

Fischer, Diana [Hrsg.]; Jergus, Kerstin [Hrsg.]; Puhr, Kirsten [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]  
**Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen**

Halle-Wittenberg : Martin-Luther-Universität 2021, 198 S. - (Wittenberger Gespräche; VII)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Diana [Hrsg.]; Jergus, Kerstin [Hrsg.]; Puhr, Kirsten [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg : Martin-Luther-Universität 2021, 198 S. - (Wittenberger Gespräche; VII) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-237504 - DOI: 10.25656/01:23750

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-237504>

<https://doi.org/10.25656/01:23750>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung sind Theorie und Empirie auf verschiedene Weisen miteinander verschränkt. Nicht nur arbeitet jede empirische Methodologie notwendig mit theoriegeladenen Begriffen, auch bildet Theorie erst den Rahmen, in dem sich die Relevanz von empirischer Forschung für Gegenstandsfelder und gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt. Theorie und Empirie gelten der neueren Epistemologie nach nicht länger lediglich als neutrale Beobachtungstechniken, sie werden aus diesem Blickwinkel vielmehr als soziale Praktiken gefasst. Das bedeutet: sie können und müssen ihrerseits zum Gegenstand von Theorie und Empirie gemacht werden. Die Beiträge des Bandes nehmen auf verschiedene Weise diesen Ausgangspunkt einer Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen zum Anlass unterschiedlicher Reflexionen: Sie demonstrieren Forschungsdesigns, in denen Theorie und Empirie explizit verbunden sind oder beziehen sich reflexiv auf die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktion.

ISBN 978-3-754932-61-2

Mit Beiträgen von: Frank Beiler, Malte Brinkmann, Susann Fegter, Diana Fischer, Kerstin Jergus, Nadine Rose, Anne Otzen, Kirsten Pühr, Maxine Saborowski, Olaf Sanders, Madeleine Scherrer, Lukas Schildknecht, Robert Wartmann, Daniel Wrana

Theorie und Empirie

Fischer/Jergus/Pühr/Wrana

WG VII

Diana Fischer  
Kerstin Jergus  
Kirsten Pühr  
Daniel Wrana (Hrsg.)

# Theorie und Empirie

Erkenntnisproduktion zwischen  
Theoriebildung und empirischen Praxen

Wittenberger Gespräche VII

DIANA FISCHER / KERSTIN JERGUS  
KIRSTEN PUHR / DANIEL WRANA (HRSG.)

**Wittenberger Gespräche VII**

# THEORIE UND EMPIRIE

Erkenntnisproduktion zwischen  
Theoriebildung und empirischen Praxen

Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg

## Inhalt

Inhalt.....	6
Vorwort.....	8
<i>Diana Fischer, Kerstin Jergus, Kirsten Puhr und Daniel Wrana</i>	
Theorie und Empirie – Einleitung.....	10
<i>Malte Brinkmann</i>	
Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung.....	30
<i>Kirsten Puhr</i>	
Montagen von Daten als ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie.....	58
<i>Susann Fegter, Maxine Saborowski</i>	
Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen .....	78
<i>Anne Otzen, Nadine Rose</i>	
Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken .....	102
<i>Frank Beiler</i>	
Fernand Deligny und die Kartografie in den Cevennen. Überlegungen zu einer ästhetischen Empirie .....	124
<i>Madeleine Scherrer, Robert Wartmann</i>	
Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung .....	144
<i>Lukas Schildknecht</i>	
„Tagungen“- Überlegungen zu Orten erziehungswissenschaftlicher Inszenierungen .....	168
<i>Olaf Sanders</i>	
Ethics is so overrated. Oder: Wie effektiv ist pädagogischer Altruismus? Randgänge zur empirischen Fundierung ethischer Orientierungen in bildungsphilosophischer Absicht .....	184
Autor*innen des Bandes.....	199

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliographie;  
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über  
[http:// dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

© 2021 Diana Fischer (Halle), Kerstin Jergus (Braunschweig),  
Kirsten Puhr (Halle), Daniel Wrana (Halle)

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind  
urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich  
zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung der  
Herausgebenden nicht zulässig.

Dieser Band ist im open access unter <http://www.pedocs.de>  
sowie gedruckt im Buchhandel erhältlich.

ISBN: 978-3-754932-61-2

## Vorwort

Der vorliegende Band mit dem Titel „Theorie und Empirie“ geht auf die Tagung „Theoretische Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen“ im Rahmen der Wittenberger Gespräche zurück. Sie fand vom 26.-28. April 2018 zum siebten Mal in der Leucorea in Lutherstadt Wittenberg statt.

Mit den Wittenberger Gesprächen verbindet sich die Idee, zeitdiagnostisch bedeutsame und für die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung zentrale Begriffe, Konzepte und Themen einer systematischen Auseinandersetzung und Kritik zu unterziehen. Dieses anspruchsvolle Ansinnen spiegelt sich sowohl im Format wie auch im Diskussionsklima der Tagung wider: Dem großzügigen Zeitrahmen für die Präsentation einzelner Beiträge entspricht ein ebenso großzügig bemessener Zeitrahmen für deren intensive Diskussion.

Die Herausgebenden danken den Vortragenden, die ihre Beiträge für diese Publikation in überarbeiteter Fassung zur Verfügung gestellt haben sowie denjenigen, deren Beiträge den Band ergänzen und nicht zuletzt den Teilnehmer\*innen der Tagung, deren Diskussionen in die Weiterentwicklung der Beiträge mit eingegangen sind.

Leider konnte der Vortrag, den Rainer Kokemohr, auf der Tagung gehalten hat, nicht mehr für den Band finalisiert werden. Am 21. März 2020 ist Rainer Kokemohr im Alter von 79 Jahren gestorben. Der Vortrag bezog sich jedoch auf eine umfangreiche Arbeit zum Bildungsprozess, an der Kokemohr in diesen Monaten schrieb. Wir freuen uns ankündigen zu dürfen, dass diese demnächst erscheinen wird:

Rainer Kokemohr; Der Bildungsprozess – ein „Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen“? In: Koller, Hans-Christoph; Sanders, Olaf (Hg.): Rainer Kokemohrs //Der Bildungsprozess// und sechs Antwortversuche, Bielefeld (Transcript: Theorie bilden) 2021 (in Vorbereitung)

Wir möchten uns an dieser Stelle auch sehr herzlich bei den Hilfskräften Gesa Ogniewski und Elena Russu für das Korrekturlesen des Manuskripts bedanken.

*Frankfurt, Braunschweig und Halle 2021*

*Diana Fischer, Kerstin Jergus, Kirsten Puhr und Daniel Wrana*

## **Theorie und Empirie – Einleitung**

Das Verhältnis von Theorie und Empirie ist seit geraumer Zeit ein Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen ebenso wie der interdisziplinären Debatten. Ein wichtiger Ankerpunkt war der 2008 von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann herausgegebene Band „Theoretische Empirie“ (2008). Während sich im 20. Jahrhundert in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine Arbeitsteilung etabliert hatte, in der Wissenschaftler\*innen in der Regel entweder theoretische oder empirische Forschung in spezialisierten Erkenntnisprojekten vorangetrieben haben, konstatierten die Herausgeber\*innen eine zunehmende Verschränkung theoretischer und empirischer Zugangsweisen. Der Einsatz des Bandes war eine methodologische Re-Perspektivierung der Erkenntnisproduktion: Forschung müsse einerseits als von Theorien geleitet resp. informiert und andererseits als Theorien generierend verstanden werden. Vertreten wird die konstruktivistische Auffassung, dass die empirischen Gegenstände von den Methoden und dem theoretischen Zugriff allererst hervorgebracht und nicht in ihrer natürlichen Gegebenheit vorausgesetzt werden können. Empirie sei daher immer ‚theoriegeladen‘ und somit auf Theorie verwiesen.

Die Verschränkung theoretischer und empirischer Zugangsweisen, die der Band reflektiert, wurde auch in den Erziehungswissenschaften in zahlreicher werdenden Studien praktiziert und intensiv diskutiert:

Ein Diskussionsstrang von Studien und Reflexionen, der schon Mitte der 1990er Jahre einsetzte, bildet die Verbindung bildungstheoretischer Reflexion mit biographischer Forschung. Diese ermöglichte der Empirie, neue Gegenstandsdimensionen zu erschließen und erlaubte gleichzeitig der Bildungstheorie, klassische Theoriefiguren produktiv weiter zu entwickeln (z. B. Kokemohr/Koller 1996; Koller/Marotzki/Sanders 2007; Miethe/Müller 2012). Unter anderen theoretischen Vorzeichen wurden bildungstheoretische Fixierungen auf ein modernes Subjektverständnis mit ethnographischer Empirie irritiert und theoretisch revidiert (z. B. Schäfer 1999).

Seit Anfang der 2000er Jahre verbreiterte und vertiefte die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung ihr Repertoire und intensivierte die methodologische Reflexion, wobei sich die Komplexität und Reichweite der Forschungsgegenstände und der dabei thematisierten Dimensionen ausweitete und zwar nicht nur durch die Komplexitätssteigerung der Methodologie, sondern auch durch den Bezug auf kultur-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Begriffe und Konzepte (z. B. Ecarius/Miethe 2011; Friebertshäuser/Kelle/Boller/Bollig/Huf/Langer/Ott/Richter 2012; Tervooren/Engel/Göhlich/Miethe/Reh 2014; Kreitz/Miethe/Tervooren 2016).

Im gleichen Zeitraum entwickelten sich empirische Programme in vormalig eher theoretisch arbeitenden Teilbereichen der Erziehungswissenschaft. So entstand in der Wissenschaftsforschung ein feld- und systemtheoretische Perspektiven verbindendes Programm zur Beobachtung der Beobachtungspraktiken in den Erziehungswissenschaften sowie zur Analyse der Weisen der Generierung erziehungswissenschaftlichen Wissens (Neumann 2010; Meseth/Dinkelaker/Neumann/Rabenstein/Dörner/Hummrich/Kunze 2016).

Die erkenntniskritischen und machtanalytischen Reflexionen der Pädagogik im Anschluss an den Poststrukturalismus haben mit den Methodologien der Diskursforschung und der Ethnographie mit zahlreichen Studien eine empirische Wende erfahren. Auf die Gegenstandsfelder der Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Schulpädagogik, Sonderpädagogik und die Frühpädagogik hin gerichtet, entwickelte sich eine Empirie, die sowohl die Programmatiken der neuen Bildungsreformen als auch die Mikroebene institutioneller Arrangements untersucht hat, und ihre Erkenntnisinteressen wie ihre analytischen Begriffe aus Theoriedebatten gezogen hat (vgl. resümierend die Beiträge in Fegter/Kessel/Rothe/Ott/Langer/Wrana 2015; sowie die erziehungswissenschaftlichen Beiträge zu Angermüller/Herschinger/Macgilchrist/Nonhoff/Reisigl/Wedl/Wrana/Ziem 2014).

In der Vielzahl dieser Entwicklungen zeichnet sich eine ‚kulturwissenschaftliche Bildungsforschung‘ (vgl. Thompson/Jergus/Breidenstein 2014) ab, mit der neuere Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung mit methodologischen Neuentwicklungen im Feld verknüpft worden sind. Dabei haben sich gegenstandsbezogene Forschungsprogramme etwa zur Subjektivierungsforschung, zur neuen Gouvernementalität von Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Schule, zur Adressierung und Readressierung, zur interpretativen Unterrichtsforschung, zur Attribution von ‚Behinderung‘, zur Pädagogischen Professionalität oder zu frühpädagogischen Institutionalisierungen entwickelt.

Zeitlich parallel ist die sogenannte empirische Bildungsforschung, die die Erziehungswirklichkeit seit den 1970er Jahren mit empirisch-analytischen Erkenntnisweisen erforscht, im Zuge der großen, von der Bildungspolitik forcierten Vergleichsstudien enorm expandiert. Auch dies forcierte die wissenschaftstheoretische und erkenntnispolitische Reflexion, so wurde die (Re-)Formierung des theoretischen Gegenstands ‚Bildung‘ durch verschiedene Empirien diskutiert und auf die Möglichkeiten und Grenzen einer erziehungswissenschaftlichen Empirie reflektiert (z.B. Pongratz/Wimmer/Nieke 2006; Breinbauer/Weiß 2011; Schäfer/Thompson 2014). Folgenreich dürften vor allem die Veränderungen im Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Praxis sein, die für einige Jahre eine evidenzbasierte, Wirksamkeit verprechende Erkenntnisproduktion favorisierten und die Expansion der empirischen Bildungsforschung erst möglich gemacht haben (kritisch z. B. Bellmann/Müller 2011).

Schließlich wurde jüngst auch in der Theoriebildung selbst begonnen, diese als ‚Theoretische Forschung‘ zu begreifen und nach den ihr zugrundeliegenden Praktiken sowie den Methodologisierungsmöglichkeiten zu fragen und damit zugleich die Theoriebildung selbst als Feld wissenschaftlicher Praxis mit eigener Dignität stark zu machen (vgl. Bellmann/Ricken 2020; Rieger-Ladich/Thompson/Brinkmann 2021).

Vor dem Hintergrund dieser vielschichtigen und divergenten Entwicklungen, die hier nur exemplarisch genannt werden konnten, werden Einsatz und Wert von Theorie im empirischen Prozess und umgekehrt der Einsatz der Empirie in der theoretischen Reflexion noch einmal anders sichtbar. Es zeigt sich, dass das Ins-Verhältnis-Setzen von Theorie und Empirie weit mehr als eine Neuentwicklung der Methodologie ist und auch nicht in der Anerkennung einer ohnehin schon wirksamen Verwieseneit zweier Momente aufgeht. Sowohl die Debatte als auch die Praxis einer Verbindung von Theorie und Empirie haben eine längere Geschichte. Sie beginnt mindestens mit dem Programm der Kritischen Theorie der frühen Frankfurter Schule, in dem theoretisch-philosophische Reflexion mit den neueren empirischen Ansätzen v. a. aus den Vereinigten Staaten verbunden worden sind (vgl. hierzu Dubiel 1978; Kelle 1992). Es spielt auch in der kritischen Epistemologie eine Rolle, die von der neueren Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften (vgl. Rheinberger 2007) bis zur Reflexion auf die Erforschung der Beziehung von Wissen und Machtverhältnissen in der poststrukturalistischen Epistemologie reicht (vgl. Diaz-Bone 2007).

Nimmt man diese Momente auf, dann rücken mit der Verbindung von Theorie und Empirie die gesellschaftlichen Verhältnisse auf doppelte Weise in den Möglichkeitsraum empirischen Arbeitens: (1) Zum einen werden die empirischen Gegenstände nicht mehr nur als isolierte, lokale Tatsachen beobachtbar, bei denen die Wissenschaftlichkeit der Empirie sich aus der kategorialen Reduktion im Beobachtungsdesign legitimiert. Vielmehr werden die beobachtbaren ‚Tatsachen‘ qua Theorie kontextualisierbar und als Momente gesellschaftlicher Verhältnisse erkennbar. (2) Zum anderen wird die Praxis der Empirie selbst als soziale Praxis und gesellschaftliche ‚Tätigkeit‘ greifbar. Insofern die Erkenntnisproduktion als ein in sozialen Praktiken kontextualisiertes Unternehmen erscheint, wird die gesellschaftliche Funktion von Empirie und somit ihre erkenntnispolitische Dimension analysierbar.

Die Selbstbeobachtung der Forschungspraxis als eine hervorbringende Tätigkeit, die nicht bloß eine gegebene Wirklichkeit repräsentiert, ist zugleich die Bedingung einer theoretischen Rekontextualisierung der empirischen Gegenstände. Sie ermöglicht nicht zuletzt erste Ansätze einer Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsgeschichte für die Erziehungswissenschaft, wie sie in den Naturwissenschaften seit langer Zeit etabliert ist. Für den Forschungsprozess bleibt die gegenstandskonstitutive Funktion der Theorie und die theoriebildende Produktivität der Empirie bedeutsam und unhintergebar. Der Einsatz der Verbindung geht aber darüber hinaus. Als

theoretische Reflexion auf den gesellschaftlichen Zusammenhang der Gegenstände macht sie diese überhaupt erst zu spezifisch relevanten Gegenständen. Schließlich erlaubt sie, die „Erkenntnisse“ in den gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen. Theoretische Reflexion erlaubt schließlich auch, Orte der Wissensproduktion zueinander ins Verhältnis zu setzen.

Bevor wir die Beiträge dieses Bandes vorstellen, möchten wir diesen Zusammenhang in drei Punkten, die auch Querschnittdimensionen in den Beiträgen bilden, noch weiter ausarbeiten: (a) Die Vermittlung von Theorie und Empirie als methodologisches und gesellschaftliches Verhältnis. (b) Die Wissensproduktion als gesellschaftliche Praxis und als Hervorbringung von analytischen Gegenständen. (c) Die gesellschaftliche Organisation der Wissensproduktion und ihre Transformation.

## 1 Theorie und Empirie – Wissenschaft und Gesellschaft

In den Erziehungswissenschaften ebenso wie in anderen Disziplinen (Fornec/Wrana 2005; für die Soziologie, vgl. Kalthoff u.a. 2008, S. 8) hatte sich im 20. Jahrhundert eine Arbeitsteilung zwischen theoretischer und empirischer Erkenntnisproduktion etabliert. Auch wenn diese Grenzen in den letzten überschritten werden und sich zunehmend relativieren, sind die distinkten Praktiken sowohl der empirischen Methodologien als auch der Theoriearbeit im Zuge der Spezialisierung von Forscher\*innengruppen auf je spezifische Erkenntnisweisen entstanden. Die Praktiken brachten denn auch „Produkte“ hervor, zu denen nicht nur „Theorien“ und „empirische Erkenntnisse“ gehören, sondern auch Methoden, Softwareprogramme, Testbatterien, Gedanken, Thesen, Klassikerausgaben, Theorievergleiche, Lesarten usw. Auch wenn diese Produkte im wissenschaftlichen Prozess immer im Fluß sind und permanent befragt und weiter entwickelt werden, werden sie zugleich objektiviert und subjektiviert. Sie nehmen eine dinglich, materielle Form an und werden so zu wertvollen „Waren“. Sie können von Wissenschaftler\*innen als Eigentum betrachtet oder auch anderen Wissenschaftler\*innen zugeschrieben werden. Sie können untereinander getauscht und gehandelt werden und bestimmen nicht zuletzt Status und Möglichkeiten im wissenschaftlichen Feld mit. Nicht zuletzt eröffnen Sie einen Feld des Kampfes, in dem sich epistemologische und methodologische Schulen bilden, gegeneinander abschließen und um führende Positionen im Feld ringen (vgl. Bourdieu 1998).

Während ein Teil der Spezialist\*innen auf der arbeitsteiligen Differenz, ihrer produktiven Kraft bestehen, versuchen andere, diese durch Rekombination der Elemente zu überschreiten. Eine zunächst naheliegende Weise, Theorie und Empirie miteinander zu verbinden, geht von dem Dualismus der beiden Bereiche und damit von der Objektivität der Produkte aus. Es wird versucht, Theorien oder Begriffe auf Material anzuwenden. Dabei zeigt sich, dass die theoretischen Begriffe bisweilen etwas sperrig in die empirischen Prozesse hinein ragen. Ein methodologischer Schritt der Überwindung der Differenz ist das instrumentelle Verständnis von Theorie

und Empirie als intellektueller Tätigkeit, also der Begriffe als ‚Werkzeuge‘ und der Theorie als ‚Werkzeugkiste‘. Theorie und Empirie werden dann gleichermaßen als Praxis der Anwendung von Werkzeugen begriffen, da dann auch die methodisch-methodologischen Begriffe gleichermaßen als spezifische Theorie-Begriffe gelten können. Die mit diesen Werkzeugen beforschte Wirklichkeit erhält aus dieser Perspektive einen spezifischen Zugschnitt, die intellektuellen Instrumente bringen die analytischen Gegenstände als solche erst hervor. Das instrumentelle Verständnis ist mit dem Linguistic Turn in die Epistemologie gekommen und hat inzwischen auch in den wissenschaftstheoretischen Debatten der empirischen-analytischen Ansätze das Paradigma der Repräsentation abgelöst (Herzog 2012).

