies provoziert die kreative Suche nach neuen Deutungen und Handlungsweisen.

Diese abstrakte Figur lässt sich am uns interessierenden Beispiel entlang der Frage nach den kriseninduzierenden Momenten der Pandemiesituation ausdifferenzieren: Diesbezüglich springen die zunächst abrupten Schulschließungen ins Auge. Außer Vollzug gesetzt wird mit diesen die das Schulische konstituierende Praxis, der Unterricht in herkömmlicher Form. Ein Blick auf verschiedene unterrichtstheoretische Ansätze verweist auf die Bedeutung der physischen Anwesenheit der Beteiligten und der räumlichen Organisation schulischen Unterrichts (vgl. Hausendorf 2008; Wenzl 2014): Als konstitutiv betrachtete Aspekte der Interaktionsgestaltung, wie das Melden und Drannehmen, die

kommunikative Ausrichtung der Interaktion auf ein auch räumlich gegebenes Zentrum etc., rekurrieren auf die Anwesenheit der Beteiligten. Davon ausgehend erscheint es naheliegend, die physische Anwesenheit als Voraussetzung für die Ausformung der Beziehung zwischen Lehrer:in und Schüler:innen zu betrachten. Sie ermöglicht eine interaktive Stiftung eines Arbeitsbündnisses zwischen Schüler:innen und Lehrer:in als soziale Grundlage der pädagogischen Praxis (vgl. Helsper 2002; Oevermann 2002). Folglich kann auf die Schulschließungen auf der Ebene der schulischen Handlungspraxis nicht nicht reagiert werden. Neben diesem handlungspraktischen Entscheidungszwang kennzeichnet die Situation eine verschärfte öffentliche Beobachtung von Schule und darüber – so ließe sich vermuten – eine potenzielle Infragestellung selbiger. Letzteres dürfte nicht zuletzt mit einer über das „Homeschooling“ gegebenen neuen Sichtbarkeit des Schulischen im familialen Kontext zusammenhängen, die auch in der medialen Öffentlichkeit ihren Niederschlag findet. Komplementär zur handlungspraktischen Kriseninduktion generiert die Situation so – um es in Oevermanns Worten zu sagen – potenziell eine gesteigerte Begründungspflicht.

Nimmt man beides zusammen, kann auf eine in doppelter Weise situativ angelegte krisenhafte Infragestellung des Schulischen geschlossen werden. Das daraus hervorgehende transformative Moment lässt sich in Anschluss an Oevermann theoretisch ausdifferenzieren: Jenseits der konstitutionstheoretischen Gegenüberstellung von Krise und Routine betont Oevermann, dass sich das Erfahrungssubjekt im Modus der Krisenbearbeitung auf fraglos bleibende Gewissheiten stützt und stützen muss:

> Um diese Krise stabil festzuhalten, braucht das Erfahrungssubjekt, das sich diese Krise zu eigen macht, einen fraglosen Bezugspunkt bzw. Hintergrund dessen, was gilt. Dieser Bezugspunkt besteht aus Überzeugungen. Wer krisenhaft ein geltendes Wissen bezweifelt, stützt sich in der dabei einsetzenden kritischen Überprüfung auf geltende, fraglose Überzeugungen. (Oevermann 2006: 112)

Oevermann verortet die für die Krisenbearbeitung notwendigen, tiefer liegenden Strukturen auf der Ebene der Überzeugungen, die als sozialisatorisch aufgeschichtete Sedimente erfolgreicher Krisenbewältigungen bestimmt werden (vgl. Oevermann 2006: 111ff.). Der Begriff des Deutungsmusters schließt an diese Denkfigur an (vgl. Oevermann 2001: 38). Deutungsmuster als „auf einem Grundstock von Überzeugungen auffußende“ (ebd.) Interpretationsmuster operieren in diesem Verständnis als „krisenbewältigende Routinen“ (ebd.). Sie sind für das

Erfahrungssubjekt handlungsleitend, da sie „einen hohen Grad der situationsübergreifenden Verallgemeinerungsfähigkeit besitzen, […] sich in der Unterdrückung bzw. Auflösung potentieller Krisen bewährt haben“ und trotz ihrer breiten Anwendung „einen hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz“ stiften (ebd.: 38). Insofern übernehmen sie für das Erfahrungssubjekt „in der Alltagspraxis unmittelbar praktische Funktionen der Orientierung und der Strukturierung des Unklaren und Problematischen“ (ebd.: 67). Da Deutungsmuster in einem direkten Verhältnis zu einer interpretationsbedürftigen Handlungspraxis stehen und auf eine Interpretation selbiger entsprechend ihrer inneren Logik der Konsistenz ausgerichtet sind, sind Widersprüche und Ambivalenzen für Deutungsmuster „geradezu endemisch und typisch“ (ebd.). Darauf reagieren sogenannte Schlüsselkonzepte als Elemente von Deutungsmustern. Sie strukturieren die Interpretation der Lebenspraxis auf eine Weise, in der ein alltagspraktisches Problem als lösbar interpretiert wird und verdecken gleichsam Hinweise, „mit denen die Inkonsistenzen in diesen Lösungen kenntlich gemacht werden können“ (ebd.).

Diese Konzeption von Deutungsmustern verweist auf ein graduelles Verständnis von Transformativität jenseits einer dichotomen Gegenüberstellung von Altem und Neuem. Innerhalb dessen können Krisen hinsichtlich ihrer Fundamentalität unterschieden werden, also hinsichtlich dessen, wie tiefgreifend mehr oder weniger grundlegende Deutungs- und Handlungsmuster infrage geraten (vgl. Dietrich 2014: 131ff.). Gleichzeitig verweist das Konzept der Deutungsmuster auf ein breites Feld möglicher Bezugnahmen auf krisenhafte Situationen, wie bspw. die Möglichkeit, die Krise partiell zu verleugnen und damit auf Dauer zu stellen. Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich die Frage nach einer durch die Pandemiesituation initiierten Transformation des Schulischen ausdifferenzieren: Einerseits kann nach einer situativen Krisenhaftigkeit und deren Potenzialität gefragt werden. Andererseits können Umgangsweisen mit dieser empirisch in den Blick genommen werden, um so transformative und persistente Momente zu rekonstruieren.

Diese Fragestellungen verweisen darauf, dass die Situationsdeutungen und Krisenbearbeitungen in einem spezifischen institutionellen Rahmen stattfinden, der präfiguriert, was wie zur Krise werden kann. Um dieses theoretisch einzufangen, fokussieren wir die Ebene der Berufskultur von Lehrer:innen.

3 Berufskulturtheoretischer Zugang

Berufskulturen werden im Anschluss an Terhart als „für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typische[] Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten“ (Terhart 1996: 452), bestimmt. In ähnlicher Weise fassen Kramer, Idel und Schierz Berufskulturen als von einer Berufsgruppe kollektiv geteilte „Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils- und Kommunikationsformen“ (Kramer/Idel/Schierz 2018: 3). Berufskulturen strukturieren und präfigurieren dementsprechend die berufliche Handlungspraxis und gehen als symbolische Ordnungen aus ebendieser hervor.

Organisationssoziologische Arbeiten definieren „occupational cultures“ als Subkulturen von Organisationen, die berufsspezifische Verständnisse sowie implizite Werte und Normen kennzeichnen (vgl. Trice/Beyer 1992: 2; Trice 1993: xi). Sie begründen das berufliche Selbstverständnis der Berufsangehörigen und konstituieren die berufsinterne bzw. kollegiale Sinnstiftung der beruflichen Tätigkeit (vgl. Trice 1993: 36). Durch ihre orientierungsstiftende Funktion werden berufskulturelle „clusters of beliefs“ trotz der in ihnen eingelassenen Widersprüchlichkeiten zu handlungsleitenden Ordnungen beruflicher Praxis (vgl. ebd.: 80; weiterführend Martin/Meyerson 1991).

Die sich aus dem beruflichen Handlungskontext von Lehrer:innen ableitende Berufskultur ist allerdings nicht nur durch die pädagogische Handlungspraxis und etwaige sich aus der Logik des Pädagogischen ableitende Strukturprobleme geprägt. Vielmehr ist eine spezifische institutionelle Verfasstheit des Berufs zu berücksichtigen. Betont wird damit, dass die Tradierung oder Transformation berufskultureller Deutungsmuster eingestellt in komplexe Aushandlungsprozesse zu denken ist, die innerschulisch verortet werden können – aber auch aus dem Zusammenspiel von Bildungspolitik, Administration und schulischer Praxis hervorgehen. Ausgehend davon wird Berufskultur „als ein Modus Operandi gefasst, der sich im Zusammenspiel von lehrer:innenseitigen Selbst- und außerschulischen Fremdpositionierungen ausformt und als diese berufsinternen Deutungs- und Handlungsweisen strukturiert“ (Dietrich/Kuhlmann/Spitznagel 2022: 237; vgl. Dietrich/Faller/Kuhlmann 2022: 290).

Reformulieren wir dieses vor dem Hintergrund der oben umrissenen krisentheoretischen Perspektive, kennzeichnet Berufskulturen, dass sie einerseits auf den die Berufspraxis charakterisierenden Ent-

scheidungszwang und andererseits auf die Begründungspflicht in ihrer „widersprüchliche[n] Einheit“ (Oevermann 1991: 297) bezogen sind. Die zweite Dimension lässt sich in strukturtheoretischer Perspektive im Anschluss an den bereits erwähnten Deutungsmusterbegriff Oevermanns ausformulieren (vgl. Bennewitz 2005). Deutungsmuster sind sinnstiftend auf die Begründungspflicht bezogen. Sie implizieren, dass etwaige inhaltliche „Inkonsistenzen“ in der Beantwortung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung „als solche keine Aufmerksamkeit erregen und mithin erfolgreich unthematisch bleiben als Bedingung dafür, dass zentrale Deutungen der Welt weiterhin ihre Gültigkeit, ihren Orientierungswert und ihre Strukturierungsleistung behalten können“ (Oevermann 2001: 68). So verstanden präfigurieren Berufskulturen, inwieweit eine Situation überhaupt als Krise gedeutet wird und welche Möglichkeitsräume der (transformativen) Krisenbearbeitung sich eröffnen.

4 Rekonstruktion

Ausgehend von der umrissenen Perspektivierung richtet sich die folgende Rekonstruktion auf die deutenden Bezugnahmen von Lehrer:innen auf die Situation der zunächst recht unvermittelten Schulschließungen im März 2020. Die empirische Grundlage bilden Auszüge aus einem Gruppeninterview mit vier an unterschiedlichen Schulen tätigen Lehrerinnen.[1] Es handelt sich um Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen, die an verschiedenen Schulformen tätig sind, sich jedoch aus beruflichen und privaten Kontexten kennen.

Die ausgewählte Passage wird durch eine Nachfrage des Interviewers eingeleitet und richtet sich darauf, wie mit den „von heute auf morgen“[2] erfolgenden Schulschließungen umgegangen und wie „ohne vor ort unterrichten zu können trotzdem irgendwie weitergemacht“ wurde. In diese Frage ist eine spezifische Interpretation der angesprochenen Situation eingeschrieben: Sie setzt einerseits voraus, dass die

1 Das Material stammt aus dem Forschungsprojekt SchiK (Schule(n) in der Krise). In diesem wurden in elf leitfadengestützten Realgruppeninterviews 33 Lehrpersonen zu ihren Erfahrungen während der Schulschließungen und des Distanzlernens befragt. An der Durchführung des Projektes waren neben den Autor:innen dieses Beitrages Christiane Faller und Nele Kuhlmann beteiligt.

2 Die hier und im Folgenden ohne weitere Quellenangaben angeführten Zitate stammen aus dem genannten Interview. In der Transkription wurde auf Großschreibung verzichtet. Sprechpausen werden durch eingefügte Klammern vermerkt: (.) = Pause bis zu einer Sekunde, (..) ca. zweisekündige Pause.

schulische Praxis mit anderen Mitteln fortgesetzt wurde, dass also – in welcher Form auch immer – Unterricht stattfand. Andererseits impliziert die Frage eine entsprechende Fraglichkeit hinsichtlich der Möglichkeit einer Fortsetzung des Unterrichts. In diese Richtung weist das in die Nachfrage eingefügte „trotzdem irgendwie“ sowie der Hinweis darauf, dass die Situation unvermittelt eintrat und damit unvorbereitet bewältigt werden musste. Damit wird die Situation ganz im Sinne der vorausgehenden theoretischen Fassung als Krise gedeutet, die unvermittelt in die Handlungspraxis der Lehrer:innen hereinbricht und auf die nicht nicht reagiert werden kann.

Auf diese Nachfrage ergreift zunächst L1 das Wort. Ihre sowie die daran anschließenden Ausführungen L2s sollen im Folgenden in flächiger Darstellung der Rekonstruktion daraufhin befragt werden, inwieweit und wie an diese Deutung angeschlossen wird und welches Verständnis von Unterricht der (Be-)Deutung der angesprochenen Situation zugrunde liegt.

L1: ähm also wir haben das erst (.) versucht rein wirklich über die arbeitsmaterialien also wir wussten ja was wir denen mit nachhause gegeben hatten an arbeitheften dass in den ersten wochen denen explizit zu sagen das ist die aufgabe und das ist die aufgabe dass die mit ihren vorhandenen materialien arbeiten können ähm

Auf den ersten Blick scheint diese Darstellung an die in die Interviewfrage eingeschriebene Deutung anzuschließen, indem hier die Fraglichkeit hinsichtlich einer passenden Form der Fortsetzung des Unterrichts mit anderen Mitteln anklingt. „[E]rst“ wurde dies „über die arbeitsmaterialien“ versucht, dann, so ließe sich schließen, in anderer Form weitergeführt. Gleichwohl findet hier kein Scheitern und damit auch kein Verwerfen der zunächst gewählten Vorgehensweise Ausdruck. Inhaltlich wird mit der Erwähnung von „mit nachhause gegeben[en]“ Arbeitsmaterialien auf eine vorausgehende Schilderung verwiesen: Gleich zu Beginn des Interviews führt L1 aus, wie die Lehrer:innen an ihrer Schule in Antizipation der erwartbaren Schulschließung den Schüler:innen alle verfügbaren Arbeitshefte und Arbeitsmaterialien mitgaben. Schon in dieser spontanen Umgangsweise mit der Situation wird das in der vorliegenden Passage Ausdruck findende Konzept einer Fortsetzung von Unterricht in neuer Gestalt erkennbar: Über die Versorgung der Schüler:innen mit Arbeitsmaterialien erscheint es möglich, zu bearbeitende Aufgaben zuzuweisen und so die Schüler:innen dazu anzuhalten, diese zu erledigen. Interessant daran erscheint, dass die darüber etablierte Form des Unterrichtens – Aufgabenvergabe

und -bearbeitung – offenbar ohne direkte Face-to-Face-Interaktion auskommt. Dazu passt, dass diese Form der Fortsetzung von „Unterricht" mit anderen Mitteln als tragfähig konzipiert wird: Das Verteilen von Aufgaben aus den Arbeitsheften wird – dem eingefügten „erst" entgegenlaufend – nicht als vorläufig oder behelfsmäßig beschrieben. Auch finden sich keine Ausdrucksgestalten einer Suchbewegung, von Unsicherheit oder gar Ratlosigkeit. Vielmehr wird der Distanzunterricht über „rein wirklich" auf die Arbeitsmaterialien bezogene Arbeitsaufträge etabliert. Dazu passt, dass in der Darstellung an der Umsetzbarkeit einer solchen Praxis festgehalten wird. Verwiesen wird auf das Wissen darüber, was den Schüler:innen mitgegeben wurde. Dieses ermögliche es, den Schüler:innen „explizit zu sagen, das ist die Aufgabe", und „dass die" – also die Schüler:innen – „mit ihren vorhandenen materialien arbeiten können". Damit aber wird ein Gelingensmodell des „Distanzlernens" entworfen, an dem trotz der sich ankündigenden Modifikationsbedarfe festgehalten wird:

(.) haben dann noch (.) sone mh (.) anton app heißt das angelegt für die kinder da kann man die kinder indi- da kann man individuelle aufgaben den kindern zuordnen und des ist ne kostenlose app und man hat als lehrer aber die rückmeldung was wird gemacht und was nicht und wir dachten uns naja so ne kostenlose app das können die sich auf jeden fall runterladen und haben wahrscheinlich auch sogar mehr spaß da dran als an irgendwelchen arbeitsblättern zuhause wenn sie am handy daddeln dürfen (atmet ein) ähm haben da aber relativ schnell herausgefunden dass das zwei tage lang spaß gemacht hat und dann überhaupt gar nicht mehr und dann wurde von den kindern überhaupt gar nicht mehr genutzt ähm

Hinsichtlich der erwähnten App fällt auf, dass diese „dann noch", also ergänzend genutzt wird. Dass nicht der digital gestützte Distanzunterricht, sondern, wie oben ausgeführt, das Modell der (analogen) Aufgabenvergabe das Gelingensmodell darstellt, zeigt sich auch darin, dass die Nutzung der App offensichtlich rechtfertigungspflichtig ist. Es erscheint notwendig, darauf hinzuweisen, dass sie kostenlos ist und sogar – vermeintlich – mehr Spaß mache. Im weiteren Verlauf klärt sich dann, dass die Darstellung der App-Nutzung dazu dient, das ursprüngliche unterrichtliche Modell zu bestätigen. Dieses wird durch die flüchtigen und mit der Formulierung „spaß […] wenn sie am handy daddeln dürfen" diskreditierten Motivationsvorteile gerade nicht infrage gestellt.

Indessen verweist die Thematisierung dieser vermeintlichen Motivationsvorteile auf eine zentrale Problemstellung der Fortsetzung des Unterrichts jenseits der Face-to-Face-Situation. Voraussetzung für eine Etablierung eines sich auf die Vergabe und Bearbeitung von Aufgaben beschränkenden Distanzunterrichts ist, dass die Aufgaben tatsächlich zu Hause erledigt werden. Aus der hier anklingenden Problematik lässt sich eine plausible Lesart der geäußerten Affinität zur Ausgestaltung des Distanzunterrichts entlang konventioneller Aufgabenformate und -medien (Arbeitshefte) ableiten: Die vermeintliche Attraktivität des Einsatzes der App, als Gelegenheitsstruktur „am handy daddeln“ zu dürfen, arbeitet der Aufrechterhaltung einer disziplinierten Arbeitshaltung letztlich entgegen – zwar wird über die App unmittelbar sichtbar, welche Schüler:innen welche Aufgaben erledigen, allerdings beeinflusst dies offenbar nicht die Arbeitsbereitschaft der Schüler:innen. Darüber wird die Arbeit mit „irgendwelchen Arbeitsblättern“ rehabilitiert. Diese werden nicht nach zwei Tagen weggelegt, weil sie – so ließe sich schließen – gar nicht erst suggerieren, etwas anderes zu sein. Im Gegenteil repräsentieren sie die an Schüler:innen gerichtete Erwartung, dass Aufgaben, die gestellt werden, unabhängig vom Vorhandensein einer wie auch immer gearteten Motivation zu bearbeiten sind (vgl. Dreeben 1980; Wenzl 2014). Vor diesem Hintergrund erscheint die anschließende Schilderung folgerichtig:

> dann waren die osterferien und nach den osterferien (.) haben wir den kindern wochenpläne geschickt immer einmal die woch- also immer für eine woche haben wir denen wochenpläne nach hause geschickt per post und irgendwann sind wir dann auf zwei wochen übergegangen weil wir ge-gedacht haben wir können nicht jede woche so viele pakete verschicken dass kann der schulträger ja auch nicht mehr bezahlen aber es war ganz klar dass (.) mhm alles was auf papier war nicht gut (.) aber besser angenommen wurde als die digitalien die digitalen medien einfach weil wir (.) ähm ja weil sie das kannten weil sie damit allein umgehen konnten und weil eben alle dann stift und papier zuhause hatten

Auf manifester Ebene reproduziert sich der Hinweis darauf, dass sich „digitale Medien“ für den Distanzunterricht nicht eigneten. Die hier recht ausführlich behandelte Frage, ob denn analoge oder digitale Formate sinnvoller erscheinen, lässt das Grundmuster von Aufgabenvergabe und -bearbeitung unberührt. Ob digital oder analog, in keiner Weise steht die Frage im Raum, inwieweit direkte Formen mündlicher Interaktion oder die spezifische Qualität der Face-to-Face-Interaktion kompensiert werden können. Relevant sind hier vielmehr organisatio-

nale bzw. ressourcielle Fragestellungen, worüber pädagogische bzw. didaktische Aspekte des Unterrichts weitgehend unthematisch bleiben. Letztere reduzieren sich darauf, inwieweit die übermittelten Aufgaben auch erledigt werden. Im Hinweis darauf, dass die Wochenpläne „auf Papier nicht gut […] angenommen" wurden, bestätigt sich, dass in der fraglichen Aufgabenerledigung das zentrale Problem gesehen wird. Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Begründungen der Favorisierung einer analogen Übermittlung der Aufgaben: Angeführt werden pragmatische Gründe und den Schüler:innen zugeschriebene Fähigkeiten, eigenständig mit Aufgaben in Papierformat umgehen zu können. In diesem Zusammenhang wird zunächst darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen die favorisierte Form der Darreichung von Aufgaben kannten. Es ist also erneut die tradierte Formsprache des Unterrichts, die in möglichst konventioneller Form fortgeschrieben wird. Je näher die neue Form des Unterrichts an den Routinen des konventionellen Präsenzunterrichts angelehnt ist, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit eingeschätzt, dass die Aufgaben auch erledigt werden.

Ein abschließender Blick auf die Ausführungen einer zweiten Kollegin – eine im regelschulischen Primarbereich tätige Sonderpädagogin[3] – zeigt, dass sich dieses Deutungsmuster auch in deren Bezugnahme in ganz ähnlicher Form wiederfindet:

L2: genau bei uns wurds auch über wochenpläne gemacht und ähm (.) das war am anfang komplett nur in papierformat und irgendwann sind wir dann auf das tablet umgestiegen und ähm haben dann über das tablet auch die wochenpläne angeboten und auch alle materialien (.) ähm aber dann bei schülern wo wir wussten dann irgendwann äh dass das da nicht funktioniert ähm da haben wirs dann in briefkasten geschmissen (.) also vorbeige- fahren (.) ja (atemt ein) und bei förderschülern also ich bin ja auch in der inklusion als förderschullehrkraft ähm da hab ich von anfang an gesagt ich bring das vorbei weil da wusst ich dass die medien so zuhause nicht da sind oder m-mit (.) ich hatte eine schülerin mit der hab ich mich jede woche an der tischtennisplatte dann getroffen und dann haben wir da die ähm sachen ausgetauscht und ich hab geguckt was hat sie gemacht und wieder neue sachen mitgegeben (.) also ganz niedrigschwellig ge-geschaut wies geht (..) ja

Bereits auf der inhaltlichen Ebene fallen unmittelbar Parallelen dahingehend auf, dass auch hier die Suche nach geeigneten Übermittlungs-

3 Dass sich hier keine berufsgruppenspezifischen Differenzen zeigen, erscheint bemerkenswert und spricht dafür, dass hier ein recht grundlegendes berufskulturelles Deutungsmuster Ausdruck findet, dass jenseits etwaiger berufsgruppenspezifischer Ausformungen zu verorten ist.

wegen für die den Unterricht aufrechterhaltenden Aufgaben im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen. So reproduziert sich die Figur, dass im Zweifel die konventionelle Form der Aufgabendarreichung als die sinnvollere erachtet wird und dass die Orientierung an eben diesen konventionellen Formen mit begrenzten Kompetenzen der Schüler:innen begründet wird. Auch hier sind es die Schüler:innen, die der Etablierung anderer Formen der Interaktion im Zweifel im Wege stehen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die letzte Passage, in der ein wöchentliches persönliches Treffen mit einer Schülerin geschildert wird. Etabliert wird damit eine exklusive Face-to-Face-Situation, die als individualisierende Hinwendung zum Einzelfall gelesen werden kann. Deren Etablierung könnte als spezifische Ausgestaltung der Situation durch die Sonderpädagogin gedeutet werden. Jedoch ist auch das Treffen an der Tischtennisplatte auf den Austausch bearbeiteter und neuer Aufgaben ausgerichtet. So steht auch in dieser Passage die zu klärende Frage im Raum, „was hat sie“ – also die Schülerin – „gemacht“. Auch hier geht es um die oben im Mittelpunkt stehende Problematik, inwieweit die Aufgaben schüler:innenseits tatsächlich erledigt werden. Damit bestätigt gerade die geschilderte Szene, in der eine Face-to-Face-Interaktion wieder möglich wird, die zentrale Funktion selbiger: eine Sicherstellung einer Arbeitshaltung, die eine Erledigung der erteilten Aufgaben gewährleistet. Der abschließende Verweis auf die Niederschwelligkeit der Aufgaben deutet auf die Robustheit des herausgearbeiteten Deutungsmusters hin, das hier auch einzelfallbezogen den Umgang mit der pandemiebedingten Ausnahmesituation strukturiert. Im Zweifel können die inhaltlichen und formalen Anforderungen an Schüler:innen reduziert werden, solange darüber Unterricht als Interaktion unter Abwesenden und darüber die Beschäftigung von Schüler:innen aufrechterhalten werden kann.

5 Diskussion

Führen wir die Rekonstruktionen an dieser Stelle zusammen, zeigt sich in den Bezugnahmen auf die Situation ein berufskulturelles Deutungsmuster, welches eine Fortführung des unterrichtlichen Geschehens auch in Abwesenheit der Schüler:innen recht bruchlos ermöglicht. Die rekonstruierte Konzeption von Unterricht als Aufgabenzuweisung und -bearbeitung verweist auf einen Nukleus des Schulischen, welcher den Distanzunterricht konstituiert: Letztlich geht es um das Beschäftigen und das Beschäftigtsein von Schüler:innen. Diesbezüglich tritt

der Wegfall der Face-to-Face-Begegnung nur in ganz spezifischer Form probleminduzierend in Erscheinung: Die rekonstruierte Konzeption des Unterrichts rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie die Schüler:innen dazu angehalten werden können, die ihnen gestellten Aufgaben auch unter Abwesenheit der Lehrkräfte zu erledigen.