Vom instrumentellen Verständnis her lassen sich zunächst verschiedene Formen unterscheiden, in denen Theorien zu empirischen Prozessen in Bezug treten können (vgl. Dörner/Schäfer 2009; Wrana 2011; Kalthoff 2018). Theorien können einerseits Gegenstandstheorien sein, die je nach Forschungsparadigma experimentell überprüft werden oder die abduktiv aus dem empirischen Material entwickelt werden. Sie können andererseits Grundlagentheorien sein, die ein analytisches Instrumentarium zur Beobachtung von Wirklichkeit allererst bereit stellen. In Anlehnung an Kant und dem Sprachgebrauch der philosophischen Debatte folgend, werden sie auch als Analytiken bezeichnet (z. B. Dreyfus/Rabinov 1987, S. 151). Analytiken regeln nicht einfach die mehr oder weniger gelungene Abbildung eines Gegenstandes, vielmehr bilden sie mit ihrer begrifflichen Ordnung erst die Bedingung seines Erscheinens. Genau genommen jedoch schafft dieses Hervorbringen die Gegenstände nicht aus dem Nichts, die Welt ist vielmehr als alltäglich erfahrbare immer schon intelligibel. Auch das Alltagswissen basiert auf Analytiken, die Gegenstände hervorbringen. Wissenschaftliche Analytiken bieten hingegen eine dazu differente Erscheinungsweise von Gegenständen an, sie vollziehen einen epistemologischen Bruch mit einer bisherigen Erkenntnisweise, wie erstmals Bachelard (1993, S. 20) formulierte. Die theoretisch erzeugte Wirklichkeit erscheint damit nicht nur als zur Alltagswirklichkeit differente, sondern auch als zu anderen wissenschaftlichen Wirklichkeiten differente.

Von hier aus lassen sich einige Formen der Relationierung von Theorie und Empirie formulieren (vgl. auch Kalthoff 2018, S. 136ff.): (1) Einmal die gegenstandsbezogene Analyse eines empirischen Phänomens auf der Basis analytischer Begriffe wie Biographie, Habitus oder Diskurs. Dabei erscheinen manche Begriffe den jeweiligen scientific communities als „natürlicher“ und andere als sperriger. Das liegt zum Teil an den empirischen Kontexten, in denen die Begriffe entwickelt worden sind und an den Formen ihrer Abstraktion, zum Teil aber auch der Gewöhnung der Begriffe an ihren empirischen Gebrauch bzw. an ihrer Rekontextualisierung in anderen Forschungsgegenständen oder gar Disziplinen. Den Biographieforscher\*innen erscheint der Begriff der Biographie als selbstverständlich im Material operabel, während die Diskursanalytiker\*innen mit Leichtigkeit überall

Diskurse erkennen können. Das bedeutet nicht, dass diese Zugänge der Wirklichkeit ihre jeweilige Theorie aufdrücken, sondern dass sie im Gebrauch ihrer Analytiken geübt sind. Die Begriffe schließen ihre Gegenstände nicht nur auf, sie arbeiten sich auch an ihnen ab, d. h. sie werden im empirischen Gebrauch geschmeidiger. Dennoch muss diese ‚Arbeit am Begriff‘, in dem diese operabel werden, in jeder Studie und in Anbetracht von jedem Material geleistet werden, insofern ist mit einer Empirie dieser Art immer auch Theoriearbeit verbunden. Dies führt dann (2) zur zweiten Form der Relationierung, mit der die empirische Arbeit theorieentwickelnd bzw. theoriegenerierend wirkt. Sicherlich haben auch Arbeiten, die nicht empirisch, sondern nur theoretisch vorgehen als wesentlichen Einsatz die Plausibilität der Aussagen in der Welt. Sie stehen aber auch in Gefahr, sich gegen divergierende Erfahrungen durch Abstraktion zu immunisieren. Mit der Empirie wird der Weltbezug systematisch und die Immunisierung forschungspraktisch durchkreuzt.

Dem instrumentellen Verständnis von Erkenntnis gemäß besteht dieser Bezug nicht in der besseren Repräsentation einer der Empirie vorausgesetzten Welt, sondern in der Nützlichkeit oder Operativität der Hervorbringung. An dieser Stelle wird denn auch der Einsatz des Politischen im Verhältnis von Theorie und Empirie deutlich: Insofern für die Legitimation wissenschaftlicher Erkenntnisse die valide Repräsentation einer vorausgesetzten Welt nicht mehr hinreichend ist, stellt sich die Frage, welche Kriterien für die Gültigkeit einer weiterzuentwickelnden These gelten. Die Epistemologie des radikalen Konstruktivismus hat die Viabilität als alternatives Kriterium vorgeschlagen. Ethisch sei, dass ein Weg, der gangbar ist, auch gegangen werden soll (Glaserfeld 1997, S. 43). Diese ethische Forderung hat sich kaum verbreitet, geschweige denn durchgesetzt, denn sie bleibt leer und unterbestimmt. Der Konstruktivismus und das instrumentelle Verständnis gelangen hier an ihre Grenze. Die Politizität der Erkenntnis ist in der Folge zu einem Problem geworden, das zu bearbeiten ist (Thompson/Wrana 2019).

Je nach verwendeten Theorien, Methodologien und Forschungstraditionen stellen sich in den Relationierungen von Theorie und Praxis verschiedene Herausforderungen und verschiedene Gelingensbedingungen, die nicht nur in der methodologischen Reflexion in den letzten Jahren intensiver diskutiert worden sind, sondern die sich auch als forschungspraktische Probleme in der Entwicklung von Forschungsdesigns, in der Zusammenstellung von empirischen Material, der Konstellation von Materialsorten, der Auswahl analytischer Werkzeuge und nicht zuletzt in der konkreten Interpretations- und Analysearbeit im Material stellen.

Der Topos der ‚Verbindung‘ von Theorie und Empirie impliziert einen Dualismus, der vom instrumentellen Verständnis von Erkenntnis schon relativiert und durchkreuzt wird. Theorie und Empirie erscheinen so als kognitive Operationen des Denkens, die zwar in vielen Punkten unterscheidbar sind, aber doch gemeinsam haben, dass sich mit ihnen der Intellekt auf

Gegenstände richtet und diese formiert. Diese Position kann aber immer noch als kognitivistisch verkürzt betrachtet werden. Die praxeologische Epistemologie hat das Potential, den Dualismus weiter zu unterlaufen, insofern die Hervorbringung von Wirklichkeit nicht nur als instrumentelle intellektuelle Operation, sondern als soziale Praxis verstanden wird. Das praxeologische Verständnis der Wissensproduktion möchten wir im folgenden Abschnitt weiter verfolgen.

## 2 Praktiken der Hervorbringung von Erkenntnis // Wissensproduktion

Die Produktionen von Erkenntnis in Theorie und Empirie wird in wissenschaftstheoretischen Debatten zunehmend als praktischer Vollzug im Sozialen betrachtet, der zudem durch unterschiedliche wissenschaftliche und politische Einsätze geprägt ist. Wichtig waren für diese neue Einstellung der Optik der Erkenntnis zum Beispiel die „Laborstudien“ innerhalb der amerikanisch-deutschen Wissenssoziologie (z. B. Latour/Woolgar 1979; Knorr-Cetina 1984), die foucaultschen Studien, die die mit Forschung verbundenen Machtverhältnisse erkenntnispolitisch kritisieren (vgl. die Beiträge in Reichenbach/Ricken/Koller 2011), sowie wissenschafts- und erkenntnistheoretisch orientierte feministische Theorieeinsätze (z. B. Smith 1987; Alcott/Potter 1993; Forster et. al 2020; Axeli-Knapp 2012).

Im Zuge dieser Problematisierungen wurde zum einen die Performativität, Sozialität und Machtförmigkeit wissenschaftlicher Praxen hervorgehoben. Zum anderen wurde sichtbar gemacht, inwiefern das Verständnis von Theorie und Empirie in der Geschichte der Wissenschaften immer wieder von Reinheitsphantasmen geprägt war. Ein vom Sozialen, Politischen und Kulturellen unverstellter Zugang zur Wirklichkeit qua theoretischer Reflexion oder empirischer Methodik galt dabei als Ideal. Schon von Max Horkheimer (1987/1937) wurde dieses Ideal der Erkenntnis als eine Abstraktion des Sehens resp. der scholastischen „Schau“ problematisiert, in der ein forschendes/denkendes Individuum nur Kraft der Mittel des eigenen Verstandes Einsicht in die „Wirklichkeit“ der Welt erlangt. Horkheimer zeigte auch, dass dieses Ideal nicht nur für die Theorie, sondern in derselben Weise für die Empirie der Sozialforschung gilt (ebd., S. 208f.). Insofern ist Empirie an sich noch kein Ausweg aus der Selbstbezüglichkeit der scholastischen Schau. Horkheimers Forderung, die wissenschaftliche Tätigkeit ausgehend von einer materialistischen Theorie der Praxis zu analysieren, wurde im 20. Jahrhundert von verschiedenen, anders gelagerten Praxistheorien weiter geführt. Bezogen auf das „Sehen“ als eine der grundlegenden wissenschaftlichen Tätigkeiten wurde gezeigt, dass es in der Wissenschaftsgeschichte en vogue war, das Verständnis von Theorie und Empirie zu idealisieren, womit einer sehenden, erfahrbaren, sozialen Perspektivität wenig Raum gelassen wurde (Crary 1996, S. 75ff.; Mattenklott 1994; Wulf 2011, S. 28-32). Der wissenschaftliche Blick konstituierte sich als eine Sichtweise auf die Welt, die die gesellschaftlichen Weisen der Subjektivierung des Bli-

ckens ausblendete und das alltägliche Blicken überlagert, verdrängt und delegitimiert hat.

Die Idealisierung von Erkenntnis zeigt sich auch noch in aktuellen Großtheorien. So hält Knorr-Cetina (1992) den funktionalistischen und differenzierungstheoretischen Beschreibungen der Wissenschaft als System eine praxeologisch-konstruktivistische Position entgegen und zeigt, dass der systemtheoretische Zugang noch nichts über die internen Funktionsweisen von Wissenschaft aussagen kann, weil sich aus der Makrologik der Ausdifferenzierung keine Ableitung der uneinsehbaren sozialen Praxis vollziehen lässt (z. B. Wie arbeitet eine Wissenschaftlerin? Welche Praktiken reproduziert sie Tag für Tag – im Zusammenspiel mit Kolleginnen und Institutionen, funktionalen und schönen Dingen?). Ausgehend von der Analyse der lokalen Situiertheit von wissenschaftlichen Praxen zeigt sich, wie lokale Prozeduren des Sehens und Beobachtens die Hervorbringung der Forschungsgegenstände mit bestimmen.

Kalthoff und Schürkmann (2020, S. 68f.) plädieren für eine ‚Graduierung der Modi des Sehens‘, um ‚Sehen, Betrachten und Verstehen‘ als un-abgeschlossene Fähigkeit – verwoben in soziale Praxis – zu ermöglichen. In der ethnographisch arbeitenden Erziehungswissenschaft wurde das Blicken und Sehen untersucht und gezeigt, wie die pädagogischen ebenso wie die empirischen Praxen als performative Modi des Hervorbringens beobachtete Wirklichkeit darstellen (z.B. Althans 2014; Schulz 2015; die Beiträge in Schmidt/Schulz/Grathhoff 2016). Die Forschungspraxis ethnographischer und diskursanalytischer Zugänge (Ott/Schweda/Langer 2014) bietet dabei eine Abkehr vom Verständnis des Forschungsprozesses als eines standardisierbaren und in abstrakten Regeln sich erschöpfenden Vorgangs.

Auch bei theoretisch informierten Analysen von Praxen im Feld bildet die Position der Forscherin dabei eine Ressource. Devereux (1976, S. 70) beschreibt, wie eine wissenschaftliche Methode wie die Beobachtung um ein wichtiges Instrument gebracht wird, wenn die Phänomene von ‚Übertragung und Gegenübertragung‘ im Prozess der Forschung ausgespart bleiben. Auch was Angst macht und wovon das Auge ergriffen und berührt wird, kann für Praktiken der Erkenntnis im Denk- und Schreibprozess zum Verstehen beitragen. Sie wirken daher nicht einfach erkenntnisverfälschend, sondern reflexiv gewendet erkenntnisproduzierend. Wird diese Möglichkeit berücksichtigt, kann im Feld von Theorie- und Empirie auch randständigen, kleineren, tabuisierten und sensitiven ‚Arbeitsbündnissen‘ (Resch 1998; Müller/Witek 2015) weitere Betrachtungsweisen abgerungen werden. Als ‚Arbeitsbündnisse‘ werden in der kritischen Epistemologie soziale Formen der Teilnahme, Kooperationsbildung der Forscherin am Forschungsprozess mit Menschen und Dingen begriffen. Es wird dabei mitbedacht und reflektiert, wie die Forscherin mit ihrem Sehen involviert ist, um erfahrungsgelundene Sensibilitäten der Forscherin im Feld und während der Analyse des Materials und des Forschungsgegenstandes mit einzubeziehen. Erkenntnis

scheint so graduell sozial abgerungen im genauen Hinsehen und Blicken und ist somit stets in gesellschaftliche Praktiken verstrickt.

Die Reflexivität der Praxis der Forschung ebenso wie das Verständnis von Forschung als Reflexion steigernde Praxis im Gegenstandsfeld sind in den letzten Dekaden auf verschiedene Weise bemühte Motive. Dazu gehört auch, den erkenntnisgenerierenden Erzählungen nachzugehen, die die Formationen und Autorisierungen im Prozess der Forschung zum Tragen kommen lassen und auch die Geltungsansprüche darzulegen, die weniger oder keine Gültigkeit bekommen. Dadurch werden wissenschaftliche Positionierungen besser sichtbar ohne dass die ‚scholastische Vernunft‘ (Bourdieu/Wacquant) den Einbezug der gesellschaftlichen Gewordenheit umgeht – sprich das Soziale, das zum wissenschaftlichen Anspruch beiträgt gerade nicht herausgenommen. Indem so die ‚Kreativität des Gegenstandes‘ (Kalthoff 2018, S. 148) in Interaktion mit den Praktiken empirischer Forschung und sich bildender Theorie in der Produktion von Wissen ins Spiel kommt, kann die Arbeitsteilung zwischen der Theoriearbeit und dem empirischen Blick auf Materialien weniger dichotom werden und die addierende, subsumtionslogische Erkenntnisweise umgehen. Dies zielt auf die Tiefe der Qualität in der Argumentation, die Empirie und Theorie mehr als notwendigen und gelingenden gesellschaftsstiftenden Konflikt von zwei Seiten ein und derselben Medaille zusammen zu denken.

Von hier aus rückt nicht nur in den Blick, inwiefern die wissenschaftliche Tätigkeit in soziale Kontexte eingebunden ist, sodass Wissenschaft sich mit ihren eigenen Begriffen und Methoden selbst beobachten kann. In den Blick rückt auch, in welche Kontexte die qua Forschungsdesign isolierten Gegenstände eingebunden sind und wieder rückgebunden werden müssen, um nach der Forschung wieder relevant zu werden. So verstanden erlaubt der Bezug auf Theorie in der empirischen Arbeit nicht nur die Analyse eines empirischen Phänomens, sondern die Einbettung des beobachteten Phänomens in Strukturen und Verhältnisse, die sich nicht unmittelbar beobachten, sondern nur als Kontext theoretisch erschließen lassen. Der Analysegegenstand einer Forschung zu Habitusformen etwa wäre dann weder die Rekonstruktion eines spezifischen Habitus noch die komparativ erschließbaren Gemeinsamkeiten und Differenzen von im Korpus identifizierbaren Habitusformen, sondern die differenzierende Struktur, die diese hervorbringt; und noch einen Schritt weiter: die gesellschaftliche und politische Relevanz dieser differenziellen Struktur (vgl. Bourdieu 1997). Ein starker Theoriebezug ermöglicht es daher, jenseits der Denkmuster von Grundgesamtheit und Stichprobe und jenseits der Selbstbeschränkung auf die Beschreibung lokaler und partieller Phänomene und ‚kleiner Welten‘ die gesellschaftliche Rekontextualisierung empirischer Beobachtungen.

### 3 Zur gesellschaftlichen Organisation der Wissensproduktion

Die Entwicklungen, die das Verhältnis von Theorie und Empirie in eine veränderte Konstellation einspannen, wären unzureichend erfasst, wenn

man sie allein auf wissenschaftsinhärente Bewegungen zurückführt. Ein wichtiger Hintergrund besteht in den Transformationen im Feld des Wissens, insbesondere im Feld der Wissensproduktion und der Universität. Das Feld der Wissensproduktion unterliegt seit Längerem einem grundsätzlichen Wandel, der sich an unterschiedlichen Stellen bemerkbar macht.

Die andauernde Unterfinanzierung des Hochschulbereichs, ebenso wie des gesamten Bildungs- und Sozialwesens – mithin aller mit der Disziplin Pädagogik in Berührung stehenden Professionsfelder – verschärfte sich in der Jahrtausendwende durch einen grundlegenden Wandel in der Regulierung des öffentlichen Gemeinwesens. Die Umstellung auf veränderte Steuerungsregime im Rahmen des New Public Managements zog eine grundsätzliche Neubewertung dessen nach sich, wie Bildung und die damit zusammenhängenden institutionellen Arrangements und Professionen zu beurteilen seien. In den Vordergrund wurde eine Output-Orientierung gestellt, die mit managerialen Organisationsweisen von Arbeitsformen und Arbeitsverhältnissen einherging. Es ist sicher kein Zufall, dass die damit einhergehende Logik von Antrag und Bericht, in der Forschung und Lehre seither projektförmig organisiert werden und die die Mittel erfolgsorientiert einzusetzen verspricht, die dauernde Unterfinanzierung des öffentlichen Bildungsbereichs verdeckt und mittlerweile Normalität für sich beanspruchen kann.

Ausdruck für diese Normalität ist nicht nur, dass etwa in Berufungsverfahren die Bereitschaft und Kompetenz zur Einwerbung von Drittmitteln vorausgesetzt und zu den abgeforderten relevanten Angaben eines CV gemacht werden. Ausdruck dieser Normalität ist auch, dass der sogenannte wissenschaftliche Nachwuchs mittlerweile sehr häufig auf Projektstellen in Drittmittelprojekten die akademische Qualifikation erwirbt, was auch zu einer Diversifizierung und Entsolidarisierung des akademischen Raumes führt. Ausdruck dieser neuen Normalität ist schließlich auch, dass Hochschulen untereinander um die Einwerbung von Drittmitteln konkurrieren, womit erhebliche Neugewichtungen in den Binnenverhältnissen von Universitäten als auch in der Hochschullandschaft insgesamt verbunden sind. Im Kampf um die wenigen Töpfe werden strategische Allianzen geknüpft, die drittmittelstarke Lehrstühle, Abteilungen, Institute, Fakultäten oder Universitäten zueinander finden lässt und die Wege zu den Töpfen für andere beschwerlicher macht. Zwar kann gesagt werden, dass ein kompetitives Moment seit der modernen Universität mit dem Aufkommen der modernen Autorschaft stets auch feudale Momente in der Organisation der Wissenschaft mit sich brachte, aktuell jedoch erleben wir eine Refeudalisierung und Verschärfung von konkurrenz- und kompetitivorientierten Organisationsweisen – nicht zuletzt auch im Zusammenhang und als Effekt postdemokratischer Governancen, die sich scheinbar nahtlos mit Arbeitsformen und Arbeitsweisen der Wissenschaft verbinden lassen.