Beziehen wir die Rekonstruktion der lehrer:innenseitigen Bezugnahme auf die Schulschließung auf das oben ausgeführte Verständnis von Berufskultur, lässt sich argumentieren, dass der Wegfall der Kommunikation unter Anwesenden gerade kein Krisenpotenzial entfaltet – wie man es angesichts tradierter (programmatischer) Beschreibungen und theoretischer Konzeptionen von Unterricht vermuten könnte. Die Nichtentfaltung einer solchen Virulenz begründet sich in dem rekonstruierten Deutungsmuster von Unterricht. Die in dieses eingeschriebene Zentralstellung von Aufgaben als Medium des Beschäftigens erscheint anschlussfähig an unterrichtstheoretische Ansätze, die sich in analytischer Distanzierung von normativ-programmatischen Bestimmungen von Unterricht auf eine Aufklärung der sinnstrukturellen Verfasstheit des sozialen Geschehens richten: Insbesondere Studien qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung betonen die Rolle des Arbeitsblatts im Unterricht (vgl. Hausendorf 2008: 944) und die damit einhergehende Aufgabenstrukturiertheit unterrichtlicher Kommunikation (vgl. Rademacher 2016). Aus dieser Perspektive lässt sich argumentieren, dass die unterrichtliche Aufgabenzuweisung die Funktion erfüllt, das unterrichtliche Geschehen als kommunikative Wissensvermittlung zu strukturieren. Über die Bearbeitung der Aufgaben wird so ein (vermeintlicher) Lernprozess sichtbar gemacht. Dazu passend fasst eine systemtheoretische Bestimmung von Unterricht die Aufgabenstrukturiertheit der Unterrichtskommunikation als eine Bearbeitungsweise der strukturellen Offenheit und Kontingenz des interaktiven Geschehens (vgl. Meseth/Proske/Radkte 2012: 227ff.; Hollstein/Meseth/Proske 2016: 45). Unter Rückbezug auf die von Luhmann formulierte Konzeption der „Trivialmaschine“ (vgl. Luhmann/Schorr 1982; Luhmann 2002: 76ff.) kennzeichnet Unterricht, dass Schüler:innen „laufend als Trivialmaschinen behandelt werden“, um Unterricht „als Interaktion vorhersehbar und für alle Beteiligten praktikabel und kalkulierbar“ (Hausendorf 2008: 951ff.) zu machen. Angesichts einer Adressierung von Schüler:innen als „Trivialmaschinen“ verwundert es nicht, dass die Face-to-Face-Interaktion durch andere Formen der Übermittlung des Inputs „Aufgabe“ kompensiert werden kann. Ebenso passt zu dieser theoretischen Figur, dass der Wegfall herkömmlicher Muster unter-

richtlicher Interaktion, die auf die Anwesenheit rekurrieren, nur und insoweit zum Problem werden, als die Aufgabenerledigung fraglich wird – also sobald Schüler:innen nicht mehr zuverlässig wie „Trivialmaschinen“ reagieren. Ganz im Sinne dieser Perspektive spielen im rekonstruierten Deutungsmuster Fragen der Stiftung oder Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses im Sinne der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie Oevermanns und Helspers (vgl. Helsper 2002; Oevermann 2002) keine Rolle.

Hinsichtlich der Fortschreibung und Pointierung der Deutung von Unterricht als aufgabenstrukturierte Interaktion erscheint es aber bemerkenswert, dass in der rekonstruierten Bezugnahme die Frage nach der Güte der Aufgabenbearbeitung, sprich die Bewertung der erledigten Aufgabe, kaum eine Rolle spielt. Damit bleibt völlig unklar, ob mit den Aufgaben etwas gelernt wurde: Die Schulaufgaben repräsentieren den unterrichtlichen Vermittlungsanspruch also nur der Form halber. Dies verweist auf eine das Deutungsmuster kennzeichnende Inkonsistenz. Der über die Aufgabenstrukturiertheit aufscheinende Nukleus des Schulischen verweist im eigentlichen Sinn kaum noch auf den unterrichtlichen Anspruch:

Wenn es folglich allein um die Beschäftigung von Schüler:innen geht, spielt das Lernen keine Rolle. Die Aufgabenstrukturiertheit dient damit nicht dem Sichtbarmachen von Lernprozessen bzw. Lernergebnissen. Folglich ist es in der Konstruktion von Distanzunterricht nicht von Bedeutung, ob die schüler:innenseitige Aufgabenerfüllung gut bzw. schlecht ausfällt oder wie mit schlechten Leistungen umgegangen wird. Das damit verbundene Problem des Fehlens einer tragfähigen Sinnstiftung, also einer Beantwortung der Frage, warum Schüler:innen die Aufgaben bearbeiten sollen, wird umgedeutet in ein Problem etwaiger Unfähigkeiten oder Unwilligkeiten und damit in Richtung der Schüler:innen delegiert.

Überlegt man, auf welchen Anspruch und damit verbundenen Rechtfertigungsbedarf die herausgearbeitete Ausformung des Distanzunterrichts reagiert, geht es ganz offensichtlich zunächst darum sicherzustellen, dass die zeitweiligen Schulschließungen nicht die Gestalt von „Coronaferien“ annehmen. Wenn die Aufgaben allein der schulischen Beschäftigung dienen, dann kann es nur darum gehen, dass Schule in Abgrenzung zur Freizeit weitergeht. Es scheint, als resultieren weder aus der oben konstatierten besonderen situativen öffentlichen Aufmerksamkeit noch aus berufskulturell tradierten (Selbst-)Beschreibungen Ansprüche, die der Ausformung von Distanzunterricht im Sinne

einer Beschäftigung von Schüler:innen mit Aufgaben entgegenarbeitet bzw. diese Konzeption in relevanter Weise unter Druck setzt.

Damit soll nicht behauptet werden, dass Unterricht berufskulturell ausschließlich im Sinne der herausgearbeiteten Figur gedeutet würde und dass nicht im Normalfall weiterreichende Ansprüche mit diesem verbunden werden können. Auch ist in diesem Zusammenhang empirisch zu prüfen, inwieweit sich die Pointiertheit des Deutungsmusters auch jenseits des Primarbereichs findet. Unabhängig davon, wie häufig und in welcher Ausformumg das herausgearbeitete Deutungsmuster empirisch zu finden ist, verweist die Rekonstruktion auf einen bemerkenswerten berufskulturellen Möglichkeitsraum einer deutenden Bezugnahme auf die pandemiebedingte Ausnahmesituation. Empirisch gestützt wird dies durch die Bandbreite empirisch vorfindbarer lehrer:innenseitiger Positionierungen zur Pandemiesituation (vgl. Dietrich/Faller/Kuhlmann 2022), in der sich der vorliegende Fall einordnen lässt. Die darin Ausdruck findende berufskulturelle Unbestimmtheit verweist auf das Fehlen institutionalisierter Aushandlungsmodi, die sich auf eine kollegiale Bestimmung und Sicherung von kollegial verbindlichen normativen Standards beruflichen Handelns richten (vgl. Dietrich/Kunze/Peukert 2021). Dies erscheint hinsichtlich der Frage nach einer berufskulturellen Transformativität bedeutsam: Die Elastizität von auf die Unterrichtspraxis bezogenen berufskulturellen Deutungsmustern ermöglicht offenbar eine zumindest vorübergehende Lösung vom unterrichtlichen Vermittlungsanspruch und damit eine Fortschreibung der Unterrichtspraxis auch jenseits der bis dato für konstitutiv erachteten Rahmenbedingungen. Demnach federt letztlich die begrenzte Verbindlichkeit normativer Erwartungen jenen Zumutungscharakter potenziell krisenhafter Situationen ab oder lässt diesen gar nicht erst zur Entfaltung kommen.

Dieser Befund mag angesichts der nicht zuletzt bis weit in die erziehungswissenschaftliche empirische Forschung und Theoriebildung hineinreichende normative Aufgeladenheit schulpädagogischer (Selbst-) Beschreibungen irritieren – bei genauerem Hinsehen verweist er aber auf das empirische und theoretische Desiderat einer Unterscheidung zwischen normativer Emphase und Verbindlichkeit.

Literatur

Bennewitz, Hedda (2005): Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt. Wiesbaden: VS.

Breidenstein, Georg/Bossen, Andrea (2020): Schule im Netz?! Unterricht unter der Bedingung der Abwesenheit. In: Grundschule aktuell 152, S. 39–41.

Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Dietrich, Fabian/Faller, Christiane/Kuhlmann, Nele (2022): Berufskulturelle (Nicht-)Zuständigkeit. Empirische Rekonstruktionen von Selbst- und Fremdpositionierungen zur ‚Corona-Krise‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 3, S. 290–306.

Dietrich, Fabian/Kuhlmann, Nele/Spitznagel, Junis (2022): Modi der (Nicht-) Verhandlungen – Rekonstruktionen zu berufskulturellen Positionierungen zur ‚Corona-Krise‘. In: Sozialer Sinn 23, 2, 237–256.

Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Peukert, Lena (2021): Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-H./Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/te Poel, Kathrin (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–36.

Dreer, Benjamnin/Kracke, Bärbel (2021): Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster, New York: Waxmann, S. 45–62.

Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eichhorn, Michael/Tillmann, Alexander/Müller, Ralph/Rizzo, Angela (2020). Unterrichten in Zeiten von Corona. Praxistheoretische Untersuchung des Lehrerhandelns während der Schulschließung. In: Müller Werder, Claude/Erlemann, Jennifer (Hrsg.), Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen, Münster,New York: Waxmann, S. 81–90.

Falck, Joscha (2020): Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung. Zehn Thesen für eine sinnvolle Weiterentwicklung der Schulen nach Corona. In: Pädagogik 11, 2, S. 44–47.

Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd. 2. Wiesbaden: VS, S. 931–957.

Helbig, Marcel (2021): Als hätte es Corona nicht gegeben. Bildungspolitische Reaktionen auf Schulschließungen und Distanzunterricht. In: WZ Brief Bildung 43, S. 1–7.

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margarete/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt, S. 64–102.

Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2016): „Was ist (Schul) unterricht?". Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstruktion einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–75.

Kramer, Rolf-Torsten/Idel, Till-Sebastian/Schierz, Matthias (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 3–36.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.

Martin, Johanne/Meyerson, Debra (1991): Organizational cultures and the denial, challenging and acknowledgment of ambiguity. In: Pondy, Louis R. (Hrsg.): Managing ambiguity and change. Chichester: Wiley, S. 93–125.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgegenwärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, S. 223–241.

Rademacher, Sandra (2016): Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Rekonstruktive Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 231–248.

Schmidt, Carlo (2021): Disruptionen in der Schule aus der Sicht von Lehrer*innen. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 21, S. 1–12.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2020): Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In: Fickermann, Detlev/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule …“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann, S. 216–229.

Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448–471.

Trice, Harrison M. (1993): Occupational Subcultures in the Workplace. New York: ILR Press.

Trice, Harrison M./Beyer, Janice M. (1992): The cultures of work organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und sozialwissenschaftliche Probleme der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 267–338.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1, S. 35–81.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–63.

Oevermann, Ulrich (2006): Wissen, Glauben, Überzeugung: ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive. In: Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.

Oevermann, Ulrich (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.

Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Bildungsprozesse im Studium: Institutionelle Perspektiven auf einen vernachlässigten Zusammenhang

Eik Gädeke

1 Einleitung

Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung bisher nur wenig mit der Erforschung von Bildungsprozessen im Studium beschäftigt hat. Dabei erscheinen die für die Biographieforschung mittlerweile ausdifferenzierten habitus- und subjektivierungstheoretischen Zugänge etwa mit Blick auf die Verteilung sozioökonomischer Ressourcen, feldspezifische Codes oder machtvolle Diskurspositionen geeignet, nicht nur zentrale Fragen der Ungleichheitsforschung im Hochschulbereich bildungstheoretisch zu diskutieren, sondern auch an der Kritik und Gestaltung universitärer Praxis mitzuwirken. Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, die genannten Zugänge stärker aufeinander zu beziehen und zu skizzieren, wie unter einer Institutionenperspektive theoretische Fragen zu biographischen Bildungsprozessen aufgenommen und für die Forschungspraxis umgesetzt werden können. Dafür gehe ich zunächst auf das Verhältnis von Biographie und Institution ein (Abschnitt 2), bevor gemeinsame Anschlussperspektiven an eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung (Abschnitt 3) und an eine soziologisch orientierte Hochschulforschung diskutiert werden (Abschnitt 4). Mit den methodologischen Erweiterungen der Dokumentarischen Methode wird die Umsetzung für die Forschungspraxis anhand von zwei Interviewausschnitten mit Bachelorstudentinnen aufgezeigt (Abschnitt 5) und abschließend auf die Eingangsbeobachtung zurückbezogen (Abschnitt 6).

2 Die Konstruktion von Biographien im institutionellen Kontext des Studiums

Die Bezeichnung der Universität oder des Studiums als *Institution der Bildung* wirkt zwar vertraut, geradezu geläufig, ist jedoch als soziolo-

gischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstand für die bildungstheoretische Diskussion eher folgenlos. In biographischer Perspektive können Institutionen als machtvolle Gebilde verstanden werden, in denen sich kulturelle Wissensbestände verstetigen und „*handlungsregulierende Ordnungen*" sowie „*überindividuelle Muster sozialer Praxis*" (Engel 2020: 549; Herv.i.O.) durchsetzen. Als spezifisch erfahrbare Sozialgebilde „verbessern oder verschlechtern sich Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens, optimieren sich Handlungsabläufe und -koordinationen, befriedigen sich menschliche Wünsche und Bedürfnisse oder werden eben übergangen" (ebd.). Institutionalisierte biographische Handlungs- und Sinndeutungskontexte – so ließe sich demnach zusammenfassen – reproduzieren ihre relative Stabilität durch Erwartungsmuster sowie Rollenanforderungen, die normativ vermittelt sind und habituell verarbeitet und angeeignet werden. Traditionelle Bildungsvorstellungen von der Entwicklung der Persönlichkeit und Zielvorstellungen von Autonomie haben hier ihren Platz. Unstrittig dürfte sein, dass die jeweiligen Erwartungen Studierender je nach Ausprägung herkunfts- und sozialisationsspezifischer Unterschiede divergieren. Dies ist für eine praxeologische Subjektivierungsforschung über Biographien in diesen Institutionen interessant, da einerseits habituelle Orientierungen und andererseits über den Erfahrungsraum Studium vermittelte subjektive Konstruktionslogiken anhand sozialer Herstellungs- und Deutungspraxen im Zusammenhang mit biographischen Selbstinterpretationen und Selbstdeutungen gut erforschbar sind (vgl. Hanses 2018). Ein solcher Fokus folgt der These Martin Kohlis, Biographien als Vergesellschaftungs- und Institutionalisierungseffekte und damit als *soziale Konstrukte* zu begreifen, womit gleichzeitig ihre Temporalität entscheidend ist (vgl. Dausien 2017). Die Pointe ist hier, dass das Studium bzw. die Hochschulzeit selbst zur Sozialisationsinstanz wird und Gestaltungsspielräume auf spezifische Weise erfahren und aktiv biographisch angeeignet und ausgedeutet werden (vgl. Friebertshäuser 2004, 2006).

Die Selbstbefragung von Lebenszielen, die Wahl von Partnerschaften und das Entwickeln neuer Freundschaftsbeziehungen, etwaige Familienwünsche, die Verwirklichung oder Schärfung von Berufsidealen sowie die Entwicklung von politischen und sozialen Weltsichten und Werthaltungen – all dies sind Aspekte, die oftmals wesentlich während des Studiums Gestalt annehmen und den weiteren Lebensweg prägen. Die Studienphase stellt in jeder Hinsicht einen weitreichenden Orientierungsprozess dar; sie ist vor dem Eintritt in dieselbe meist nicht mehr

als ein geheimnisvolles Sehnsuchtsobjekt für Erfolg und monetäre Sicherheit, da Studienbedingungen und Studieninhalte sich den Studierenden erst sukzessive erschließen. Deren Erwartungskatalog ist entsprechend umfangreich. Den Bildungsort Universität – als Institution begriffen – einzugrenzen, fällt nicht leicht, wenn nach der Bedeutung des Studiums für Bildungsprozesse gefragt wird, für die nicht zuletzt das Einüben in wissenschaftliche Arbeits-, Denk- und Diskussionsformen zu bedenken wäre. Institutionelle Orientierungen bzw. normative Erwartungen an das Studium verweisen damit insgesamt auf eine mehrdimensionale soziale Praxis gelingender eigener Biographiearbeit. Die Arbeits- und Selbstgestaltungsanforderungen im Studium sind dabei durch eine umfassendere Arbeit am studentischen Selbst gekennzeichnet. So formulieren schon Bourdieu und Passeron in „Die Illusion der Chancengleichheit" (1971: 70): „Um es ganz klar zu sagen: Arbeiten heißt für den Studenten immer, an sich selbst arbeiten." Bildungs- und subjekttheoretisch ist mit der Arbeit am Selbst der Ort markiert, wo sich biographische Analysen unter einem praxeologischen Zugriff anhand sprachlicher Äußerungen und Verhaltensweisen befragen lassen. Von Interesse sind hier *Grenzgänge einer reflexiven Praxis der Interviewten*, aus denen sich aus der Vielfalt möglicher Darstellungs- und Erzählformen spezifische Interaktions- und Sinndeutungsprozesse vergleichend herausarbeiten und bildungstheoretisch interpretieren lassen. Diese Form der reflexiven Biographisierung macht sich vor allem dort bemerkbar, wo Problemzusammenhänge des Studierens mit Lebensentwürfen und Bewältigungsstrategien aufeinanderprallen.

3 Anschlussperspektiven an eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung

Im Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung dominiert ein Verständnis von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Marotzki 1990; Koller 2012), wobei gegenwärtig Weiterentwicklungen und Systematisierungen der Debatte weit über den Kontext der Biographieforschung hinaus angestoßen werden (vgl. Yacek 2022). In diesem Zuge wird der bisher breite Konsens in der deutschsprachigen Transformationsdiskussion diskutiert, wonach die Bedeutung von Bildungsprozessen vor allem in der alltagsweltlichen Krisenhaftigkeit, Disruption und Kontingenz spätmoderner Lebensführungen zu suchen sei. Ebenso werden Fragen zu Bedingungen und Möglichkeiten von kollektiven Bildungsprozessen gestellt wie auch

die Befähigung und wechselseitige Unterstützung zur Selbstartikulation, zum Selbstverstehen und zur Selbstkritik durch pädagogische und akademische Institutionen für Bildungsprozesse zurück in die Debatte geholt wird (vgl. Giesinger 2022; Stojanov 2022). Dies wird im Folgenden noch aufgegriffen.

Das Feld einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung hat sich indes seit den Anfängen breit ausdifferenziert und ist ebenso breit auf solche und andere Leerstellen und Uneindeutigkeiten hin diskutiert und kritisiert worden. Neben der methodologischen Frage, ob Bildung in sprachlichen Prozessen stattfindet oder sich nur darin ausdrückt (vgl. Marotzki 2006: 128; von Felden 2016), wird ebenfalls nach den normativen Implikationen eines transformatorischen Bildungsbegriffs gefragt und darüber diskutiert, ob denn jede Transformation auch als eine wünschenswerte erscheinen können muss (vgl. Stojanov 2006; Rieger-Ladich 2014). Gerne wird dafür in der Diskussion die fiktive Figur des Walther White aus der US-amerikanischen TV-Serie „Breaking Bad" herangezogen und die Frage provoziert, ob solche Lebensgeschichten, die sich als eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses und als biographische Wandlungsprozesse nachzeichnen ließen, der Bildungsidee nicht stark entgegenstehen. Geht es tatsächlich darum, wie Thorsten Fuchs (2015) kritisiert, dass man Bildungsprozesse am besten als solche bezeichnen kann, wenn sie als möglichst „neu" und Hauptsache irgendwie „anders" zu erfassen sind, normative Erweiterungsmöglichkeiten jedoch vernachlässigt werden? Dass mit dem Neuen und Anderen hier Kategorien eingeführt werden, die womöglich selbst impliziten Normen folgen, zeigt sich beispielsweise im Verweis auf ein sich selbst managendes und optimierendes unternehmerisches Selbst (vgl. Bröckling 2007) als (kontroverse) kulturelle und bildungspolitische Leitidee. Die belgischen Erziehungswissenschaftler Jan Masschelein und Maarten Simons (2005) argumentieren, dass diese Figur längst den europäischen Hochschulraum bewohnt und dessen institutionelle Praktiken und Subjektverhältnisse durchzieht. Kann Bildungstheorie unter dieser Prämisse – so wäre zu fragen – überhaupt eine institutionelle Wirksamkeit entfalten, wenn sich Optimierungsdiskurse von der Bildungssemantik nicht eindeutig unterscheiden lassen (vgl. Koller 2021)? So wie die Universität den gesellschaftlichen Macht- und Verteilungskämpfen nicht neutral gegenübersteht, ist auch der an die Universität geknüpfte Bildungsgedanke keineswegs unschuldig und kann für unterschiedliche Vorstellungen, Zwecke und Erwartungen vereinnahmt werden.

Eine eigentümliche Spannung entsteht so, wenn Hans-Christoph Koller in diesem Zusammenhang Bildungstheorie als einen systematischen Ort der Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns ausweist (vgl. ebd.: 55). An anderer Stelle betont er jedoch, dass es eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bisher verpasst habe zu fragen, wie pädagogisches Handeln solche Prozesse ermöglichen, begleiten oder unterstützen kann (vgl. Koller 2022: 25). Wie dieses Beispiel zeigt, besteht unter qualitativen Bildungsforscher:innen „eine gewisse Scheu, wenn nicht starke Skrupel, zu urteilen oder zu werten" (Wigger 2016: 122; vgl. auch Drerup 2020). Das gilt nicht nur für den pädagogischen Handlungsraum, sondern auch mit Blick auf Forschung zum eigenen Arbeitsort. Betont wird damit eine dritte Kritikebene um den transformatorischen Bildungsbegriff in der Biographieforschung, wenn darauf hingewiesen wird, dass interdisziplinäre Perspektiven beispielsweise aus der Hochschulforschung und Reflexionen darüber für die Bedeutung von Wissenschafts- und Studienverhältnissen bisher keine Rolle für dieses Konzept gespielt haben (vgl. Dausien 2016).

Nun stimmt das nicht ganz, denn es existieren zwei ältere Herausgeberbände von Kokemohr und Marotzki mit dem Titel „Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I und II" (1989, 1990), die vor dem bisher diskutierten bildungstheoretischen Paradigma einsetzen und in der Debatte auffallend wenig Beachtung finden. Ähnlich wie Bourdieu und Passeron (1971) zu ihrer Zeit das Pariser Studierendenmilieu als „konsistenzlosen Aggregatzustand" (ebd.: 52) bezeichnet haben, ziehen Marotzki und Kokemohr (1989: 5) ihr Fazit aus den analysierten Interviews mit den damaligen Studierenden[1] gewissermaßen gleich zu Beginn im Vorwort des ersten Bandes: „Angesichts der grotesken Überfüllung, die das Konzept der Universität gegenwärtig in ihrem Kern zu zerstören droht, wird man Studienbiographien in vielen Fällen nur noch zynisch beurteilen können: Die Universität wird oft zum Ort der Zerstörung von Lebensplänen werden." In Anlehnung an Ulrich Beck wird vom „individuierenden Bildungsprinzip Universität" (Kokemohr 1990: 243) ausgegangen, in der Annahme, dass Lebensvollzüge unter einen gesteigerten Sinnanspruch gestellt werden können. Diese lassen sich als biographische Bildungsprozes-

1 Entstanden sind beide Bände im Rahmen zweier internationaler Symposien an der Universität Hamburg, wo anhand von 21 Transkripten, die bereits aus der ersten Hälfte der 1980er Jahre stammen, unterschiedliche interdisziplinäre Lektüreverfahren erprobt wurden.

se interpretieren, insofern Studierende hergebrachte Orientierungssysteme in komplexere, neue Problemstellungen überführen können, mit denen höherstufige Selbstdeutungs- und Sinnsysteme verbunden werden (vgl. Marotzki/Kokemohr 1989: 7). Dass die zugrunde liegenden Prämissen für einen solchen Bildungsprozess eine implizite normative Stoßrichtung aufweisen, ist, wie oben erwähnt, erst spät in der Debatte zum Gegenstand gemacht worden (vgl. Koller 2016). Interessanter ist im Folgenden vielmehr die Konkretisierung der Autoren, wonach Bildungsprozesse in diesem Rahmen nur gelingen können, „wenn Studierende sich auf signifikante Andere, auf sinnstützende Sozialsysteme beziehen können, die ihnen erlauben, im kommunikativen Austausch Plausibilität der angesonnenen neuen Orientierungen zu erproben" (Marotzki/Kokemohr 1989: 7). Aufgrund des uneindeutigen Charakters des Studiums erweist sich das aber als Krux für bildungstheoretisches Denken. Selbstorganisationsfähigkeiten, persönliches Kommunikationsgeschick, Zeitmanagement und administrative Sachzwänge, so zeigen die jeweiligen Beiträge, standen auch schon vor der Einführung des Bachelor-Master-Systems im Zentrum überwiegend instrumenteller Aneignungsstrategien, wodurch die Lebenswelten der Studierenden zergliedert und reglementiert werden. Das erschwert die Einbettung akademischen Wissens in alltägliche Sinnkonstruktionsprozesse. Anhand zweier ausführlich interpretierter Interviews mit „Ingo" und „Cordula" zeigen sich die Sozialsysteme der Studierenden mehr als Produkt sozialisatorischer Erfahrungszusammenhänge und Beziehungskonstellationen (insbesondere von Schulerfahrungen und Familienverhältnissen). Deshalb erscheint es ambivalent, wenn in den damaligen Analysen von Kokemohr und Marotzki wiederholt die habituellen Unterschiede der Studierenden gegen das individuierende Bildungsprinzip Universität in Anschlag gebracht werden. Die Autoren hinterlassen hier eine spezifische Leerstelle, wenn mit Bourdieu der Stellenwert habitueller Dispositionen zwar betont, die Bedeutung sozialer Unterschiede für universitäre Bildungsprozesse jedoch nicht weiterverfolgt wird.

4 Perspektiven auf die Hochschulforschung: Subjektivierungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit

Eine sozialwissenschaftlich fundierte Biographieforschung betont das Studium als Statuspassage, das lebenslaufanalytisch in Wechselwirkung mit individuellen, interaktiven, institutionellen und makrostrukturellen Prozessen aufgeschlüsselt werden kann. In dieser Perspektive ist der soziologische Forschungsgegenstand *Hochschule* mit seinem Forschungszweig der studentischen Hochschulsozialisation seit Beginn der 1980er Jahre überwiegend eine Domäne für Fragen der bildungsinstitutionellen (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit. Neben der interaktiven Herstellung und diskursiven Aneignung von biographischen Sinnstrukturen kommt somit die Prozessierung sozialer Ungleichheitsstrukturen als wichtiges Themenfeld empirischer Bildungsforschung zurück in den Blick. Insbesondere die Hannoveraner Forschungsgruppe um Michael Vester (2001) hat mittels Habitus- und Milieuanalysen immer wieder verdeutlicht, dass die Reproduktion ungleicher Ausgangslagen, Gefühle des Fremdseins von Bildungsaufsteiger:innen[2] und stärker ausgeprägte biographische Unsicherheiten aus unteren Milieus trotz unbestrittener Heterogenisierung der studentischen Klientel im Hochschulsystem anhaltende Problemlagen darstellen (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Lange-Vester/Sander 2016; Lange-Vester 2020; Bremer/Lange-Vester 2021). Was die gehobenen Milieus von dem heterogenen Spektrum anderer Milieus unterscheidet, so Lange-Vester, sind Leistungskonkurrenz-Denken und exponierte Selbstpräsentationen in den Biographien. Grundsätzlich sind die spezifischen Selektions- und Steuerungs-

2 Dieser These des Fremdseins von Bildungsaufsteiger:innen im Hochschulsystem als einer zentralen Grunderfahrung hat unlängst Ingrid Miethe (2017) widersprochen. Besonders kritisch wird dabei der seit den 1980er Jahren überwiegende Rekurs auf Bourdieus Habituskonzept in der Hochschulforschung bewertet, gehe es doch in den meisten Untersuchungen, wie denen der Hannoveraner Forschungsgruppe, vornehmlich darum, die „vorausgesetzten Beharrungstendenzen des Habitus zu analysieren" (ebd.: 700), sodass die Erfahrungen von Studierenden nicht mit offenem empirischen Ausgang rekonstruiert werden. Damit sei der Forschungsblick bereits festgelegt und der Blick für mögliche Modifikationen oder Transformationen des Habitus versperrt (vgl. ebd.: 702). Die Kritik von Miethe richtet sich insbesondere auf die starke Polarisierung von Akademiker- und Nichtakademikerkindern, wodurch weitere Faktoren neben Fremdheits- und Passungsproblemen unbeachtet blieben. Eine Entgegnung auf Miethes Beitrag blieb nicht aus (vgl. Lange-Vester/Bremer 2020).

prozesse von Bildungseinrichtungen in Relation zu familialer Kultur und Herkunftsmilieu entscheidend, auch wenn betont wird, dass Positionierungsstrategien bezüglich eigener Lebenspläne und Präferenzen stark variieren.