Die projekthafte, kooperative, auf Netzwerke und Drittmittel gestützte Arbeitsweise ließ die klassische Arbeitsform der Theorie, die Denkarbeit in Einsamkeit und Freiheit zunehmend antiquiert werden. In den Vordergrund

rücken stattdessen eine vernetzte und kooperative Arbeitsformen, die bislang eher verdeckt und dethematisiert waren (vgl. Jergus 2019), und die mittlerweile teils auch durch die Digitalisierung möglich und verstärkt werden. Diese Entwicklungen sind ambivalent. Während einerseits die Ökonomisierung wissenschaftlicher Arbeit zu kritisieren ist und mit der projektbasierten Arbeitsweise auch traditionellere Sagbarkeitsräume begrenzt werden, eröffnen die neuen Bedingungen zugleich die Möglichkeit produktiver Netzworke und Kooperation und erweitern unter dem Strich die Möglichkeiten intellektueller Arbeit. Nicht zuletzt verstärken sich sowohl interdisziplinäre als auch internationale Netzwerke, womit angestammte Grenzen wissenschaftlicher Vergemeinschaftung produktiv überschritten werden können. Die interdisziplinären und internationalen Kooperationen, werden als konzertierte Verbände zunehmend unumgänglich.

Auch die Expansion der sogenannten empirischen Bildungsforschung, ging unmittelbar mit neuen Steuerungsinstrumenten einher. Seit den späten 1990er Jahren hat die Bildungspolitik ein verstärktes Interesse gezeigt, die Bildungsinstitutionen ebenso wie die Bildungssubjekte mit einer neuen Form der Regierung zu aktivieren, indem sie zueinander in ein kompetitives Verhältnis gesetzt worden sind. Dazu wird eine Datenbasis benötigt, die das Bildungsgeschehen über Kennzahlen erfassbar und damit regierbar macht, was zur massiven Förderung der empirischen Bildungsforschung führte. In den folgenden Jahren wurde die Diskussion um das Verhältnis von Empirie und Theorie oft auf die Differenz von quantitativer Vermessungs-Forschung und kritischer Theorereflexion reduziert. Diese Zuspitzung hat den Blick für die Verwiesenheit von Theorie und Empirie eher verstellt. Notwendig wäre vielmehr, im Sinne einer Wissenschaftsforschung das Zusammenspiel dieser empirischen Erkenntnisproduktion mit neuen Formen von Expertisierungen und einer bestimmten Weise der nationalen und internationalen Bildungspolitik als erkenntnispolitische Praxis empirisch in den Blick zu nehmen.

Auch bedürfte es einer ausführlicheren Untersuchung durch die Wissenschaftsforschung, ob der Cultural Turn der Humanities die Vernetzungs- und Verbundforschungen vorantrieb, etwa weil Themenstellungen wie Kultur, Macht, Subjekt oder Sprache keine disziplinäre „Einheimischkeit“ reklamieren können, oder ob die geänderten Rahmenbedingungen und die damit einhergehende Vernetzung zwischen Disziplinen notwendigerweise Themengebiete und Fragestellungen in den Vordergrund rückte, die in der Lage waren, übergreifende Verständigungen überhaupt zu moderieren. Und, auch hier könnten unterschiedliche Vermutungen angestellt werden, sind nicht in diesem Zusammenhang auch jene empirischen Forschungsstrategien stärker verankert worden, die (wie die Ethnographie oder die Diskursanalyse) kaum auf disziplinäre oder domänenspezifische Gegenstände verwiesen sind bzw. die gerade aufgrund dessen in der Lage sind, inter- und transdisziplinäre Verständigungen zu ermöglichen?

All diese und die damit zusammenhängenden Fragen sind offen und auch bislang kaum zureichend diskutiert. Es wird bislang zu wenig noch in den Blick gerückt, wie die Entwicklungen der strukturellen Bedingungen im Feld der Bildung und Hochschule mit wissenschaftsimmanenten Entwicklungen zusammenspielen, wie also etwa Konjunkturen und Paradigmenwechsel im Zusammenhang mit veränderten Steuerungsregimen stehen (vgl. Jergus 2021). Schließlich ist auch zu vermuten, dass diese Entwicklungen noch gar nicht an ein Ende gekommen sind, dass die nur ansatzweise angesprochenen Phänomene möglicherweise in einem umfassenderen Transformationsprozess eingebunden sind, als es der Blick auf Finanzierungsstrukturen oder Leitungs- und Organisationsformen nahelegen könnte.

Ein wichtiger Aspekt dieses übergreifenden Wandels ist vermutlich die Neuformierung zwischen privaten und öffentlichen Bereichen, der sich an so unterschiedlichen Stellen wie der zunehmenden Privatisierung von Bildung durch digitalisierte Formate abbildet, an der Vermarktung von Wissen und dessen Produktion, oder etwa auch an der Tilgung der Differenz von Öffentlichkeit und Privatheit, die durch Digitalisierungs- und Datafizierungsprozesse entsteht. Die genannten Entwicklungen betreffen nicht allein die Hochschulen, sie umfassen das gesamte Feld der öffentlichen Bildung und Erziehung, sie betreffen mithin all jene Professionsfelder, die mit Bildung, Vermittlung und Erziehung zu tun haben.

In diesem Zusammenhang ist vielleicht daran zu erinnern, dass Jacques Derrida vor ca. 20 Jahren Überlegungen „Zur Zukunft der Profession“ vortrug, die unter dem Titel „Die unbedingte Universität“ (2001) veröffentlicht wurden. Derrida verknüpfte seine Überlegungen zur Widerstandsfähigkeit und Widerstandslosigkeit der Universität mit dem Wandel dessen, was durch Virtualisierung und Globalisierung (Derrida bleibt beim französischen Begriff „mondalization“) als „Ende der Arbeit“ bezeichnet wird. Der Wandel der Arbeit, die damit verbundene Entklammerung von Wissen und Welt bezieht Derrida insbesondere auf den Status der Professionen, deren Erosion und Verschwinden er nicht mehr ganz *avant la lettre* im Gang sieht.

Für die beschriebenen Transformationen im Feld des Wissens, für die verachtete und im Verschwinden begriffene pädagogische Arbeit in Schulen und Hochschulen stehen mit dem Wandel der Arbeit wichtige Fragen an, die unmittelbar das Verhältnis von Theorie und Empirie betreffen: Was geschieht mit der pädagogischen Profession und was mit dem Feld der Bildung, wenn die Übersetzungen und Leerstellen, für die das Denken von Bildung und deren Institutionalisierung seit der Moderne steht, als invident markiert werden? Wie steht es um jene Erfahrungen und damit um jene ‚Empirie‘, die unprofitabel, nicht erforschbar, im virtuellen Modus des „als ob“ verbleiben und sich folglich und zwangsläufig dem Erfordernis der Ergebnis- und Berichtsorientierung fortwährend entziehen? Welche theoretischen Orte, welche empirischen Orte, welche Erfahrungs- und Verständigungsräume werden ihnen zugebilligt?

#### 4 Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge des Bandes gehen auf die Tagung der „Wittenberger Gespräche 2018“ vom 26.-28. April 2018 in der Leucorea in Lutherstadt Wittenberg zurück. Der von Rainer Kokemohr gehaltene Vortrag zum Thema „Bildungsprozesse – einige Grundlagen und ein Beispiel empirisch gehaltvoller Analyse und Interpretation“ erscheint in einem eigenen Band (vgl. Kokemohr 2021). Es wurden zudem weitere Beiträge aus dem Feld der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Forschung gewonnen. Die Schriften dieses Bandes widmen sich in unterschiedlichsten Weisen den hier aufgerufenen Fragen und positionieren sich auf je eigene Art als theoretische Empirie zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen.

Der Beitrag „*Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung*“ (Malte Brinkmann) stellt qualitative (Bildungs-)Forschung als eine Praxis zur Diskussion, die sich für die Möglichkeit der Erfahrung des Fremden in der skeptischen Arbeit der Epoché öffnet. Aus einer philosophisch-phänomenologischen Perspektive wird die Frage nach dem Fremden zum einen als methodologisches ‚Problem der Befremdung des eigenen Blicks‘ und zum anderen als ‚erfahrungsbezogene und gegenstandsgemessene Hinwendung zum Anderen und Fremden‘ in Forschungspraktiken entfaltet. Ausgehend von der Unmöglichkeit ‚Fremdheit als ereignishaftes Moment in der Erfahrung‘ einholen zu können, insistiert die Abhandlung auf Reflexivität des Forschungsprozesses – als Verhältnissetzung zum Forschungsgegenstand wie -zugang – mittels der Operation der ‚phänomenologischen Epoché‘ mit den Modellen des ‚Einklammerns‘, des ‚Anhaltens‘ und des ‚Zurücktretens‘ eigener Erfahrungen.

Die Ausführungen zu „*Montagen als ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie*“ (Kirsten Puhr) stellen die Technik und Form der Montage ‚textueller und visuelle Fragmente‘ als Möglichkeit der performativen Konstruktion empirisch hervorbrachter und transformierter ‚Daten‘ vor. Sie setzt bei einem Verständnis theoretischer Empirie an, die – mit ihren Datenerhebungen, (Geschehens-)Darstellungen und Lektüren – kontingente ‚Imaginationen‘ (Balzer) im Sinne von ‚Zwischenwelten‘ zwischen Wirklichkeitsbeschreibungen und -konstruktionen hervorbringen. Mit Bezug auf text- und bildtheoretische Konzepte der Montage sowie auf kulturtechnische Verfahren des Montierens werden Datenmontagen als performative mediale Darstellungen von Ereignissen in ihrer uneinholbaren Ereignishaftigkeit und Iterabilität positioniert, die sowohl das Hervorbringen des Empirischen sichtbar werden lassen, als auch theoretisch wie empirisch begründet anschlussfähig für (erziehungs-)wissenschaftlich forschende Lektüren sind.

Im Beitrag „*Theoretische[n] Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen*“ (Susann Fegter und Maxine Saborowski) wird ausgehend von einem Verständnis von Diskurs als Praxis sowie von Diskurstheorie und -analyse als theoretischer Em-

pirie Material aus einer Gruppendiskussion analysiert. Im Mittelpunkt steht hierbei die Verhandlung und Markierung vergeschlechtlicher Kategorien im Feld der Frühpädagogik. Von hier aus wird sowohl der Einsatz der Vorstrukturierung ‚empirischer Beobachtungen von theoretischen Annahmen‘ als auch das Verständnis von Theoriearbeit als ‚praktischer, aktiver Vollzug‘ skizziert. Mit diesem Fokus wird eine Studie vorgelegt, die das eigene Forschungsprojekt – zum ‚Verhältnis von elementarpädagogischer Professionalität und Geschlecht‘ – bezüglich seiner verschiedenen Verschränkungen von ‚theoretischer Modellierung der empirischen Untersuchung und empirischer Anregung für Theoretisierungen‘ reflektiert.

Die Auseinandersetzung mit der Frage „*Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjekttheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken*“ (Anne Otzen und Nadine Rose) steht im Zentrum des Beitrags von Anne Otzen und Nadine Rose, die sich adressierungsanalytisch einer videographisch aufgezeichneten Unterrichtsszene zuwenden. Dabei wird zunächst auch die Methodologie der Adressierungsanalyse als theoretische Empirie eingeführt, die von den Annahmen ausgeht, Anerkennung vollziehe sich performativ und die entsprechenden Adressierungen wie Re-Adressierungen können subjektivierende Effekte zeitigen. Anhand der vorgestellten Szene werden die selektive Perspektivität des erziehungstheoretischen ‚Blicks‘ als entscheidend für die Gewinnung und Analyse empirischer Forschungsergebnisse – zu ‚Anerkennungs- bzw. Subjektivierungsprozessen als konkrete Adressierungs- und Re-Adressierungsvollzüge‘ – sowie die Möglichkeiten seiner Irritation, Präzisierung und Modifikation durch eine pädagogische Empirie diskutiert.

Der Text „*Kartografie(n) – Wege zu einer anderen Empirie*“ (Frank Beiler) gibt einen ‚Einblick in die Funktions- und Wirkungsweise der kartographischen Praxis‘, auf deren ‚lokale objektive Wirkmacht‘ auf die Konstitution egalitärer Formen einer Gemeinschaft – die ‚nicht auf Assimilation, Distanz oder Normierungen zurückgreifen muss‘ – und deren alltägliches Leben mit Aufmerksamkeit für die Materialität der Körper. Dafür diskutiert er empirische Forschungs-Praxen der Aufzeichnung und Lektüre der Bewegungsräume von ‚autistischen Kindern‘ sowie von ‚Zwischenräumen‘ der Begegnungen, Verbindungen und Interaktionen zwischen dem ‚Sprachfernen der Kinder und dem Sprachnahen der Erwachsenen‘ im Kollektiv in den Cevennen um Ferdinand Deligny. Die Kartographie wird – unter Bezugnahme auf die Theorie des ‚ästhetischen Regimes‘ (Rancière) – als ein ‚Weg zu einer ästhetischen Empirie‘ positioniert, die Welt als ‚rhythmische, singuläre, mannigfaltige Aufteilung und Neuaufteilung von Sinn (Raum) in Verbindung mit Sinnlichkeit (Wahrnehmung) konstituiert.

Der Beitrag „*Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung*“ (Madeleine Scherrer und Robert Wartmann) stellt sich als experimenteller Versuch einer Verschränkung theoretischer Reflexionen und empirischer Arbeit ‚zwischen feministischen Technowissenschaften und alteritäts- sowie differenztheoretischer Bildungsphilosophie‘ vor. Markiert wird eine

dreifache ‚Intervention‘: ein ‚agentiell-materieller Schnitt‘ (Barad), ein ‚politisch-hegemonialer Einsatz‘ (Schäfer) und ein Antworten auf ‚den/die/das Andere/n‘ (Wimmer) in wissenschaftlichen Praktiken. Dafür werden Karen Barads philosophisch-physikalische Lektüre des ‚Doppelspaltexperiments‘ sowie ihr Einsatz der ‚Intra-aktion‘ erziehungsphilosophisch skizziert und befragt, um ein ‚Theorie-Empirie/Empirie-Theorie-Verhältnis‘ zu entwerfen, in dem ‚Theoretisieren selbst zu einer empirischen Praxis wird (und umgekehrt)‘.

Die Abhandlung „*Tagungen – Überlegungen zu Orten erziehungswissenschaftlicher Inszenierungen*“ (Lukas Schildknecht) positioniert sich mit ‚Vorüberlegungen‘ zu Kulturanalysen erziehungswissenschaftlicher Tagungen – aus der Perspektive eines Panoramas (Latour, Marchart) – als ‚Plädoyer zur Erweiterung der Selbstreflexivität. Mit der Aufmerksamkeit für die Performanz von Vorträgen und deren Diskussionen auf erziehungswissenschaftlichen Tagungen rücken soziale Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion mit Interaktionen und ‚Übersetzungsleistungen zwischen Akteur\*innen‘ in den Fokus. Das ‚Sammeln von Feld-Eindrücken‘ (Knorr-Cetina) in Studien mit konsequent beschreibendem Charakter soll der ethnografischen Beforschung der Erziehungswissenschaft dienen, welche als spezifisches Feld von ‚Kämpfen um Hegemonie‘, des ‚Ringens um Anerkennung und Prestige‘ vorgestellt wird. Die vorliegenden Ideen zu erziehungswissenschaftlichen Tagungen als Orte der Positionierung im Feld schließen mit ‚Grenzmarkierungen‘ der Empirie eines solchen Projektes.

Der Text „*Ethics is so overrated. Oder: Wie effektiv ist pädagogischer Altruismus? Randgänge zur empirischen Fundierung ethischer Orientierungen in bildungsphilosophischer Absicht*“ (Olaf Sanders) positioniert sich als ‚eine Reihe von Fragmenten‘, welche zur Diskussion ‚ethischer Fundierungen in Erziehungswissenschaft und Pädagogik‘, einschließlich der Auseinandersetzung mit ‚Lücken‘ stellen. Als zu diskutierende Kandidaten ruft er die ‚Ethik der Selbstsorge‘ (Foucault), die ‚Methode der Gleichheit‘ (Rancière) und einen ‚effektiven Altruismus als eine empirisch fundierte Ethik mit einem Hang zur Evidenzbasierung moralischer Entscheidungen‘ (Singer und McAskill) auf. Das Empirische des ‚effektive Altruismus‘ wird mit Verweis auf diverse ‚Gedankenspiele und Dateninterpretationen‘ sowie auf die ‚regulative Idee der Unbedingtheit‘ als theoretische Empirie vorgestellt.

## Literatur

- Alcoff, Linda/Potter, Elizabeth (Hrsg.) (1993): *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge.
- Althans, Birgit (2014): *Notwendige Differenzbearbeitungen. Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben*. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas; Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Selbst-*

- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. Bielefeld: transcript, S. 149–166.
- Angermüller, Johannes; Nonhoff, Martin; Herschinger, Eva; Macgilchrist, Felicitas; Reisingl, Martin; Wedl, Juliette; Wrana, Daniel; Ziem, Alexander (Hrsg.) (2014): *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 Bände). Bielefeld: transcript.
- Axeli-Knapp, Gudrun (2012): *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: VS.
- Bachelard, Gaston (1993): *Epistemologie. Ausgewählte Texte*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2020): *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfeldes. Einleitung zum Themenschwerpunkt*. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66. 6. 783–835.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*. In: Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 365–374.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie*. In: Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–42.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breinbauer, Ines/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2011): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Crary, Jonathan (1996): *Techniken des Betrachters: Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert*. Dresden: Verl. der Kunst.
- Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Devereux, Georges (1984): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Diaz-Bone, Rainer (2007): *Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. 2. [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-24-d.htm>, 2014-02-16].
- Dörner, Olaf/ Schäffer, Burkhardt (2009): *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 3. Aufl., S. 243-261.

- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.) (1987): *Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Dubiel, Helmut (1978): *Wissenschaftsorganisation und politische Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ecarius, Jutta; Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2011): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen: Budrich.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.) (2012): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld: wbv.
- Forster, Edgar/Kuster, Friederike/Rendtorff, Barbara/Speck, Sarah (2020): *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen*. Opladen: Budrich.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herzog, Walter (2012): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: VS.
- Horkheimer, Max (1987): *Traditionelle und kritische Theorie*. In: Horkheimer, Max: *Traditionelle und kritische Theorie*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 205-259 [Orig. 1937].
- Jergus, Kerstin (2019): *Bedingte Zugehörigkeit in der 'unbedingten' Universität. Zur Bildung des Nachwuchses im Lichte von Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft*. In: Casale, Rita/Thompson, Christiane /Ricken, Norbert (2019) (Hg.): *Subjektivierung und Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 263-280.
- Jergus, Kerstin (2021): *Methodisierung als Antwort?! Erkenntnispolitische Rückfragen zur Methode in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. In: Rieger-Ladich/Thompson/Brinkmann (Hg.): *Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie*. Beltz Juventa, S. 305-309.
- Kalthoff, Herbert/Schürkmann, Christiane (2020): *Verweisungen. Sehen – Betrachten – Verstehen*. In: Dörpinghaus, Andreas/Lembeck, Karl-Heinz: *Sehen als Erfahrung*. Freiburg: Alber, S. 56–69.
- Kalthoff, Herbert (2008): *Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung*. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.): *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 8–35.
- Kalthoff, Herbert (2018): *Theoretische Empirie und ihre Konsequenzen*. In: Böcker, Julia/Dreier, Lena/Eulitz, Melanie/Frank, Anja/Jakob, Maria/

- Leistner, Alexander (Hrsg.): Zum Verhältnis von Empirie und kultursoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 132–152.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kelle, Helga (1992): Erziehungswissenschaft und kritische Theorie. Zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kokemohr, Rainer (2021): Der Bildungsprozess – ein „Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen“? In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Der Bildungsprozess und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske & Budrich, 1996, S. 90–102.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (1992): Zur Unterkomplexität der Differenzierungstheorie. Empirische Anfragen an die Systemtheorie. In: Zeitschrift für Soziologie 21. 6. S. 409–419.
- Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Budrich.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1979): Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts. Beverly Hills: Sage.
- Mattenklott, Gerd (1994): Das gefräßige Auge. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 224–240.
- Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich.
- Müller, Falko/Witek, Katrin (2015): Affektive Sensibilität. Über Forschungsbeziehungen und das Interpretieren als soziale Praxis. In: Soziale Passagen, 7. 67. 67–83.