Bis heute weniger im Mittelpunkt steht, „wie solche biographischen Aneignungsprozesse im Studium verlaufen" (Bremer/Lange-Vester 2021: 10) und wie Studierende sich durch das Praktischwerden von institutionellen Rollen- und Normenerwartungen als Subjekte zu den für sie relevanten Sozialsystemen positionieren. Damit kann hier auf eine zweifache Leerstelle verwiesen werden: Konzepte von Sozialisation spielen für die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung keine bedeutsame Rolle, wie auch Sozialisationsforscher:innen im Grunde nicht systematisch an theoretische Biographie- und Bildungskonzepte anknüpfen (für eine solche Kritik: vgl. Dausien 2018).

Demgegenüber erfreut sich in der erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung die Subjektivierungsforschung eines großen Interesses, wobei auch für deren biographieanalytische Erforschung neue Konzepte entwickelt werden (für eine ausführlichere Diskussion und Kritik: vgl. Uhlendorf/Parade 2021). Aus analytischer Sicht werden die Herstellungsbedingungen des Subjekts als *doing biography* im praktischen Vollzug des Interviews fokussiert. Konzepte der Subjektivierung meinen so in einem weiteren Sinne die interaktionsgebundene, performative Ko-Konstruktion und Aneignung von anerkannten Praktiken, Handlungsvollzügen und Sinnmustern, die über öffentliche Diskurse und Spezialdiskurse für strittige Geltungsfragen verhandelt werden (vgl. ebd.). Norbert Ricken hat dies im Gespräch mit Jürgen Wittpoth (2017) als besonderen Vorteil subjektivierungstheoretischen Denkens gegenüber sozialisationstheoretischen und damit deterministischen Einsätzen betont, insofern Machtanalysen soziale Praktiken als Ort markieren, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse verschränken und zu (temporären) Ordnungen gerinnen (vgl. ebd.: 241). Temporäre Ordnungen werden dabei als Diskursordnungen verstanden, um Übersetzungsverhältnisse in den Sozialisationsweisen präziser zu denken und zu erforschen. Dem „vielstimmigen Chor" (Geulen 2005: 10) sozialisationstheoretischer Bezüge wird dabei jedoch wenig Beachtung geschenkt, wobei das Interesse an milieu-, schicht- und klassenspezifischen Zusammenhängen nahezu verschwunden ist. Dieses wird erst langsam über subjekttheoretische Perspektiven wiederentdeckt (vgl. Eribon 2016; Rieger-Ladich 2020; Reck-

witz 2021). Vieles spricht deswegen dafür, Wittpoths Entgegnung auf Ricken ernst zu nehmen:

Solange subjektivationstheoretisch davon ausgegangen wird, dass „Selbstverhältnisse in sozialen Praktiken gesellschaftlich hervorgebracht werden", und solange ein Interesse daran besteht, solche Praktiken empirisch zu untersuchen, handelt es sich um eine ergänzende spezifische Aufmerksamkeitsrichtung im vielstimmigen sozialisationstheoretischen Diskurs. Das gilt insbesondere, wenn bei der Analyse von Praktiken die Effekte je konkreter gesellschaftlicher Kontexte, mit Bourdieu gesprochen: Felder, in denen sie sich ereignen, gegenwärtig bleiben (Ricken/Wittpoth 2017: 244).

Für das zwischen Wittpoth und Ricken begonnene „Gespräch zwischen den Stühlen" bieten die Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode hierfür einen methodologischen Einsatzpunkt. Zur Verknüpfung beider Forschungsansätze werde ich den Kerngedanken in Kürze ausführen (ausführlicher vgl. Gädeke 2023).

Mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) und der Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (vgl. Geimer/Amling 2019) besteht die Möglichkeit, feldspezifische Praktiken mit den Selbstverhältnissen und Selbstthematisierungen der Studierenden zur Erhellung bildungs- und ungleichheitstheoretischer Fragen aufeinander zu beziehen, ohne sich dem Vorwurf einer fehlenden methodisch kontrollierten Relationierung zu diskursiven Ordnungen auszusetzen (vgl. Uhlendorf/Parade 2021: 236). Den Anstoß dafür gibt Bohnsacks erweitertes Konzept des Orientierungsrahmens, das von ihm in den letzten Jahren umfassender bezüglich sozialer Rollen- und Normenerwartungen differenziert worden ist. Während der Orientierungsrahmen im engeren Sinne mehr oder weniger synonym mit dem Habitus bzw. der Struktur der Handlungspraxis (modus operandi) verwendet wird, umfasst der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zusätzlich das *kommunikativ-generalisierte Wissen* der Akteur:innen, womit es darum geht, den theoretischen (Selbst-)Reflexionen und den von den Akteur:innen als exterior erfahrenen Normen Rechnung zu tragen (vgl. Geimer/Amling 2019: 99). „In seinem weiteren Sinne umfasst der Orientierungsrahmen zusätzlich die Art und Weise, in der sich der Habitus auf in einem konjunktiven Erfahrungsraum wahrgenommene Normen bezieht und sich in dieser Bezugnahme (unterschiedlich) ausgestaltet" (Hericks et al. 2018: 53f.). Solche wahrgenommenen Normen der Institution werden bei Bohnsack als *institutionelle Erwartungserwartungen* thematisiert. Diese werden etwa dann erkennbar, wenn Studie-

rende Selbst- und Fremdidentifizierungen mittels Normen vornehmen und diese in der Auseinandersetzung mit der eigenen Selbstpräsentation und den gemachten biographischen Erfahrungen verknüpfen (vgl. ebd.: 54). Auf der Ebene einer impliziten Reflexion solcher Erwartungserwartungen unterscheidet Bohnsack in der Spannung von Habitus und Norm zwischen *imaginativem* und *imaginärem* Wissen. Besonders interessant für die reflexiven Grenzgänge der Studierenden ist nun das imaginative Wissen. Als Imaginationen werden Verbegrifflichungen bezeichnet, die in einem konjunktiven wie kommunikativen Sinne Handlungsentwürfe generalisierbar machen und gleichsam auf etwas verweisen, das aus Sicht des Akteurs *ist* oder *war* und damit einen handlungsleitenden Charakter aufweist (vgl. Bohnsack 2017: 155). Imaginative Entwürfe sind an der Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung zwischen Habitus und Norm orientiert. Sie sind durch noch nicht gänzlich artikulierbare und erfahrungsmäßig sedimentierte Reflexionen bestimmt. Von ihnen wird dann gesprochen, wenn sie ein Enaktierungspotenzial aufweisen, also eine Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln ermöglichen. Imaginäres Wissen hingegen besitzt diesen handlungsermöglichenden Charakter nicht. Wie Geimer und Amling (2019) betonen, sind beide Wissensformen für eine empirische Subjektivierungsanalyse interessant, insofern die implizite wie auch explizite Prägekraft von Normen für Subjektideale bzw. -figuren in der Überlagerung zur Alltagspraxis bezüglich spezifischer gesellschaftlicher Erfahrungsräume analysiert werden kann.

5 Illustration anhand zweier kontrastiver Fallbeispiele

Die nachfolgenden Auszüge narrativer Interviews mit zwei Bachelorstudentinnen sind dem Kontext meiner Dissertation (vgl. Gädeke 2023) entnommen; sie zeigen, wie sich imaginative Handlungsentwürfe entlang derselben Norm unterschiedlich ausgestalten können. Dabei habe ich ein Beispiel gewählt, das zugleich illustriert, wie die Sozialsysteme der beiden Studentinnen auf einen signifikanten Anderen, in diesem Fall auf den jeweiligen Beziehungspartner hin, performativ in Bewegung versetzt werden. Ich werde keine Tiefeninterpretation der Passagen vornehmen, sondern neben einer kurzen Kontextualisierung relevanter Grundorientierungen die zuvor aus der Forschungsliteratur aufgeführten Zusammenhänge auf das Material hin reflektieren.

5.1 Der Fall „Maria“

Maria ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und befindet sich kurz vor Beginn des dritten Semesters ihres naturwissenschaftlichen Studiengangs. Maria kommt aus der Gegend, in der sie studiert. Sie stammt aus wohlhabenden Verhältnissen. Aufgewachsen ist sie nach eigener Aussage im „isolierten“[3] und sehr friedlichen „Familienbund“. Im Kontrast zum Familienidyll entwickelt Maria in ihrer Eingangserzählung einen negativen Gegenhorizont über stressige und teilweise als traumatisch empfundene Erfahrungen mit Beziehungspartnern und männlichen Schulfreunden. In Reaktion hierauf präsentiert sie sich als leistungsorientierter Kontroll- und Strukturmensch: „[A]lso ich bin ein Mensch (.) wenn ich irgendwie (.) Druck hab oder oder Stress ich dann verlass ich mich auf meine Leistung; weil ich weiß ok; die ist sozusagen unantastbar.“ Das Wort „unantastbar“ setzt unterschiedliche Assoziationen frei und bezeichnet zugleich einen äußerst starken Geltungsanspruch, der im umgangssprachlichen Gebrauch so nicht üblich ist. Ich will hier gleich zum Punkt kommen: Ob Maria außerhalb der Interviewsituation einem Mitarbeiter der Universität von der *Unantastbarkeit* ihrer Leistungen erzählen würde, ist fraglich. Anscheinend nimmt der Ausdruck die Funktion der oben beschriebenen institutionellen Erwartungserwartung ein, durch die die Sprecherposition legitimiert und autorisiert wird, die darüber hinaus als Rechtfertigungs- und Selbstbehauptungsfunktion gegenüber dem Interviewer gelesen werden kann.

Maria schildert ein stark auf Optimierung ausgerichtetes Studienverhalten mit einem horrenden Arbeitspensum. Sie bezeichnet sich als „typischen Ersti“, der „quasi alles“ nacharbeiten wollte. Das zweite Semester ist dann durch einen längeren Krankenhausaufenthalt des Freundes gekennzeichnet. Das führt dazu, dass Maria sich nun mehr um ihren Freund kümmert und das hohe Arbeitspensum nicht mehr in der gleichen Weise aufrechterhalten kann. Maria problematisiert diesen Zustand wiederholt im Interview. Vor diesem Hintergrund wird die aktuelle Studiensituation als „Zwickmühle“ hingestellt, da sie noch unsicher sei, wie die Zeit zwischen Sozialleben und den Zeiterfordernissen, die sie für ihr Studium einräumen möchte, aufgeteilt werden soll. Auffällig ist nun, wie Maria diesen sozialen Konflikt habituell mit Blick auf ihre Schulzeit und die auf sie gerichteten familialen Erwar-

3 Die nicht belegten wörtlichen Zitate in den Falldarstellungen stammen aus dem Interviewmaterial.

tungen im Sinne eines imaginativen Handlungsentwurfs zu enaktieren beginnt.

Hm. (6) ja also was (.) glaube ich, was vielleicht auch wirklich Einfluss im Moment auf (.) also nein nicht im Moment, aber was=was Einfluss auf (.) ähm meine Einstellung hat ist, (.) ähm (.) ((leichtes stöhnen)) mein Freund ist so ein bisschen das Gegenteil von mir. also ich bin ja sehr ähm (.) strukturiert und sehr leistungsorientiert und zukunftsorientiert [...] und er lebt sehr in den Tag hinein. also er hat ähm (.) eine Ausbildung jetzt abgeschlossen. aber (.) er macht jetzt gerade sein freies Jahr wie er es nennt und (.) macht sehr sehr wenig in diesem freien Jahr. also ihm ist das Sozialleben sehr sehr wichtig. […] und was unsere Sicht auf Bildung und Leistung und so hat; dass die (.) wirklich Gegensätze sind. und (.) ähm (.) das ist für mich in dem Sinne schwierig dass ich (.) ähm (.) das man natürlich, (.) also ich hab Angst beeinflusst zu werden. dass ich eben (.) die Dinge irgendwann nicht mehr (.) s:o (.) zukunftsorientiert nehme oder sehe. [...] äh meine Sorge, oder das wogegen ich mich wehre wo ich aber gleichzeitig nicht weiß ob es vielleicht schon Einfluss genommen hat, weil es eben auch zeitgleich angefangen hat mit dem Studium und dieser Beziehung (Z. 625–660)[4]

Die Passage ist durch den kontrastiven Vergleich mit dem Freund bestimmt, der sich in der Folge zuspitzt und das Sozialsystem des Freundes mit ihren Studienverhältnissen als nicht kompatibel verhandelt. Als Folge daraus äußert Maria Angst und Sorge, sich der Lebensweise des Freundes anzupassen, was womöglich bereits zu einer Habitualisierung entsprechender Muster bei ihr selbst beigetragen habe. Der Reflexionsprozess gerät hier zugleich an seine Grenzen. Auffällig ist jedoch die Art und Weise, wie Maria versucht, dieses Verhältnis reflexiv zu gestalten. Sie spricht davon sich zu „wehren", um den wahrgenommenen Anforderungen des Studiums gerecht werden zu können, die sie auch als passförmig mit ihrem Habitus verhandelt. Eine Modifikation bzw. Transformation des Habitus wird als große Gefahr beschrieben und auch nicht als wünschenswert erfahren. Wie sie das von ihr eröffnete Konfliktfeld weiterbearbeiten möchte, bleibt im Interview unbeantwortet.

5.2 Der Fall „Patricia"

Patricia ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt. Im Alter von zehn Jahren ist sie mit ihrer Familie nach Deutschland gezogen, wo sie

4 Die Interviews wurden nach den parasprachlichen Regeln der Dokumentarischen Methode transkribiert (vgl. Bohnsack 2014: 253f.).

zunächst in einer ostdeutschen Stadt ihre Jugend verbracht hat und bis zu ihrem Abiturabschluss zur Schule gegangen ist. Patricias Jugendzeit ist durch Fremdheits- und Differenzerfahrungen sowie Anpassungsbemühungen gekennzeichnet. Rassistische Alltagserfahrungen gehören ebenso dazu wie die Feststellung, *mehr* als andere Mitschüler:innen machen zu müssen. Zudem wird die finanzielle Situation der Familie als insgesamt prekär dargestellt, wobei sie immer wieder auf den hohen Erwartungs- und Karrieredruck durch die Familienangehörigen zu sprechen kommt. Nach dem Abitur entscheidet sie sich deswegen für einen dualen wirtschaftlich-technischen Studiengang in einer süddeutschen Stadt, den sie jedoch aufgrund schlechter Noten und nicht bestandener Prüfungen abbricht. Auch familienbedingt hat Patricia sich dann für den Umzug an einen anderen Studienort entschieden, wo sie zunächst denselben Studiengang noch einmal aufnimmt, einfach wieder aus Angst, wie sie sagt, ihre Familienangehörigen zu enttäuschen. Diesen hat sie erneut aufgrund nicht bestandener Prüfungen abbrechen müssen. Danach hat sie sich in einer Art selbstgewählter Kompromisslösung für einen sozial-wirtschaftlichen Studiengang entschieden, in dem sie sich zum Zeitpunkt des Interviews im vierten Semester befindet.

Während die Jugendzeit in Ostdeutschland bei Patricia die Funktion eines negativen Gegenhorizonts einnimmt, ist die Trennung vom Elternhaus mit dem grundsätzlichen Eintritt in das Studium durch neue Erfahrungs- und Handlungsspielräume bestimmt, über die sie von ihrer Familie unabhängige, neue Selbstwirksamkeitserfahrungen thematisiert. Sie ist schließlich stolz darauf, einen für sie passenderen Studiengang gewählt zu haben, in dem sie nun auch neue Freiheiten erfährt. Die Bestätigung bzw. Anerkennung der Studienwahl wird ihr aber durch ihr soziales Umfeld verweigert, wenn dieses ihr permanent attestiert, es mit dem neuen Studiengang später am Arbeitsmarkt bestimmt schwer zu haben. Wie die Eltern legt auch das übrige soziale Umfeld ihr immer wieder nahe, dass nur technische und wirtschaftliche Studiengänge verwertbares Bildungskapital und monetäre Sicherheit liefern. Diese Fremderwartungen verdichten sich bei Patricia im Laufe des Interviews im Begriff des „Systems“. Auch Patricia beginnt nun das individualistische und verwertende Leistungsdenken, von dem sie sich eigentlich emanzipieren möchte, anhand der aktuellen Beziehung zu bearbeiten:

ich erwische mich aber auch selber vor allem wenns um mein Freund geht, dass ich ihn immer versuche darauf zu lenken dass er doch BWL studieren

sollte. obwohl ich eigentlich dagegen bin, erwisch ich mich selber wie ich in diesem System denke und denke oh Gott, du hast er hat ne Ausbildung gemacht, […] ich mich selber erwische so nach dem Motto (.) ok, arbeite doch jetzt als Künstler* wieso (.) du bist eigentlich gegen diese diesen Äußerungen. aber du sagst ihm; oh Gott wenigstens hast du das und studier jetzt doch und dann haben wir noch nen Plan b also so das man selber sich erwischt dass man eigentlich gar ni- also das man schon irgendwie in nem System is auch wenn man (.) gegen dieses äh Leistungssystem is; […] zum Beispiel hab ich mir hab ihn @jetzt dazu gebracht, dass er zum Beispiel doch studiert@. sind auch so solche Sachen (.) wo ich das was ich sage (.) nicht ist- also das was ich eigentlich @denke@. (Z. 606–621)

Insgesamt wirkt die Passage grammatisch konfus und chaotisch. Besonders markant sind die sprachlichen Korrekturen, die über die personaldeiktischen Bezüge zum Ausdruck gebracht werden („du hast er hat“ oder „hab ich mir hab ich ihn“). In beiden Fällen spricht Patricia über die Bedeutung des Studiums für den Freund und meint – so entsteht der Eindruck – doch die Bedeutung, die das BWL-Studium des Freundes für sie einnimmt. Bezogen auf ihre Studienerfahrungen handelt es sich um eine paradoxe Situation. Einerseits entwickelt sie durch das aktuelle Studium neue Orientierungsmuster, mit denen sie zugleich neue Handlungsentwürfe und Beziehungen herstellt. Darin dokumentiert sich das, was Patricia eigentlich will. Andererseits kann diese Orientierung kaum wirksam werden, weil das soziale und familiale Umfeld ihr immer wieder einen problematischen Lebenslauf prophezeit und die Anerkennung ihres spezifisch universitären Subjektseins jenseits eines auf Leistung reduzierten Zusammenlebens versagt. Letztendlich bringt sie den Freund dazu, das Studium entgegen der eigenen Überzeugungen aufzunehmen. Darin liegt das Dilemma, das Patricia schließlich anspricht.

Die Art und Weise, wie sie die für sie spezifische Diskrepanz zwischen Habitus und Norm begrifflich überformt, ist im Vergleich zu Marias Abwehrverhalten auffällig. Patricia gibt wiederholt an, sich selbst bei institutionenbezogenen Handlungs- und Denkweisen zu erwischen. Sich zu erwischen steht dabei jeweils im Kontext des von ihr kritisierten Leistungssystems. Es sind, so meine Interpretation, genau diese beiden Modi der Auseinandersetzung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung des gewählten Interaktions- und Verständigungsrahmens mit dem Interviewer, die die subjekt- und bildungstheoretischen Perspektiven zurück auf den Plan rufen.

6 Diskussion: Bildungstheoretische Grenzgänge

Wie bereits bei den „Studentenbiographien" (Kokemohr/Marotzki 1989, 1990) stehen (reflexiv bearbeitbare) Konflikte in einem personenbezogenen Problemzusammenhang, was hinsichtlich des Enaktierungspotenzials studienspezifischer Erwartungen und Erfahrungen auffällig ist. Das heißt, dass die (Grenz-)Reflexionen und Selbstgestaltungsversuche der Studentinnen in besonderer Weise durch Sozialräume und durch ein soziales Kräfteverhältnis konsolidiert, modelliert und transformiert werden. Der machtvolle Charakter der Institution wie auch des Interviews diszipliniert das Subjekt nach innen, während durch den Vergleich von Leistungsansprüchen das Subjekt nach außen auf höherer Bildungsebene in Praktiken der Selbstdisziplinierung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung eingeübt wird.

In beiden Interviewauszügen zeigt sich die unterschiedliche sprachliche Verfasstheit, was die Frage nach den Modi von Bildungsprozessen in bildungsinstitutionellen Orientierungen aufwirft. In Kokemohrs (2021: 27) posthum veröffentlichter Bildungsprozesstheorie heißt es gleich zu Beginn einprägsam: „Bildungsprozesse sind Prozesse der Überschreitung ‚konventioneller' Grenzen der Interpretation." Die Feststellung, dass institutionalisierte Erwartungen, also der hier fokussierte Rahmen solcher Prozesse, durch Leistungsimaginationen interpretiert werden, könnte jedoch angesichts des Forschungsstandes kaum konventioneller sein. Die Leistungsimaginationen verhindern geradezu die erhoffte höherstufige sprachliche Komplexität und erzeugen vielmehr „Sprachlosigkeit" (ebd.: 28) in dem von Kokemohr verstandenen Sinne. Als *Grenzgänge einer reflexiven Praxis* hemmen sie das Wagnis, ein gegebenes Selbst- und Weltverhältnis zu überschreiten. Die imaginative Ordnung des Studiums erscheint in beiden Interviews nur unter instrumentellen Argumentationen und Begründungen sozial aneignungsfähig. Darin verbergen sich nicht nur Überzeugungen und lebenspraktische Bedeutsamkeiten, sondern auch der Anspruch, eine vorzustellende Ordnung für eigene Alltagserfahrungen stabilisieren zu können. Der brüchige Sprachgebrauch Patricias, der sich in der Rede vom Sich-selbst-Erwischen ausdrückt, kann als persönlicher Suchprozess, um diesem Welt-Selbst-Verhältnis zu entrinnen, gelesen werden. Er stellt in diesem Sinne einen „Bildungsvorhalt" (ebd.: 38) dar, der, so Kokemohr, als latentes Versprechen und als pädagogische Herausforderung wahrzunehmen ist (vgl. ebd.). Es würde aber zu kurz greifen, diese Herausforderung auf einen Zusammenhang kultureller und sozi-

alisatorischer Differenzen zu reduzieren, bleiben die Bedeutungsfelder beider Studentinnen doch „partiell durch Regelsysteme logischer und anderer symbolischer Art diszipliniert" (ebd.: 39).

Der eingangs von mir angesprochene vernachlässigte Zusammenhang mit den in den aufgeführten Fallbeispielen deutlich werdenden Sachverhalten ist bei Kokemohr implizit benannt. Vorstellbar müsse sein, dass die institutionellen Selbstdeutungsangebote auch andere sein könnten, die allerdings nur in der gemeinsamen Interpretation freigelegt werden können. In Bezug auf die studentischen Erzählungen hieße das, noch einmal mit Kokemohr gesprochen,

> Bildungsvorhalte als Einsatzpunkte möglicher Bildungsprozesse wahrzunehmen und ihnen, eigenen wie anderen, in theoretischer Neugier beizustehen, uns in individuellen, in schulisch-institutionellen oder in gesellschaftlichen Kontexten praktisch und ohne Angst auf sie einzulassen und mit der Weitung des Blicks die zweckrationalen, Freiheit gefährdenden Sackgassen eines auf Kompetenz und Leistung reduzierten Zusammenlebens zu überwinden. (Ebd.: 30)

Die theoretische Neugier versucht nicht nur, neue Möglichkeiten zu erschließen, sondern auch ganz praktisch dabei zu helfen, aus den „Freiheit gefährdenden Sackgassen" wirkmächtiger Diskurspositionen herauszuführen und alternative Ordnungen der Subjektivierung aufzuzeigen. Bevor die Universität als eine solche andere Institution imaginiert werden kann, muss sie jedoch als eine konkret-materielle wahrgenommen und öffentlich befragt werden.

Die Leistungsimaginationen der Studentinnen verweisen auf eine wesentliche Selektions- und Distinktionsfunktion im Bildungswesen, zu der bildungs- und subjektivierungstheoretische Einsätze in der Regel aber wenig Position beziehen. Was Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er Jahre auch bildungstheoretisch noch sehr energisch und kontrovers unter dem Begriff der Chancengleichheit diskutiert wurde, taucht heute eher in den Begriffen der Bildungs- und Leistungsgerechtigkeit auf, in der die Semantik (vgl. Stojanov 2011) und das Versprechen der Bildung (vgl. Bellmann/Merkens 2019) neue politische und gesellschaftliche Konnotationen erhalten haben. Thomas Höhne (2019) erkennt darin eine normative Verschiebung der Bedeutung von Bildung, in der die Norm der (Chancen-)Gleichheit grundsätzlich relativiert wird: einen anti-egalitären Bruch.

Um an diesem Punkt nicht zu weit in den historischen Vergleich abzudriften, muss abschließend der Hinweis genügen, dass einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung zu wünschen wäre, Fragen sozialer Ungleichheit in ihren institutionellen Prozessen für

eine allgemeine Bildungstheorie stärker zu problematisieren. Dass sich der soziale Konflikt angesichts aktueller Krisen- und Katastrophenszenarien noch zuspitzen wird, dürfte als Prognose nicht zu gewagt erscheinen. Inwiefern sich ein „Denkkollektiv" (Fleck 1980) wie das einer bildungstheoretischen Forschungsgemeinschaft dazu positioniert, zu anderen Denkkollektiven in Beziehung tritt und idealiter auf eine öffentliche Kommunizierbarkeit abstellt, bleibt abzuwarten. Zweifellos hätte sie dazu einiges beizutragen.

Literatur

Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster, New York: Waxmann.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9., überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.

Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2021): Entwicklungen im Feld der Hochschule – Einleitung. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung. Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19–46.

Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien" als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.

Dausien, Bettina (2018): Biographie und Sozialisation. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung, 2., korr. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–208.

Drerup, Johannes (2020): Debatten in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Oelkers, Jürgen/Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Debatten. Themen, Strukturen und Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 139–231.

Engel, Nicolas (2020): Institution. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.

Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Felden, Heide von (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–108.

Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friebertshäuser, Barbara (2004): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 585–604.

Friebertshäuser, Barbara (2006): StudentInnenforschung. Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Forschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 295–316.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'?: Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Gädeke, Eik (2023): Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In: Dörner, Olaf/Loos, Peer/Schäffer, Burkhard/Schondelmayer, Anne-Christin (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Triangulation und blinde Flecken. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 117–134.

Geulen, Dieter (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim: Juventa.

Giesinger, Johannes (2022): Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Berlin, Heidelberg: Springer VS, S. 29–42.

Hanses, Andreas (2018): Biographie und Institutionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung, 2., korr. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–389.

Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrer*nnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51–67.

Höhne, Thomas (2019): Der anti-egalitäre Bruch in der Bildung. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main: Campus.

Kokemohr, Rainer (1990): Differentielle Evokation als rhetorisch-kognitiver Modus kultureller Individuation. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 197–245.

Kokemohr, Rainer (2021): Der Bildungsprozess – ein „Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen"? In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript Verlag, S. 27–126.

Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–162.

Koller, Hans-Christoph (2021): Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In: Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 45–62

Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Berlin, Heidelberg: Springer VS, S. 11–27.

Lange-Vester (2020): Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 389–412.

Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2020). Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 86–103.

Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München: Juventa, S. 159–187.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung. Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 127–139.

Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich: Diaphanes.

Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, 6, S. 686–707.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4., aktual. u. ergänzte Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.

Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017). Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, 1, S. 17–32.

Rieger-Ladich, Markus (2020): Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 207–230.

Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 67–86.

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, Krassimir (2022): Bildung als begrifflich-transformierende Selbstartikulation. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Berlin, Heidelberg: Springer VS, S. 85–99.

Uhlendorf, Niels/Parade, Ralf (2021): Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext. In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 6. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 231–246.

Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wigger, Lothar (2016): Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Verständig, Dan/Holze Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.

Yacek, Douglas (Hrsg.) (2022): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Die pädagogische Institution Schule zwischen Wandel und Tradierung

Die sakrosankte Schule.

Zur partikularen Tradierung des Schulischen im Kontext multireligiöser Privatschulkooperationen

Maike Lambrecht

1 Eine institutionentheoretische Perspektive auf Schule

Die Frage nach Transformation und Tradierung pädagogischer Institutionen ruft in der Regel Diskurse um die Reformbedürftigkeit von Schule auf den Plan. Die Reform – als intentional-präskriptive Variante von Transformation – stellt Tenorth (2017) zufolge mittlerweile ein Strukturelement des Bildungssystems dar, ein Umstand, den dieser auf eine „Veralltäglichung der Reformpädagogik" (ebd.: 41) zurückführt. So lässt sich beispielsweise der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs als Reaktualisierung reformpädagogischer Schulkritik verstehen (vgl. Trautmann/Wischer 2011). Im Kern verweist die Frage nach dem Wandel von Schule dabei auf das *Verhältnis von Schule und Gesellschaft*. Reformdiskurse gehen hier entweder vom Postulat einer gesellschaftlich notwendigen Transformation der Schule und/oder von der Annahme eines transformativen Potenzials von Schule für die Gesellschaft aus (vgl. Prengel 2019). Gleichzeitig scheint die intendierte Transformation von Schule jedoch ein eher mühseliges Geschäft zu sein; darauf verweisen Studien, die die Wirkung von bildungspolitischen Reformen untersuchen (vgl. Tyack/Tobin 1994). Nichtsdestotrotz beharren sowohl Reformoptimist:innen als auch Steuerungspessimist:innen in der Regel auf der Notwendigkeit einer Transformation von Schule.

In diesem Beitrag wird demgegenüber eine andere Perspektive auf Schule, auf das Verhältnis von Schule und Gesellschaft sowie damit zusammenhängend auf die Unterscheidung zwischen Transformation und Tradierung eingenommen; diese basiert auf einer institutionentheoretischen Bestimmung von Schule. Der Kern dieser Bestimmung lässt sich am besten über zwei Abgrenzungen herausarbeiten: Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Schule wird erstens einem organisationstheoretischen Zugriff gegenübergestellt, also einer Bestimmung von Schule, die auf die organisationalen Einheiten des Schulsystems – die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit"

(Fend 1986) – fokussiert. Damit wird ein analytisches *Spannungsfeld von Schule als Organisation und Institution* aufgemacht (vgl. Bender/Dietrich/Silkenbeumer 2021). Zweitens wird der institutionelle Charakter der Schule nicht wie in strukturfunktionaler Perspektive (Parsons 1968) über deren gesellschaftliche Funktionen bestimmt, sondern in wissenssoziologischer bzw. sozial-konstruktivistischer Tradition als typisierter Ausdruck einer sozial konstruierten Wirklichkeit verstanden (vgl. Berger/Luckmann 1966). Der Sinn von Schule besteht in dieser Perspektive nicht in ihrer gesellschaftlichen Funktionalität, sondern in ihrer sozialen Ordnungsleistung. Das heißt, die Schule als soziale Tatsache (vgl. Durkheim 1976: 114) sozialisiert nicht lediglich in institutionalisierte Wissensbestände ein, sondern ist selbst Ausdruck einer generalisierten und somit institutionalisierten Typisierung von Handlungen, die ihre eigene Wirklichkeit erzeugt und als internalisiertes „Allgemeingut" (Berger/Luckmann 1966: 58) sowie Teil des Kollektivbewusstseins (vgl. Durkheim 1976: 106) soziale Ordnung konstituiert und prozessiert.

Im Anschluss an diese institutionentheoretischen Überlegungen wird „Schule" in diesem Beitrag als *tradierbares soziokulturelles Konstrukt* gefasst (vgl. Berger/Luckmann 1966: 62f.). Der hier interessierende Status von Schule entspricht dabei in etwa dem, was Metz (1990) als *the real school* beschrieben hat. Dabei handelt es sich um das, was uns als „echte" oder „richtige", eben „reale" Schule erscheint: „I will show how the common script makes all schools appear ‚real' to those who participate in them, even when they have great difficulty fulfilling their technical mission" (ebd.: 81). Dieser institutionelle Charakter von Schule wird im Folgenden hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Ordnungsleistung betrachtet, und zwar am Beispiel der eng verwobenen Diskurse um gesellschaftliche Individualisierung bzw. Pluralisierung (vgl. Helsper 2010) und schulische Heterogenität (vgl. z. B. Sturm 2013; kritisch: Emmerich/Hormel 2013). Im Zentrum der Argumentation steht eine neu gegründete interreligiöse Privatschule in katholischer Trägerschaft und deren Bezugnahme auf „Schule"; im Anschluss an das skizzierte Spannungsfeld von Schule als Organisation und Institution könnte man auch sagen: deren organisationale Selbstbeschreibung als Schule (vgl. Luhmann 2000).[1] Konkret wird danach gefragt,

1 Material und Analysen stammen aus dem von der Autorin geleiteten Anforschungsprojekt *Interreligiöse Imaginationen des Schulischen* (IRIS), das von 04/2020 bis 12/2021 vom Nachwuchsfond der Universität Bielefeld gefördert wurde. Im Zentrum dieses Anforschungsprojekts stand die Frage nach der schulkulturellen Verhältnisbestimmung von religiösem Partikularismus und schulischem Universalismus in (inter-)religiösen Privatschulen. Die dort entwickelte Argumentation wird im Rahmen dieses

wie sich die *partikulare* Position des kirchlichen Schulträgers vor dem Hintergrund religiöser Pluralisierung zum Schulischen als institutionalisiertem soziokulturellen Muster verhält, das – so die schultheoretische Prämisse des Beitrags – auf *Universalität* basiert. Dazu werden zunächst zwei schultheoretische Positionen (vgl. Helsper 1996, 2008; Rademacher/Wernet 2015) vorgestellt, die das Verhältnis von Partikularismus und Universalismus je unterschiedlich konzipieren, und diese zu den skizzierten Konzeptionen von Schule als Organisation und Institution theoretisch vermittelt (Abschnitt 2). Es folgt die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion einer Selbstdarstellung der thematischen interreligiösen Schule (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das die rekonstruierte schulorganisationale Fallstruktur als partikulare Tradierung der universellen Eigenlogik der Institution Schule fasst (Abschnitt 4).

2 Schultheoretische Positionen zum Verhältnis von Universalismus und Partikularismus

In *historischer* Perspektive ist die moderne Schule durch die Universalisierung ursprünglich partikularer, also „auf lokal, beruflich, konfessionell, geschlechtsspezifisch und sozialstrukturell profilierte Milieus bezogene[r] Erziehungseinrichtungen“ (Zymek 2001: 84) gekennzeichnet. Es hat sich somit sukzessive ein „universalistisches Bildungs- und Berufslaufbahnsystem, das nach allgemein gültigen Kriterien […] strukturiert ist“ (ebd.), durchgesetzt, in das immer mehr soziale Gruppen inkludiert wurden. Damit einher ging die Abkehr von einem Klassenschulsystem und die zunehmende Orientierung am meritokratischen Prinzip, also an einem als sozial blind verstandenen Leistungsuniversalismus (vgl. Parsons 1968). Der Fall einer interreligiösen Privatschule, an deren Beispiel die Argumentation dieses Beitrags entwickelt wird, scheint nun in doppelter Weise Ausdruck für aktuell diskutierte Tendenzen einer Re-Partikularisierung des eigentlich universalistisch angelegten modernen Schulsystems zu sein (vgl. Zymek 2001). Als Privatschule steht sie per se für eine auf Segregation ausgelegte schulische Klientelpolitik (vgl. Schütz/Idel 2013). Als interreligiöse Schule steht sie zudem für das, was seit einiger Zeit unter dem Schlagwort einer Re-Sakralisierung diskutiert wird, also einer „Wie-

Beitrags auf die Frage von Transformation und Tradierung pädagogischer Institutionen übertragen.

derkehr der Religion“ (Zapf/Hidalgo/Hildmann 2018) innerhalb säkularisierter Gesellschaften. In diesem Fall bedeutet das die Wiedereinführung religiöser Differenzkategorien in die Schule.

In *schultheoretischer* Perspektive wird die schulische Ausgestaltung des Verhältnisses von Universalismus und Partikularismus unterschiedlich konzipiert. Im Rahmen dieses Beitrags wird auf die Professions- und Schulkulturtheorieansätze nach Helsper (1996, 2008) einerseits und die Überlegungen von Rademacher und Wernet (2015) zur schulischen Eigenlogik andererseits fokussiert. Die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie Helspers (1996) basiert auf der Annahme der antinomischen Struktur pädagogischen Handelns. Lehrerhandeln ist hier durch das professionelle Ausbalancieren konstitutiver Widersprüche gekennzeichnet: Nähe vs. Distanz, Subsumtion vs. Rekonstruktion, Autonomie vs. Heteronomie, Einheit vs. Differenz, Organisation vs. Interaktion. Das Verhältnis von Universalismus und Partikularismus wird insbesondere in der Differenzantinomie verhandelt:

> Diese Spannung resultiert daraus, dass im Rahmen weit modernisierter Gesellschaften die Ermöglichung von Bildungsprozessen gleichermaßen für alle eröffnet werden muss und damit Generalisierungen und Homogenisierungen erforderlich sind. Zugleich müssen aber […] individualisierende Differenzierungen und Pluralisierungen erfolgen. (Helsper 2004: 82)

Die Antinomien pädagogischen Handelns bindet Helsper an gesellschaftliche Modernisierungsparadoxien zurück; so verweist die Differenzantinomie auf das moderne Pluralisierungsparadox und wird dementsprechend durch Prozesse gesellschaftlicher Pluralisierung verschärft. Rademacher und Wernet (2015) kommen daher zu dem Schluss, dass Helsper „pädagogische Widersprüche als gesellschaftliche Widersprüche“ (ebd.: 109) fasse und das Verhältnis von Schule und Gesellschaft insofern *strukturhomolog* konzipiere:

> In Helspers Theoriesprache vollzieht sich die Kopplung zwischen Schule und Gesellschaft nicht mehr in der Figur einer Leistung, die das Teilsystem fürs Ganze erbringt, sondern in dem Modell einer Strukturhomologie. An die Stelle des Begriffs der Funktion tritt die Idee einer strukturellen Ähnlichkeit. Systemtheoretisch gesprochen: Die Umwelt selbst ist paradoxal verfasst und die strukturelle Kopplung zwischen System und Umwelt besteht darin, dass diese paradoxale Strukturiertheit sich systemisch reproduziert. (Ebd.: 109f.)

Auch wenn Helsper dieser Interpretation widersprochen hat (vgl. Helsper 2015: 486f.), legt seine Schulkulturtheorie (Helsper 2008) eine solche strukturhomologe Ausdeutung des Verhältnisses von Schule und

Gesellschaft zumindest nahe. Schulkultur wird dort in Anlehnung an Lacan als die symbolische Ordnung einer Einzelschule bestimmt, die sich aus der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem ergibt (vgl. Hummrich 2015): Die schulspezifische Kultur emergiert aus dem Zusammenspiel von programmatischem Selbstentwurf der Einzelschule (das Imaginäre), den nicht aufhebbaren Strukturprinzipien und Strukturproblemen des Schulsystems (das Reale) und den konkreten einzelschulischen Praktiken, die zwischen Imaginärem und Realem vermitteln (das Symbolische). Die gesellschaftlichen Modernisierungsparadoxien müssten in diesem Modell im Realen der Schulkultur verortet sein und auf Ebene des Symbolischen – gemäß dem Imaginären der Schulkultur – in schulspezifischer Weise antinomisch ausbalanciert werden. Die Einzelschule als Organisation ist in dieser Perspektive dann der *Ort* einer schulspezifischen Bearbeitung der gesellschaftlichen Spannungen kultureller Pluralisierung, die über eine organisationsinterne Vermittlung zwischen diversifizierten partikularen Lebenswelten und universalistischen Prinzipien geleistet wird.

In Auseinandersetzung mit Helsper kritisieren Rademacher und Wernet (2015) diese (implizite) Übertragung gesellschaftlicher Strukturprobleme auf die Schule. Sie selbst plädieren für eine systemtheoretisch inspirierte Verhältnisbestimmung von Schule und Gesellschaft, die der *eigenlogischen Verfasstheit des Schulischen* Rechnung trägt, ohne jedoch dessen Status als gesellschaftliche Institution zu vernachlässigen. Vor diesem Hintergrund beschreiben sie die schulische Eigenlogik als gesellschaftlichen Tatbestand: „Die Eigenlogik des Schulischen ist nicht als ‚Vergesellschaftungsdefizit' oder als ‚gesellschaftsfreie Zone' zu denken; ihre Autonomie ist selbst ein gesellschaftliches Moment" (ebd.: 104). Diese Verhältnisbestimmung von Schule und Gesellschaft markieren die Autor:innen als dialektisch. Sie ist jedoch ebenso anschlussfähig an die einleitend vorgenommene institutionentheoretische Reformulierung von Schule: Die dialektische Bestimmung von Schule sowohl als Schule als auch als Gesellschaft dürfte mit der Vorstellung von Schule als nicht funktionalistischer sozialer Ordnungsleistung zumindest korrespondieren. Diese Ordnungsleistung basiert bei Rademacher und Wernet nicht auf Ähnlichkeit wie bei Helsper, sondern auf Eigensinnigkeit. Gewendet auf das hier interessierende schulische Verhältnis von Universalismus und Partikularismus bedeutet das: Während die professions- und schulkulturtheoretischen Ansätze Helspers eine stellvertretende Vermittlung von partikularen und universalen Ansprüchen auf Ebene der Einzelschule nahelegen, verweist

der Ansatz von Rademacher und Wernet auf ein Verständnis von Schule als spezifische *Bearbeitungsform* gesellschaftlicher Pluralität im Modus des Universellen.

Damit sind nun zwei schultheoretische Zugriffsweisen auf das Verhältnis von Universalismus und Partikularismus skizziert worden: eine organisationstheoretische (im Anschluss an Helsper) und eine institutionentheoretische (im Anschluss an Rademacher und Wernet). Sie bilden den heuristischen Rahmen für die im nächsten Abschnitt erfolgende Fallrekonstruktion, in deren Zentrum die bereits angesprochene interreligiöse Privatschule steht.

3 Interreligiöse Imaginationen des Schulischen? Exemplarische Fallrekonstruktion

In diesem Abschnitt wird die eingangs skizzierte soziokulturelle Tradierung des Schulischen am Beispiel einer Privatschule mit interreligiösem Schulprofil exemplarisch rekonstruiert und so die Bedeutung der Institution Schule im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung herausgearbeitet. Dazu wird die fokussierte Schule zunächst vorgestellt sowie eine Fallbestimmung vorgenommen, die sich am zuvor skizzierten Schulkulturtheorieansatz Helspers orientiert (Abschnitt 3.1). Es folgt die eigentliche Fallrekonstruktion, die dem methodischen Vorgehen der Objektiven Hermeneutik folgt (Abschnitt 3.2). Abschließend wird die Fallstrukturhypothese formuliert (Abschnitt 3.3), die die Rekonstruktion in Hinblick auf die in Abschnitt 4 erfolgende organisations- und institutionentheoretische Einbettung des Falls zusammenfasst.

3.1 Fall und Fallbestimmung: Der Schulmythos der interreligiösen Privatschule

Die hier thematische interreligiöse Schule befindet sich in katholischer Trägerschaft, wird aber von den drei monotheistischen Religionsgemeinschaften – also Judentum, Christentum und Islam – gemeinsam verantwortet und gestaltet. Dazu wurde ein Schulbeirat gegründet, in dem die verschiedenen religiösen Dachverbände vertreten sind. Dieses aktuelle Schulkonstrukt stellt das Ergebnis der Privatisierung einer ursprünglich katholischen Bekenntnisgrundschule in öffentlicher Trägerschaft dar. Diese staatliche katholische Grundschule konnte aufgrund der veränderten sozialen Zusammensetzung ihres Umfelds

die notwendige mehrheitlich katholische Schülerschaft nicht mehr garantieren und drohte als Bekenntnisschule aufgelöst zu werden. Sie wurde daraufhin von einer privaten katholischen Schulstiftung übernommen. Im Zuge dieses Trägerwechsels wurde ein neues interreligiöses Schulprofil entwickelt, sodass sich die Schule nun an religiös interessierte Eltern aller monotheistischen Religionsgemeinschaften wendet. Die Schülerzusammensetzung erfolgt dabei formal paritätisch, d.h. es sollen zu je einem Drittel jüdische, christliche und muslimische Schüler:innen aufgenommen werden. Da die Zahl jüdischer Schüler:innen prinzipiell gering ist, werden die übrigen Plätze frei vergeben, z.B. auch an nicht konfessionell gebundene Schüler:innen. Die Schule bietet sowohl christlichen (katholischen, evangelischen) als auch jüdischen und islamischen Religionsunterricht an und veranstaltet darüber hinaus religionspädagogische Zusatzangebote wie z.B. interreligiöse Projektwochen. Auf schulorganisatorischer Ebene wird die gleichberechtigte Berücksichtigung der religiösen Feiertage sowie die Beachtung religiöser Speisevorschriften großgeschrieben.

Die Schule hat also einen sowohl schulorganisatorischen wie schulkulturellen Wandel vollzogen, der sich u.a. darin ausdrückt, dass ein Großteil des ursprünglichen Lehrerkollegiums nicht mehr an der Schule tätig ist und auch die Schulleitung gewechselt hat. Dieser Wandel verweist zunächst einmal auf das partikulare Problem der Tradierung des Religiösen unter den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralisierung. Welche Rolle hierfür der Institution Schule zukommt, wird im Folgenden anhand einer Broschüre des katholischen Schulträgers analysiert. Anschließend an die Schulkulturtheorie von Helsper (2008) steht dabei die Rekonstruktion des sogenannten Schulmythos im Zentrum, der auf der Ebene des Schulisch-Imaginären angesiedelt ist. In ihm manifestieren sich „die mehr oder weniger ‚großen Erzählungen' oder Symbolisierungen der jeweiligen Schule" (ebd.: 68). Vor dem Hintergrund der schultheoretischen Erläuterungen des Abschnitts 2 interessiert hierbei insbesondere die schulspezifische Verhältnisbestimmung von Universalismus und Partikularismus.

3.2 Objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktion: Die Bezugnahme auf die Institution Schule im Kontext multireligiöser Privatschulkooperationen

Die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion (vgl. Oevermann 2000; Wernet 2009) des Schulmythos der interreligiösen Schule erfolgt über

die Bezugnahme des kirchlichen Schulträgers auf diese Schule. Als Material dient ein Auszug aus einer Schulbroschüre, in dem das spezifische Profil der Schule vorgestellt wird. Die Rekonstruktion geht sequenziell vor. Das Dokument beginnt folgendermaßen:

Was unterscheidet diese Schule von anderen Schulen?

Diese im Dokument über einen Absatz formal als Überschrift markierte erste Sequenz des Textes ruft manifest gängige Mechanismen der Schulprofilierung auf. Erwartbar ist, dass die Benennung von Besonderheiten der Schule folgt, die diese gegenüber anderen Schulen auszeichnet und somit als attraktive Wahl erscheinen lässt. Unter Einbezug des äußeren Kontextes ist außerdem erwartbar, dass diese Profilierung über ein religionspädagogisches Konzept erfolgt.

Erklärungsbedürftig ist allerdings die Thematisierung der Spezifik der Schule in Frageform, wird dadurch letzten Endes doch die *Fraglichkeit* ebenjenes Profils aufgeworfen. Interessant ist außerdem der gewählte Fragetyp. Fragen treten in der Regel in zwei Formaten auf, entweder als „echte" Informationsfragen oder als „unechte" Prüfungsfragen (vgl. Searle 1983). Letzteres tritt häufig in pädagogischen, insbesondere schulischen Kontexten auf („Lehrerfrage"). Bei der vorliegenden Frage könnte es sich nur dann um eine Informationsfrage handeln, wenn man gedankenexperimentell annimmt, dass sie von den Adressat:innen des Dokuments gestellt wurde. Hier liegt jedoch der genau umgekehrte Fall vor; die Frage wird den Adressat:innen des Dokuments von dessen Verfasser:innen gestellt. Nun ist kaum eine Situation vorstellbar, in der sich der Schulträger bei den Eltern nach der Spezifik einer Schule erkundigt, die er selbst zu verantworten hat. Es muss sich bei der vorliegenden Frage insofern um eine Lehrerfrage handeln, über die eine mäeutische Form der Kommunikation installiert wird. Somit wird hier ein *pädagogisches Verhältnis zwischen Verfasser:innen und Adressat:innen* eingerichtet, über das die Spezifik der Schule quasi gemeinsam erarbeitet wird.

Des Weiteren ist die in der Sequenz angelegte Verhältnisbestimmung zwischen der thematischen Schule und anderen Schulen interessant. Die Frage, was *diese* Schule von *anderen* Schulen unterscheidet, legt nahe, dass dieser Unterschied nicht absolut ist (Was unterscheidet Äpfel von Birnen?), sondern relativ (Was unterscheidet diesen Apfel von anderen Äpfeln?). Diese Formulierung, die Schulprofilierung lediglich als Variation des ewig Gleichen markiert, verweist auf einen *unhintergehbaren Bezugsrahmen des Schulischen*, der auch für die thema-

tische interreligiöse Schule gilt: Schule ist und bleibt hier Schule. Die schulische Selbstdarstellung hebt latent also nicht auf eine (inter-)religiöse Verbesonderung der Schule ab, sondern rekurriert auf die Begrenztheit schulischer Profilierung. Das erklärt auch, warum die Fraglichkeit des Schulprofils bereits in der ersten Sequenz virulent wird: In ihr protokolliert sich der pädagogisch überformte Versuch einer schulischen Sinnstiftung, der jedoch bereits durch das gesellschaftlich institutionalisierte Muster „Schule" limitiert erscheint.

Jüdische, christliche und muslimische Kinder besuchen dieselbe Schule,

In der zweiten Sequenz ist eine heterogene Schülerklientel thematisch, die in der Tradition der drei monotheistischen Weltreligionen religiös differenziert wird. Auffällig ist die Ontologisierung der thematischen Kinder als jüdische, christliche und muslimische Kinder. Es wird nun also eine soziale Differenzkategorie eingeführt, die für die moderne Schule eigentlich keine Rolle mehr spielt. Damit rückt in der zweiten Sequenz die partikulare Position des kirchlichen Schulträgers in den Vordergrund.

Inhaltlich scheint sich dabei zunächst eine progressive Position anzudeuten, die religiöse Vielfalt wertschätzt. Dass auf eine religionsdifferente Schülerklientel verwiesen wird, scheint angesichts des interreligiösen Profils der Schule ja auch naheliegend. Allerdings irritiert die gewählte Formulierung bereits manifest dadurch, dass nicht auf ein interreligiöses pädagogisches Konzept, sondern lediglich auf den gemeinsamen Schulbesuch religionsdifferenter Kinder Bezug genommen wird. Hierüber scheint eine Schulprofilierung kaum möglich zu sein, ist doch davon auszugehen, dass die überwältigende Mehrzahl der staatlichen und privaten Schulen Kinder unterschiedlichen Glaubens gemeinsam beschult, selbst die konfessionell gebundenen.

Dieses Irritationsmoment wird auf Ebene der latenten Sinngehalte noch gesteigert. Die Formulierung „jüdische, christliche und muslimische Kinder besuchen dieselbe Schule" erscheint als Einstieg in eine Schulbeschreibung eher ungewöhnlich. Versucht man über die aktuelle Sequenz gedankenexperimentelle Kontexte zu bilden, in der die gewählte Formulierung wohlgeformt erscheint, dann bieten sich vor allem zwei Lesarten an: Entweder verweist die gewählte Formulierung auf eine *Zukunftsvision*, in der Kinder unabhängig von ihrer Religion dieselbe Schule besuchen, oder in ihr protokolliert sich die Logik einer *Schlagzeile* („Sensationelle Entwicklung: Jüdische, christliche und muslimische Kinder besuchen dieselbe Schule!"). Gemeinsam ist beiden

Lesarten, dass die gemeinsame Beschulung religionsdifferenter Kinder als Ergebnis der Überwindung einer gesellschaftlichen Segregation entlang religiöser Differenzlinien gerahmt wird, wobei diese Überwindung einmal eher als Utopie, einmal eher als Tabubruch erscheint. Das innovative Moment der Schule müsste dementsprechend in der (unerhörten) Überwindung religiöser Segregation bestehen.

Dass die Sequenz tatsächlich in diesem Sinne fortgeführt wird („jüdische, christliche und muslimische Kinder besuchen dieselbe Schule, das ist unser Ziel/das ist bei uns ganz normal"), erscheint angesichts des gesellschaftlichen Gegenhorizonts eines per se universalistisch angelegten öffentlichen Schulsystems jedoch kaum denkbar. Die Zukunftsvision, die hier vorgestellt wird, ist längst gesellschaftliche Realität, das Tabu kein Tabu mehr. Eine solche Profilierung würde entweder indifferent gegenüber dem universalistisch angelegten schulischen Normalmodell werden, oder – wenn man tatsächlich auf der Innovativität dieses Profils bestünde – die Schulverantwortlichen als Ewiggestrige ausweisen. Die Unmöglichkeit einer solchen Profilierung bestätigt sich dann auch in der nächsten Sequenz.

das gibt es auch an anderen Schulen.

Tatsächlich wird die Aussage der zweiten Sequenz durch die nun folgende dritte verworfen und damit auch die zuvor entwickelte Vision eines gemeinsamen Schulbesuchs von Kindern unterschiedlichen Glaubens als Kern des Schulprofils. Die Begründung ist lapidar: „das gibt es auch an anderen Schulen". Manifest deutet sich hier nun also die Argumentationsfigur an, dass die thematische Schule mehr zu bieten hat als die auch in anderen Schulen übliche gemeinsame Beschulung religionsdifferenter Kinder. Erklärungsbedürftig scheint jedoch zu sein, warum hier zunächst eine schulische Vision entwickelt wird, die dann wieder verworfen werden muss.

In der Logik der bisher rekonstruierten Fallstruktur weist die nachträgliche Korrektur die vorausgegangene Sequenz latent als falsche Antwort auf die eingangs formulierte Frage nach der Spezifik der thematischen Schule aus; in ihr reproduziert sich somit die pädagogische Adressierung der Leser:innen des Dokuments. Diese latente Korrektur der Adressat:innen verweist auf die fallspezifische Form der Bearbeitung des vorliegenden Profilierungsproblems: In der Korrektur protokolliert sich die *Aufdeckung eines Trugschlusses*, d.h., es wird suggeriert, dass das Besondere der Schule lediglich scheinbar darin besteht, dass religionsdifferente Kinder – wie in jeder anderen Schule auch – gemein-

sam zur Schule gehen. Die bisherige Unterbestimmtheit des Schulprofils wird in der vorliegenden Fallstruktur somit über eine pädagogische Transzendierung der Schulwirklichkeit bearbeitet, d.h., über das Postulat, dass hinter dem Schulisch-Offensichtlichen mehr steckt, als es zunächst scheint – man muss es nur erkennen. Letzten Endes wird die inhaltliche Füllung des Schulprofils also an die Adressat:innen des Dokuments delegiert.