- Neumann, Sascha (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg: Université [URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114356].
- Ott, Marion/Schweda, Anja/Langer, Anna (2014): Die ethnographische Erfassung von Erziehung und Bildung. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Bildungssoziologie. Weinheim: Juventa.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus.
- Reichenbach, Roland/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh.
- Resch, Christine (1998): Arbeitsbündnisse in der Sozialforschung. In: Stei- nert, Heinz (Hrsg.): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodenkurs. Frankfurt: Universität, S. 36–79.
- Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte (2021) (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, Alfred (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen: Leske & Budrich.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche II. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Blicke. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulz, Marc (2015): ‚Sinnliche Ethnografie‘ als Fiktion und ‚Augen-Ethnografie‘ als Praxis. In: Zeitschrift f. Qual. Forschung, 16. 1. 43-55.
- Smith, Dorothy (1987): The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology. Toronto: University Press.
- Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.) (2014): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2014): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Bielefeld: transcript.
- Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens -- drei Thesen. In: Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anjaand; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 171–180.
- Wrana, Daniel (2011): Zur Rekonstellation von Methoden in Forschungsstrategien. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 207–224.
- Wulf, Christoph (2011): Der Blick, Kontrolle und Begehren. In: Bilstein, Johannes (Hrsg.): Auge und Hand. Düsseldorf: Athena, S. 19–34.

*Malte Brinkmann*

## **Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen**

Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung

Qualitative Bildungsforschung nimmt für sich in Anspruch, auf besondere Weise erfahrungsbezogen und gegenstandsangemessen zu sein. Sie versucht, der Lebenswelt der Subjekte, ihren subjektiven Deutungen und ihren Kommunikations- und Interaktionsformen – kurz: ihren Erfahrungen – besonders nahe zu sein und gerecht zu werden. Empirie ist daher auf zweifache Weise bestimmt: Einmal im Sinn von Erfahrung (griech. *empeiria*), die ein Allgemeines voraussetzt, das aus den subjektiven Wahrnehmungen und Perspektiven vieler verschiedener Akteur\*innen zusammengesetzt ist. Das Allgemeine ist damit ein intersubjektiv in der Erfahrung Gegebenes im Sinne allgemeiner Bedeutungen, Codes, Symbole, Diskurse oder Regeln. Sie stellen den „Horizont“ (Husserl) von Erfahrung und Verstehen dar. Dieses kulturell, sozial, geschichtlich und leiblich strukturierte Allgemeine impliziert latente und implizite Meinungen, Urteile und Vorurteile, die sich im Besonderen, das heißt in Praktiken, jeweils reaktualisieren (vgl. Buck 2019; Wittgenstein 1984; Heidegger 2001; Brinkmann 2015). Diese Praktiken umfassen plurale, heterogene und widersprüchliche Perspektiven und Positionierungen. Das Allgemeine ist damit nicht ein universales, überzeitliches oder überkulturelles. Es manifestiert sich vielmehr im Besonderen der jeweiligen Gegenwart als etwas Allgemeines. Fremdes und Anderes wird in der allgemeinen, alltäglichen Erfahrung allerdings kaum als Fremdes wahrgenommen. Nur in besonderen, singulären Situationen tritt es als solches hervor und macht sich als Irritation, Überraschung, Störung oder Befremdung bemerkbar (vgl. Waldenfels 1998).

Zum anderen kann Empirie als empirische Erfahrung im engeren Sinne bestimmt werden, d. h. als Rekonstruktion der Erfahrungen von Akteur\*innen, die beobachtet, beschrieben, rekonstruiert oder interpretiert werden – also Erfahrungen Anderer und Fremder bzw. andere und fremde Erfahrungen, die zum Gegenstand qualitativer Forschung gemacht werden (vgl. Brinkmann 2020a). Empirie in diesem zweiten Sinne ist eine methodologisch disziplinierte Praxis der Forschung, die sich an Gütestandards orientiert und Intersubjektivität im Sinne einer methodisch kontrollierten Operation herstellt. In den folgenden Überlegungen steht die qualitative Bildungsforschung mit ihrem paradoxen Anspruch im Mittelpunkt einerseits den vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Erfahrungen der Akteur\*innen gerecht zu werden, und andererseits diese Erfahrungen in objektivierter und

„valider“ Weise wissenschaftlich „festzustellen“ und zu rekonstruieren. Damit steht sie in der Gefahr, das Andere und Fremde, das implizit im Allgemeinen der Erfahrung gegeben ist, rationalistisch zu objektivieren, zu eliminieren oder zu kolonisieren. Das Fremde steht damit „quer“ zu einer Forschung, die sich als objektiv, regelhaft, valide und methodisch kontrolliert versteht. Im Folgenden wird eine alternative Lesart erörtert, das Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremden im Forschungsprozess anders zu betrachten. Sie besteht darin, Forschung als eine Praxis zu verstehen, die sich nicht auf „theoretische Wahrheit“ eines „objektiv Gegebenen“ und eines bereits Bestehenden bezieht, sondern die sich auf eine „pragmatische Wahrheit“ als Selbstverständigung und zugleich auf die Gestaltung einer Praxis bezieht (vgl. Fink 1970, S. 30 ff.; Bellmann 2020). In dieser Perspektive einer Praxis der Forschung werden im Folgenden theoretische Überlegungen angestellt, die eine Phänomenologie als „Philosophie der Erfahrung“ (Waldenfels 2012) in einer forschungspragmatischen und methodologischen Perspektive produktiv zu machen versucht.<sup>1</sup>

Die Erfahrungstheorie der Phänomenologie geht davon aus, dass sich die Erfahrung des Fremden nicht der Leistung des Subjekts verdankt, sondern auf etwas angewiesen ist, was intersubjektiv gegeben ist, was sich also von der Sache, der Welt oder dem Anderen her mitteilt. Da sich eine Fremderfahrung – so die leitende These der folgenden Überlegungen – nicht als Gegenstand herstellen oder methodologisch erzeugen lassen kann, werden im Folgenden Überlegungen angestellt, wie eine Öffnung für die Möglichkeit der Erfahrung des Fremden, für eine Empfänglichkeit in Zonen der Resonanz und Responsivität möglich werden kann. Fremdheit als Aspekt einer nicht theoretischen, und nicht objektivierenden „Einstellung“ ist im Forschungsprozess nicht natürlich gegeben. Sie muss vielmehr in der skeptischen Arbeit der Epoché als Reduktion oder Rückführung gewonnen werden.

In der Nachfolge von Edmund Husserl hat es bis heute eine Fülle von Versuchen gegeben, Epoché bzw. Reduktion neu zu bestimmen. Ich konzentriere mich im Folgenden auf drei bekannte Modelle der eidetischen Reduktion. Diese werden nicht in einer philosophischen Reflexion diskutiert und reflektiert, sondern auf ihre Möglichkeiten hin für eine qualitative Forschung geprüft, die sich als Praxis der Selbstverständigung in einem intersubjektiven Horizont versteht und auf Erfahrungen anderer gerichtet ist. Auf diese Weise soll die Frage nach dem Fremden aus philosophisch-phänomenologischer Perspektive aufgenommen und erstens in methodologischer Perspektive als Problem der Befremdung des eigenen Blicks und der eigenen Vorerfahrungen, Vormeinungen und Vorurteile thematisiert und zweitens in einer forschungspraktischen Perspektive als Frage nach den konkreten Praktiken im Forschungsprozess fokussiert werden, mit denen

<sup>1</sup> Ich möchte Daniel Wrana, Rainer Kokemohr, Wilfried Lippitz und Sales Rödel für die kritischen und produktiven Hinweise danken.

die erfahrungsbezogene und gegenstandsangemessene Hinwendung zum Anderen und Fremden ermöglicht werden kann.

Mit der Frage nach dem Fremden und nach der Befremdung hängen schwierige Probleme zusammen. In der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Forschung werden diese unter den Titeln ‚Otherring‘ (Veränderung des Fremden und damit die Klassifizierung und Ausgrenzung von Menschen als fremd- und andersartig), ‚Kolonisierung‘ (der „fremden“ Menschen und ihre Klassifizierung mit euro- und logozentrischen Begriffen, Kategorien und Konzepten), ‚Zuschreibung‘ (von Eigenschaften, Wertungen, ohne dass diese Personen oder Gruppen in den Prozess der Deutung und Forschung partizipativ eingebunden wären) sowie im Zusammenhang mit der Frage der Autorisierung der Forscher\*innenposition durch die Einnahme einer vermeintlichen natürlichen Perspektive (vgl. Kalthoff 2006, S. 155) diskutiert.

Ich möchte mich also der Fragen widmen: Wie kann man etwas Fremdes als Fremdes sehen, erkennen, verstehen? Mit anderen Worten: Wie ist eine „Befremdung“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 12), „Irritation“ (ebd., S. 38; Koller 2012b, S. 164), eine „Überraschung“ (Bourdieu 1993, S. 29) des eigenen Blicks, wie ist eine „Fremdheitserfahrung im Forschungsprozess“ (Koller 2012b, S. 164) möglich?

Die folgenden Ausführungen haben einen experimentellen, suchenden und fragenden Charakter. Sie stammen zum einen aus dem Kontext verschiedener Forschungsprojekte, die in dem Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität durchgeführt und in Datensitzungen, Workshops und in Colloquien diskutiert wurden.<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang wurden philosophische Verfahren wie Hermeneutik und Phänomenologie im Kontext einer pädagogischen Empirie (Brinkmann 2014, 2015) und einer phänomenologischen Videographie (Brinkmann/Rödel 2018) im Sinne einer „theoretischen Empirie“<sup>3</sup> aufgenommen und weiterentwickelt. Theoretische Empirie in diesem Sinne versucht (Bildungs-)Philosophie und qualitative (Bildungs-)Forschung in ein reflexi-

<sup>2</sup> Die Ausführungen sind im Kontext der Berliner phänomenologischen Video- und Unterrichtsforschungen entstanden. Hier wurde eine Theorie der pädagogischen Erfahrung entwickelt (Brinkmann 2015), Verkörperungen, Antwortgeschehen und Aufmerksamkeit als theoretische und empirische Grundlage und Operationalisierungen dieses Zugangs ausgewiesen (Brinkmann 2020a), eine Theorie pädagogischen Verstehens auf Grundlage interkorporalen Antwortens (Brinkmann 2019a) sowie eine phänomenologische Videographie entwickelt (Brinkmann/Rödel 2018).

<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/forschung-1>

<sup>3</sup> In den letzten fünf Jahren lässt sich eine zunehmende Theoretisierung empirischer Zugänge bei gleichzeitiger Empirisierung theoretischer Zugänge beobachten (Brinkmann 2020a). Dieser Trend bewegt sich im Umkreis einer theoretischen bzw. reflexiven Empirie (Kalthoff et al. 2008; Meseth et al. 2016; Kreitz et al. 2016). Unter diesem Titel werden über erkenntnistheoretische, methodologische und methodische Belange hinaus Fragen in Bezug auf die Disziplinentwicklung, Gegenstandskonzeption und erziehungswissenschaftliche Methodologie verhandelt. Dabei geht es auch um einen „erfahrungsbezogenen Umgang“ mit der Frage, „auf welche Weise eine erziehungswissenschaftliche Forschung sich noch einmal in einer reflexiven und problematisierenden Weise zu ihren Leitkategorien verhalten kann“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 11).

ves Verhältnis zu bringen und Theorien zu generieren. Theorie wird hier im o. g. „pragmatischen“ Sinne als Praxis verstanden, die mit „operativen Begriffen“ (Fink 2004) arbeitet. „Operative Begriffe“ (ebd.) sind im Unterschied zu theoretischen oder „thematischen Begriffen“ nicht auf begriffliches Verstehen, sondern auf den „Gebrauch“ (ebd., S. 193) gerichtet. Als Praktiken nicht zu einer „gegenständlichen Fixierung“, sondern bewegen sich in einem „Begriffsfeld“, das nicht klar abgegrenzt und nicht deutlich definiert ist (vgl. ebd., S. 194). Erfahrungstheoretisch lassen sich operative Begriffe mit verschwommenen Rändern (Wittgenstein) als formierender Blick (Sartre) bzw. als selegierendes oder distinktives Prinzip (Bourdieu) bestimmen. In einem phänomenologischen Sinne gehe ich davon aus, dass Theorie als „Vorgriff“ (Plessner) auf etwas fungiert, was sich in der Arbeit mit dem Material und den Daten<sup>4</sup> zeigen wird, etwas, was sich in der Gegenwart und im Material (noch) nicht sehen lässt (vgl. Meyer-Drawe 1984). Wenn ich im Folgenden von Methode spreche, dann verstehe ich darunter eine Praktik als Nachgang<sup>5</sup> (im griechischen Wortsinne: *methodos*), einen anderen, „schrägen“ und fremden Blick (vgl. Waldenfels 2012, S. 120) auf empirisches Material einzuüben und dabei Haltung und Stil zu gewinnen. Gefragt wird also auch nach einem Aspekt forschenden Lernens, der sich nicht in der mechanischen Anwendung von „Methoden“ erschöpft (vgl. Brinkmann 2020b).

Ich möchte im Folgenden versuchen zu zeigen, dass die Voraussetzungen für Befremdung, Irritation, Überraschung im Forschungsprozess mit der phänomenologischen Epoché möglich werden können. In der o. g. pragmatischen, „operativen“, auf Selbstverständigung gerichteten Perspektive kann so

1. eine Distanzierung von eigenen Vorannahmen – seien sie biographisch oder szientifisch,
2. eine Befremdung des Blickes durch und mit dem Material,
3. eine Reflexion der eigenen Vormeinungen, Vorurteile und Positionierungen
4. und schließlich ein Sehen-Lassen des Unüblichen und Überraschenden

möglich werden.

Zunächst werde ich im Kontext qualitativer (Bildungs-)Forschung forschungspraktische und methodologische Probleme der Distanzierung und Befremdung im Forschungsprozess aufweisen (1). Danach werden zwei Ausgangsprobleme qualitativer Forschung in phänomenologischer Perspektive exponiert: Zum einen die signifikative Differenz zwischen Erfahren

<sup>4</sup> Als empirisches Material gelten für mich zunächst alle Formen der Dokumentation von Erfahrungen in einem Medium (Schrift, Bild, Film/Video) mit Eigenschaften besonderer Materialität (Papier, Zelluloid, digitales Bild, Rahmen).

<sup>5</sup> Griech: μετ' (met') + ὁδός (hodós, Weg): ‚Nachgehen‘, ‚Untersuchung‘, ‚Darstellungsweise‘.

und Beschreiben (2) sowie die naive oder natürliche Erfahrung im Feld (3). Dann werden Grundzüge der Epoché (bzw. eidetische Reduktion) genauer bestimmt und drei Modelle dieser Operation als Praktiken der Distanzierung vorgestellt (4). Diese werden an Beispielen aus Forschungsprojekten und aus Lehrveranstaltungen veranschaulicht und schließlich Konsequenzen für eine reflexive, theoretische Empirie und eine forschende Haltung ausgewiesen (5).

## 1 Distanzierung und Befremdung – aber wie und wovon?

Zunächst möchte ich einen Blick auf etablierte Verfahren in der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung werfen, mit denen Distanzierung und Befremdung erzeugt werden soll.

Eine erste Möglichkeit der Befremdung ist die methodisch intendierte Teilhabe an den Praktiken im Feld. Teilhabe wird zuweilen in ethnographischen Zugängen zum theoretischen Programm erklärt:

„Die ‚Teilnahme‘ und das Risiko des Going Native dient nicht primär einer empirischen ‚Grundierung‘ (Glaser/Strauss 2005) oder Validitätssteigerung, sondern der Irritation soziologischer Konzepte“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 38).

Die Forscher\*innen, so die Annahme, können durch die Teilhabe an der Praxis ihre eigenen theoretischen Vorannahmen reflektieren und „transformieren“, weil die Teilhabe zu Differenzenerfahrungen führt (vgl. ebd., S. 38).

Eine zweite Spielart der Distanzierung wird als Befremdung durch das Material bzw. als Befremdung im Zuge einer „intersubjektiven Validierung“ (Lippitz 1984) in Datensitzungen bezeichnet. Hier soll es entweder in der gemeinsamen und geteilten Erfahrung in Forschungsgruppen und Datensitzungen zu einer Distanzierung durch Differenz zu anderen Perspektiven kommen oder eine Befremdung durch das Material selbst soll möglich werden, indem die eigenen Erwartungen am Material irritiert werden. Beide Irritationen – durch die Anderen und durch das Andere des Materials – können zu einer Fremdheitserfahrung führen, die das Eigene des Blicks, der Normen und Codes herausfordert.

Andere Forschungsansätze setzen auf die Praxis des Schreibens. Durch Verschriftlichung soll eine Distanzierung zu den eigenen biographischen und gelebten Vorannahmen erzeugt werden. Im Zuge der ‚Writing Culture‘-Debatten (vgl. Kalthoff 2006, S. 157) wird die vermeintlich authentische Teilnahme am Feld und die naive Parteinahme für die Akteur\*innen kritisiert und für eine gesonderte Reflexion der Re-Präsentation plädiert. Mit dem Schreiben, so der Ansatz der „Sensitiven Ethnographie“ (Kalthoff 2006) und phänomenologische Verfahren im Kontext einer „Phenomenology of Practice“ (van Manen 2007), findet eine stellvertretende Re-Präsentation einer anderen Praxis im Modus der Transkription statt. Als Übersetzung fügt sie den sozialen Praktiken, die dargestellt werden, immer schon etwas hinzu. Sie „überträgt Praktiken, Dinge und Zeichen der einen Kultur in und durch die Sprache der anderen Kultur“ (Kalthoff 2006, S. 163). Mit-

tels des re-präsentativen Schreibens wird die Simultanität des Beobachteten in die lineare Ordnung des Schreibens gebracht. Damit wird eine Verzögerung im Schreiben und damit im Wahrnehmen möglich. Dann, so die Hoffnung, ergibt sich ein reflexives Moment, mit dem Fremdes gesehen und erkannt werden kann.

Dem Verhältnis von Sequenzialität und Reflexion wird schließlich in der Konversationsanalyse (Stichwort: Turn Taking) und in der Biographieforschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kreitz 2010). Beide richten ihre Aufmerksamkeit auf die Sequenzialität der gesprochenen und aufgezeichneten Daten, etwa wenn in der Biographieforschung Kollers rhetorische Figuren in den Audiodaten und negative biographische Erfahrungen untersucht werden (vgl. Koller 2012a). Hier wird von einer doppelten Distanznahme ausgegangen: Distanz mittels Verschriftlichung und Reflexion auf die rhetorischen Figuren zum empirischen Material und zugleich Distanzierung im Zuge der Interview-Situation des Interviewten von sich selbst, von den eigenen biographischen Erfahrungen – beides im Modus des Sprechens bzw. Explizierens.

Es gibt also eine Reihe etablierter und erprobter Verfahren, aus Differenzenerfahrungen (im intersubjektiven Austausch, im Schreiben oder im Beobachten, im „befremdeten“ Blick auf das Material) sich dem Fremden im Material und in den fremden Erfahrungen gleichermaßen zu öffnen. Zentral ist in allen Zugängen, dass die Forscher\*innen ihre eigenen Erfahrungen, Voraussetzungen und Positionierungen als konstitutive Momente des Forschungsprozesses einbeziehen und reflektieren. Die Be- und Verfremdung bezieht sich maßgeblich auf die Normen, Maßstäbe und Kategorien, mit denen geforscht, gesehen und beschrieben wird. Diese gilt es zu irritieren und zu verfremden mit dem Ziel, sich für etwas Fremdes, das sich in den zu rekonstruierenden Erfahrungen im Material zeigen kann, zu öffnen. Die Be- und Verfremdung impliziert damit erstens ein reflexives Moment, das sich aus einer Differenz- und Distanzierungsbewegung ergibt. Sie ergibt sich zweitens im Zuge der Verbalisierung und Verschriftlichung von Erfahrungen, das heißt im Zuge der Transkription von gelebten Erfahrungen in das Medium der Schrift. Distanzierung und Reflexion einerseits und Explikation und Transkription andererseits können damit als zwei wesentliche Momente gelten, Befremdung und Fremdheit im Forschungsprozess zu ermöglichen. Im Folgenden sollen diese beiden Momente einer genaueren Analyse zugeführt werden. Zum einen wird danach gefragt, wie die Reflexivität im Forschungsprozess zwischen Peers, Material und repräsentiertem Anderen zu bestimmen ist. Die Antwort wird im Folgenden in der Operation der Epoché gesucht (vgl. Kapitel 4). Zum anderen wird die Struktur und der Prozess der Explikation bzw. der Transkription mit dem Konzept der „signifikativen Differenz“ problematisiert und differenziert.

## 2 Signifikative Differenz

Ich möchte im Folgenden eine Differenzierung vorschlagen. Diese setzt mit der signifikativen Differenz ein, die ein Grundmoment der Phänomenologie seit Husserl darstellt. Husserl erklärt dazu in der frühen Schrift Ideen I:

„Zwischen Wahrnehmung einerseits und bildlich-symbolischer oder signitiv-symbolischer Vorstellung andererseits ist ein unüberbrückbarer Wesensunterschied“ (HUA III, S. 79).

Husserl betont die Differenz zwischen leiblichem Wahrnehmen (und Erfahren) einerseits und einer sprachlichen, symbolischen, bildlichen oder zeichenförmigen Repräsentation dieser Wahrnehmung und Erfahrung andererseits.<sup>6</sup>

Dazu unterscheidet Husserl das Zeichen als „Ausdruck“ vom Zeichen als „Anzeichen“ (HUA XVIII). Damit wird ein „Doppelsinn“ des Zeichens zwischen leiblichem Ausdruck und semiotischen Anzeichen vorgegeben. Die Differenz zwischen Ausdruck und Anzeichen bzw. zwischen Sagen und Zeigen bewirkt, dass die leibhafte „stumme“ Erfahrung“ (HUA I, S. 77) nur nachträglich sprachlich fixiert werden kann. Merleau-Ponty zeigt daran anschließend, dass die nachträgliche Artikulation von Erfahrungen diese nicht einfach darstellt oder übersetzt. Die zeichenhafte und sprachliche Bestimmung des vorprädikativen Erfahrungssinns ist daher eine Praxis der Signifizierung. In ihr manifestiert sich das problematische Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit (vgl. Schäfer 2013). Sprache (und Reflexion) bleiben auf Vorsprachliches und Vorreflexives bezogen, ohne vollständig an dessen Stelle treten zu können (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 254).

Für das oben genannte Verfahren der Explikation bzw. Transkription in der qualitativen Forschung ergeben sich mit dieser Perspektive auf die „signifikative Differenz“ Probleme und Chancen. Die Probleme bestehen darin, dass sich die gelebten Erfahrungen nie vollständig und ohne Verluste verbalisieren lassen. Eine Transkription übersetzt etwas Nicht-Sprachliches und Nicht-Begriffliches in das Medium der Sprache und unterwirft es damit den Regeln der Grammatik, der Sukzession des Semantischen und den Konventionen des Diskurses. Fremdheit als ereignishaftes Moment in der Erfahrung aber steht „quer“ zu den Konventionen, Codes und Regeln der Sprache und des Diskurses. Es ergibt sich daraus eine „gewisse Unmöglichkeit“ (Derrida 2003b), vom Ereignis der Fremdheit sprechen zu können. Diese Unmöglichkeit lässt sich meines Erachtens nicht auflösen, indem die Signifikation optimiert oder neutralisiert würde. Sie lässt sich aber in einen reflexiven Modus überführen. Dazu ist es nötig, den Forschungsprozess und den Prozess der Verschriftlichung selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Mitgänglich und zeitgleich mit einer Beobachtung, Beschreibung und

<sup>6</sup> Auch an anderer Stelle akzentuiert Husserl die Differenz zwischen leibhaftem, vorsprachlichem Erfahren und seiner nachträglichen sprachlichen Fixierung, so in der zweiten Cartesianischen Meditation: „Der Anfang ist die reine und sozusagen noch stumme Erfahrung, die nun erst zur reinen Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen ist“ (HUA I, S. 77).

Verschriftlichung von Erfahrungen im Feld könnte zusätzlich eine Reflexion der impliziten Deutungen, Normen, Kategorien und Normierungen stattfinden. Die „phänomenologische Epoché“ kann, wie ich zeigen werde, diese Reflexion leisten. Ziel dieses Verfahrens ist nicht, eine vermeintliche Neutralität herzustellen, sondern es soll sich etwas zeigen, was sich von „der Sache“ (Husserl) her zeigt, was also überraschend, irritierend, ereignishaft, also fremd sein kann.

### 3 Das Ausgangsproblem der „natürlichen Erfahrung“ in der qualitativen Forschung aus Sicht der Phänomenologie

Ich möchte mit dem oben angesprochenen Problem der „authentischen“, „naiven“, „natürlichen“ Felderfahrung und der sich daran anschließenden Beschreibung beginnen. Welchen erkenntnistheoretischen Status hat diese Erfahrung im Unterschied zur Erfahrung im Forschen? Husserls Unterscheidung von zwei Ebenen der „natürlichen Erfahrung“ kann hier hilfreich sein:

Zum einen existiert die natürliche Einstellung, Husserl zufolge, als primordiale Dimension, die dem Wissen und Erkennen zugrunde liegt (vgl. HUA I, S. 53). Sie ist präreflexiv, präverbal und präobjektiv, das heißt vor aller Theorie, aller Wissenschaft und allem Diskurs: „Es gibt“ – diese Lösung verlässt sich in einer scheinbaren Naivität auf die Gegebenheit der Phänomene in der Erfahrung. Sie basiert auf einer Ontologie der Erfahrung der Körper und der Dinge. Diese Bedeutung der „natürlichen Erfahrung“ wurde vielfach kritisiert und problematisiert. Sie insistiert auf den unaufhebbaren doxalischen Grundzug lebensweltlicher und alltäglicher Erfahrungen, der sich gegen eine Kolonialisierung, Rationalisierung und Objektivierung der Lebenswelt stemmt (vgl. Brinkmann 2020b). Zum anderen ist diese natürliche, doxalische Einstellung zur Welt in der kulturellen, historischen und sozialen Erfahrung „verstellt“ (Heidegger) oder „verschattet“ (Fink 2004, S. 193). Sie ist durch theoretische, szientifische und kulturelle Interpretationen schon formiert, normalisiert und strukturiert. Die natürliche Erfahrung ist so gesehen vor allem eine kultürliche Erfahrung. Sie bewirkt, dass Phänomene<sup>7</sup> nicht unverstellt sichtbar und erfahrbar sind. Vielmehr sind in der Wahrnehmung und im Erfahren zunächst vor allem unsere eigenen Deutungen, Normen, Konventionen und Kategorien sichtbar. Diese sagen dann eher etwas über den oder die Wahrnehmende\*n, weniger etwas über das Phänomen aus. Wahrnehmung und Erfahrung beruhen auf den „doxa“ der gesellschaftlich, kulturell und sozial formierten Lebenswelt, das heißt, sie sind dogmatisch (vgl. Bourdieu 1993). Hier zeigt sich die zweite

7 Wie Heidegger im § 7 von „Sein und Zeit“ zur „phänomenologische(n) Methode“ (Heidegger 2001, S. 27 ff.) verdeutlicht, bezeichnet ein Phänomen etwas, das sich zeigt (vgl. ebd., S. 29). Das Phänomen (*phainomenon*) als das Erscheinende verweist im phänomenologischen Sinn entgegen dem abendländischen onto-theologischen Dualismus gerade nicht auf etwas Verborgenes, Eigentliches, Wesenhaftes, Wahres, Latentes, Symbolisches (vgl. ebd., S. 36), sondern es ist eben deshalb Phänomen, weil es oberflächlich ist. Oberfläche bezeichnet als das Präsenze und Sichtbare den Ort, wo sich die signifikative Differenz manifestiert.

Bedeutung der natürlichen Einstellung: Sie muss aufgrund ihrer Verstellung durch Vormeinungen und Vorurteile erst als solche gewonnen werden.

Insofern ist der Rückgang auf eine natürliche Erfahrung, wie sie Husserl proklamierte, eine Illusion (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 82). Sie ist ebenso unmöglich wie eine Epoché oder Reduktion vollständig sein kann.<sup>8</sup> Gleichwohl dient sie als heuristische und methodologische Perspektive für einen reflexiven Einsatz, der sich kritisch gegen Vorurteile und Kolonialisierungen richtet, indem diese eingeklammert werden.

Die Aufmerksamkeit richtet sich dann nicht nur auf das, was wahrgenommen wird, sondern auch auf den Prozess der Wahrnehmung selbst. Allerdings ist die „natürliche Einstellung“ genau genommen nicht natürlich gegeben. Sie muss vielmehr in der skeptischen Arbeit der Epoché (Reduktion oder Rückführung) gewonnen werden.

### 4 Modelle und Praktiken der Reduktion: Einklammern – Anhalten – Zurücktreten

Die phänomenologische Epoché ist eine Operation, die, ausgehend von und Bezug nehmend auf den Wahrnehmungsakt, auf Erkenntnis gerichtet ist. Sie ist insofern eine skeptische und kritische Praktik, die auf Wahrnehmung angewendet wird.

Ich möchte im Folgenden drei Modelle der Epoché vorstellen, indem ich drei Praktiken der Reduktion als Rückführung abgrenze: Einklammern als Rückführung auf Urteile (Husserl), Anhalten als Rückführung auf Erfahrung (Heidegger), Zurücktreten als Rückführung auf die Differenz zwischen Pathos und Response (Waldenfels). Diese drei Modelle sollen als drei Möglichkeiten dargestellt werden, wie mit der phänomenologischen Reduktion gearbeitet werden kann. Ich werde sie jeweils mit Beispielen aus unserer Forschungspraxis illustrieren. Das kann ich nur in Vereinfachung und in äußerster Knappheit vorstellen. Fremdheit wird zunächst bei Husserl kaum, bei Heidegger mehr und schließlich bei Waldenfels deutlich als Problem der Erfahrung thematisiert und in den Fokus der Analyse gerückt. Schließlich werden Überlegungen angestellt, die Epoché auf sich selbst anzuwenden und die intentionalistischen und subjektivistischen Vorannahmen Husserls einzuklammern.

8 Sie führte in der Phänomenologie zu unterschiedlichen Vergewisserungen über ihre epistemologischen und ontologischen Grundlagen, etwa bei Merleau-Ponty in der Metapher des „Chair“ (Merleau-Ponty 1966), bei Fink in den Reflexionen zur Phänomenologie der Phänomenologie (Fink 1988) und des Imaginären (Fink 2010), bei Levinas zu einer vorontologischen Metaphysik und Ethik des Anderen (Levinas 2005), bei Derrida zur Dekonstruktion der Repräsentation (Derrida 2003a), bei Nancy als vorontologische Expeausation des Körpers (Nancy 2014).

Modelle der phänomenologischen Epoché als Praktiken der Reduktion und Rückführung sind...

- Husserl: Einklammerung der natürlichen Einstellung (vgl. HUA I, S. 56). Rückführung auf Urteile, Einübung in ungekonnte Akte und vernünftige Urteile, um etwas als etwas wahrnehmen und erkennen zu können.
- Heidegger: Anhalten einer Erfahrungsbewegung zwischen Sehen und Sehen-Lassen. Rückführung auf Erfahrung. Einübung in das Sehen-Lassen mit dem Ziel, sich auf ungesehene, ereignishafte Aspekte des Phänomens zu besinnen.
- Waldenfels: Zurücktreten als Rückführung auf die Differenz zwischen Pathos und Response. Einübung ins Unübliche und in eine responsive Haltung mit dem Ziel des Sich-Auffallen-Lassens im Zurücktreten vor dem, was entgegenkommt und immer schon zuvorgekommen ist.

#### 4.1 Eidetische Reduktion: Einklammern als Urteilsenthaltung (Husserl)

Husserl sagt in den Ideen I:<sup>9</sup>

„In Beziehung auf jede Thesis können wir und in voller Freiheit diese eigentümliche Epoché üben, eine gewisse Urteilsenthaltung, die sich mit der unerschütterten und eventuell unerschütterlichen, weil evidenten Überzeugung von Wahrheit verträgt“ (HUA III, S.64).

Der Schritt zurück ist nicht nur Distanznahme zu den eigenen Vorurteilen, zu den mitgängigen Urteilen und Akten des Bewusstseins, sondern die reflexive Thematisierung einer Blickwende hin zum Wie dieses Prozesses. Die Aufmerksamkeit des Bewusstseins richtet sich auf sich selbst, das ist bei Husserl: die Aufmerksamkeit auf die Aktvollzüge des Bewusstseins, d. h. „die Akte selbst in ihrer vollen Struktur präsent habe(n)“ (ebd., S. 64).

Diese erste eidetische Reduktion als Einklammerung des Erlebnis- und Erfahrungszusammenhangs wird mit einer zweiten, transzendentalen Reduktion ergänzt. Sie richtet sich auf „Wesenserkenntnis“. Die transzendente Epoché soll die „transzendente Subjektivität zutage“ (HUA I, S. 189) fördern. Diese Reduktion erfolgt von der empirischen Welt auf das „transzendente Phänomen ‚Welt‘ und damit auf ihr Korrelat: die transzendente Subjektivität“ (HUA IV, S. 154 f.). Husserl will so das Wesen der „Sachen“ erkennen, indem die natürliche Einstellung als Seinsgeltung der objektiven Welt eingeklammert und die Aufmerksamkeit auf die immanente Bewusstseinsphäre gerichtet wird. Mittels der transzendentalen Methode der Reduktion wird Wahrnehmung auf die ursprüngliche Sinngebung der immanenten Bewusstseinsleistung zurückgeführt. Die transzendente Epoché ist damit Einfallstor und Weg zur Theorie der transzendentalphänomenologisch zu reduzierenden Subjektivität.

<sup>9</sup> Er unterscheidet begrifflich nur indirekt zwischen transzendentalphänomenologischer, phänomenologischer oder transzendentaler Epoché.

Nach Husserl bedeutet also Epoché als eidetische Reduktion Enthaltung einer Stellungnahme, die Enthaltung eines Urteils bzw. eines Vorurteils über eine „Sache“. Dazu muss das Urteil über die „Sache“ zunächst eingeklammert werden. Das ist eine kognitive Operation des Bewusstseins. Einklammern ist also nicht Nicht-Urteilen, sondern Aufschub des Urteils. Diese Urteilsenthaltung wird von Husserl als subjektive, kognitive bzw. bewusstseinsmäßige Operation beschrieben, die letztlich auf einem die Lebenswelt übersteigernden Transzendentalismus beruht.

Mit der transzendentalen Reduktion als zweitem Schritt erhofft sich Husserl, das transzendente Subjekt freilegen zu können. Und darin liegt zugleich das zentrale Problem der Husserl'schen Phänomenologie. Die meisten Nachfolger\*innen haben sich nicht nur allesamt von dem transzendentalen Programm reiner Subjektivität und dem Anspruch auf Wesenserkenntnis abgewendet. Sie gingen dabei erstens von einem methodologischen Problem aus, das Husserl selbst schon gesehen hat: Die Reflexion auf den Akt in der Reduktion verändert diesen selbst. Es gibt also eine methodologische Differenz zwischen Erlebnisvollzug im Akt und dem darauf bezogenen reflexiven Akt (vgl. HUA I, S. 72 f.).<sup>10</sup> Das bedeutet: Die transzendente Reduktion kann nicht vollständig transzendental werden, weil sie nicht sauber Reflexion und Erlebnis bzw. Erfahrung trennen kann.<sup>11</sup> Sie erweitern zweitens die Husserlsche Fokussierung auf das Subjekt hin zu einer Phänomenologie, die Welt (Fink), Sein (Heidegger), Sozialität (Levinas) und Interkorporalität (Merleau-Ponty) als Ausgang und Grundlage nimmt. Daher ist es auch unter methodologischen Gesichtspunkten sinnvoll, nur die eidetische Reduktion zu verwenden und dieses nicht nur als subjektives, sondern als intersubjektives Programm von Forschung zu sehen.

Epoché ist damit keinesfalls mit einer psychologischen Operation zu verwechseln. Sie bedeutet auch keine generelle Skepsis und keinen generellen Zweifel an der Wahrnehmung oder der Erkenntnis (wie die Skeptiker ansetzen und in deren Nachfolge die skeptische Pädagogik). Sie setzt auch keine Antithese zu einem thetisch gegebenen Erfahrungsinhalt (wie Dialektiker\*innen und emanzipative Erziehungswissenschaftler\*innen es vielleicht tun würden). Die Einklammerung ist auch keine Negation der Welt oder eine Negation in der Erfahrung (wie Sophisten behaupten würden), sie ist auch keine diskursive Negation (wovon die Hamburger transformative

<sup>10</sup> Eugen Finks VI. Cartesianische Meditation als Phänomenologie der Phänomenologie setzt hier an, indem sie die Differenz zwischen unmittelbarem Erlebnis und reflexivem Akt meontisch umdeutet (Fink 1988).

<sup>11</sup> Als methodologische Frage bleibt die Differenz zwischen Erleben/Erfahren und Reflektieren/Forschen bestehen. Dieser Differenz, die in älteren hermeneutischen und hermeneutisch-phänomenologischen Ansätzen seltener thematisiert und reflektiert wird, ist der vorliegende Versuch verpflichtet (vgl. Brinkmann 2014; Brinkmann 2015, S. 36 f.). Er versucht, das von Husserl und von Dilthey bis Gadamer unterstellte Erfahrungskontinuum von Wahrnehmen/Erleben, Denken/Reflektieren und Sprechen zu differenzieren und für eine methodologische Reflexion auf den Prozess des Forschens fruchtbar zu machen. Diesen Prozess habe ich an anderer Stelle genauer ausgeführt und zwischen Reduktion, Deskription und Variation unterschieden (vgl. Brinkmann 2015; Brinkmann/Rödel 2018).

Bildungsforschung ausgehen würde) und selbstverständlich auch keine positivistische Tatsachenfeststellung oder -beschreibung (wie es Empiristen und quantitativ orientierte Bildungsforscher\*innen praktizieren würden).

Eidetische Reduktion versucht vielmehr den auf die Sache gerichteten Vollzug des Bewusstseins, den Akt des Urteilens selbst reflexiv thematisch werden zu lassen und in diesem Sinne Erleben bzw. Wahrnehmen einerseits und reflexives Bewusstsein andererseits zu trennen. Empirisch ließe sich dann zwischen einer auf das Phänomen gerichteten Deskription einerseits und einer Deutung andererseits unterscheiden, wobei letztere v. a. die mitgeführten Vorurteile und Vormeinungen meint, die eingeklammert werden sollen. In der Perspektive lebensweltlicher phänomenologischer Forschungen (vgl. Lippitz 2003) bergen sowohl doxalische als auch szientifische Perspektiven die Gefahr, das Phänomen zu verstellen und zu kolonialisieren. Daher gilt die phänomenologische Skepsis beidem – sowohl subjektiven als auch szientifischen Theorien. Diese betreffen sowohl biographische, kulturelle Hinsichten und Perspektiven als auch wissenschaftliche oder pseudowissenschaftliche Konzepte und Theorien. Forschungsmethodisch kann im Zuge dieser Praktik erstens die eigene Intentionalität und die mitgängig thematisierten subjektiven und szientifischen Vorannahmen in einem intersubjektiven Austausch reflexiv erfasst werden. Zweitens kann dann in der Verschriftlichung der eigenen Erfahrung die signifikative Differenz in Anschlag gebracht werden, um eine tentative Näherung zum Phänomen zu erreichen (vgl. Lippitz 1984).