Auch wenn diese Transzendierungsfigur bereits vermuten lässt, dass eine material gesättigte schulische Profilierung eher nicht mehr zu erwarten ist, muss die durch die Korrektur entstandene Lücke zumindest manifest gefüllt werden. Naheliegend wäre, dass dies im Folgenden über die Hervorhebung eines interreligiösen Ansatzes geschieht, der über die gemeinsame Beschulung religiös differenzierter Kinder hinausgeht. Es könnte beispielsweise ein religionspädagogisches Angebot in Anschlag gebracht werden, das auf die schulische Förderung eines interreligiösen Dialogs abhebt.

Das Besondere der [Schulname] ist, dass Juden, Christen und Muslime gemeinsam Schule machen.

In der vierten und letzten hier rekonstruierten Textsequenz müsste sich nun die richtige Antwort auf die Frage nach der Spezifik der thematischen Schule offenbaren. Erwartungsgemäß ist jedoch auch diese Sequenz durch konzeptionelle Abstinenz gekennzeichnet. Stattdessen wird eine weitere Vision entwickelt, die manifest in der wegweisenden Zusammenarbeit der beteiligten Religionsgemeinschaften besteht („gemeinsam Schule machen"). Allerdings schieben sich in der realisierten Formulierung zwei Bedeutungsgehalte ineinander: „Schule machen" (i.S. einer zukunftsweisenden Vorbildfunktion) und „gemeinsame Sache machen" (i.S. von konspirieren, sich heimlich verbünden). Während die Sequenz „jüdische, christliche und muslimische Kinder besuchen dieselbe Schule" latent zwischen Vision und Tabubruch changierte, ist in der aktuellen Sequenz das manifest Wegweisende – die religionsübergreifende Zusammenarbeit – latent somit das Unerhörte. Als problematisch erscheint hier insofern weniger das Schulische – also die gemeinsame Beschulung von Kindern unterschiedlichen Glaubens – sondern das Interreligiöse, die Kooperation der Religionsgemeinschaften.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich nun auch, woran genau die hier versuchte Schulprofilierung scheitert, nämlich an der Idee der Interreligiosität, die nicht nur nicht konzeptionell gefüllt werden kann, sondern

das eigentliche Tabu darstellt: Das Schulkonstrukt basiert nicht auf der Idee eines interreligiösen Dialogs, sondern auf einem *schulischen Burgfrieden der Religionen*, den die Umstände erfordern, der letztlich aber suspekt bleibt. In der Folge bleibt auch das Schulkonzept bei der Idee eines gemeinsamen Schulbesuchs religionsdifferenter Kinder stehen.

3.3 Fallstrukturhypothese: Das gemeinsame Projekt Schule

In Bezug auf die eingangs skizzierte These einer Re-Partikularisierung bzw. Re-Sakralisierung des Schulischen kann Folgendes festgehalten werden: Die rekonstruierte Fallstruktur des kirchlichen Schulträgers ist einerseits an der Aufrechterhaltung religiöser Differenzierung orientiert. Andererseits unterläuft sie weder den unhintergehbaren Bezugsrahmen des Schulischen durch eine Sakralisierung des Kerngeschäfts von Schule noch entwirft sie die Schule als Ort eines interreligiösen Dialogs; beidem steht die konzeptionelle Abstinenz des rekonstruierten Schuldokuments entgegen. Stattdessen protokolliert sich im Dokument eine *Verhältnisbestimmung von Schule und Religion*, die als schulischer Burgfrieden der Religionen beschrieben wurde. Unter einem Burgfrieden wurde ursprünglich ein „Bezirk erhöhten Schutzes und […] Friedens innerhalb ummauerter Plätze" (Bayer/Wende 1995: 78) verstanden; im übertragenen Sinn bezeichnet er „die Zurückstellung innenpolit[ischer] Differenzen für die Dauer einer gemeinsam zu bewältigenden Notlage oder krieger[ischen] Bedrohung" (ebd.). Die thematische Schule steht in der rekonstruierten Fallstruktur somit für das *situative Aussetzen religiöser Differenzen*. Auch die Parameter des äußeren Kontextes, also die Entstehungsgeschichte der fokussierten Schule, das schulkulturell bedeutsame Paritätsprinzip sowie die Trägerkonstruktion, bei der sich der kirchliche Schulträger zur Kooperation mit den entsprechenden Körperschaften der anderen beteiligten Religionsgemeinschaften verpflichtet hat, korrespondieren mit diesem historischen Kooperationsmodell.

Für das *Verhältnis von Schule und Interreligiosität* bedeutet das Folgendes: In der Fallstruktur des kirchlichen Schulträgers tritt die universalistische Idee von Schule an die Stelle eines interreligiösen Dialogs. Dieses gemeinsame Projekt Schule steht im Zentrum des Schulmythos, während die (inter-)religiöse Konkretisierung des Schulprofils den Beteiligten selbst überlassen bleibt. Das Bemerkenswerte der Fallstruktur besteht insofern darin, dass sie gerade keinen imaginären Gegenentwurf zum Schulischen entwickelt, sondern die soziale Ordnungs-

leistung der modernen Institution Schule für die partikulare schulische Sinnstiftung nutzt. Eine gemeinsame Schule, wie sie die moderne Schule repräsentiert, scheint schlicht und ergreifend den kleinsten gemeinsamen Nenner der beteiligten Religionsgemeinschaften darzustellen. Diese *partikulare Nacherfindung des Schulischen* folgt selbst in Bezug auf die religiöse Unterweisung dem etablierten Modell der schulischen Kooperation von Staat und Kirche: Sie erfolgt in Form eines getrennten Bekenntnisunterrichts. Innerhalb des Schulischen werden so genau jene religiösen Sonderzonen eingezogen, wie sie auch in öffentlichen deutschen Schulen zulässig sind. Der Vorteil einer solchen Übernahme der modernen Relationierung von Schule und Religion besteht vermutlich darin, dass das Verhältnis der Beteiligten hierüber formal bestimmt werden kann, ohne das Partikulare der Religionsgemeinschaften durch den Anspruch eines im engeren Sinne interreligiösen Dialogs herauszufordern.

Schulkulturtheoretisch betrachtet setzt jeder Schulmythos eine schulspezifische Bewährungsdynamik in Gang (vgl. Helsper 2008: 68). Wenn man im Bild des schulischen Burgfriedens der Religionen als Grundlage für das gemeinsame Projekt Schule bleibt, dann müsste die spezifische Form der Bewährung der thematischen Schule – wie in der modernen Institution Schule auch – in der Wahrung des Schulfriedens bestehen. Dementsprechend müsste für die thematische Schule beispielsweise dasselbe Missionierungsverbot gelten, wie für den säkular-neutralen Staat:

> Kurzgefasst darf die Schule keine missionarische Schule sein. Der Staat kann, wie das Bundesverfassungsgericht dann später im Kruzifix-Beschluss betont hat, die friedliche Koexistenz unterschiedlicher weltanschaulicher und religiöser Überzeugungen nämlich nur gewährleisten, wenn er selber in Glaubensfragen Neutralität bewahrt. (Anger 2005: 53)

Angesichts dessen scheint eine strukturelle Herausforderung für die thematische Schule darin zu bestehen, dass eine solche neutrale Position, wie sie im modernen Schulsystem dem Staat zugeschrieben wird, innerhalb ihres Trägerkonstrukts nicht existiert. Stattdessen ist der katholische Schulträger der eigentliche schulische „Burgherr" und somit *primus inter pares*. Der rekonstruierte Paternalismus der Fallstruktur, der in der Pädagogisierung der Adressat:innen des Dokuments zum Ausdruck kommt, verweist auf eben diesen Umstand. Die Eigenart der thematischen Schule besteht dann aber weniger in einer Re-Partikularisierung des Schulischen, sondern in dessen partikularer *Verkomplizierung*. Gleiches dürfte für das schulorganisational und schulkulturell

bedeutsame Paritätsprinzip gelten: Dieses wird den schulischen (Leistungs-)Universalismus nicht ersetzen, kann jedoch situativ mit ihm konfligieren.

4 Die sakrosankte Schule: Zur partikularen Tradierung der universellen Eigenlogik des Schulischen

Die Rekonstruktion der Selbstbeschreibung der interreligiösen Privatschule hat deutlich gemacht, dass der kirchliche Schulträger zwar an der Aufrechterhaltung religiöser Differenzierung orientiert ist, jedoch zu keinem Zeitpunkt den gesellschaftlichen Common Sense bezüglich der Institution Schule infrage stellt. Vielmehr protokolliert sich in der schulischen Selbstdarstellung das Umgehen einer spezifischen – d.h. in diesem Fall: (inter-)religiösen – Schulprofilierung. Dies mag insbesondere in Bezug auf den Privatschulsektor zunächst überraschen. Tatsächlich sind einem privatschulischen Partikularismus jedoch allein rechtlich enge Grenzen gesetzt. Privatschulen haben in der Regel den Status staatlich anerkannter Ersatzschulen, d.h., wenn sie *als* Schule staatlich anerkannt werden wollen, müssen sie ein gleichwertiges Bildungsangebot vorhalten (vgl. Avenarius 2012: 146), zu dem gehört, „dass sich die Ersatzschule die Bildungsziele der entsprechenden öffentlichen Schulart in ihren wesentlichen Merkmalen zu eigen machen muss“ (ebd.), dass ihre partikularen Erziehungsziele sich innerhalb der verfassungsrechtlich garantierten freiheitlich-demokratischen Grundordnung bewegen müssen und sie die Prüfungsordnung der öffentlichen Schule übernehmen muss. Privatschulen sind also ggf. sozial segregierte und inhaltlich tendenziöse, aber keine strukturell differenten Schulen. Oder anders formuliert: Der Privatschulstatus hebelt die schulische Eigenlogik, wie sie u.a. im schulischen (Leistungs-)Universalismus zum Ausdruck kommt, nicht aus. Dies gilt auch für konfessionell gebundene Schulen, deren spezifischer Identitätskern als Frage nach deren Proprium diskutiert wird (vgl. Koinzer 2015). Sowohl empirische als auch theoretische Arbeiten kommen diesbezüglich zu dem Schluss, dass konfessionelle Schulen ihr behauptetes Anderssein inhaltlich nicht füllen können. So hält Koinzer in Bezug auf die Analyse der von der Deutschen Bischofskonferenz aufgestellten Qualitätskriterien für katholische Schulen fest, dass „dem Mehr- und Anderssein von katholischen Schulen im Kernbereich des Schule-Haltens wenig Raum für Alleinstellung und Proprium [bleibt]“ (ebd.: 114).

Die im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Rekonstruktion macht jedoch eine Differenzierung dieser Problembeschreibung möglich. Die rekonstruierte Fallstruktur des kirchlichen Schulträgers verweist nicht lediglich darauf, dass auch konfessionell gebundene Schulen ganz normale Schulen sind, sondern darauf, dass das soziokulturelle Konstrukt „Schule" zur Bearbeitung eines fallspezifischen Problems privatschulischer Profilierung genutzt wird. Vor dem Hintergrund der strukturtheoretischen Professions- und Schulkulturtheorie wäre eigentlich erwartbar gewesen, dass sich der Schulmythos der thematischen Schule um die Idee der schulischen Etablierung eines interreligiösen Dialogs zentriert und so analog zur Differenzantinomie (vgl. Helsper 2004: 82) eine einzelschulspezifische Variante der organisationsinternen Vermittlung zwischen diversifizierten partikularen Lebenswelten und universalistischen Prinzipien entwirft. Statt eine interreligiöse Imagination des Schulischen vorzunehmen, imaginiert sich die „interreligiöse" Schule jedoch als gemeinsame und damit *als Schule*. In der Terminologie der Schulkulturtheorie könnte man auch sagen: *Das Reale tritt an die Stelle des Imaginären und wird so selbst zum Imaginären*. Darin besteht dann auch der Anachronismus der Fallstruktur.

Der schulorganisationale Wandel von einer katholischen zu einer „interreligiösen" Schule wird in der vorliegenden Fallstruktur somit über die partikulare Tradierung der universellen Eigenlogik der Institution Schule bewältigt, wie sie Rademacher und Wernet (2015) beschreiben: Die Schule ist nicht Ort, sondern Modus der Bearbeitung gesellschaftlicher Pluralisierung. Als ein solches institutionalisiertes Muster sozialer Ordnungsbildung ist die Schule auch in der rekonstruierten kirchlichen Fallstruktur sakrosankt. Schulkulturell bedeutsam erscheint vor diesem Hintergrund vor allem die Spezifik der organisationalen Bezugnahme auf den institutionellen Charakter von Schule. Für die Frage nach schulischem Wandel bedeutet das, dass zum einen analytisch spezifiziert werden muss, ob die Kategorie des Wandels auf die Organisation oder die Institution Schule bezogen wird. Zum anderen kann schulorganisationaler Wandel eigentlich nur als Wandel der Verhältnisbestimmung von schulischer Organisation und Institution gefasst werden, zumindest solange sich das soziokulturelle Muster der *real school* selbst nicht ändert.

Literatur

Anger, Thorsten (2005): Was bedeutet und wie wichtig ist der „Schulfrieden"? Zur Lösung religiöser Konflikte in der Schule. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft 88, 1, S. 52–66.

Avenarius, Hermann (2012): Verfassungsrechtliche Grenzen der Expansion der Privatschulen. In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–163.

Bayer, Erich/Wende, Frank (1995): Wörterbuch zur Geschichte. Begriffe und Fachausdrücke, 5. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.

Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (2021): Schule als Fall – Zur Einführung. In: Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.

Durkheim, Émile (1976 [1895]): Die Regeln der soziologischen Methode, 4. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, 3, S. 275–293.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 63–80.

Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 9. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15–34.

Helsper, Werner (2015): Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 447–500.

Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–93.

Koinzer, Thomas (2015): Die Frage des Propriums. Ansprüche und Herausforderungen christlich-konfessioneller Privatschulen als ‚gute Schulen' und Orte ‚gelebten Glaubens'. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–121.

Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Metz, Mary H. (1990): Real school. A universal drama amid disparate experience. In: Mitchell, Douglas E./Goertz, Margaret E. (Hrsg.): Education Politics for the New Century. London: The Falmer Press, S. 75–91.

Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.

Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, Talcott (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 161–193.

Prengel, Annedore (2019): Die Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 95–115.

Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2013): Schule und das Verhältnis privater und öffentlicher Interessen – ein schultheoretischer Kommentar zu diesem Band. In: Gürlevik, Aydin/Palentien, Christian/Heyer, Robert (Hrsg.): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 297–308.

Searle, John R. (1983): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 22–45.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Tyack, David/Tobin, William (1994): The „Grammar" of Schooling. Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31, 3, S. 453–479.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

Zapf, Holger/Hidalgo, Oliver/Hildmann, Philipp W. (Hrsg.) (2018): Das Narrativ von der Wiederkehr der Religion. Wiesbaden: VS.

Zymek, Bernd (2001): Re-Partikularisierung universalistischer Bildungssysteme? In: Apel, Hans Jürgen/Kemnitz, Heidemarie/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 84–102.

(Dis-)Ability-Konstruktionen in den Erzählungen von Schüler:innen einer Förderschule zur „umgekehrten Inklusion“

Anne Bödicker

Eine Dynamik des Wandels pädagogischer Institutionen kann in Deutschland sicherlich durch die Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 markiert werden, in dem u.a. die Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems angelegt ist (vgl. UN-BRK: Art. 24). Diese darin verankerte Gewährleistung zielt auf eine Veränderung des traditionell mehrgliedrigen deutschen Schulsystems, das seit etwa 200 Jahren überwiegend auf Selektion und Separation ausgelegt ist. Diese Transformationen rücken seitdem auch in den Blick der Forschung. Barbara Asbrand et al. (2021: 2) beschreiben die u.a. daraus resultierende Schulentwicklungsforschung insgesamt als ausdifferenziert, wobei eine anwendungsbezogene Forschung in diesem Feld überwiege.

Angestoßene Schultransformationen im inklusiven Sinne, also im Sinne einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung bzw. Förderbedarf, werden vor allem aus schulpolitischer oder professionstheoretischer Perspektive bzw. mit Blick auf die Einstellungen von Eltern beforscht (vgl. bspw. Blömer et al. 2015 oder Gasterstädt/Urban 2016). Eine deutlich untergeordnete Rolle im Diskurs spielt dabei die bei Jürgen Braun, Oliver Hollstein und Wolfgang Meseth (2020) beforschte sogenannte „umgekehrte Inklusion“, bei der sich eine Förderschule für Regelschüler:innen öffnet.[1] Dies gilt umso mehr für die Perspektiven der Schüler:innen, die jene Förderschule schon vor der Öffnung besuchen, welche die bereits gewonnenen Erkenntnisse zu Schultransformationen ergänzen und erweitern können. An dieser (Leer-)Stelle setzt der vorliegende Beitrag an: Es werden Auszüge aus zwei teilnarrativen Interviews mit Schüler:innen der neunten und zehnten Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt *Sehen* analysiert, in denen sie die unmittelbar bevorstehende Schulöffnung ihrer Förderschule für Regelschüler:innen thematisieren. Der

1 Es liegen bspw. auch keinerlei Statistiken vor, wie viele Förderschulen insgesamt diesen Weg wählen.

Wandel des Schulsystems im Kontext von Inklusion wird hier also aus einer bisher nicht beleuchteten Perspektive betrachtet. Dabei werden neben inhaltlichen Aussagen auch Emotionen oder affektive Resonanzen einzelner Akteur:innen (im Kontext von Behinderung, vgl. Dederich 2018: 19) untersucht.

Damit soll einerseits eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie die qualitative Bildungs- und Biographieforschung zur Erforschung von institutionellen Wandlungsprozessen beitragen kann, indem der Diskurs und ihm innewohnende Zeitdiagnosen um Innenperspektiven betroffener jugendlicher Akteur:innen, quasi als Seismographen in situ und nicht retrospektiv Erzählende, erweitert werden. Des Weiteren sollen bei der folgenden Auswertung auch Emotionen der Autorin als ergänzende Möglichkeit der Auswertung von Daten in der qualitativen Empirie exemplarisch aufgeführt werden. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass auch Forschende im Erhebungs- und Auswertungsprozess von Emotionen (un)bewusst geleitet werden bzw. die sich anschließenden Gefühle nur bedingt kontrolliert werden. In dieser Logik finden diese nicht nur in der Interviewsituation einen Ausdruck in Gestik, Mimik, Sprechtempo etc. (vgl. ebd.: 23) und wirken auf das Gegenüber ein (hierzu bspw. Breuer/Muckel/Dieris 2019: 98), sondern spielen ein weiteres Mal, wenngleich methodisch kontrolliert(er), eine Rolle bei der Bearbeitung des Materials,[2] wie in den Auswertungen aufgezeigt werden soll. Exemplarisch wird dabei der Frage nachgegangen, an welchen Stellen und durch welche Aussagen die Interviewerin affiziert wurde und es zu deutlich wahrgenommenen körperlichen Reaktionen kam. Daraus entsteht eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Positioniertheit und mit persönlichen oder konzeptuellen wissenschaftlich blinden Flecken (vgl. Koschorke 2012: 344).

Nach einem kurzen Einblick in den dem Forschungsvorhaben zugrunde liegenden theoretischen Rahmen und das Sample werden im Folgenden Überlegungen zur Auswertungsmethode vorgestellt, welche die oben angerissenen Ideen konkretisieren (Abschnitt 1). Im zweiten Teil steht das empirische Material mit Auswertung und Interpretation im Zentrum. Dies erfolgt narrationsanalytisch nach Gabriele Luzius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) sowie phänomenologisch-soziologisch nach Robert Gugutzer (2002, 2015, 2017), indem Interviewauszüge von Kai (Abschnitt 2) und Jannik (Abschnitt 3) zu der

2 In der Interviewsituation und im Anschluss daran wurden Memos/Feldnotizen angefertigt, die u. a. wahrgenommene körperliche Veränderungen und (antizipierte) Gefühle bei der interviewten Person und bei der Interviewerin festhalten.

anstehenden Schulöffnung ihrer Förderschule für Regelschüler:innen im Sinne einer „umgekehrten Inklusion“ vorgestellt werden. Nach einer Zusammenführung der Analyseergebnisse (Abschnitt 4) folgt ein Fazit, einerseits im Sinne eines Weiterdenkens des Diskurses und andererseits mit Blick auf methodische Potenziale, Limitationen und offene Fragen.

1 Sample, Theorie und Auswertung[3]

Für das Promotionsvorhaben mit dem Arbeitstitel „An der Differenzlinie von dis/ability: Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung erzählen über ihre Erfahrungen in inklusiven und segregativen Schulsettings“ wurden acht Interviews, teilnarrativ und anhand eines Leitfadens, mit 15- bis 19-Jährigen an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt (FS) Sehen geführt. Alleinstellungsmerkmal dieser Förderschule zum Zeitpunkt der Interviewaufnahmen war, dass man dort alle in Deutschland gängigen Schulabschlüsse – bis hin zum Abitur – ablegen konnte. Gerade mit Bezug auf den hier folgenden thematischen Einblick in schulische Transformationsprozesse ist von Bedeutung, dass die interviewten Jugendlichen unterschiedlichste schulbiographische Wege beschritten haben. Somit kann auf differenzierte schulische Erfahrungen in inklusiven, exklusiven und reformpädagogischen Settings Bezug genommen werden, die auch die persönliche Einstellung zur Öffnung der Schule mitgeprägt haben, wie die Auswertung der Interviews zeigen wird.

Den theoretischen Rahmen der Arbeit bilden die Disability Studies, welche durch einen Perspektivwechsel aus der Sicht von Menschen forschen, die von Behinderung betroffen sind. Diese Herangehensweise wird zur „Grundlage von Forschung und Theoriebildung,“ so Markus Dederich (2010: 180). Anne Waldschmidt und Michael Schillmeier sehen eine Stärke in diesem Zugang, da „sich die Disability Studies mit ihrer Standortgebundenheit immer wieder selbstreflexiv und kritisch“ auseinandersetzen (2022: 74). Konkretisiert wird diese Herangehensweise durch eine ableismuskritische Perspektive. In Anlehnung an Fiona Campbell wird Ableismus als ein System von Überzeugungen, Prozessen und Praktiken, gerade auch im institutionellen Kontext verstanden. Dieses System erzeugt eine besondere Art von Selbst

3 Die folgenden Ausführungen erfolgen teilweise in verknappter Form, da ausführlicher im Tagungsband 2019 (Bödicker 2023) darauf eingegangen wird und die Autorin umfangreiche Doppelungen vermeiden möchte.

und Körper, wobei von einem perfekten bzw. idealen Körper ausgegangen wird, der zu bestimmten Zeiten bestimmte Dinge leisten kann. Entspricht eine Person nicht dieser gesellschaftlichen Norm, wird sie in der Folge durch ihre Behinderung als minderwertig angesehen; bestimmte Eigenschaften wie Leistungsfähigkeit oder eigene Handlungsfähigkeit werden abgesprochen (vgl. Campbell 2012; Dederich 2018: 26). Indem eine ableismuskritische Forschungsperspektive eingenommen wird, können beispielsweise gesellschaftliche und institutionelle Normen, Normalitäten, Werte und (il)legitime Fähigkeitszuschreibungen sowie tradierte Repräsentationsweisen von Behinderung herausgearbeitet und kritisch hinterfragt werden.

Wie eingangs bereits angedeutet, sollen bei der Auswertung auch emotionale Aspekte der Forscherin beschrieben werden, denn Emotionen können sowohl im Interview als auch in den Auswertungsphasen das methodisch kontrollierte Vorgehen unbewusst beeinflussen. Deshalb scheint diese Erweiterung folgerichtig, um beispielsweise Fragen oder Reaktionen der Interviewerin nicht nur auf sprachlich-analytischer, sondern auch auf affektiver Ebene einbeziehen zu können. Die Basis dafür bildet die Annahme Dederichs, dass gerade im Kontext von Behinderung die emotionale Resonanz von besonderer Bedeutung ist, wobei sie bisher im Diskurs keine bedeutende Rolle einnähme. Dederich plädiert für „eine Erforschung von Gefühlen und deren Symbolisierungen", da sie Aufschluss über allgemeine gesellschaftliche „Vorstellungen, Konventionen und Praktiken" (2015: 121f.) geben können. Dieses Gefühlserleben spielt beispielsweise in der Interviewsituation eine Rolle, wenn Körpersprache oder paralinguistische Elemente sich durch Emotionen verändern (vgl. Dederich 2018: 23). Das in einer direkten Interviewsituation entstehende Körpergespräch als Ausdruck von Emotionen sieht Dederich als „Ausgesetztsein an fremde Einwirkungen und Appelle, das jeglicher reflexiver Differenzierung von Ich und Anderem, von Eigenem und Fremdem uneinholbar vorausgeht" (ebd.). Folglich beeinflusst dies Interviewer:in wie interviewte Person und somit den gesamten Interviewverlauf und scheint deshalb für Auswertung und Interpretation von Bedeutung. Auch Christine Demmer (2016) nutzt das eigenleibliche Spüren und Irritationsmomente für die Analyse von biographischen Interviews von Frauen mit Beeinträchtigungen und zeigt, dass über diese Verschiebung des Analysefokus die „Beteiligung des Leibes/Körpers an Prozessen der Herstellung gesellschaftlicher Ordnung" (ebd.: 32) in den Blick genommen werden kann. So kann das Interview in seiner sozialen Praxis (vgl. Deppermann

2014) über das sprachliche Transkript hinaus betrachtet werden. Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dieris (vgl. 2019: 98) beschreiben zudem personale Affizierungen bei der Auswertung des Materials als geeignet, um das Augenmerk auf bestimmte Phänomene zu richten, die im Forschungsverlauf noch nicht hervorgetreten sind. Dadurch eröffnet sich ein neues Feld, welches „sensibilisierende Konzepte über den Gegenstand" (Müller/Witek 2015: 69) (ver)birgt. Idealerweise kann durch dieses Vorgehen Licht in die – in einschlägigen qualitativen Interpretationsmethoden so bezeichnete – „black box" der Forschenden (vgl. ebd.) gebracht werden, indem die Subjektivität der Forschenden und deren mögliche Einflüsse z.B. auf Interviewverläufe ebenfalls zum Thema gemacht werden. Somit ergibt sich das Potenzial, mögliche Begrenzungen der eigenen (Inklusions-)Forschung zu erkennen und zu bearbeiten.

Um dieses anspruchsvolle Vorgehen umzusetzen, erfolgt eine methodische Triangulation bei der Auswertung der Interviews. Basis der Auswertung bildet die „Rekonstruktion narrativer Identität" nach Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004), die auf Fritz Schützes Narrationsanalyse aufbaut. Als Erweiterung wird auf das Modell der Leib-Körper-bezogenen Identitätskonstruktionen nach Robert Gugutzer (2002) zurückgegriffen. So kann einerseits der eigene Körper als Analyse- und Untersuchungsinstrument genutzt werden, um eine leiblich-affektive Resonanz bewusst wahrzunehmen. Gleichzeitig ermöglicht dieses Vorgehen die Reflexion, wovon man „berührt, abgestoßen, verärgert, angemacht, gefesselt wird etc." (Gugutzer 2015: 142). Andererseits bietet diese Triangulation zudem die Möglichkeit, den Stellenwert von Körpern in ihrer (Nicht-)Perfektion und in ihrer (Nicht-)Vollkommenheit in der Auswertung narrativer Interviews zu berücksichtigen. Dies erscheint gerade in Hinblick auf die Tatsache bedeutungsvoll, dass die Interviews in Präsenz stattgefunden haben, es also eine leiblich-körperliche Begegnung gab, und dabei ein dysfunktionaler Teil des Körpers, die Augen, zum Thema gemacht wurde.