Ich möchte diese Operation der auf Erkenntnis gerichteten Reflexion als Praktik der Urteils-Enthaltung an einem Beispiel aus unserem Forschungskontext aufzeigen.<sup>12</sup> In einer Bachelorarbeit, die sich dem Thema „geteilte Aufmerksamkeit im Klassenraum“ im Kontext von pädagogischer Professionalisierung widmet, wurden Videos aus der Berliner pädagogisch-phänomenologischen Videographie analysiert. Im Zuge einer „Problematierung der eigenen Forschungspraxis“ stellt die Verfasserin selbstkritisch fest:

„Durch kritische Reflexion und Explikation des theoretischen Spannungsfeldes von Professionalität und Zuwendung konnte die Verbindung von subjektiven Vorannahmen mit Bruchstücken populärwissenschaftlicher, theoretischer und bildungspolitischer Diskurse verdeutlicht werden. Es zeigte sich so eine undifferenziert-kausalistische Verbindung von emotionaler Qualität pädagogischer Praxis und der Effektivität subjektiver pädagogi-

12 Beispiele wären insofern von Fällen zu unterscheiden. Werden Fälle als Beispiel verwendet, dann "zeigen" sie, indem sie etwas sehen lassen (vgl. Heidegger 2001, S. 32). Beispiele zeigen nicht nur eine Sache (etwa den „Fall“: der Delphin ist ein Säugetier), sondern sie exponieren ein Verfahren (vgl. Buck 2019, S. 121). Sie können eine These beweisen (deduktiv), die Sachhaltigkeit eines Satzes ausweisen (rhetorisch), sie können auf einen bestimmten Sachverhalt hinweisen (demonstrativ) oder einen Begriff veranschaulichen (illustrativ). Sie können diese Funktionen nur übernehmen, indem sie *eine Situation* vergegenwärtigen. Sie bringen auf *eine Spur* (vgl. ebd.). Beispiele lassen sich daher nur aus einem Verwendungszusammenhang (vgl. Wittgenstein 1984, § 71, S. 270) bzw. einer Umzu-Struktur (vgl. Heidegger 2001, § 15, S. 68 ff.) verstehen (vgl. Brinkmann 2020b).

scher Erfahrung. Dies ließ derartige Vorannahmen unter den theoretisch-methodischen Grundlagen des Lernens als nicht belastbar erscheinen“ (von Malotki 2018, S. 64).

Die Reduktion im Durchgang durch die eigenen deskriptiven Beschreibungen der Videosequenzen erfolgt sowohl hinsichtlich eigener (biographischer) als auch hinsichtlich szientifischer (theoretischer) Hinsichten. Es zeigt sich, dass diese im konkreten Wahrnehmungsakt nicht voneinander zu trennen sind. Subjektive Vorannahmen mischen sich mit theoretischen bzw. populärwissenschaftlichen im Modus einer direkten, affektiven Zuschreibung. Im Zuge der Einklammerung als Distanznahme zu den eigenen subjektiven und theoretischen Vorannahmen lässt sich eine andere Hinsicht „auf die Sache selbst“ gewinnen, weil diese sowohl als intentionale Akte als auch als sprachliche Zuschreibungen, als affektive Hinsichten, als unmittelbare „natürliche“ Wertungen und sprachliche Deutungen und Bewertungen erkannt und reflektiert werden können. Mitgängig kann dann eine Deskription erfolgen.

Das epistemologische Problem, dass der Anspruch Husserls einer vollständigen Reduktion bei „voller Freiheit“ mit dem Ziel einer Wesenserkenntnis nicht möglich ist, hat auch für die Forschungspraxis Konsequenzen. Auf dieser Ebene lässt sich zwar die skeptische Operation der Epoché durchaus durchführen, allerdings mit zwei Einschränkungen. Erstens bleibt das Verfahren auf die Subjektivität der Forscher\*in beschränkt. Intersubjektiver Austausch, Diskussion und Be- und Verfremdung mit den Peers als Differenzenerfahrung bleiben ausgeschlossen. Die Subjektfixierung hat zur Folge, dass zwar eine skeptische Enthaltung und Selbstkritik mit der Epoché möglich werden (wie das Beispiel zeigt). Eine Öffnung oder Ermöglichung der Erfahrung von Fremdheit kann aber so nicht gelingen. Diese setzt nämlich ein Absehen vom Subjektiven und eine Resonanz für Andere und Anderes voraus, etwas, was mit Husserls egologischem Ansatz verhindert wird. Gleichwohl lässt sich sagen: Epoché als Einklammerung im Sinne Husserls ist als eine Einübung in ungekonnte Akte zu verstehen, wobei sich diese auf das Bewusstsein selbst im Sinne einer Reflexion zu richten haben. Sie ist eine gezielte kognitive Operation, die auf Erkenntnis einer „Sache“, eines Phänomens, gerichtet ist und die Wahrnehmung unter der Maßgabe der signifikativen Differenz reflexiv thematisiert. Der Weg (methodos) ist der einer Übung bzw. einer „geistigen Übung“ oder „Meditation“.<sup>13</sup>

13 Übung wird im Folgenden als Selbsttechnologie bzw. als Technologie der Selbstsorge (Foucault 1990) verstanden, in der ein Verhältnis zu sich und zu Anderen aufgebaut werden kann. Wiederholung und Differenz gehören ebenso zu den Kennzeichen der Übung wie Negativität und Machtförmigkeit (vgl. Brinkmann 2012). Die Übung als Stil und Formgebung seiner selbst hat eine lange, europäische Tradition, die heute vergessen scheint. Geistige Übung als Askese, Exerzitium und Meditation zielte auf eine Kultivierung in der Aufmerksamkeit auf sich selbst und in der Konzentration auf eine Sache mit dem Ziel, das Verhältnis zu sich und zur Welt stetig zu ändern, indem aus den Abweichungen in der Wiederholung eine andere Verkörperung von sich selbst hervorgehen kann.

#### 4.2 Heidegger: Epoché als Anhalten einer Erfahrungsbewegung zwischen Sehen und Sehen-Lassen

Heidegger geht wie Husserl davon aus, dass das, was wir sehen möchten, in erster Linie doxalisch und szientifisch verdeckt bzw. verstellt ist (vgl. Heidegger 1994, S. 34).

„Faktisch ist es [...] so, dass unsere schlichtesten Wahrnehmungen und Verfassungen schon ausgedrückte, mehr noch, in bestimmter Weise interpretierte sind. Wir sehen nicht so sehr primär und ursprünglich die Gegenstände und Dinge, sondern zunächst sprechen wir darüber, genauer sprechen wir nicht das aus, was wir sehen, sondern umgekehrt, wir sehen, was man über die Sache spricht“ (ebd., S. 75).

Da sich das Phänomen nicht unverstellt zeigt, fordert der „Ausgang der Analyse ebenso wie der Zugang zum Phänomen und der Durchgang durch die herrschenden Verdeckungen eine eigene methodische Sicherung“ (Heidegger 2001, S. 36).

Heidegger geht über Husserl hinaus, indem er erstens die „Versäumnisse“ der transzendentalen Bewusstseinsanalyse und damit der transzendentalen Reduktion aufweist (vgl. Heidegger 1994, S. 148 ff., § 12). Mitgänglich deutet er zweitens den Begriff des Phänomens temporalphänomenologisch und seinsgeschichtlich um und betont damit das Entzugshafte, Unverfügbare und Pathische des Sehen-Lassens. Damit wird Epoché als ein Anhalten einer Erfahrungsbewegung bestimmt. Epoché wird mit der Haltung einer Besinnung identifiziert und gegenstandstheoretisch verortet (vgl. Heidegger 2009).

Heidegger setzt schon früh mit einer Kritik am oben erwähnten Problem an (vgl. Heidegger 1994), dass bei Husserl Wahrnehmen/Erleben und Reflexion nicht gleichzeitig in einem Akt gegeben sein können, sondern die subjektive Reflexion zugleich eines Gegenübers bzw. eines Gegenstandes bedarf. Dies führt dazu, dass in der transzendentalen Reduktion vom faktischen Gegebenen des Bewusstseins abgesehen wird:

„Im Sinne der Reduktion wird gerade der Boden aus der Hand gegeben, auf dem einzig nach dem Sein des Intentionalen gefragt werden könnte“ (Heidegger 1994, S. 150).

Weil Husserl nämlich Phänomene am Modell des Gegenstandes bestimmt (Stuhl, Tisch usw.), auf die sich ein Subjekt richtet, verfallt er, so Heidegger, einer „Metaphysik der Subjektivität“ (Schütz 2017). Im Unterschied dazu betont Heidegger das Nicht-Gegenständliche, Nicht-Objektive und zugleich das Nicht-Subjektive des Phänomens sowie das Nicht-Intentionale und Nicht-Subjektive der Reduktion. Reduzieren ist damit keine Bewusstseinsoperation (ein Vorstellen, Repräsentieren), sondern der Versuch, etwas zu vernehmen (noein), über das der Mensch nicht verfügt, sondern das gegeben ist und geben wird. Der Mensch in seiner Ek-sistenz wird in einer Relation zum Sein gesehen, wobei Existieren das Verhältnis des Seins zum Menschen und nicht umgekehrt bezeichnet. Um dieses Sein zu „vernehmen“, um es, wie Heidegger sagt, zum Ereignis werden zu lassen, bedarf es der Epoché als eines Schrittes zurück vor dem Seienden (dem Gegenständli-

chen, Vorhandenen, dem Objektiven und Subjektiven) als Ganzem. Dieses nennt Heidegger „An-sich-halten“.

„An-sich-halten heißt griechisch Epoché. Epoché ist [...] das jeweilige An-sich-halten seiner Selbst zugunsten der Vernehmbarkeit der Gabe [...]“ (Heidegger 1969, S. 88).

Das An-sich-halten ist ebenso ein Vorgang, der sich auf das Subjekt bezieht, der aber nicht auf diesem basiert. Vielmehr geht es um ein Ein- und Innehalten, ein Verzögern und Verweilen in der Erfahrung – ein Anhalten in der Erfahrungsbewegung –, um etwas vernehmen und annehmen zu können, was sich zeigt und was sich im Zeigen gibt. Paradox ausgedrückt geht es um eine aktive Passivität, etwas wahrzunehmen, anzunehmen, zu sehen und zu spüren, was sich von sich selbst her wahrnehmen, spüren und sehen lässt, weil es fremd ist und sich darin dem subjektiven und szientifischen Zugriff entzieht.

Heidegger bezeichnet die Haltung, zu der die Epoché führen soll, als Besinnung. Besinnung ist keine kognitive Praxis und keine Bewusstseinsoperation.<sup>14</sup> Sie richtet sich auf die verstellte Oberfläche des Phänomens, das er das „unzugänglich Unumgängliche“ nennt:

„Deshalb kann die Unscheinbarkeit des Sachverhalts nicht nur darin bestehen, dass er uns nicht auffällt und dass wir ihn nicht beachten. Das Unscheinbare des Sachverhalts gründet vielmehr darin, dass er selbst von sich her nicht zum Vorschein kommt. [...] Am unzugänglich Unumgänglichen als solchem liegt es, dass er stets übergangen wird“ (Heidegger 2009, S. 15 f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der Sachverhalt, das Phänomen, kann weder mit allein subjektiver Aktivität noch mit szientifischen Methoden erfasst werden. Eine Epoché ist damit keine Methode, die sich instrumentell wie ein Werkzeug anwenden ließe. Sie hat sich vielmehr darauf einzustellen, dass das Phänomen sich erst auf dem Boden einer fundamentalen Passivität zeigt. Phänomenologie als Praxis des Sehen-Lassens und Epoché als Anhalten einer Erfahrungsbewegung ist eine Rückführung auf das Unverfügbare und Ereignishafte dessen, was sich zeigen kann, weil es sich gibt. Es wird daher nicht mehr vom Bewusstsein oder vom Subjekt, sondern vom Phänomen und von seiner Gabe her bestimmt.

Bei Heidegger steht also nicht der ungekonnte Akt, sondern das übergangene Phänomen im Mittelpunkt der Epoché. Epoché im Sinne Heideggers ist eine Einübung in das gelassene Sehen-Lassen mit dem Ziel einer Besinnung auf ungesehene, ereignishafte Aspekte des Phänomens. Der subjektkritische Impetus sowie der antitechnische Zuschnitt der Epoché als Anhalten einer Erfahrungsbewegung lassen sich forschungsmethodisch als intersubjektiver Dialog operationalisieren, der in einer gemeinschaftlichen Besinnung der Peers (das „Wir“) der passiven Aspekte im Gewähr-Werden auf sich aufmerksam machen kann.

<sup>14</sup> „Besinnung ist anderen Wesens als das Bewusstmachen und Wissen der Wissenschaft. [...] Die Besinnung bringt uns dagegen erst auf den Weg zu dem Ort unseres Aufenthalts.“ (Heidegger 2009, S. 60 f.).

Ein Beispiel aus unserem Forschungskontext soll das verdeutlichen: In einer Seminarsitzung (Bachelor-Studium, Erziehungswissenschaft grundständig) wird ein Ausschnitt aus einem Video gezeigt, in dem ein ca. 1½ Jahre altes Kind mit einer Plastikflasche und dem dazugehörigen Deckel hantiert.<sup>15</sup> Es wird von seinem Großvater aufgenommen, der unsichtbar, aber hörbar ist, weil er das Kind an entscheidender Stelle lobt mit den Worten: „Ja, gut, jetzt hast Du es geschafft!“ In den ersten Äußerungen zum Video wurde von den Studierenden diese Zuschreibung des Großvaters übernommen und das Geschehen als Lernprozess des Kindes gedeutet, der das Ziel habe, den Deckel auf die Flasche schrauben zu können. Diese Deutungen wurden gleichzeitig mit allerhand szientifischen bzw. pseudoszientifischen Theorien flankiert – meist psychologischer, behavioristischer oder gehirnphysiologischer Provenienz. Die Bemerkungen waren weit entfernt von dem, was tatsächlich zu sehen ist (das „Nur-Sichtbare“). Sie bezogen sich auf nicht-sichtbare Bewusstseinsvorgänge (Lernen) oder Gefühle (Freude) des Kindes sowie auf Deutungen, Interpretationen und Theorien. Nach Aufforderung, zunächst nur das zu benennen, was tatsächlich zu sehen ist, das heißt das, was sich in den Verkörperungen des Kindes zeigt, beschrieb eine Kommilitonin die leiblichen Tätigkeiten des Kindes (Hände, Mund, Oberkörper usw.). Nun erst begannen auch andere ihre Aufmerksamkeit auf das „Nur-Sichtbare“ (Heidegger) zu richten und sich von den deutenden und theoretischen Interpretationen abzuwenden. Die gemeinsame Erfahrungsbewegung wurde angehalten und umgelenkt. Deutlich wurde darin, dass die Zuschreibung des Opas zunächst als Deutung übernommen wurde. Die Aufmerksamkeit richtete sich erst dann auf körperlich-leibliche Vorgänge, die bisher nicht gesehen und erwähnt wurden. Auch das soziale Umfeld des Kindes wurde einbezogen. Die Interaktion mit dem Opa wurde nun anders gesehen. Intentionen, Deutungen und Gefühle werden als nicht sichtbar bemerkt.<sup>16</sup>

Mit der Fokussierung auf das Nur-Sichtbare kam ein intersubjektiver Verstehensprozess in Gang, in dessen Zuge das Kind nicht mehr nur aus der Perspektive der Erwachsenen, des Opas, der Studierenden oder als Repräsentant von szientifischen Erklärungs- und Objektivierungskonzepten, sondern auch in seiner Eigenart gesehen werden konnte. Das Kind und seine Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Bewegungshandlungen wurden als zunächst nicht unmittelbar Verstehbares und Deutbares, sondern als Fremdes erfahrbar. Die Fremdheit des Kindes (vgl. Lippitz 2019) wird so zunächst negativ als Nicht-Sichtbares und Nicht-Sagbares kenntlich. Die Deskription bleibt auf der Ebene dessen, was sichtbar ist. Es wurde deutlich, dass die vorgetragenen Deutungen und Theorien das Phänomen eher verstellen als

15 Das Video ist verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=MSoYcaCtKZQ> (vgl. Brinkmann 2020a, vgl. Brinkmann 2019b).

16 Es wurde geäußert, dass es sich um eine Zuschreibung handelt und dass diese möglicherweise performativ wirkt: Das Kind beginnt sich im Verlauf der Interaktion selbst als Lernender zu verstehen. Ein Prozess, den man als Subjektivierung bezeichnen könnte (ein Begriff, der sich auch bei Heidegger findet), wurde sichtbar.

sichtbar machen; dass sie reduziert werden müssen. Einklammern als Anhalten einer Erfahrungsbewegung im Sinne einer intersubjektiven Epoché bedeutet also erstens Einklammerung der Kategorien und Bezugsnormen, mit denen etwas gesehen wird. Sie bewirkt zweitens als intersubjektive Praxis eine Pluralisierung von Sinn und drittens eine Fokussierung von Aufmerksamkeit auf das Sichtbare; das, was sich zeigt, „mag es auch noch so dürftig sein“ (Heidegger 1994, S. 76). Erst dann kann Fremdheit gleichsam als Leerstelle des Sichtbaren und Sagbaren kenntlich werden.

#### 4.3 *Waldenfels: Epoché als Einübung ins Unübliche und in eine responsive Haltung*

Mit Waldenfels lässt sich eine dritte Form der phänomenologischen Epoché kenntlich machen: Epoché als Einübung in eine responsive Haltung. Auch Waldenfels grenzt sich zunächst von Husserl ab, um dann das Programm und die Operation der Einklammerung neu zu bestimmen.

„Es genügt nicht, dass wir uns bewusster Stellungnahmen enthalten, sondern es geht darum, eine Bewegung anzuhalten, die auf den Bahnen der Normalität verläuft und auf dem Boden der vorgegebenen Welt verbleibt“ (Waldenfels 2007, S. 285).

Zunächst wird mit Heidegger Epoché als Anhalten einer Erfahrungsbewegung benannt, diese aber in einen Zusammenhang mit Norm, Normalität und Normalisierung gestellt. Wenn sich Erfahrungen schon in Gewohnheiten und Habitualitäten sedimentiert haben, muss an den Normalitätserwartungen angesetzt werden, um diese auszusetzen (vgl. Brinkmann/Rödel 2020). Es geht Waldenfels zunächst also um die „Grenzen der Normalisierung“ (Waldenfels 1998). Waldenfels differenziert dazu zwischen Andersheit und Fremdheit. Das Andere ist, Waldenfels zufolge, auf Ordnungen der Kultur, des Wissens, der Wissenschaften bezogen. Fremdheit hingegen ist in der allgemeinen Erfahrung gegeben. Das phänomenologische Programm intersubjektiven Denkens und Forschens wird bei Waldenfels sozialtheoretisch ausgeweitet. Erfahrungen finden im Angesicht von Dritten statt (ob imaginär oder real anwesend), auf deren gesellschaftliche, kulturelle oder individuelle Ansprüche geantwortet wird.