Im Sinne einer Analyse, die „Reformbewegungen" und die durch sie (nicht) angestoßenen Veränderungen eruiert, werden folgende erkenntnisleitende Fragen formuliert: Was erzählen Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung über die anstehende Schulöffnung der Förderschule für Regelschüler:innen? Wie verhandeln die Jugendlichen Normalitätsvorstellungen und inwiefern dekonstruieren oder reproduzieren sie diese?

Mit Bezug auf das Tagungsthema wird die These aufgestellt, dass sich aus der jugendlichen Innenperspektive heraus ein enormes Spannungsfeld zwischen Transformation und Tradierung zeigt, das sich zwischen einem normativen Verhaftetsein in gesellschaftlichen Zuschreibungen einerseits und exklusiven institutionellen Gegebenheiten wie personelle sowie assistive Ausstattung andererseits aufspannt. Diese Gegebenheiten in Form lernbegleitender Unterstützungen drohen durch die schulische Transformation virulent zu werden, da beispielsweise die Kostenträger für inklusive Settings anders kalkulieren könnten. Dies soll im Folgenden anhand der Interviewauswertung veranschaulicht werden.[4] Dafür werden Auszüge aus dem Material mit der 15-jährigen Kai und dem 16-jährigen Jannik vorgestellt, in denen sich die beiden u.a. zu der Schulöffnung ihrer Förderschule für Regelschüler:innen und der „umgekehrten Inklusion" äußern.

2 Kai: „Ja, also, ich hab auf jeden Fall meine eigene Meinung über die Schule hier"

Kai ist Schülerin der neunten Klasse und zum Zeitpunkt des Interviews erst seit drei Monaten an der Förderschule. Nach ihrer Grundschulzeit an einer internationalen Schule haben Kai und ihre Mutter ein Regelgymnasium gefunden, das sie aufgenommen hat.[5] Dort war sie von der fünften bis Mitte der neunten Klasse Schülerin, musste die Schule dann aber aufgrund ihrer schlechten Noten verlassen. Durch Kai erhält man einen Einblick in eine Förderschule, der geprägt ist von ihren langjährigen Erfahrungen an Regelschulen und dem Eindruck des erst kürzlich vollzogenen Schulwechsels an diese Förderschule. Bevor Kai explizit die Schulöffnung thematisiert, nutzt sie die Möglichkeit, die Schule aus ihrer Wahrnehmung heraus zu beschreiben:

Am Ende des Nachfrageteils des Interviews möchte ich von Kai wissen, ob sie „noch etwas loswerden" (35:26-35:28) will. Kai reagiert mit folgenden Worten: „Ja, also, ich hab auf jeden Fall meine eigene Meinung über die Schule hier, sagen wir es mal so. (.) Aber ich weiß nicht." (35:32-35:45)

4 Hier sei angemerkt, dass für die vorliegende Interpretation Analyseergebnisse weiterer Sequenzen herangezogen wurden, die an dieser Stelle aus Gründen der thematischen Fokussierung nicht weiter vorgestellt werden.

5 Ausführlicher wird auf diesen Übergangsprozess in einem anderen Artikel eingegangen (vgl. dazu Bödicker 2020: 149).

Zunächst leicht zögernd, anschließend sich bestimmt positionierend und dann wieder relativierend erscheint ihre Antwort. Ihre Aussage spiegelt, wie an vorherigen Stellen des Interviews auch, eine Unsicherheit wider, was im Interview geäußert werden darf bzw. was ich hören möchte. Gleichzeitig habe ich in der Situation durch ihren nachdrücklichen Tonfall wahrgenommen, wie sehr dieses Thema in Kai zu brodeln scheint. Deshalb ermutige ich sie, mehr darüber zu erzählen. Nach einer direkten Wertung thematisiert Kai, wie bereits an vorheriger Stelle im Interview geschehen, die von ihr wahrgenommenen Stärken der Schule für einen Kreis von Schüler:innen, dem sie sich explizit nicht zuordnet:

Also ich finde die Schule halt nicht so super. Die/die Leute, die sich auf das „ich bin blind", oder „ich bin sehbehindert" einlassen, und in der leb/Welt leben wollen, für die ist diese Schule sehr gut. Und auch fachlich ist diese Schule wirklich, schätze ich mal, wirklich ganz gut. Und da mit dem (unv.) #36:08# ist auch gut. Und dass sie sich eh so viel Mühe geben, deren Lücken alle aufzufüllen, mit Fördern und so, finde ich auch gut. (35:50-36:16)

Kai steigt zunächst mit einer deutlichen Positionierung in diese Passage ein, der durch das einleitende „Also" ein Nachdruck verliehen wird. Ihre Wortwahl unterstreicht, dass sie sich weder als jemand versteht, der sich auf diese „Welt" „ich bin blind" einlassen möchte, noch dass sie zu denen gehört, „deren Lücken" aufgefüllt werden müssen, was ihr Spannungsverhältnis zwischen dem Ich und den Anderen verdeutlicht. Nach dieser Positionierung folgt dann eine Bewertung, die im Kontrast zu der eingangs getroffenen steht, denn Kai äußert sich positiv. Als Novizin dort schätzt sie die Fachlichkeit als gut ein. Ebenso kann sie – aus einer empfundenen Außenperspektive heraus – weitere Stärken der Schule sowie die Bemühungen der Lehrpersonen anerkennen. Doch anschließend argumentiert Kai, worin ihre Kritik besteht:

Und/aber ich finde es halt nicht so gut, dass alles so krass auf/auf/auf/auf diese Augenschwäche bezogen wird. (36:17-36:25)

Ihr stockendes Sprechen wird im Kontext als ein Suchprozess nach der ihr angemessen erscheinenden Formulierung gedeutet, wie über Sehbeeinträchtigung im Interview gesprochen werden kann. Diese seitens der Lehrpersonen permanente Fokussierung bzw. Reduzierung auf die Sehbeeinträchtigung der Schüler:innen – oder mit Goffman (1970) gesprochen: Stigmatisierung – stößt Kai auf bzw. irritiert sie. Sie markiert hierdurch möglicherweise einen institutionellen blinden Fleck im

Umgang mit den Schüler:innen, den sie gerade durch ihre lange Regelschulerfahrung so deutlich bemerkt.

Dann nimmt Kais Erzählung eine für mich in der Situation sehr überraschende thematische Wendung, die mich sowohl in der Interviewsituation als auch in anschließenden Interpretationsphasen berührt und verwirrt. Denn Kai sagt:

> Also es sollen ja im Sommer auch irgendwie sehende Schüler kommen, (I: Mhm.) und ich weiß nicht, ich glaube, die/die/entweder die ermorden sich nach drei Wochen, oder die gehen nach einem halben Jahr wieder. (36:26-36:38)

Zunächst beginnt sie ihren Satz wieder mit einem starken „Also" und es wird deutlich, dass sie, so wie sie bei den Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigung nach passenden Worten sucht, auch an dieser Stelle auf eine Umschreibung „irgendwie sehende Schüler" zurückgreift. Anschließend wirkt ihr Sprechen etwas zögerlicher und relativierender, um dann plakativ und konkret verschiedene Szenarien nach der Schulöffnung zu beschreiben. Mit ihrer Entweder-oder-Formulierung lässt Kai keinen Zweifel daran, dass sehende Schüler:innen es an dieser Schule nicht aushalten werden. Durch Kais erst vor wenigen Monaten vollzogenen Wechsel an diese Förderschule nach jahrelanger Regelschulzeit scheint wie unter einem Brennglas deutlich, wie sie diesen Wechsel an eine Förderschule als neue Situation wahrnimmt.

Durch ihre von mir als drastisch empfundene Wortwahl[6] und die innewohnenden Aussagen bin ich in der Interviewsituation getroffen von der Härte ihrer Positionierung und verunsichert, wie ich darauf reagieren kann. Diese Affizierung drückt sich auch in einer körperlichen Veränderung, in einer leibhaften Reaktion aus, denn ich ändere ruckartig meine Sitzhaltung, werde aufrecht und distanziere mich etwas.[7] Eine relativierende, gleichsam lebensweltliche Bewertung („Sie/ehm könnte ja auch eine Chance sein für sehende Schüler" (36:39-36:42)) kann ich nicht zurückhalten, ich falle aus meiner distanzierten Rolle als

6 Im gesamten Interview finden sich keine Hinweise, dass sich Kai gängiger jugendsprachlicher Ausdrücke bedient. Dennoch könnte ihr „ermorden" auch dem jugendlichen Sprachduktus zugeordnet und somit in der wahrgenommenen Härte abgeschwächt werden.

7 Das im Nachgang des Interviews angefertigte Memo zu dieser Situation lautet: „Irritierend, befremdlich, verunsichernd und krass habe ich den Moment empfunden, ein richtiger Ruck ging durch mich durch, ich fühlte Distanz und rückte ab."

Interviewerin.[8] Kai scheint dadurch aufgefordert, ihre Ausführungen näher zu erläutern. Sie argumentiert:

> Ja, aber hier lebt man zwischen Blinden, zwischen Leuten, die einen alle 30 Sekunden anrempeln, oder/(...) hm, wie soll man das jetzt sagen? (36:49-37:00)

Kai bringt ihre Wahrnehmung auf den Punkt: Man lebt zwischen „Blinden", man lebt nicht mit ihnen. Somit spricht sie hier aus der vermeintlichen Perspektive der zukünftigen Schüler:innen und reproduziert selbst die Stigmatisierung, indem sie von „Blinden" spricht, „die einen alle 30 Sekunden anrempeln". Durch den erst kürzlich vollzogenen Wechsel an die Förderschule erlebt sie als neue Schülerin dort selbst, wie Menschen mit Sehbeeinträchtigung wahrgenommen werden, wozu sie, medizinisch betrachtet, auch gehört. Durch das zweifach von Kai gewählte „man" lässt sich vermuten, dass sie sich dieser Gruppe der Anderen, der nicht Blinden zuordnet. An der Differenzlinie von behindert/nicht behindert werden zwei Welten deutlich, in denen es für Kai keine eindeutige Zuordnung gibt. Sie versteht und erkennt den Sinn der Förderschule an, will sich aber nicht als Teil dieser Schulgemeinde und damit der möglicherweise stigmatisierenden Zuschreibungen sehen, die durch die anstehende schulische Transformation noch verstärkt sichtbar würden. Kai bewegt sich somit in einem permanenten Spannungsverhältnis zwischen „normal" und „behindert", zwischen einer benötigten Unterstützung und deren Ablehnung, um nicht stigmatisiert zu werden.

Und wie die Sehenden, die die Schule aus ihrem Verständnis heraus nach einem halben Jahr wieder verlassen würden, so hat auch Kai vor, die Schule zum nächstmöglichen Zeitpunkt wieder zu verlassen, was sie an anderer Stelle äußert.

8 Für die Analyse dieser Passage können somit mehrere Quellen herangezogen werden: Neben dem Interviewauszug kann auf das Memo zurückgegriffen werden. Die leibliche Reaktion verdeutlicht in einem ersten Schritt, was sich im Anschluss auf sprachlicher Ebene zeigt, nämlich dass ich mich an Kais Aussage gestört habe. Dieses „Stören" kann – auf der Sachebene betrachtet aufgrund differierender Verständnisse von Inklusion – auch als Reaktion auf ihre Äußerung verstanden werden, in der sie sich selbst entwertet und ich davon in der Interviewsituation betroffen bin.

3 Jannik: „Und ich finde, persönlich, ich finde, das ist der verkehrte Weg."

Im Gegensatz zu Kai verbringt der 16jährige Jannik seine gesamte Schulzeit, die er als „ruhig" beschreibt, auf Förderschulen. Er erwähnt auch, dass er „nie Probleme mit Mobbing oder so was" hatte. Wie Kai kommt auch Jannik am Ende des Interviews von sich aus auf die anstehende Schulöffnung der Förderschule zu sprechen:

> Also in Bezug auf Schule, ein sehr interessantes Thema finde ich Inklusion. (I: Mhm.) Die X-Schule versucht ja/also MUSS ja gezwungenermaßen, finde ich, Inklusion betreiben. (I: Mhm.) Also man fängt ab diesem Jahr, in der sieben zwei Klassen zu machen, eine nur mit Sehbehinderten und Blinden und eine auch mit sehenden Schülern. (I: Mhm.) Und ich finde, persönlich, ich finde, das ist der verkehrte Weg. Also ich/vielleicht ist es auch der richtige Weg, aber Inklusion sollte vor allem erst mal an den Regelschulen richtig funktionieren. (20:12-20:35)

Ebenfalls wie Kai beginnt Jannik diese Passage mit einem „Also" und lässt mich wissen, was für ihn von Bedeutung ist, nämlich Inklusion. Sehr deutlich macht Jannik in diesem Auszug, was er „persönlich" findet, und er positioniert sich gegen die „umgekehrte Inklusion". Diese bezeichnet er als den „verkehrte[n] Weg", wenngleich er anschließend seine Aussage relativiert. Doch mit seiner Begründung, nämlich dass Inklusion „vor allem erst mal an den Regelschulen richtig funktionieren" solle, verdeutlicht Jannik seine Priorisierung. Er kritisiert:

> an Regelschulen, dass die (die Schüler:innen mit Förderbedarf) einen GU-Lehrer zur Seite gestellt geko/bekommen, und das einfach nur dahingestellt bekommen, und das, oder noch gar nicht ihre richtigen Hilfsmittel bekommen, (I: Mhm.) finde ich persönlich, bevor man direkt an die Einrichtung geht, eh ins Geschlossene, wie wir, dass man erst an den Regelschulen richtig Inklusion betreiben sollte, bevor man zu uns kommt. (20:43-21:05)

Indem Jannik den Erfahrungshorizont anderer Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigung referiert, legt er den Finger in die Wunde der schulischen Inklusion in Deutschland. Die Gelingensbedingungen an Regelschulen dafür sind, so hat er gehört, noch nicht gegeben, wenn Schüler:innen mit Förderbedarf weder die passenden assistiven Technologien erhalten, noch eine Lehrkraft für den gemeinsamen Unterricht vorhanden ist, die mehr tut, als „dahingestellt" zu werden. Durch diese Technologisierung von Menschen verdeutlicht er die empfundenen Missverhältnisse. Interessant ist hierbei, dass Jannik in seiner wei-

teren Ausführung Begriffe wie „Einrichtung“ und „ins Geschlossene“ verwendet als Beschreibung seiner Schule mit Internat. Im Interview fällt mir diese Wortwahl auf und ich bleibe kurz beim Gedanken hängen, wieso er gerade diese verwendet. Für ihn haben die beiden Worte offensichtlich nichts Despektierliches bzw. scheinen sie ihm vertraut, denn er benutzt sie mit Selbstverständlichkeit. Verstärkt wird diese Sichtweise durch seine personalisierten Ausdrücke „wie wir“ und „zu uns“.

Auf meine anschließende Rückfrage, wieso er meint, dass es der falsche Weg sei, Schüler:innen ohne Sehbeeinträchtigung an die Schule zu holen, verweist Jannik auf Mobbingprobleme an Regelschulen und eröffnet damit ein drittes Gegenargument, neben dem Mangel an professionellem Personal und assistiven Technologien, das die soziale Ebene der inklusiv arbeitenden Schule betrifft. Weiter erzählt Jannik von Schüler:innen, die „hier erst mal vielleicht ihre Ruhe haben, so im geschlossenen Kreis sein, bevor sie dann später wieder rausgehen müssen.“ (22:02-22:08) Mit ähnlichem, für ihn positiv konnotiertem Vokabular wie im Absatz zuvor beschreibt er die schützende Funktion der Förderschule. Über den geschützten Raum hinaus verweist er gleichzeitig auf das, was später folgen muss: das Verlassen des geschlossenen Kreises und damit auch des geschützten „Ruhe“-Bereichs. Jannik beendet diese Passage mit folgenden Worten:

> Weil ich meine, jeder normale Mensch wird in seinem Leben wahrscheinlich auf Menschen mit einer Behinderung treffen. Sei es ein Rollstuhlfahrer, der ist im Leben ja auch was völlig Normales. Und dann sollte man in der Regelschule das auch akzeptieren. (22:15-22:29)

In dieser eigentümlichen Form der Begründung spricht Jannik von normalen Menschen und dichotom dazu von „Menschen mit einer Behinderung“. Diese Dichotomie löst er für sich auf, indem er den Rollstuhlfahrer auch als „was völlig Normales im Leben“ beschreibt, was seiner Meinung nach eben auch die Regelschule so akzeptieren sollte. Seine Abwehrhaltung zur „umgekehrten Inklusion“ und damit einhergehend eine Priorisierung der schulischen Inklusion an Regelschulen begründet er mit der ethischen Forderung nach Akzeptanz von Menschen mit Behinderung in ebendiesen.

Anschließend greift Jannik einen anderen, bisher nicht angesprochenen Aspekt auf, der auf die Kostenträger für die Unterbringung in der Förderschule mit Internat abzielt:

Die Kostenträger zahlen für uns ungeheuer viel Geld, und man könnte ja auch rein theoretisch dann sagen, als Kostenträger, „hm, ja, dann kann der ja auch auf eine normale Schule gehen, dann müssen wir ihm nicht diese teure Einrichtung bezahlen, wenn das auch eine Inklusionsschule wird." #00:23:06#

In der Interviewsituation war mein spontaner Gedanke, dass Jannik hier indirekt seine Ängste formuliert. Auch die formalsprachlichen Auswertungen deuten darauf hin, da er bei diesem sensiblen Thema von seinem bisherigen Erzählmodus abweicht: Er spricht nicht, wie sonst häufiger, in der Ich-Perspektive, sondern weicht auf mögliche Stimmen bzw. Positionen anderer aus, die er durch wörtliche Rede einfließen lässt. So ist es ihm möglich, nicht direkt den Fokus auf sich zu legen, aber gleichzeitig seine Gefühle auszudrücken. Darin schwingt eine ungewisse Zukunftsperspektive für Schüler:innen mit Beeinträchtigung in Transformationsphasen mit. Auffallend ist seine Wortwahl „normale Schule" und „Inklusionsschule", denn formal betrachtet wären beides inklusiv arbeitende Schulen, emotional scheint es für ihn aber einen Unterschied zu geben, der sich beispielsweise im veränderten Erzählmodus manifestiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jannik eine mögliche Kehrseite der „umgekehrten Inklusion" als vermittelndes Sprachrohr aus der Perspektive von Menschen mit Sehbeeinträchtigung thematisiert. Er versteht sich als selbstverständlicher Teil dieser Gruppe, wenn er von dem Geld spricht, das „für uns" gezahlt wird, und steht somit stellvertretend auch für diejenigen, die nicht gehört werden.

4 Divergierende Argumentationen bei der Kritik an der anstehenden Schulöffnung

Beide, Kai und Jannik, beschreiben von sich aus das exklusive Schulsetting und stehen der Öffnung ihrer Förderschule im Sinne einer „umgekehrten Inklusion" kritisch gegenüber und halten das Bild der zwei (Schul-)Welten aufrecht. Für die Schule befinden sie diese Trennung sogar als gut,[9] wenngleich ihre Argumentationen unterschiedliche Perspektiven widerspiegeln. Mit Anne Waldschmidt (vgl. 2007: 64) gesprochen, werden durch diese Aussagen Prozesse der Institutionalisierung problematisiert und hinterfragt. Kai, in der Novizinnenrolle an der Förderschule, hält dieses pädagogische Setting für „Normale" nicht

9 Herzlichen Dank an dieser Stelle an Christine Demmer für ihr kritisch-konstruktives Gegenlesen und ihre hilfreichen Kommentierungen!

aushaltbar. Jannik hingegen, der selbst ausschließlich Förderschulen besucht hat, scheint gerade das exklusive Schulsetting bewahren zu wollen. Verstärkt wird dieser Eindruck durch sein Sprechen über die Schulöffnung aus Sicht von Menschen mit Sehbeeinträchtigung, zu denen er sich selbstverständlich zugehörig fühlt. Für Jannik kann festgehalten werden, dass er „self-advocacy skills" (vgl. Valle/Connor 2010) entwickelt hat und, wie rekonstruiert wurde, für sich und andere Schüler:innen mit Beeinträchtigung als Sprachrohr fungiert.

Die Schulöffnung bedeutet für beide, dass „Normale" Teil der (behinderten, geschlossenen) Schulgemeinde werden und die jeweiligen Gruppen miteinander konfrontiert sind. Einerseits bringt dies eine Sichtbarmachung des „Anderssein" mit sich, andererseits bedeutet dies in der Folge auch ein „Gemessenwerden" an den „Normalen" und deren (Leistungs-)Fähigkeiten.

Gleichzeitig lässt sich sowohl in Kais als auch in Janniks Erzählung herausarbeiten, dass sie Zuschreibungen ableistischer, gesellschaftlicher Norm(alitäts)vorstellungen (vgl. Karačić/Waldschmidt 2018: 421) selbst weiterverhandeln und reproduzieren. Anemari Karačić und Anne Waldschmidt verweisen darauf, dass viele behinderte Menschen sich an eben diesen Norm(alitäts)vorstellungen orientieren und sie nicht infrage stellen, „vielmehr übernehmen sie selbst negative Konzepte von Behinderung" (ebd.: 420f.). Kai tut dies, indem sie das besondere körperliche Verhalten des Anrempelns von Menschen mit Sehbeeinträchtigung betont und als etwas Unangemessenes markiert. Jannik konzentriert sich in seiner Argumentation darauf, dass er die Verantwortung für schulische Inklusion zunächst auf der Ebene der Regelschule sieht, bevor man ins „Geschlossene" kommt, wie er es formuliert. Aktuell fände keine ausreichende Integration von Schüler:innen mit Beeinträchtigung an Regelschulen statt, stattdessen erführen diese Schüler:innen Mobbing. Somit beteiligen sich beide an der Herstellung (nicht) fähiger Subjekte. Sie beteiligen sich an der Ontologisierung und Stärkung eines „ableist divide" (Campbell 2009: 7), also der Herstellung einer Kluft zwischen behindert/nicht behindert bzw. normal/nicht normal oder fähig/unfähig.

All dies ist eingebettet in die von Kai und Jannik jeweils gemachten Erfahrungen in den verschiedenen schulischen Institutionen. Lisa Pfahl (2012: 432f.) führt diesbezüglich aus, dass das Schulwesen symbolische Ordnungen bildet, „an der Schüler und Schülerinnen sich in ihren Selbstbeschreibungen und Handlungsstrategien orientieren. Es (re-)produziert nicht nur Wissen um soziale Wertigkeit von Individu-

en, sondern eröffnet, begrenzt und strukturiert deren Handlungsfähigkeit", wie ebenfalls in den Ausführungen gezeigt werden konnte. So lässt sich pointieren, dass die individuellen Schulerfahrungen von großer Bedeutung für den Umgang mit den anstehenden Veränderungsprozessen der besuchten Schule sind. In diesem besonderen Fall droht gerade durch den Kontrast zu Regelschüler:innen, die von außen an die Schule neu hinzukommen, eine erneute und ggf. permanente Sichtbarmachung der Beeinträchtigung (mit möglichen Stigmatisierungsfolgen). Kai und Jannik scheinen emotional gefordert von dieser Situation und beide scheinen Schüler:innen, sich selbst eingeschlossen, vor diesem Zusammentreffen bewahren zu wollen.

5 Fazit und offene Fragen

Welches Fazit lässt sich hieraus mit Blick auf die Inklusions- bzw. Schulentwicklungsforschung ziehen?Vor dem Hintergrund des Tagungsthemas kann die qualitative Bildungs- und Biographieforschung durch die Beschäftigung mit diesen Innenperspektiven von Schüler:innen einen Beitrag zu einer multiperspektivischen Sicht auf den Wandel von Schulen leisten und damit eine bisher nicht berücksichtigte Dimension einbringen. Die aus der Betroffenensicht gewonnenen Erkenntnisse liegen in Teilen quer zu den gängigen Positionen der Befürworter:innen dieser Transformationspraxis bzw. deren Gegensprecher:innen und offenbaren eine weitere, möglicherweise irritierende Perspektive, indem beispielsweise Dinge beschrieben werden, die als Zumutung für unterschiedliche Schüler:innengruppen eingeschätzt werden. Die Perspektiven betroffener Schüler:innen besitzen damit auch das Potenzial, gängige Positionen zur schulischen Inklusion zu flankieren, und stellen eine gewinnbringende Orientierung für weitere Forschungsbemühungen dar. Zinsmeister verweist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit einer Stärkung der Selbstverwaltungsrechte von Menschen mit Behinderung und deren Beteiligung „an allen sie betreffenden Entscheidungen" (2017: 609). In diesem Sinn könnten die Erkenntnisse für die Gestaltung der noch anstehenden Transformationsprozesse des Bildungswesens dienlich sein. Interessant wäre beispielsweise ein Weiterdenken der Frage, was es konkret bedeuten kann, Schüler:innen mit Beeinträchtigung vor Diskriminierung zu schützen (vgl. ebd.).

Was lässt sich mit Blick auf den gewählten Zugang, die eigene Involviertheit und Positioniertheit der Forscherin sichtbar zu machen, resümieren? Breuer u.a. beschreiben das Erlangen von Aussagen über

Objekt und Subjekt als „immer in relationaler, aufeinander bezogene[r] Weise“ und thematisieren das „Fragen nach der Bedeutung und der Rolle eigener Anteile für den Verlauf des Forschungsprozesses, seine Selektionen und Hervorbringungen“ (2019: 85).

Die unter Abschnitt 3 angeführten körperlichen wie sprachlichen Reaktionen der Interviewerin im Sinne persönlicher Resonanzen oder Affizierungen, denen Auswirkungen auf die Interviewsituation beigemessen werden (vgl. ebd.: 94), liefern Erkenntnisse über eigene Normativitäten, Selbstverständlichkeiten oder aber auch Verletzbarkeiten, die an das Feld herangetragen werden. Zu klären ist allerdings die Frage, in welchem Verhältnis die auf die Interviewauszüge gestützten Interpretationen zu denen der Memos stehen und inwiefern durch die Interpretation der verschiedenen Daten von einem Erkenntniszuwachs zu sprechen ist oder ob sich die Interpretationen gegenseitig stärken, weniger aber von neuer Erkenntnis auszugehen ist. Im vorgestellten Beispiel erfolgte die Interpretation des Memos in zwei Forschungswerkstätten. Die hier verschriftlichten Emotionen, Irritationen bzw. Affekte haben durch diese Interpretationen ein Präkonzept der Forscherin zur Inklusion, nämlich dass für sie eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung positiv konnotiert ist, herausgearbeitet. Für das ausgewählte Beispiel kann also eine Verstärkung der Interpretation durch das Memo festgehalten werden, die sich in der Interpretation des Transkripts, dass die Öffnung auch eine Chance für sehende Schüler:innen sein könnte, bereits angedeutet hat. Somit bietet dieses methodische Vorgehen die Chance, Interpretationen auf Transkriptbasis anhand weiterer Daten zu vervollständigen. Dies ermöglicht ein „erstes Leuchten“ in die „black box“ (Müller/Witek 2015: 69) der Interviewerin, indem zusätzlich zur sprachlichen Ebene weitere in der Interviewsituation und bei der anschließenden Auswertung wirkmächtige (leibliche) Faktoren berücksichtigt und den Lesenden zugänglich gemacht werden. Für den eigenen Forschungsprozess werden zudem Erkenntnisse zu bisher nicht thematisierten Präkonzepten gewonnen, die für die Anlage weiterer Interviews bzw. den weiteren Forschungsprozess zu berücksichtigen sind.

Bei dem vorgestellten Vorgehen muss aktuell von einem „offenen methodologischen Unterfangen“ (ebd.: 95) ausgegangen werden, das in dem Dissertationsprojekt, welches diesem Beitrag zugrunde liegt, ansatzweise beleuchtet wird und zukünftig weiterer Forschung bedarf. Hier kann beispielsweise auf die Frage fokussiert werden, welche Interviewpassagen und daraus gewonnenen Interpretationen, die über

das primäre Forschungsinteresse hinausgehen, gerade durch personale Affizierungen (überhaupt) in den Blick geraten und somit Grenzen der eigenen Forschung verschieben.

Für weitere Forschungsvorhaben können durch dieses Vorgehen neue Erkenntnisse gewonnen werden, die einen vertiefenden Einblick in Interviewinteraktionen, dadurch entstandene Emotionen sowie sich neu eröffnende Themen ermöglichen.

Literatur

Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian/Moldenhauer, Anne (2021): Einleitung. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Transformationen von Schule. Gesellschaft, Bildungspolitik und schulgetriebene Prozesse. Schule als Feld von Kontinuitäten und Veränderungen. Neue Analysen zur Bearbeitung von Leerstellen im Diskurs um Schultheorie und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 2–5.

Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (2015): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Bödicker, Anne (2020): Sehnsucht nach schulischer Normalität. In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 147–154.

Bödicker, Anne (2023): „Nein, du brauchst das jetzt größer!" Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in Interviews Haltungen von Lehrpersonen weiterverhandeln. In: Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten/Demmer, Christine/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Braun, Jürgen/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang (2020): Inclusive classroom interaction in lower secondary education. In: British Journal of Visual Impairment 39, 1, S. 64–75.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Campbell, Fiona K. (2009): Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness. Wiesbaden: Springer VS.

Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies. In: Kessel, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, S. 170–184.

Dederich, Markus (2015): „Nature loves variety – Unfortunately society hates it". Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion. In: Jahrbuch für Pädagogik 1, S. 121–132.
Dederich, Markus (2018): Inklusion und Emotionen. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 41, 6, S. 19–30.
Demmer, Christine (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess. In: Forum Qualitative Sozialforschung 17, 1. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2425/3934 [Zugriff: 10.8.2023].
Deppermann, Arnulf (2014): Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–149.
Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik 8, 1, S. 54–66.
Goffman, Erving (1970): Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Springer VS.
Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. Bielefeld: transcript Verlag.
Gugutzer, Robert (2017): Leib und Körper als Erkenntnissubjekte. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie, B. 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge. Wiesbaden: VS, S. 381–394.
Karačić, Anemari/Waldschmidt, Anne (2018): Biographie und Behinderung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–426.
Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt am Main: S. Fischer Wissenschaft.
Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Rekonstruktion narrativer Interviews. Wiesbaden: VS.
Müller, Falko/Witek, Kathrin (2015): Affektive Sensibilität. Über Forschungsbeziehungen und das Interpretieren als soziale Praxis. In: Soziale Passagen 7, S. 67–83.
Pfahl, Lisa (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–436.
UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk.html [Zugriff: 10.8.2023].

Valle, Jan/Connor, David (2010): Rethinking Disability. A Disability Studies Approach to Inclusive Practices. New York City: McGraw-Hill Education.
Waldschmidt, Anne (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 55–78.
Waldschmidt, Anne/Schillmeier, Markus (2022): Theorieansätze in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–91.
Zinsmeister, Julia (2017): Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 593–612.

Tradierte Transformation: Schule als Ort der (stetigen) Veränderung

Christian Timo Zenke

1 Einleitung

Was bedeutet es, Transformation zum identitätsstiftenden Merkmal einer pädagogischen Organisation zu erheben? Und: Welche Dynamiken und Spannungen ergeben sich bei einem solchen Versuch für das Zusammenspiel von Organisation und Einzelperson? Diesen beiden Fragen soll im Folgenden am Beispiel der 1974 eröffneten Laborschule Bielefeld nachgegangen werden: einer Einrichtung, bei der es sich aufgrund ihres Status als staatliche Versuchsschule und gleichzeitig älteste „Laboratory School" Europas nicht nur um einen historischen Sonderfall in der Geschichte der westdeutschen Bildungsreform handelt (vgl. Benner et al. 2007: 322ff.), sondern in gewisser Hinsicht zugleich um einen Vorläufer gerade auch *aktueller* Schulentwicklungsbemühungen. Insofern nämlich, als sie bereits in Zeiten der großen Systemreformen der 1960er und 1970er Jahre sowohl auf die Autonomie der lernenden Einzelorganisation Schule setzte als auch auf die einzelne Lehrkraft als „Change Agent" (Stralla 2019) im Modus des „forschenden Lehrers" bzw. der „forschenden Lehrerin" (vgl. Textor et al. 2020). Dieser Umstand wiederum eröffnet ein einzigartiges Forschungsfeld gerade auch zur empirischen Erforschung des spannungsreichen Wechselverhältnisses von Transformation und Tradierung im Zuge des Wandels pädagogischer Institutionen. So zeichnet sich die Laborschule seit ihrer Gründung nicht nur durch einen expliziten Transformationsanspruch aus (das heißt, sie möchte sowohl sich selbst als auch das gesamte Schulsystem nachhaltig verändern), sondern es lässt sich an ihr zugleich über den Verlauf von nunmehr knapp fünfzig Jahren die Bemühung studieren, einen solchen *Transformationsanspruch* auch über mehrere Lehrer:innengenerationen hinweg zu *tradieren* – und zwar ohne dabei an der erwünschten Transformationsdynamik einzubüßen.

Im Folgenden wird daher ausgehend von mehreren episodischen Interviews, die im Rahmen einer seit 2017 laufenden Interviewstudie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld

durchgeführt wurden (vgl. Zenke et al. 2022), untersucht, welche Dynamiken und Spannungen sich bei dem Versuch ergeben, eine einzelne Schule ganz bewusst als Ort der (stetigen) Veränderung zu konzipieren, und wie ebensolche Dynamiken und Spannungen von den beteiligten Personen im Rückblick eingeordnet und reflektiert werden. Auf diesem Wege soll nicht nur ein zentraler Anspruch der Laborschule als „funktionale Innovationsagentur" (Tillmann 2003: 467) genauer analysiert und diskutiert werden, sondern es soll zugleich ein empirisch fundierter Beitrag geleistet werden zur Bearbeitung der Frage, wie das in Schulentwicklungsprozessen unweigerlich zum Tragen kommende Spannungsverhältnis von Organisation und Einzelperson dauerhaft sowohl ausbalanciert als auch produktiv zum Zwecke einer fortwährenden Transformation der Institution Schule genutzt werden könnte. Um die skizzierten Fragen bearbeiten zu können, muss allerdings zunächst ein kurzer Blick auf die Gründungsidee und Gründungsgeschichte der Laborschule geworfen werden – und damit auf den Kontext der im weiteren Verlauf analysierten Interviews.

2 Die Laborschule Bielefeld zwischen Transformation und Tradierung

Eröffnet wurde die Laborschule Bielefeld gemeinsam mit ihrer Schwestereinrichtung, dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld, im September 1974 – und seit diesem Zeitpunkt hat sich zumindest an den Rahmendaten der Laborschule tatsächlich nur wenig geändert: Es handelt sich bei ihr (bis heute) um eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, an der in enger Kooperation mit der Universität Bielefeld neue – wie es im Grundlagenerlass heißt – „Möglichkeiten des Lernens und Zusammenlebens in der Schule" entwickelt und erprobt werden (Grundlagenerlass der Laborschule von 1992, Präambel). Sie beheimatet insgesamt knapp 700 Schüler:innen vom Vorschuljahr bis zum Ende der 10. Klasse und vergibt als inklusive Grund- und Gesamtschule alle gängigen Abschlüsse der Sekundarstufe I.[1] Ihre Geschichte jedoch reicht bereits um einige Jahre weiter zurück: So stand an ihrem Anfang zunächst eine vierjährige sogenannte Aufbaukommission, in der – unter Leitung des Schulgründers Hartmut von Hentig – von 1970 bis 1974 die konzeptionellen Grundlagen für die zu eröffnende

1 Zu den Rahmendaten der Laborschule sowie zu deren pädagogischem Konzept siehe genauer Groeben et al. (2011).

Schule entwickelt wurden. Hier wurde – bei stetig ansteigender Mitgliederzahl – sowohl das pädagogische als auch das wissenschaftliche Konzept der Laborschule erarbeitet und dessen Umsetzung in der Praxis vorbereitet.[2] Dementsprechend heißt es denn auch in einer ersten, durch Hentig verfassten Skizze der Schule aus dem Jahr 1967:

> Die Labor- oder Modell-Schule ist ein Gemeinschaftswerk aller, die in ihr leben und arbeiten. Ich kann deshalb in diesem Augenblick nicht mehr als vorläufige und hypothetische Angaben über sie machen; alle Beteiligten müssen ihre Vorstellungen daneben stellen und gemeinsam darüber sprechen. [...] Die Modell-Schule ist ein Organismus, deutlicher: ein Prozess. Sie bringt sich und ihre Ordnungen und Wandlungen selbst hervor. (Hentig 1967: 86)

Diese Idee, Ordnungen und Wandlungen selbst hervorzubringen, beschränkte sich dabei allerdings von vornherein nicht allein auf die Phase der Aufbaukommission, sondern sollte auch für die Zeit *nach* Eröffnung der Schule gelten. Mit anderen Worten: Es ging nicht darum, ein fertiges Schulkonzept zu entwickeln und dieses dann als verbindliche Grundlage der neuen Schule zu verabschieden, sondern vielmehr darum, eine sich stetig verändernde Organisation zu konzipieren, deren Mitglieder selbst dauerhaft an ebendieser stetigen Veränderung mitwirken sollten. Dementsprechend ist auch in späteren Dokumenten der Aufbaukommissionszeit immer wieder von vorläufigen Modellen oder von sich erst noch bewähren müssenden Konzepten die Rede (vgl. bspw. Hentig 1971a: 7, 66; Hentig 1971b: 52).

Mit diesem *internen* Transformationsanspruch war jedoch von Beginn an zugleich noch ein weiterer, nämlich ein *externer* Transformationsanspruch verbunden. Die Gründer:innen der Laborschule wollten also nicht nur eine sich selbst immer weiter verändernde Schule schaffen, sondern sie wollten darüber hinaus durch ihre Arbeit auch verändernd auf die sie umgebende Schullandschaft einwirken. Die Laborschule wurde insofern ganz bewusst als Instrument der Schulreform konzipiert: Hier sollten Erfahrungen gesammelt, Modelle erprobt und Curricula entwickelt werden, die im Anschluss von anderen Schulen übernommen und adaptiert werden könnten.[3] *Innerer* und *äußer-*

2 Zur Aufbaukommissionsphase der Schulprojekte siehe genauer Harder (1974), Büttner (1977), Hentig (2009: 681ff.), Jung-Paarmann (2014: 45ff.) sowie Zenke (2022). Zur Person Harmut von Hentigs – insbesondere vor dem Hintergrund seiner Verstrickung in den Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule – siehe darüber hinaus Zenke (2018).

3 Zur Rolle der Laborschule in der Geschichte der westdeutschen Bildungsreform der 1970er Jahre siehe genauer Benner et al. (2007: 322ff.) sowie Oelkers (2009).

rer Transformationsanspruch der Laborschule waren insofern unmittelbar miteinander verbunden: Durch die Möglichkeit, im eigenen „Labor" neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben und dabei gerade auch mit den äußeren Rahmenbedingungen der Schule zu experimentieren, sollten neue Wege gefunden und gangbar gemacht werden, die im Anschluss sodann auch von anderen Schulen und anderen Lehrer:innen begangen werden könnten. In der Gründungsschrift der Schulprojekte heißt es dazu:

> Nur eine Schule mit einem gewissen Spielraum [...] kann überhaupt weiterreichende Veränderungen hervorbringen, ohne daß diese gleich an den alten Verhältnissen und Einstellungen scheitern. Nur eine Lehrerschaft, die von ihren Lehr- und Disziplinierungsaufgaben nicht buchstäblich an die Wand gedrückt wird, hat den Kopf frei für Alternativen. (Hentig 1971a: 16f.)

Mit diesem Hinweis auf die „Lehrerschaft" der Laborschule, die den „Kopf frei für Alternativen" haben solle, ist dabei allerdings zugleich noch ein weiteres zentrales Element jenes Vorhabens benannt: Die skizzierte Form des schulbezogenen Experimentierens sollte nämlich von Beginn an nicht von externen Wissenschaftler:innen der benachbarten Universität durchgeführt werden, sondern vielmehr von den Lehrer:innen der Laborschule selbst. Als sogenannte Lehrer-Forscher mit reduzierter Lehrverpflichtung hatten diese den expliziten Auftrag, ihren eigenen Unterricht – ganz im Sinne des zu Beginn der 1970er Jahre an Popularität gewinnenden Handlungsforschungsmodells – forschend weiterzuentwickeln und die Ergebnisse ihrer Bemühungen sodann einer breiten Öffentlichkeit durch Publikationen, Vorträge etc. zur Verfügung zu stellen.[4] Aus genau diesem Grund wurde die Auswahl der zukünftigen Laborschullehrer:innen denn auch als eine der wichtigsten Aufgaben der Aufbaukommission betrachtet und ihr im Rahmen mehrtägiger Auswahlgespräche außerordentlich viel Zeit und Energie eingeräumt – wobei ein besonderes Augenmerk in diesem Zusammenhang darauf gelegt wurde, ein möglichst heterogenes, die Vielfalt der damaligen Gesellschaft in sich widerspiegelndes Kollegium zusammenzustellen, um so auch kollegiumsintern für transformative Spannungen zu sorgen (vgl. Harder 1974; Hentig 2009: 710ff.).

Bei all dieser Ausrichtung auf Veränderung und Transformation spielte jedoch – wie eingangs bereits angedeutet – von Beginn an immer auch die Frage nach der nötigen Beständigkeit der Laborschule

4 Siehe hierzu sowie zur Einordnung der Laborschule in die forschungsmethodologische Diskussion zum Thema Handlungsforschung genauer Haupt et al. (2022).

sowie nach einer möglichen Tradierung ihrer Erfahrungen und Ergebnisse eine überaus wichtige Rolle. Schließlich war diese ganz bewusst nicht als *Schulversuch* konzipiert worden, sondern vielmehr als *Versuchsschule*. Das heißt, man wollte hier nicht zeitlich begrenzt an einem einzigen Versuchsauftrag arbeiten (der nach seinem Abschluss dann eben auch tatsächlich beendet wäre), sondern es sollte vielmehr fortwährend (in immer *neuen* Versuchen) „wechselnden Problemen" (Hentig 1985: 4) der pädagogischen Praxis nachgegangen werden – und das idealerweise über Jahrzehnte hinweg. Um dieses auf Dauer gestellte Versuchsschulprogramm jedoch auch tatsächlich dauerhaft *fortführen* zu können, erwies es sich schon bald als notwendig, sich einerseits auf methodologische Grundprinzipien und bildungspolitische Ziele ebenjenes „Versuchens" zu einigen sowie andererseits auch auf *pädagogischer* Ebene die eigene Identität als Laborschule zu klären und das Ergebnis dieser Klärung sodann auch nach innen wie außen zu kommunizieren. Es musste also geklärt werden, was eigentlich genau gemeint sein sollte, wenn von *der* Laborschule und *ihrem* Handlungsforschungsansatz und *ihrer* Pädagogik die Rede war – und das spätestens in dem Moment, als sich abzeichnete, dass etliche Mitglieder der Aufbaukommission die Schulprojekte bereits wenige Jahre nach deren Eröffnung wieder verlassen würden (sei es, um attraktivere Stellen im universitären Betrieb einzunehmen oder aber um an Leitungspositionen anderer Schulen zu wechseln).

Die sich aus ebendiesem Wechselverhältnis von *intendierter Transformation* und *notwendiger Tradierung dieser Transformation* ergebenden Dynamiken und Spannungen sollen im Folgenden genauer in den Blick genommen und analysiert werden. Als Grundlage dieser Analyse dienen dabei – neben Archivmaterialien zum Thema – mehrere episodische Interviews, die in den vergangenen Jahren im Rahmen des Forschungsprojekts „‚Im Alltag der Reform': Eine Interviewstudie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld" (Zenke et al. 2022) durchgeführt wurden. Bei den Interviewpartner:innen dieses Projekts handelt es sich um Lehrer:innen und Mitarbeiter:innen der ersten Generation der Laborschule, deren Erinnerungen und Reflexionen 2024 (zum fünfzigjährigen Jubiläum der Eröffnung der Schulprojekte) im Rahmen eines Gesprächsbandes gesammelt publiziert und in diesem Zusammenhang auch noch einmal detaillierter und systematischer ausgewertet werden sollen.

Ziel des Projekts ist es dabei unter anderem, aktuellen und zukünftigen Forschungsarbeiten zur Geschichte der Laborschule eine wichti-

ge Ergänzung zu bereits vorliegenden Aktenmaterialien und Publikationen bereitzustellen, um so bereits heute einen gezielten Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte der westdeutschen Bildungsreform der 1960er, 1970er und 1980er Jahre leisten zu können – ein Vorgehen, im Rahmen dessen gerade auch die Rolle Hartmut von Hentigs als Protagonist der damaligen Reformbemühungen kritisch hinterfragt und aufgearbeitet werden soll. Darüber hinaus zielt das Projekt darauf ab, in Auseinandersetzung mit der mittlerweile knapp fünfzig Jahre andauernden Geschichte der Laborschule grundsätzliche Schwierigkeiten und Chancen partizipativer Schulforschung und -entwicklung genauer zu untersuchen und zu analysieren, um so zugleich einen Beitrag leisten zu können zur Konstitution und Weiterentwicklung des grundsätzlichen Prinzips der Universitäts- und Versuchsschule.[5]

Im Rahmen dieser Projektarbeit beschränkt sich die aus aktuellen Mitarbeiter:innen sowohl der Universität Bielefeld als auch der Laborschule Bielefeld zusammengesetzte Forschungsgruppe allerdings nicht allein darauf, die geführten Interviews zu transkribieren und auszuwerten, sondern die vorliegenden Transkripte selbst werden darüber hinaus anschließend noch einmal ausführlich gemeinsam mit den jeweiligen Gesprächspartner:innen überarbeitet, um auf diesem Wege einerseits eine *bessere Lesbarkeit* der verschriftlichten Interviews zu gewährleisten (und die Ergebnisse des Projekts so auch für einen breiteren Leserkreis zugänglich zu machen) und andererseits (im Sinne kommunikativer Validierung) eine *sprachliche und inhaltliche Schärfung* der in den Interviews getroffenen Aussagen zu erreichen. Im Anschluss an eine ähnliche Vorgehensweise bei Boden und Zill (2017) sollen sich die Gesprächspartner:innen also gewissermaßen von „Sprechern in Autoren" verwandeln und die auf dem skizzierten (Um-)Weg entstandenen Gesprächstexte somit zu „im doppelten Sinne autorisierten Produkte[n] ihrer Verfasser" (Boden/Zill 2017: 14) werden.[6]

5 Siehe zu diesen verschiedenen Zielsetzungen des Projekts genauer Zenke et al. 2022: 161.

6 Siehe zu diesem Vorgehen, zur historiographischen Einordnung sowie zur inhaltlichen und methodologischen Ausrichtung des Projekts genauer Zenke et al. (2022). Hier finden sich auch Hinweise zur Umstellung der Projektarbeit im Zuge der Covid-19-Pandemie, infolge derer mehrere Interviews direkt schriftlich geführt wurden. Da zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Artikels das Projekt allerdings noch nicht beendet ist und dementsprechend auch noch nicht alle Interviews fertiggestellt werden konnten, handelt es sich bei der im vorliegenden Rahmen vorgenommenen Analyse um eine erste explorative, unter Rückgriff auf Verfahren der qualitativen

3 Auf der Suche nach dem „Boden der Laborschulpädagogik“

Inwiefern können die im Zuge des skizzierten Forschungsprojekts geführten Interviews nun aber tatsächlich Einblick geben in die spezifischen Dynamiken und Spannungen jenes Versuchs der Laborschule, Transformation zum identitätsstiftenden Merkmal der eigenen Organisation zu erheben? Zur Bearbeitung dieser Frage soll im Folgenden zunächst auf einen Themenkomplex geblickt werden, der in nahezu allen von der Projektgruppe geführten Interviews eine wichtige Rolle einnimmt: auf die bereits aufgeworfene Frage „Was ist Laborschulpädagogik?“. Ebendiese Frage hatte insofern bereits von Beginn an eine ungemein hohe Bedeutung für die Laborschule, als diese zwar einerseits mit dem Versprechen gestartet war, ein „Gemeinschaftswerk aller, die in ihr leben und arbeiten“ (Hentig 1967: 86) zu sein, sie jedoch gleichzeitig auch kein beliebiges Sammelsurium an pädagogischen Ideen und Praktiken darstellen sollte. Trotz aller in der Rhetorik der Versuchsschule aufgerufenen Offenheit und Unbestimmtheit der eigenen Arbeit startete die Laborschule also keineswegs auf vollkommen freiem Feld. Im Gegenteil: Sie arbeitete von Beginn an mit einer ganz spezifischen, insbesondere durch Hartmut von Hentig geprägten *Idee* von Schule und zielte in diesem Zusammenhang darauf ab, ganz bestimmte „Erkenntnishypothesen“ und „pädagogische Prinzipien“ in der Praxis zu erproben (Hentig 1985: 6). Zwar sollte die Laborschule also tatsächlich „sich und ihre Ordnungen und Wandlungen“ (Hentig 1967: 86) selbst hervorbringen, dieses Hervorbringen jedoch sollte zugleich in einem ganz bestimmten *Rahmen* stattfinden – weshalb ebendieser Rahmen und damit die „Grenzen der ‚Versuchsanordnung‘“ (Haupt et al. 2022: 159) auch irgendwie festgelegt, kommuniziert und weitergegeben werden mussten.

Von ebendiesem Aushandlungsprozess und den damit verbundenen Spannungen zeugen daher auch zahlreiche Passagen in den von der Forschungsgruppe geführten Interviews. So ist auf der einen Seite immer wieder die Rede von der Laborschule als einem „offene[n] Raum“, einem „Freiraum für neue und alte Ideen“, in dem jeder „so ziemlich“ habe machen können, was er oder sie wollte (T11, Z. 148–150); da wird die „gewünschte, sich ständig verändernde und weiterentwickelnde Versuchsschulpraxis“ (T8, Z. 936–937) hervorgehoben

Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) vorgenommene „Probebohrung“ in das bisher zusammengetragene Material.

und insbesondere von der Anfangszeit als „Experimentierphase“ (T6, Z. 511–512) gesprochen, in der man erst einmal habe ausloten können, „wie weit man mit vielen Dingen gehen kann“ (T6, Z. 368–369). Auf der anderen Seite jedoch führte gerade diese Möglichkeit, „suchend und experimentierend“ (T11, Z. 149) die eigene Praxis weiterzuentwickeln, dazu, dass sich die pädagogische Alltagspraxis und deren theoretische Begründung dermaßen ausdifferenzierten, dass es schon bald – wie es in einem der Interviews heißt – „so viele Vorstellungen davon [gab], was die Laborschule sein sollte, wie es Personen gab, die in ihr arbeiteten“ (T5, Z. 319–320).

Gleichzeitig gelang es jedoch nicht, diese (ja eigentlich durchaus erwünschte) Vielfalt auch tatsächlich konstruktiv zur *Weiterentwicklung* der Laborschule zu nutzen. Im Gegenteil: Vielmehr wurde schon bald die Frage alltagsbestimmend, was denn *überhaupt* noch als verbindendes pädagogisches Element dieser „extrem heterogenen“ (T8, Z. 110), mit „vielen verschiedenen Stimmen sprechenden Einrichtung“ (T8, Z. 98–99) gelten könne. Ja, eine der befragten Personen konstatiert mit Blick auf ebendiese Anfangsphase der Laborschule sogar, die einzige „übergreifende Gemeinsamkeit“ innerhalb des Kollegiums habe letztlich wohl darin bestanden, „dass alle meinten, dass man sich von den normalen Schulen zu unterscheiden habe, also in einer Schule besonderer Prägung mit Ausnahmestatus zu arbeiten“ (T5, Z. 326–328). Gerade dieses Bewusstsein vom Ausnahmestatus der Laborschule aber verhinderte es bei alledem zugleich, dass die Kolleg:innen in all ihrer Verschiedenheit einfach nebeneinander her lebten und arbeiteten. Denn: Sie waren ja allesamt mit dem Ziel angetreten, nicht nur den *eigenen* Unterricht zu verändern, sondern vielmehr die Laborschule als *Ganze* und dann – in einem weiteren Schritt – durch das Modell der Laborschule auch die sie umgebende *Schullandschaft*. Dafür aber musste die Organisation Laborschule auch gezielt in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Welche Richtung dies allerdings sein sollte, das wurde schon bald zum Hauptkonflikt innerhalb des Kollegiums.

Als wichtigster Streitpunkt kristallisierte sich dabei die Frage heraus, wie weit man den insbesondere durch Hentig entwickelten und vertretenen pädagogischen Rahmensetzungen und „Festlegungen“ der Laborschule tatsächlich auch weiterhin folgen sollte (T6, Z. 330) – oder ob es nicht vielmehr im Sinne des Versuchsschulauftrags der Laborschule wäre, diese aus der Praxis heraus grundlegend zu überdenken und schließlich auch dementsprechend grundlegend zu modifizieren. So war es insbesondere eine Gruppe von jungen, politisch

eher links stehenden Kolleg:innen, die ihrer eigenen Wahrnehmung nach auf „deutliche Grenzen" innerhalb des vermeintlich „offene[n] Erprobungsraum[s]" (T11, Z. 279) der Laborschule stießen und sich beim Versuch, diese Grenzen zu überschreiten, sodann mit erbittertem Widerstand innerhalb des Kollegiums konfrontiert sahen. So konstatiert etwa eine befragte Person mit Blick auf den von ihr damals mit einigen Kolleg:innen unternommenen Versuch, die durch Hentig geprägte „Hausphilosophie" der Laborschule „kritisch zu hinterfragen" und herauszufordern: „Die Blockade war total. Hier durfte nicht weiter nachgedacht und auch nicht weiterentwickelt werden. Wir [...] bekamen sogar zu hören, unsere Arbeit stünde nicht mehr auf dem Boden der Laborschulpädagogik" (T11, Z. 523–526).