Eigenes bleibt und ist immer an Ordnungen des Wissens bzw. an eine Ordnung des Diskurses (Foucault) gebunden. Diese Ordnungen des Wissens, des Diskurses sind immer ein- und ausgrenzend. Die Ordnungen des ein- und ausschließenden, expliziten, symbolischen Wissens sind einerseits von der leiblichen, impliziten, „stummen Erfahrung“ (Husserl) zu unterscheiden. Andererseits sind sie an die Leiberfahrung gebunden. Aufgrund der leiblichen Bindung unserer Erfahrung kann es keine universale, neutrale, abstrakte, bewusstseinsmäßige Ordnung geben. Der Leib ist damit die „Umschlagstelle“ (Husserl), das heißt Ort und Medium, durch den und mit dem ich in Kultur, Wissen, Wissenschaft, Forschung praktiziere. Das heißt drittens, es gibt weder das Eigene überhaupt (weil es immer schon an das Wir und damit an Prozesse der Sozialisation und der Vergemeinschaftung

in kulturellen Praktiken und Zeichensystemen gebunden ist), noch das Fremde an sich, weil dieses immer in das Eigene des gelebten Ortes und der gelebten Zeit verwickelt ist. Deshalb spricht Waldenfels von einem Paradox der Fremderfahrung und der Fremddarstellung. Das Fremde ist weder einseitig vom Eigenen noch einseitig vom Fremden her zu erschließen. Vielmehr beginnt das Paradox von Eigenem und Fremdem schon in der leiblichen Selbsterfahrung. Die Öffnung für das Fremde ist als Schwellenerfahrung und Selbstvergewisserung in Sachen Öffnung und Resonanz zu verstehen, weil der Zugang zum Fremden sich nur über das Eigene eröffnet. Damit wird der Ort des Fremden ein Nicht-Ort. Das Fremde konstituiert sich als eine „leibhafte Abwesenheit“ im Eigenen, ein Entzug, das den Ordnungen des Wissens, der Sprache, des Blickes nicht zugänglich ist. Das Fremde ist so ein Entzugsphänomen, das die Ordnungen des Eigenen dezentriert, indem es diese irritiert und herausfordert. Es formuliert sich als ein Anspruch, auf den das Eigene antwortet. Es hat eine Appellfunktion bzw. einen Aufforderungscharakter (Bühler).<sup>17</sup>

Hinsichtlich der Epoché als Rückführung fragt Waldenfels kritisch zurück: „Rückkehr worauf?“ (Waldenfels 2012, S. 118; Waldenfels 2007, S. 286). Waldenfels verschiebt dann die Perspektive weg vom Bewusstsein (Husserl) und weg vom Sein (Heidegger) hin zum Fremden. Er spricht von einer responsiven Epoché:

„Doch die Fremderfahrung geht über prädikative und signifikative Sinndifferenzen hinaus. Sie bedarf einer pathischen und responsiven Epoché. Diese Epoché geht nicht bloß, wie die intentionale Epoché, vom Gegebenen auf dessen Sinn zurück, sondern auf das Wovon des Getroffenseins und das Worauf des Antwortens, das alles Gesagte, Gesehene, Gehörte oder Getane überschreitet“ (Waldenfels 2012, S. 411).

Diese responsive Epoché bedeutet sowohl ein Absehen von sich selbst und ein Unterbrechen der Erfahrungsbewegung als auch eine Öffnung für Uner-

17 Hier ist es wichtig, die\*den Fremde\*n als fremden Menschen einer anderen Kultur einerseits und die fremden Dinge andererseits zu unterscheiden. Beide haben jeweils andere Ausdrucks- und Aufforderungsstrukturen und erfordern jeweils eine andere Art der Antwort. Ein Ball, der über die Straße rollt, hat für ein Kind eine andere Aufforderungsstruktur (nämlich hinterherzulaufen und mit dem Ball zu spielen) als ein anderes Kind, das es anlächelt oder das weint (und das so eine empathische Antwort verlangt). Beide lassen sich in der Husserl'schen Differenz von Anzeichen und Ausdruck erfassen, indem jeweils etwas Fremdes zum Ausdruck gebracht wird (Ausdruck), das jeweils als ein anderes Anzeichen „gelesen“ wird und damit eine andere Antwortstruktur erwirkt. In diesem Zusammenhang muss erstens die Medialität des Mediums (Blick, Schrift, Sprache, Video) und zweitens die kulturelle und soziale Positionierung eigens reflektiert werden. Die Aufforderungsstruktur von Dingen (etwa von Esswerkzeugen) und leiblichen Ausdrücken (etwa das Lächeln) ist kulturell verschieden. Immer aber ist das Antwortgeschehen als Ausdrucksgeschehen kein sprachliches, sondern ein leiblich-implizites. Darin wird der Ort des Eigenen (die implizite und unsichtbare Ordnung des eigenen Wissens und der eigenen Positionierung) von dem Nicht-Ort des Anderen (dem zunächst nicht Sagbaren und nicht Sichtbaren im Ausdruck des Anderen) herausgefordert. So werden die Ordnungen des Eigenen zur Disposition gestellt. Die Antwort auf den Anspruch des Fremden ist damit als Schwellenerfahrung zwischen Eigenem und Fremden zu bestimmen.

wartetes, Widerspenstiges, Fremdes in einem sozialen, geschichtlichen und kulturellen Kontext. Wie lässt sich dies konkret vorstellen? Waldenfels bemerkt hierzu in Bezug auf Levinas, dass der Überschuss im Aufruf als „[...] fremder Appell in die allgemeine Sprache verwickelt bleibt, deren Regelungen er durchkreuzt“ (ebd., S. 119). Die responsive Epoché bleibt daher an ein Sprechen gegen die Grammatik der Sprache gebunden. Sie ist zugleich ein Sehen gegen die Sedimentierungen des Gesehenen, wie Waldenfels in Bezug auf Merleau-Ponty anfügt. „Was sich hier andeutet, ist ein verfremdender, schräger Blick, eine indirekte Rede“ (ebd., S. 120).

Epoché ist daher ein paradoxes Unterfangen, eine Reduktion vom Gesehenen auf das Sehen (Merleau-Ponty), ohne dass sich darin das Sehen, noch das Gesehene vollständig fassen ließe, und eine Reduktion vom Gesagten auf das Sagen (Levinas), auch hier ohne dass sich das Gesagte und das Sagen vollständig erfassen ließen. Die Doppelbewegung von Pathos und Response gründet im Leib als Medium und Organ der Antworten auf das Fremde. In dieser Erfahrung als Erfahrung der Antwort wird das Fremde und der\*die Fremde sichtbar und sagbar, ohne dass es oder er\*sie sich vollständig und umfänglich sehen oder sagen ließe. Signifikative und visuelle Differenz können hier nur eine tentative Näherung bedeuten.

Ein Beispiel aus unserer Forschungspraxis: In einer Datensitzung sehen wir ein Video aus dem Englisch-Unterricht einer sechsten Klasse aus Shanghai/China. Dieses ist im Rahmen einer Partnerschaft mit der East China Normal University Shanghai (ECNU) zu uns gelangt. Dort und an der Zhejiang Normal University in Jinhua sind wir an der Gründung eines Video Research Centers beteiligt, in dem Unterrichtsvideos in interkultureller und in pädagogisch-phänomenologischer Perspektive in einem gemischten Team ausgewertet werden und für Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung fruchtbar gemacht werden sollen. Das Video stammt aus einer Kooperationsschule der ECNU und wurde dort als Video mit Vorbildcharakter aufgenommen und verbreitet. Die Stunde ist halb öffentlich. Sie wird von mehreren, unsichtbaren Personen beobachtet. Jie Peng, die in diesem Kontext ihre Dissertation schreibt, beschreibt die Produktionsbedingungen des Lehrvideos wie folgt: „Die Forscher\*innen und Lehrer\*innen beobachten und beurteilen diese Englisch-Stunde, um sie zu verbessern und zu sehen, ob die Bildungsreform gut wirkt. Deshalb wurde diese Stunde nicht nur für die Bildungsforschung aufgenommen, sondern auch für die Verbesserung des Lernens und Lehrens.“ Zu sehen ist hier also nicht nur das, was sich in dieser Unterrichtsstunde abspielt, sondern auch, wie im Rahmen einer normativen Vorstellung Unterricht gesehen werden soll. Diese Unterrichtsstunde galt allerdings nicht als so vorbildlich, als dass sie in den Pool offizieller Lehrvideos aufgenommen worden wäre.

Die Kamera fokussiert die Lehrerin, die Schüler\*innen sind mit dem Rücken sichtbar. Sie sitzen in einem großen Saal mit beweglichen Tischen und Stühlen. Dieser scheint nicht ein herkömmlicher Klassenraum, sondern ein für diese Unterrichtsstunde besonders hergerichteter Saal zu sein. Die

Schüler\*innen sitzen in Schuluniform gerade auf ihren Stühlen, werden aufgerufen, antworten im Chor oder antworten einzeln. Sie stehen auf und sagen ihre Antwort auf. Die Lehrerin redet und handelt schnell, bedient virtuos das Smartboard. Kleine Videos und Audiodateien werden eingespielt und die darin enthaltenen Aufgaben im oben beschriebenen Modus „bearbeitet“. Der Unterricht scheint reibungslos, schnell und effektiv abzulaufen. Die Schüler\*innen scheinen keine individuellen Mimiken und Gesten im Ausdruck zu zeigen. Die Ordnung des Unterrichts (Classroom Management) funktioniert durch effektive und effiziente Aufgabebearbeitung (Time on Task).

In der Datensitzung machte der Unterricht zunächst auf die Anwesenden mit europäischem Hintergrund einen militärischen Eindruck. Eine Szene fiel zunächst auf: In diesem Auffallen artikuliert sich der Anspruch des Fremden, ohne dass er als diskreter Anspruch wahrgenommen oder expliziert werden könnte. Er äußert sich in einem stummen, impliziten Affekt, auf den wir ebenso stumm und affektiv antworten. Die tentative Arbeit der Reduktion im Sehen gegen das Gesehene und im Sagen gegen das Gesagte beginnt im Ausgang von diesem Affekt.

Nachdem wir uns die Szene noch einmal genauer angesehen haben, kamen wir zu dem Ergebnis, dass hier vielleicht ein besonderes Moment zu sehen ist. Im Verlauf der Datensitzung wurde von den anwesenden Forscher\*innen und den anwesenden chinesischen Studierenden die Vermutung geäußert, dass wir es hier mit einer Erfahrung von Scham zu tun haben. Ich zitiere wiederum aus der Beschreibung von Jie Peng: „Die Lehrerin Frau Yang ruft einen anderen Schüler auf, um das letzte Bild bzw. Wort vorzusprechen. Der Schüler wendet sich zur Lehrerin und spricht es. Frau Yang zeigt ihm mit der Hand, dass er sich zu allen wenden soll. Dann neigt er sich zu allen und berührt mit seiner Hand das rote Halstuch und spricht. Frau Yang lächelt und verbessert ihn und spricht einmal richtig. Die anderen Schüler\*innen sprechen es nach und der Schüler bemerkt seine falsche Aussprache. Er sieht so aus, als ob er sich ein bisschen schämt. Er verbirgt sein Gesicht oder seine Augen mit der linken Hand und er legt seinen Kopf auf den Tisch. Die anderen Schüler\*innen lachen. Frau Yang geht mit einem Lächeln zu ihm und legt ihre Hände unter seine Achselhöhlen, um ihn wiederaufzurichten und es ihn noch einmal versuchen zu lassen. Er sagt es zweimal richtig und alle sprechen es nach. Frau Yang sagt: ‚Okay und gut.‘ und lässt ihn sitzen. Dann lässt sie alle noch einmal von Anfang nachsprechen und jedes Wort wird zweimal wiederholt. Anschließend macht Frau Yang eine kurze Zusammenfassung.“

Wir haben diese Deutung zunächst als eine Möglichkeit der responsiven Antwort auf das Video genommen und uns mit dem Thema Scham bzw. Face in China genauer beschäftigt. Face wird in der international vergleichenden und interkulturellen Erziehungswissenschaft breit thematisiert. Während Scham nach innen gerichtet ist, ist Face ein nach außen gerichtetes, auf kulturelle Ordnung gerichtetes Gefühl (vgl. Jentsch 2015).

Nach dieser Sensibilisierung wurde in der Datensitzung nach mehrmaligem Schauen (auch mit technischen Mitteln der Verlangsamung und Beschleunigung des Videos) eine Vielzahl von leiblich-körperlichen Bewegungen, Aktionen, Interaktionen in Mimik, Gestik und Verkörperung der Schüler\*innen bemerkt. Die Szene stellte sich nun in einem anderen Licht dar. Nicht die Lehrerin, sondern die Schüler\*innen in ihren leiblichen und sprachlichen Ausdrücken standen im Mittelpunkt. Epoché als intersubjektive Praxis der Unterbrechung der Aufmerksamkeitsbewegung bewirkt ein Bemerkten von Etwas, was zunächst nicht sichtbar und sagbar war. Die Befremdung richtet sich hier auf das Eigene, die eigenen Vormeinungen, auf das Gesehene und Gesagte, was nunmehr als fremd erscheint. In der Erfahrung des Sehens ist es nach dieser Fremdheitserfahrung nicht mehr möglich, zu der Ausgangserfahrung zurückzukehren: Man kann das Video nicht mehr so sehen, wie man es vor der Epoché gesehen hat. Es hat also ein Blickwechsel, eine Umwendung der Perspektive stattgefunden, die auch epistemologische Konsequenzen hat. Statt lehrerzentriert auf Klassenführung, Klassenmanagement oder didaktisches Handeln zu starren, kommen nun auch die Erfahrungen der Schüler\*innen „lernseits“ (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) in den Blick.<sup>18</sup>

Allerdings: Die Interpretation „Face“ kann ggf. als Interpretation wiederum die „Sache“ verstellen. Wir haben also eine wechselseitige kulturalisierende Deutung vorgenommen, indem wir die Deutung der chinesischen Kolleg\*innen über chinesischen Unterricht übernommen haben, ohne auch hier kritisch reflexiv zurückzutreten. Die intersubjektive responsive Epoché unter Bedingungen kultureller Differenz verstrickt sich damit in eine doppelte Schwierigkeit: Interpretiert wird sowohl exkludierend vonseiten der „weißen“ europäischen Perspektive als auch im Zuge einer Selbst-Interpretation der kulturellen Gruppe selbst als Interpretation vor Anderen und für Andere. Beides verstellt das Phänomen insofern, als dass kulturalisierende Zuschreibungen und Stereotypen produziert bzw. reproduziert werden können. Diese haben einen anderen Charakter und Stellenwert als Interpretationen und Zuschreibungen im Kontext der gleichen kulturellen Gruppe, weil u. U. erstens Fremdheit kulturell bzw. interkulturell erfahren wird, zweitens Ordnungen als kulturelle Ordnungen immer auch im Zuge von Macht, Kolonialismus, Rassismus funktionieren und daher drittens der „gute Wille des Interpretieren“ (Derrida 1984) die Macht der Interpretation bzw. Zuschreibung verdeckt. Eine responsive Epoché als Sprechen gegen das Gesagte und Sehen gegen das Gesehene hat dieses aufzudecken. Responsive Epoché im interkulturellen Kontext müsste sich auf eine längere Erfahrungsgeschichte einlassen, die nicht nur sehr viel mehr Wissen über fremde Kulturen voraussetzt, als wir es im Moment zur Verfügung haben, sondern auch im Zuge eines annähernden, partizipativen und kommunikativen Dialogs Vertrauen und vertrauensvollen Austausch erfordert. Zurücktreten vor dem Gesehenen und Gesagten und Einübung ins Unübliche bzw. in ungeahnte Erfahrungen

18 Ich danke für diesen Hinweis Rainer Kokemohr.

bedeutet hier, sich nicht nur für das Fremde zu öffnen, sondern bestehende Normen und Normalisierungen im Gesehenen und im Gesagten zu unterlaufen. Das funktioniert als Rückführung des Gesagten auf das Sagen, das heißt auch auf denjenigen bzw. diejenige, der oder die spricht, und als Rückführung des Gesehenen auf das Sehen, das heißt auch auf denjenigen bzw. diejenige, der oder die sieht. Die responsive Epoché ist damit nicht abschließbar, sondern tentativ als eine Bewegung zu bezeichnen, die immer wieder die eigenen Erfahrungen im Horizont von Fremdheit herausfordert.

Zusammenfassend: Waldenfels bestimmt die Epoché weder vom Subjekt aus (als Urteilsenthaltung, Husserl), noch vom Phänomen aus (als Sehen-Lassen des Seins, Heidegger), sondern in der Differenz zwischen Pathos und Response. Diese Erfahrung kann bestehende Ordnungen unterbrechen, weil sie sich den bestehenden Normen und Normalitäten widersetzt. Epoché als Reduzieren ist die Rückführung des Gesehenen auf das Sehen und die Rückführung des Gesagten auf das Sagen. Sie bewirkt eine Unterbrechung des Bekannten, Gewohnten und Normalen. Fremdheit kann nicht nur erfahrbar, sondern es können auch Ordnungen gestört und durchkreuzt werden. Fremdheiten können so in einer Praktik, die sich ihrer paradoxen Intention bewusst ist, erfasst und als Andersheiten reflektiert werden. Es können damit bestehende Ordnungen des Wissens mit den Erfahrungen im Sehen und Sagen korreliert und unterlaufen werden.

Die responsive Epoché ist so gesehen keine reine Erkenntnisoperation, sondern eine Bewegung zwischen Wahrnehmen und Erkennen. Damit wird es möglich, die eigenen Erfahrungen im Horizont von Fremdheit reflexiv auf anderes Wissen auszurichten. Damit kann auch Neues als Neues überhaupt erst sichtbar und sagbar werden.

## 5 Schluss

Enthalten (einer Stellungnahme, Husserl), Anhalten (einer Erfahrungsbewegung, Heidegger) und Unterbrechen (als Zurücktreten vor dem, was entgegenkommt, Waldenfels) sind Spielarten einer Epoché und Funktionsweisen einer Reduktion, die sich in der Forschungspraxis überschneiden und verschränken können. Sie operationalisieren die Reduktion als Rückführung des implizit Mitgemeinten auf seine Voraussetzungen: Einklammern als Rückführung auf Urteile (Husserl), Anhalten als Rückführung auf Erfahrung (Heidegger), Zurücktreten als Rückführung auf die Differenz zwischen Pathos und Response (Waldenfels). Zugleich führen sie in interkulturellen Kontexten zu schwierigen Problemen, weil hier noch deutlicher Macht und Normalisierungen aufgerufen werden. Diese können methodologisch nicht einfach wegrationalisiert oder instrumentell übersprungen werden.

Die Erfahrung von Fremdheit allerdings kann erst dann in den Blick kommen, wenn die subjektivistischen und intentionalistischen Voraussetzungen der Epoché selbst eingeklammert werden. Erst dann wird es möglich, Fremdheit in Bezug auf andere Menschen und/oder andere Kulturen thematisch werden zu lassen. Die Epoché kann daher als Operation auch auf

sich selbst angewendet werden, das heißt die eigenen subjektivistischen, intentionalistischen und kulturalistischen Vorannahmen einzuklammern. Dabei aber treten immer deutlicher die paradoxalen Verschränkungen einer aktiven Passivität hervor – etwas vernehmen zu lassen, was sich von selbst her zeigt (Heidegger) bzw. im Sehen gegen das Gesehene und im Sprechen gegen das Gesagte (Waldenfels) zu operieren. Die Epoché im Zeichen der Fremdheit öffnet sich also für etwas Anderes, Fremdes, das sich passiv erfahren lässt. Die Epoché ist daher keine Methode, auch nicht die Anwendung einer Theorie, sondern manifestiert sich vielmehr in einem Stil oder in einer Haltung.