Befördert durch ebensolche Identitätskonflikte und Begrenzungserfahrungen entwickelte sich schließlich bereits in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule eine überaus starke „Dichotomie der Ansichten und Standpunkte" (T5, Z. 291) – und damit verbunden die „Tendenz, sich in Teilgruppen zurückzuziehen [...] und sich nicht mehr so sehr um das ‚Ganze' zu kümmern, weil die gemeinsamen Angelegenheiten immer wieder in fruchtlosen Kontroversen endeten" (T5, Z. 294–297). Mit dieser Lagerbildung aber war der Streit um die Deutungshoheit darüber, was *die* Laborschule und *ihre* Pädagogik denn nun eigentlich sein solle, selbstverständlich nicht beendet. Im Gegenteil: Der skizzierte Streit wurde nun vielmehr von der Laborschulöffentlichkeit in die allgemeine Öffentlichkeit getragen. Seinen Kulminationspunkt erreichte dieser Prozess dabei schließlich, als im Frühjahr 1977 mehrere Lehrkräfte der Laborschule an den offiziellen Gremien vorbei ein Buch im Rowohlt-Verlag mit dem Titel *Laborschule Bielefeld – Modell im Praxistest* (Lehrergruppe Laborschule 1977) publizierten und in diesem Band nicht nur ausführlich die aus ihrer Sicht bestehenden „Widersprüche zwischen theoretischen Vorgaben, Planungsprozessen und Schulwirklichkeit" im „Alltag" des „Reformprojekts" (ebd.: 2) benannten, sondern darüber hinaus zugleich die dezidierte Hinwendung der Laborschule zu einer sogenannten „Arbeiterkinderdidaktik" forderten. Hentig wiederum, der sich und „seine" Schule durch diese Publikation öffentlich „unglaubwürdig" (Hentig 2009: 859) gemacht sah, reagierte mit diversen Interventionsbemühungen und drohte zwischenzeitlich sogar öffentlich mit seiner Demission als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule – was das Land NRW wiederum mit der Ankündigung

quittierte, auf einen solchen Schritt Hentigs mit der Schließung der gesamten Einrichtung zu reagieren.[7]

Dieser Vorgang, der unter der Bezeichnung „Buchkonflikt" die Jahre 1976 bis 1978 an der Laborschule massiv prägte, tritt dabei auch in den von der Projektgruppe geführten Interviews als *das* zentrale Ereignis dieser ersten Laborschuljahre hervor. So spricht beispielsweise eine befragte Person von der Veröffentlichung jenes Buches als von einer „Explosion" (T1, Z. 317), die den ganzen Laborschulalltag erschüttert habe, während eine weitere Person die damit verbundenen Entwicklungen im Rückblick wie folgt beschreibt:

> Die Grenzen [des offenen Erprobungsraums Laborschule] wurden erstmals deutlich, als eine Gruppe von LehrerInnen – zwei von ihnen waren meine unmittelbaren Kollegen – ein Buch veröffentlichte, dem der Anschluss an die Laborschulidee offiziell verweigert wurde, weil es sich kritisch verhielt. Das Buch kam sozusagen auf den Laborschulindex; die Schreiberinnen und Schreiber wurden zu Dissidenten. Ich war an diesem ‚Buchkonflikt' nicht beteiligt. Ich war hin und her gerissen. An der Auseinandersetzung habe ich – ziemlich fassungslos – als Laborschulneuling überwiegend beobachtend teilgenommen. (T11, Z. 280–287)

Eine andere Person wiederum konstatiert mit Blick speziell auf die Autor:innen des Buches:

> Sie wollten den ihrer Meinung nach „rechten" Arbeitsweisen und Zielvorstellungen, die ihres Erachtens für das wirre und willkürliche Nebeneinander kollegialen Handelns verantwortlich waren, ein Ende machen und die Schule auf verbindliche Inhalte, Verfahren, Leistungsbewertungen und Lernziele festlegen – auf ihre linken, wohlgemerkt. Und da die „Rechten" um Hentig ihrer Meinung nach die Macht in der Schule innehatten und die Ansprüche der „Linken" darum keine Chance auf uneingeschränkte Realisierung hatten, hofften sie über die Mobilisierung der außerschulischen Öffentlichkeit Unterstützung für ihre Anliegen zu erhalten, weshalb sie ihr Buch quasi „zwangsläufig" an den eigentlich dafür zuständigen Gremien vorbei publizieren mussten, um ihnen auch in der Schulöffentlichkeit Gehör zu verschaffen. (T8, Z. 626ff.)

An den hier ausgewählten Interviewpassagen lässt sich dabei bereits erahnen, auf welch existenzielle Weise die Laborschule im Zuge jenes „Buchkonflikts" mit der Schwierigkeit zu kämpfen hatte, einerseits ihrem Verständnis als „offener Erprobungsraum" (T11, Z. 279) gerecht zu werden – also jedem und jeder Lehrer-Forscher:in im Prinzip die Möglichkeit zu geben, frei zu experimentieren –, sich andererseits aber den-

7 Zum hier angesprochenen „Buchkonflikt" siehe genauer Döpp (1990: 108ff.) sowie Hentig (2009: 847ff.).

noch zumindest auf einen *gewissen* Grundbestand an „gemeinsame[n] Zielvorstellungen und Prinzipien [...] zu einigen“ (T8, Z. 644–655). Und als wäre all dies nicht bereits herausfordernd genug, brachte es der besondere Status der Laborschule als staatliche Versuchsschule zugleich mit sich, dass eine ebensolche Einigung nicht nur nach innen *erzielt*, sondern auch nach außen *demonstriert* werden musste – schließlich wartete die interessierte Öffentlichkeit bereits ungeduldig auf erste Zwischenergebnisse dieses mit immenser öffentlicher Aufmerksamkeit und umfangreicher staatlicher Förderung gestarteten Projekts. Oder, wie es hierzu im *Forschungsbericht 1977* der Laborschule (verfasst durch Hartmut von Hentig) heißt:

> In den Berichtszeitraum fällt eine insbesondere die Wissenschaftliche Einrichtung betreffende Krise über die Form, in der 10 Kollegen ihre „Zwischenbilanz“ über die Laborschule veröffentlicht haben [...]. Im Laufe dieser Krise hielt der Curriculumrat eine Fortsetzung seiner Arbeit nicht mehr für sinnvoll und beantragte seine eigene Auflösung; der Wissenschaftliche Leiter hielt die auf uneingeschränkte Kommunikationen und auf gegenseitige Kritik angewiesene Wissenschaftliche Einrichtung für gescheitert. Die Weiterarbeit wird von allen Beteiligten aufgrund bestimmter mehrheitlich bestätigter Mindestvereinbarungen fortgesetzt. [...] Die Krise um die umstrittene Publikation hat der Laborschule ein hohes Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit, Neugier, kritischer Erwartung eingetragen. Es ist wichtig, daß in den nächsten Monaten und Jahren überzeugende praktische und theoretische Zeugnisse ihrer Arbeit vorgelegt werden – nicht zuletzt solche, die die in dem Buch ausgebreitete Kritik an der Laborschule und die konzeptionelle Kontroverse klar und eindeutig beantworten. (Universität Bielefeld 1978: 371)

Der Schritt der „Dissidenten“, mit ihrem „Praxistest“ an die Öffentlichkeit zu gehen, stellte insofern also nicht nur das Selbstverständnis der Laborschule nach *innen* infrage, sondern auch deren Existenzberechtigung nach *außen*. So erklärt sich auch die eskalierende Reaktion Hentigs sowie die „explosive“ Wirkung jener Veröffentlichung innerhalb des Kollegiums.

4 Zwischen Verbindlichkeit und Freiheit

Doch auch wenn der durch jene Buchveröffentlichung befeuerte Konflikt nie vollständig gelöst werden konnte: Es gelang in den darauffolgenden Jahren schließlich doch noch, zumindest einen gewissen „Burgfrieden“ zu erreichen, welcher das Kollegium auf den neuerlichen Versuch verpflichtete, sich – wie es in einem Interview heißt –

„konsensuell auf neue, gemeinsame Zielvorstellungen und Prinzipien für die Laborschularbeit zu einigen" (T8, Z. 644–645), um so zumindest die „Weiterexistenz der Schule" zu sichern (T8, Z. 648). Wie aber, so stellt sich die Frage, ist die Laborschule im Anschluss daran (und vor allem dauerhaft) mit der hier letztlich nur besonders *deutlich* hervortretenden Herausforderung umgegangen, den eigenen Anspruch auf stetige Transformation mit der Notwendigkeit einer – auf eben diesem Transformationsanspruch gründenden – organisationalen Identität zu verbinden? Und: Wie ist es ihr dabei ergangen? Zwar wird auf beide Fragen an dieser Stelle keine angemessen ausführliche Antwort gegeben werden können, der weitere Weg der Laborschule auf der Suche nach einer ausgewogenen Balance zwischen Transformation und Tradierung soll im Folgenden aber dennoch zumindest kurz skizziert werden.

So zeigen nämlich nicht zuletzt die Interviews mit solchen Lehrer:innen, die nach den beschriebenen Konflikten der 1970er Jahre noch mehrere Jahrzehnte *weiter* an der Laborschule beschäftigt blieben, dass sich die Fähigkeit der Laborschule, durch jenes Spannungsfeld von Transformation und Tradierung zu navigieren, spätestens seit Beginn der 1980er Jahre doch zunehmend verbesserte. Als besonders ausschlaggebende Gründe für diese Entwicklung lassen sich dabei unter anderem die folgenden Punkte identifizieren:

a) das Ausscheiden einiger zentraler Gegenspieler Hentigs gegen Ende der 1970er Jahre (die Stimmenvielfalt der Laborschule nahm also gewissermaßen ab),
b) das grundsätzliche „Abflauen der politisch-ideologischen Kontroversen im Laufe der 1980er Jahre" als Teil einer „entsprechenden Veränderung des Zeitgeistes" (T8, Z. 767–769),
c) die Etablierung einer eigenen Veröffentlichungsreihe der Laborschule (die sogenannte IMPULS-Reihe) als „offizielle" Stimme der Organisation sowie als Ort der geordneten Dokumentation auch einander entgegenstehender inhaltlicher Positionen (vgl. Zenke 2022),
d) die Verabschiedung des Strukturplans der Laborschule im Jahr 1979 als erste Nummer der IMPULS-Reihe und damit die Bereitstellung einer „Grundstruktur [...], die für alle Lehrenden verbindlich war und nach der man arbeiten konnte" (T9, Z. 353–355),
e) die Einführung einer sogenannten „Publikationsordnung" (Wissenschaftlicher Rat 1984), die einerseits für Transparenz, andererseits aber auch für Kontrolle bei der Publikation von Laborschulveröffentlichungen sorgte, sowie

f) die Umstrukturierung der wissenschaftlichen Arbeit der Laborschule gegen Ende der 1980er Jahre und damit einhergehend die Ablösung des vollkommen „freien Versuchens“ der Anfangsjahre durch zeitlich begrenzte Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit Pflicht zur Antragstellung, Berichtlegung und Dokumentation (vgl. Textor et al. 2022 sowie Zenke 2022).

Einhergehend mit diesen Maßnahmen und Entwicklungen bildete sich im Laufe der Jahre auch schließlich „ein Grundverständnis dessen [heraus], was Laborschulpädagogik ausmacht“, während gleichzeitig „die einzelnen Personen [...] frei und selbstverantwortlich diese Vorgaben umsetzen“ konnten (T8, Z. 812–815). Mit anderen Worten: Es zog neben einem gefestigteren pädagogischen Selbstverständnis auch zunehmend eine Gelassenheit gegenüber der Vielfalt an möglichen Realisierungsformen dieses Selbstverständnisses ein. Die zuletzt zitierte Person möchte hinter der insbesondere in den Anfangsjahren sichtbar werdenden „Unmöglichkeit“, die Laborschulpraxis „in irgendeiner Weise zu vereinheitlichen“, letztlich sogar „kein[en] Mangel“ verborgen sehen, sondern vielmehr ein „durch keinerlei Maßnahmen zu behebendes strukturelles Handlungsmerkmal von Schulen wie der Laborschule“ (T8, Z. 888–890). Schließlich müssten diese „[i]hrem eigenen Anspruch zufolge [...] lebendig und offen bleiben für die pädagogischen Herausforderungen ihrer Zeit, auf die sie mit neuen Antwortversuchen reagieren, und gegebenenfalls den jeweils nur vorläufig geltenden Strukturplan in diesem Sinne reformulieren“ (T8, Z. 897–900). Und sie ergänzt mit Blick auf ihre gesamte, insgesamt knapp dreißig Jahre umfassende Zeit an der Laborschule:

> Festzuhalten [...] bleibt [...], dass die Laborschule im Laufe ihrer langjährigen Reformarbeit wohl inzwischen weiß, wie viel und welche Art von „Verbindlichkeit“ und wie viel „Freiheit“ ein Kollegium braucht, um lebendig und offen zu bleiben. Das jetzt agierende „junge“ Kollegium weiß wahrscheinlich nicht mehr viel von den hier nachgezeichneten früheren Kämpfen, ideologischen Verführungen und Irrwegen, [...] aber es profitiert meiner Meinung nach insgesamt von den Erfahrungen eines Kollegiums, das mühsam gelernt hat, beide Handlungspole auszubalancieren und das Spannungsverhältnis zwischen ihnen fruchtbar werden zu lassen. (T8, Z. 950–959)

5 Fazit und Ausblick

Mit ebendiesem Bild des letztlich niemals vollständig auflösbaren Spannungsverhältnisses von „Verbindlichkeit“ und „Freiheit“ soll an

dieser Stelle geschlossen werden. Denn schließlich wird sich auch eine jede andere Schule, die sich heutzutage mit all denjenigen Anforderungen konfrontiert sieht, die unter dem Stichwort der „lernenden Schule" an sie herangetragen werden, unweigerlich mit genau diesem Spannungsverhältnis auseinanderzusetzen haben: mit der Frage also, wie es gelingen kann, sich einerseits zu einer dynamischen, agilen Organisation zu entwickeln, die ihren jeweiligen Mitarbeiter:innen ganz bewusst Freiheiten auch für Alleingänge, Experimente und Wagnisse lässt, andererseits jedoch auch für das hierzu notwendige Maß an Verbindlichkeit und Beständigkeit zu sorgen, das die verschiedenen Initiativen wiederum in einem gemeinsamen organisationalen Selbstverständnis zusammenführt – und zwar in einem Selbstverständnis, das sodann auch über mehrere Lehrer:innengenerationen hinweg *tradiert* werden kann. Dieser Vorgang, der sich mit Sabine Reh (2010: 142) auch als „Traditionen produzierende[s] ‚doing organization'" beschreiben lässt, basiert dabei in erster Linie auf der „Kommunikation und Kooperation" der verschiedenen Mitglieder einer Schule, die „immer neu, aber auf dem Vorhergehenden ruhend, es wiederholend und möglicherweise transformierend, prozessieren und dabei eine Art von Ordnung" entstehen lassen, „die als ‚Kultur' beobachtet werden kann" (ebd.). Gleichzeitig jedoch – und dies dürfte am Beispiel der Laborschule Bielefeld deutlich geworden sein – sind gerade solch traditionsbildende, auf innerschulische „Kommunikation und Kooperation" ausgerichtete Prozesse des *doing organization* unweigerlich auch mit Prozessen der innerschulischen „Mikropolitik" (Altrichter 2010) verbunden: des „interessengeleitete[n] und strukturschaffende[n] Handeln[s]" also, im Rahmen dessen es der einzelnen Organisation gelingen muss, die Vielzahl „relativ autonomer Akteure" (ebd.: 96), aus denen sie zusammengesetzt ist, trotz aller „widersprüchlichen Interessen" (ebd.: 97) zu einer konstruktiven, am Ende traditionsbildenden Zusammenarbeit zu bewegen.

Am hier umrissenen Beispiel der Laborschule wird insofern – gewissermaßen unter dem Brennglas einer einzelnen „Schulbiographie" (Reh 2010) – ein „theoretisches Grundproblem" (Rolff 2013: 32) von Prozessen der Schulentwicklung sichtbar und analysierbar: dasjenige nämlich, wonach, wie Hans-Günter Rolff es formuliert, „einerseits nur Menschen in der Lage sind, Organisationen zu verändern", während es andererseits „bei Schulentwicklung gerade darauf ankommt, die einzelnen Akteure mit dem Ganzen der Organisation zu verbinden" (ebd.). Es gehöre deshalb, so Rolff unter Bezugnahme auf Geiß-

ler (1995: 31) weiter, „zu den Schlüsselproblemen einer lernenden Organisation, ein Organisationsgedächtnis zu entwickeln [...] und dauerhaft zu erhalten, damit weder Erfahrungen noch Orientierungen noch Kompetenzen, Werkzeuge oder Methoden verloren gehen“ (Rolff 2013: 35). Die hier skizzierten Zwischenergebnisse des Forschungsprojekts „Im Alltag der Reform“ geben insofern nicht nur einen deutlichen Hinweis auf die Notwendigkeit, ebenjenes Spannungsverhältnis von „Verbindlichkeit“ und „Freiheit“ in Zukunft noch stärker in den Fokus der Schulentwicklungsforschung zu rücken, sondern das Projekt nimmt darüber hinaus gewissermaßen auch *selbst* eine Doppelrolle ein. Einerseits dient es als Grundlage für die Erforschung sowohl der Geschichte der Laborschule als auch der grundsätzlichen Mechanismen und Herausforderungen organisationalen Lernens, andererseits aber soll der am Ende des Projekts stehende Gesprächsband zugleich als eine Art verschriftlichtes „Organisationsgedächtnis“ der Laborschule dienen: dazu also, gerade auch das Transformationswissen und die Transformationspraktiken dieser ja durchaus besonderen Einrichtung festzuhalten und für zukünftige Lehrer:innengenerationen verfügbar zu machen – mit anderen Worten: sie zu tradieren.

Literatur

Altrichter, Herbert (2010): Mikropolitik der Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz G./Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 96–99.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim, Basel: Beltz.

Boden, Petra/Zill, Rüdiger (2017): Poetik und Hermeneutik im Rückblick. Interviews mit Beteiligten. Paderborn: Wilhelm Fink.

Büttner, Gerd (1977): Konsens als Ideologie. In: Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.): Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 45–99.

Döpp, Wiltrud (1990): Das Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule. Kritische Rekonstruktion der Folgen seiner Institutionalisierung in der Praxis. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät der Universität Bielefeld. Bielefeld.

Geißler, Harald (1995): Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Groeben, Annemarie von der/Geist, Sabine/Thurn, Susanne (2011): Die Laborschule – ein Grundkurs. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule – Schule der Zukunft. IMPULS Laborschule, Bd. 5. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 260–277.

Harder, Wolfgang (1974): Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4. Stuttgart: Ernst Klett.

Haupt, Selma/Zenke, Christian Timo (2022): Vom Überschreiten der „Schattenlinie". Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Historia scholastica 8, 1, S. 141– 168.

Hentig, Hartmut von (1967): Universität und Höhere Schule. Gütersloh: C. Bertelsmann.

Hentig, Hartmut von (1971a): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart, des Quickborner Teams und Annegret Harnischfeger, Dieter Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler, Hans-Herbert Wilhelmi. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1. Stuttgart: Ernst Klett.

Hentig, Hartmut von (1971b): Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2. Stuttgart: Ernst Klett.

Hentig, Hartmut von (1985): Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen. IMPULS Laborschule, Bd. 7. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Hentig, Hartmut von (2009): Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus. Weinheim, Basel: Beltz.

Jung-Paarmann, Helga (2014): Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lehrergruppe Laborschule (1977): Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Oelkers, Jürgen (2009): Die Reform der Pädagogik: Hartmut von Hentig. In: Asal, Sonja/Schlak, Stephan (Hrsg.): Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage. Göttingen: Wallstein, S. 111–142.

Reh, Sabine (2010): Fallstudien zu Schulbiographien. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 141–142.

Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.

Stralla, Michael (2019): Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

Textor, Annette/Zentarra, Dominik (2022): Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1992. In: Schule – Forschen – Entwickeln 1, 1, S. 29–48.

Textor, Annette/Devantié, Rainer/Dorniak, Marlena/Gold, Johanna/Zenke, Christian Timo/Zentarra, Dominik (2020): Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell" im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: WE OS-Jahrbuch 3, S. 77–97.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Rochows Erben. Über Versuchsschulen und das Regelschulwesen. In: Neue Sammlung 43, 4, S. 461–475.

Universität Bielefeld (1978): Forschungsbericht 1977. Bielefeld: Eigenverlag.

Wissenschaftlicher Rat (1984): Publikationsordnung für die Schulprojekte der Universität. Verabschiedet vom Wissenschaftlichen Rat am 29.5.84.

Zenke, Christian Timo (2018): Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft. In: Vogel, Katharina/Bers, Christiana/Brauns, Johanna/Hild, Anne/Stisser, Anna/Horn, Klaus-Peter (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 45. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15–30.

Zenke, Christian Timo (2022): „Schulforschung in der Schule durch die Schule". Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. In: Schule – Forschen – Entwickeln 1, 1, S. 5–28.

Zenke, Christian Timo/Devantié, Rainer/Freke, Nicole (2022): „Im Alltag der Reform". Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld. In: Schule – Forschen – Entwickeln 1, 1, S. 159–167.

Über die Autor:innen

Bödicker, Anne, ist pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg. −
Kontakt: anne.boedicker@staff.uni-marburg.de

Dahmen, Stephan, Dr., ist Akademischer Rat für Sozialpädagogik an der Universität Paderborn. − Kontakt: stephan.dahmen@upb.de

Demmer, Christine, Dr., ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld. − Kontakt: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Dietrich, Fabian, Dr., ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth. − Kontakt: fabian.dietrich@uni-bayreuth.de

Edler, Amanda, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. −
Kontakt: amanda.edler@uni-bielefeld.de

Engel, Juliane, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. − Kontakt: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Fuchs, Thorsten, Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz. − Kontakt: tfuchs@uni-koblenz.de

Gädeke, Eik, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften und Medienforschung im Lehrgebiet Mediendidaktik an der Fernuniversität in Hagen. −
Kontakt: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

Gröschner, Carolin, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig. − Kontakt: c.groeschner@tu-braunschweig.de

Hahn, Rebekka, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Forschungsmethoden an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. − Kontakt: rebekka.hahn@uni-bielefeld.de

Herzberg, Heidrun, Dr., ist Professorin für Bildungswissenschaften und Berufspädagogik in Gesundheitsberufen an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. –
Kontakt: heidrun.herzberg@b-tu.de

Jergus, Kerstin, Dr., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig. –
Kontakt: k.jergus@tu-braunschweig.de

Kelle, Helga, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. –
Kontakt: helga.kelle@uni-bielefeld.de

Lambrecht, Maike, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Arbeitsgruppen Schulentwicklung und Schulforschung sowie Pädagogische Beratung an der Universität Bielefeld. –
Kontakt: maike.lambrecht@uni-bielefeld.de

Masek, Hiromi, Dr., ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. –
Kontakt: hiromi.masek@tu-dortmund.de

Mattig, Ruprecht, Dr., ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft und Methodologie der Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. – Kontakt: ruprecht.mattig@tu-dortmund.de

Parade, Ralf, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Kassel. –
Kontakt: ralf.parade@uni-kassel.de

Schwendowius, Dorothee, Dr., ist Professorin für internationale und interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. – Kontakt: dorothee.schwendowius@ovgu.de

Spitznagel, Junis, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth. –
Kontakt: junis.spitznagel@uni-bayreuth.de

Thiersch, Sven, Dr., ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulische Sozialisation an der Universität Osnabrück. –
Kontakt: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Uhlendorf, Niels, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften im Bereich Allgemeine Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. −
Kontakt: uhlendon@hu-berlin.de

Vehse, Paul, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. −
Kontakt: paul.vehse@uni-flensburg.de

Wischmann, Anke, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. − Kontakt: anke.wischmann@uni-flensburg.de

Wolf, Eike, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulädagogik im Arbeitsbereich Schulische Sozialisationsforschung an der Universität Osnabrück. − Kontakt: eike.wolf@uni-osnabrueck.de

Zenke, Christian Timo, Dr., ist Akademischer Rat in der Arbeitsgruppe Schulentwicklung und Schulforschung der Universität Bielefeld sowie Mitarbeiter in der Wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule Bielefeld. − Kontakt: timo.zenke@uni-bielefeld.de

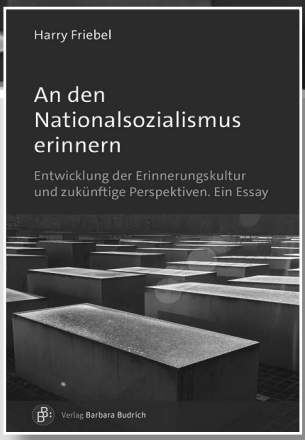
Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Jo Moran-Ellis
Heinz Sünker (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2024 • 659 Seiten • gebunden • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2649-3 • eISBN 978-3-8474-1819-1

Mit dem Fokus auf Orte und Kontexte des Lebens von Kindern bringt dieses Handbuch Beiträge zusammen, die unterschiedlichste soziale Konstellationen, die für kindliches Leben und Erleben wichtig sind, untersuchen. Diese werden analog zu aktuellen Fragen von Ökologie, Nachhaltigkeit und Naturbezug diskutiert, da Kinder nicht nur die Zukunft verkörpern, sondern stetig die Folgen ökologischer Probleme erleben und von diesen besonders betroffen sind.

www.shop.budrich.de



Harry Friebel

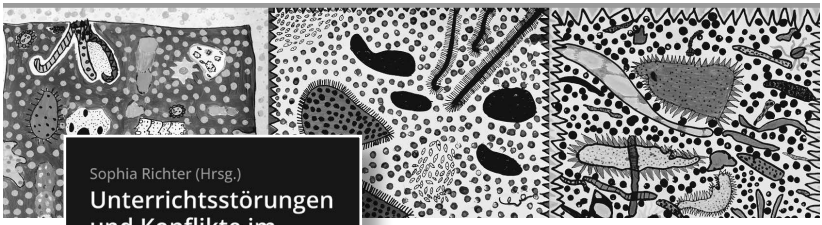
An den Nationalsozialismus erinnern

Entwicklung der Erinnerungskultur und zukünftige Perspektiven.
Ein Essay

2023 • 99 Seiten • kart. • 12,00 € (D) • 12,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2739-1 • eISBN 978-3-8474-1909-9

Was war der Holocaust damals und wie wirkt der Holocaust heute noch? Harry Friebel betrachtet den Themenkomplex „Erinnerungskultur" aus einer interdisziplinären Perspektive und untersucht Motivationen, Bedeutungen und Interessenlagen auf verschiedenen Ebenen. Besondere Aufmerksamkeit wird der Wechselseitigkeit von Täter- und Opferperspektive innerhalb der NS-Diktatur und im Leben der Nachkommen in einer multikulturellen Moderne gewidmet. Abschließend diskutiert der Autor die Frage, wie eine Erinnerungskultur für die Zukunft aussehen kann.

www.shop.budrich.de



Sophia Richter

Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld

Pädagogisches Perspektiven

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog, Band 3
2023 • 222 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
ISBN 9978-3-8474-2748-3 • eISBN 978-3-8474-1918-1

Unterrichtsstörungen und Konflikte gehören zum schulischen Alltag. Als pädagogische Herausforderungen werden sie auf vielfältige Weise bearbeitet. Anhand von beobachteten Unterrichtszenen als Fallbeispielen nehmen die Autor*innen vielfältige Perspektiven auf das Phänomen Unterrichtsstörungen ein. Die Reflexionen und Analysen von Lehrkräften, Wissenschaftler*innen und Vertreter*innen unterschiedlicher Ansätze und Interventionsprogramme zeigen alternative Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag auf.

www.shop.budrich.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 9

Pädagogische Institutionen gelten als träge, befinden sich jedoch in einem ständigen Wandlungsprozess. Welche Dynamiken werden dabei sichtbar und wie können sie qualitativ-empirisch erforscht werden? Die im Band versammelten Beiträge untersuchen beispielsweise Wandlungen und Institutionalisierungsprozesse, die durch Flucht- und Migrationsbewegungen, Inklusion oder Digitalisierungsprozesse angestoßen werden, und loten aus, wie sich diese methodologisch und methodisch (neu) erfassen lassen.

Die Herausgeber*innen:
Jun.-Prof. Dr. Christine Demmer, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Juliane Engel, Goethe Universität Frankfurt a. M.
Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Universität Koblenz
Rebekka Hahn, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Anke Wischmann, Europa Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-2678-3

www.budrich.de

Titelbildnachweis: Vlado Paunovic auf pexels.com