Alle drei Praktiken der Reduktion können in der qualitativen, theoretischen Empirie eingesetzt werden. Die Epoché zielt auf einen Stil oder eine Haltung, mit der Voraussetzungshaftigkeit der eigenen Wahrnehmung reflexiv, d.h. skeptisch und kritisch, umzugehen. Reflexion auf empirisch gegebene Erfahrungen setzt ein, wo Distanz eingeräumt wird, wo also aus einem direkten, unmittelbaren Umgang und Verstehen zurückgetreten wird, wo ein Erfahrungsprozess angehalten wird. In diesem Zwischen kann eine Verhältnissetzung nicht nur zum Phänomen bzw. zum Gegenstand, sondern auch zu sich selbst, das heißt zu den eigenen Kategorien, Begriffen, Methoden und Vorverständnissen stattfinden. Es findet damit eine Reduktion oder Rückführung des implizit Mitgemeinten auf seine Voraussetzungen statt. Dazu bedarf es der wiederholenden Einübung. Die drei Modelle der Reduktion können als eine Einübung in ein Sehen-Können (Husserl, Einklammerung), in ein Sehen-Lassen (Heidegger) und in ein Zurücktreten vor schon Gesehenem und schon Gesagtem gelten. Insofern hat dieser Zugang auch einen bildenden Effekt: Er lässt sich als Perspektive auf eine Haltung im forschenden Lernen beschreiben (vgl. Brinkmann 2020b).

## Literatur

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: dies. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–25.
- Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Wiesbaden: Springer, S. 11–37.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte (2014): Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz

- von hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik und Erfahrung. In: Schenk, Sabrina/ Pauls, Torben (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh, S. 199–122.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 61. 4. 527–545.
- Brinkmann, Malte (2019a): Lebenswelt. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): Staatslexikon (8. Aufl.). Freiburg: Herder, S. 1302–1305.
- Brinkmann, Malte (2019b): Wiederholen, Greifen, Begreifen. Videoanalyse kindlichen Übens aus phänomenologischer Perspektive. In: Von Knapp, Claudia/ Schneider, Katharina (Hrsg.): Moritz und die Flasche: Zum Dialog eines jungen Kindes mit Kultur. Weimar: Verlag das Netz, S. 178–186.
- Brinkmann, Malte (2020a): Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Ausblicke. In: ders. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Wiesbaden: Springer, S. 61–83.
- Brinkmann, Malte (2020b): Verkörperungen und Aufmerksamkeit in pädagogischen Relationen – der Beitrag der phänomenologischen Unterrichtsforschung für die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Demmer, Christine/ Fuchs, Thorsten/Kreitz, Robert/ Wierzok, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung. Opladen: Budrich, S. 17–38.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch qualitativer Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 521–547.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Sales (2020): Pädagogisch-phänomenologische Videographie in der Lehrer\*innenbildung: Von normativen Sehgewohnheiten und bildenden Blickwechseln. In: Corsten, Michael/ Pierburg, Melanie/ Wolff, Dennis/ Hauenschild, Katrin/ Schmidt-Thieme, Barbara/ Schütte, Ulrike/ Zourelidis, Sabrina (Hg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 301–315.
- Buck, Günther (2019): Das Beispiel und die Sprachspiele (Wittgenstein) - Das Beispiel und die Konzeption (Hans Lipps). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung (Neuaufgabe), (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Wiesbaden: Springer, S. 143–153.

- Derrida, Jacques (1984): Guter Wille zur Macht (I). Drei Fragen an Hans-Georg-Gadamer. In: Forget, Philippe: Text und Interpretation. Dt.-franz. Debatte Debatte. München: Fink, S. 56–58.
- Derrida, Jacques (2003a): Die Stimme und das Phänomen. Einführung in das Problem des Zeichens in der Phänomenologie Husserls. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2003b): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen. Berlin: Merve.
- Fink, Eugen (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Fink, Eugen (1988): VI. Cartesianische Meditation, Teil 1. Die Idee einer transzendentalen Methodenlehre (Husserliana Dokumente II/I). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fink, Eugen (2004): Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In: Schwarz, Franz-Anton (Hrsg.): Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze. Freiburg i. Br.: Alber, S. 180–204.
- Fink, Eugen (2010): Spiel als Weltsymbol (Gesamtausgabe, Bd. 7, II). Freiburg: Alber.
- Foucault, Michel (1990): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, Barney Galland/Strauss, Anselm Leonard (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Heidegger, Martin (1969): Zur Sache des Denkens. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, Martin (1994): Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs (Gesamtausgabe, Bd. 20. II., 3. Aufl.), Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit (18. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, Martin (2009): Wissenschaft und Besinnung. In: ders. (Hrsg.): Vorträge und Aufsätze (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 41–66.
- Husserl, Edmund (1950–2004): Husserliana. Gesammelte Werke. Den Haag: Nijhoff (Zitiert mit HUA).
- Jentsch, Markus (2015): Das „Gesichts“-Konzept in China. Fallbeispiele und ausgewählte Aspekte. Baden-Baden: Nomos.
- Kalthoff, Herbert (2006): Beobachtung und Ethnographie. In: Ayaß, Ruth/ Bergmann, Jörg (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek b. H.: Rowohlt, S. 146–182.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2012a): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 19–33.
- Koller, Hans-Christoph (2012b): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kreitz, Robert (2010): Zur Beziehung von Fall und Typus. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich, S. 92–111.
- Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (2016): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Budrich.
- Levinas, Emmanuel (2005): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg: Meiner.
- Lippitz, Wilfried (1984): Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Pädagogische Rundschau 38. 1. 3–22.
- Lippitz, Wilfried (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lippitz, Wilfried (2019): Das „fremde“ Kind – Zur Verstehensproblematik aus pädagogischer Sicht. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 8). Wiesbaden: Springer, S. 141–154.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- Meseth, Wolfgang/ Dinkelaker, Jörg/ Neumann, Sascha/ Rabenstein, Kerstin/ Dörner, Olaf/ Hummrich, Merle/ Kunze, Katharina (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60. 3. 249–259.
- Nancy, Jean-Luc (2014): Corpus. Zürich: Diaphanes.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorie und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. 4. 536–550.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Schütz, Egon (2017): Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 2). Wiesbaden: Springer, S. 51-62.
- Van Manen, Max (2007): Phenomenology of Practice. In: Phenomenology & Practice 1. 11–30.

- Von Malotki, Cécilia (2018): Geteilte Aufmerksamkeit im Klassenraum. Eine videographische Analyse pädagogischer Situationen zwischen Pause und Unterricht. Berlin: Humboldt-Universität [Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit im Studiengang Erziehungswissenschaft].
- Waldenfels, Bernhard (1998): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2007): Antwortregister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Philosophische Untersuchungen. In: ders.: Werkausgabe. Band 1. Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 225–280.

## **Montagen von Daten als ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie**

Der folgende Beitrag thematisiert Darstellungsweisen empirisch betrachteter ‚pädagogischer Praxen‘ in Form von Montagen sowie deren text- und bildtheoretische Geltungsansprüche in erziehungswissenschaftlichen Forschungen. Ich<sup>1</sup> diskutiere Montagen textueller und visueller Fragmente als performative Konstruktionen, die empirisch-forschend gewonnene ‚Daten‘ als kontingente Vorstellungen (beispielsweise) ‚pädagogischer Praxen‘ präsentieren. Die Technik und die Form der Montage ermöglicht es, Texte und Bilder, die auf verschiedene Weisen von unterschiedlichen Personen empirisch erzeugt wurden, als mögliche Konstruktionen einer ‚pädagogischen Praxis‘ vorzustellen, ohne diese als forschend rekonstruierte Realität einer gemeinsam erlebten Welt zu legitimieren.

Montagen empirisch hervorgebrachter und transformierter ‚Daten‘ verorte ich als ‚Zwischenwelten‘ (erziehungs)wissenschaftlicher Forschungen. In ihrer Textualität und Visualität können sie in empirischen Forschungsprozessen als performative Monumente situativer Hervorbringungen kontingenter Darstellungen produziert und gelesen werden.

Mit diesem Zugang stelle ich nachfolgend die Technik und Form der Montage als Möglichkeit vor, Geschehen und Objekte differenter Forschungspraxen in fragmentarischen Darstellungen von Datenerhebungen als ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungsprozesse zu lesen. Der erste Abschnitt des Textes markiert den forschungstheoretischen Einsatz, Darstellungen empirischer ‚Daten‘ als ‚Zwischenwelten‘ aufzurufen und erläutert meine Suche nach theoretisch begründeten gemeinsamen Darstellungsformen von Geschehen und Objekten differenter empirischer Forschungspraxen. Diese Suche führte mich zunächst zum Modell der Ethnographischen Collage. Mit diesem Fokus werden mögliche Lektüren der ethnographischen Collage „Der schulische Trainingsraum“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 72 ff.) im zweiten Textabschnitt skizziert. In Abgrenzung zu Legitimationen ethnographischer Collagen als konstruierte Realitäten erforschter Welten positioniere ich Darstellungen differenter empirischer ‚Daten‘ in Montageform als performative Studien, in denen die erforschte Welt als hervorgebrachte ‚Zwischenwelt‘ erscheint. Dieser Einsatz zeigt sich am Beispiel eines Auszuges aus einer „Geschehensdarstellung in einer Kindertrauergruppe“ (Winter 2020) in Form einer Datenmontage im dritten Abschnitt. Den abschließenden vierten Teil des Textes bilden Ausführungen zur Textualität und Visualität von Geschehensdarstellungen ‚pädagogischer

<sup>1</sup> Das erzählende ‚Ich‘ bezeichnet die Erzählerin der Geschichte dieses Textes.

Praxen‘ sowie deren Anschlussfähigkeit für (erziehungs)wissenschaftliche Lektüren und Analysen.

### 1 ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie

Die zur Diskussion gestellten Ausführungen verorten ihren Ausgangspunkt in der Aussage, „dass (Erziehungs-)Wissenschaft weder bloß Wirklichkeiten konstruiert und erfindet, noch bloß die Realität bzw. ‚Tatsachen‘ und ‚Fakten‘ beschreibt und ‚erfasst‘, sondern das hervorbringt und sich an dem abarbeitet, ‚was dazwischen liegt‘“ (Balzer 2017, S. 233 f.). Der zitierte Aufsatz erzählt von „produzierten ‚Daten‘ und ‚Belege[n]‘ [...] als (theoriegenerierende und/oder -plausibilisierende) Imaginationen“ empirischer Forschungen; Imaginationen „mit denen [...] eine ‚Zwischenwelt‘ konstruiert wird“ (ebd., S. 233).

Der Begriff des Performativen, den ich für Datenmontagen beanspruche, kennzeichnet „symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenigen Wirklichkeiten, auf die sie verweisen, erst hervorbringen“ (Fischer-Lichte 2012, S. 44). Datenmontagen können als performative mediale Darstellungen von Ereignissen in ihrer uneinholbaren Ereignishaftigkeit und Iterabilität erscheinen (vgl. Krämer 2002, S. 344 ff.). Als ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie verortet, können sie Grenzen „dichotomischer Begriffsbildungen und theoretischer Klassifikationen“ (ebd., S. 346) destabilisieren und so die „produktive Kraft des Performativen“ (ebd., S. 345) entfalten, die sich darin erweist „mit dem, was wir nicht selbst hervorgebracht haben, mitzugehen“ (ebd.). Diese Verortung verpflichtet Montageprozesse und deren Produkte theoretischen Erwartungen an eine Empirie des Unmöglichen, die „gegenüber dem, was den Erwartungen, Wahrnehmungen und kategorialen Zugriffen Widerstand leistet, eine besondere Aufmerksamkeit aufbringen [kann] und ein[em] dekonstruktive[n] Verhältnis gegenüber den eigenen Begriffen, Theorien und sprachlichen Mitteln [...], um die Spuren des Undarstellbaren, der Fremdheit und radikalen Alterität, des Unsichtbaren nicht zu verwischen und einem kategorialen Schema zu subsumieren“ (Wimmer 2014, S. 417).

Mit diesem Einsatz diskutiere ich Montagen als ‚Zwischenwelten‘, die zum einen das *Hervorbringen* des Empirischen (beispielsweise ‚pädagogischer Praxen‘) sichtbar werden lassen, und die zum anderen, theoretisch wie empirisch begründet, anschlussfähig für (erziehungs)wissenschaftliche Lektüren und Analysen sind. Als derartige ‚Zwischenwelten‘ stellen sich auch kontingente Konstruktionen lebensgeschichtlicher *Erzählungen* vor (vgl. Puhr/Geldner 2017). Diese Erzählungen werden als Transformationen empirisch erfasster ‚Daten‘ in narrativen Interviews lesbar. Einige der mit diesem Zugang konstruierten ‚Zwischenwelten‘ finden sich als Lebensgeschichten im Buch „Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen“ (ebd.). Jede der Lebensgeschichten erzählt eine mögliche Geschichte, dargelegt von einer Ich-Erzäh-

lerin\* einem Ich-Erzähler, die\*der als sprachlich entworfenes Ich vorgestellt wird.

Differenzen (wie die Differenz zwischen dem Ereignis des Sprechens und dem inhaltlichen Sagen, die Differenz zwischen dem Ereignis der Aussage und der Schrift sowie die Differenz zwischen Autor\*in und Ich der Erzählung) verstehe ich als theoretische Konzepte, mit denen sich die *Situativität* und Fragilität von Selbst- und Weltvorstellungen, der *konstruierende Charakter des Erzählens und des Erzählten* sowie dessen *diskursive Kontextualität* systematisch theoriegeleitet diskutieren lassen (vgl. Puhr 2017, S. 36 ff.). Die lebensgeschichtlichen Erzählungen zeigen sich mit den aufgerufenen Differenzen als kontingente performative Konstruktionen. Die Aufmerksamkeit gilt der Geschichte der Erzählerin\*des Erzählers. Die Lebensgeschichten in Form von Erzählungen stellen sich als Einheiten dar, die differente Inhalte in mögliche chronologische, kausale, finale oder kompositorische Zusammenhänge integrieren (vgl. ebd., S. 45 ff.). Die damit erzeugte *narrative Kohärenz* lässt sich erzähltheoretisch als ein „triviales Phänomen“ (Müller/Meister 2009, S. 36) bezeichnen, weil in Erzählungen vorausgesetzt wird, dass Erzähltes zusammenhängt. Narrative Kohärenz kann als eine Struktureigenschaft gekennzeichnet werden, die Zusammenhänge nicht in einer alltagssprachlich normativen Bedeutung von Geschlossenheit, Widerspruchsfreiheit und Sinnhaftigkeit aufruft (vgl. ebd., S. 31). Sie bezieht sich auf textinterne Kohärenzerwartungen, d. h. auf eine „semantisch-thematische und pragmatisch-funktionale Textverknüpfung“ durch „spezifisch narrative Elemente und Strukturen“ (Abel/Blödorn/Scheffel 2009, S. 4).

Einwände gegen diese Konstruktionen von Erzählungen als ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungen lassen sich mit machtkritischen Theorieperspektiven erheben, die darauf insistieren, dass Erzählung als eine „mit Kontinuitäts-, Kohärenz- und Einheitsansprüchen verknüpfte Form“ (Straub 1993, S. 157) im Zusammenhang mit poststrukturalen Auflösungen von Identitätserwartungen selbst in Auflösung zu begreifen wäre. Erzählung als Konzept für performative, texttheoretisch motivierte Forschungen bleibt blind für die Pluralität von Sprachformen und medialen Narrationen, die sich nicht in der Form einer Erzählung darstellen lassen. Das zeigt sich an den erwähnten lebensgeschichtlichen Erzählungen zuallererst daran, dass sie ausschließlich Transformationen solcher ‚Daten‘ narrativer Interviews integrieren, die als Personenreden einer\*eines Interviewten gelesen werden können. Bezogen auf Datenerhebungen werden in diesen Erzählungen Unterkomplexitäten erzeugt. Mögliche Personenreden der\*des Interviewenden bleiben ebenso unberücksichtigt wie Darstellungen des Geschehens und Unterscheidungen von Figuren- und Erzähler\*innenreden (vgl. Puhr 2017, S. 49).

Personen- und Erzähler\*innenreden sowie textuelle und visuelle Darstellungen des Geschehens erfordern je andere Formen der Produktion und Transformation von ‚Daten‘, die sich mit meinem theoretischen Zugang

nicht auf eine ‚erfasste Realität‘ beziehen lassen. So provoziert das Insistieren auf Konstruktionen, die das Hervorbringen des Empirischen in Forschungen sichtbar werden lassen, die Suche nach Formen, die es ermöglichen, in ‚Zwischenwelten‘ Geschehen und Objekte differenter empirischer Forschungspraxen theoretisch begründet gemeinsam darzustellen. Diese ‚Zwischenwelten‘ sollten so konstruiert sein, dass sie das Dargestellte unter Berücksichtigung pluraler Sprachformen und medialer Narrationen ordnen. Für eine derartige „Herstellung von Ordnungen“ (Stiegler 2009, S. 286) steht die *Technik und die Form der Montage*.

Anregungen für Konstruktionen von Geschehensdarstellungen in Formen und mit Techniken der Montage erhielt ich insbesondere von den Texten „Montage versus Integration“ (Korthals 2003, S. 456 ff.) und „Montage als Kulturtechnik“ (Stiegler 2009, S. 285 ff.). Der erstgenannte Text diskutiert das texttheoretische Konzept der literarischen Montage, der letztgenannte insistiert auf eine „pragmatische Dimension [...] des Montierten als Teil einer kulturellen Kommunikation“ (ebd., S. 287).

„Montieren ist ein Verfahren, das das spezifische Material der Fragmente, aber auch das Spezifische des aufnehmenden Werkes bewußt macht“ (Möbius 2000, S. 65). Montagen (als ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie) setzen differente Materialien (z. B. Ton-, Photo- und Filmaufnahmen, Gesprächs- und Beobachtungsnotizen, Forschungstagebücher), sowie „Schnitte und mit ihnen das Zerschneiden eines mehr oder weniger dicht gewobenen Netzes voraus. Montage arbeitet mit bereits vorgefertigten oder aus Vorgefertigtem herausgeschnittenen oder ihm entnommenen Elementen, die dann neu zusammengesetzt, arrangiert und komponiert werden“ (ebd., S. 285).

Mit Montagen lassen sich *fragmentarische Darstellungen von Datenerhebungen* als kontingente ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungen entwerfen. Dafür werden differente Materialien empirischer Forschungsprozesse zerschnitten und deren Fragmente zu gemeinsamen Darstellungen montiert. Um dieses empirische Verfahren theoretisch zu fundieren, habe ich mich mit verschiedensten methodologischen und methodischen Einsätzen zu Montagen und Collagen auseinandergesetzt. Für das Zusammenspiel verschiedenartiger Materialien empirischer Forschungen interessiert mich an diesen Einsätzen zum einen, dass es Montagen gestatten, „Integration und Desintegration, Homogenität und Heterogenität, Einheit und Differenz, Tradition und Veränderung miteinander zu verbinden und in diesem Ineinander zu denken und zu gestalten, [...] [so dass K. P.] die Heterogenität der montierten Elemente aufrecht erhalten werden kann“ (ebd., S. 309 f.). Zum anderen gilt meine Aufmerksamkeit der Vorstellung der Konstruktion von Montagen als vermittelnde „Tätigkeit, vorgefertigte Teile zu einem Ganzen zusammensetzen“ (Korthals 2003, S. 463).

Die Begriffe *Montage und Collage* werden häufig synonym verwendet, weil ihre Bestandteile heterogen erscheinen und zugleich ins Verhältnis gesetzt werden. Sie kennzeichnen differente technische, künstlerische und

literarische Prozesse und Produkte. Einige methodische Diskussionen verweisen darauf, dass eine Collage immer zugleich eine Form der Montage ist, „nämlich der Montage von Zitaten“ (Hage 1981, S. 12). Doch nicht jede Montage erscheint als Collage. In einer Positionierung zu „Montage – Zitat – Collage, in Film, Kunst, Literatur und Musik“ (Emos 2009, S. 10 ff.) heißt es, dass Collagen ausschließlich aus Zitaten, das heißt aus „wörtlich wiedergegebene[n], mit Verfasser und Quelle ausgewiesene[n] Fremdtex-te[n]“ (ebd., S. 27) montiert werden. Andere Formen von Montagen vermitteln Fragmente aus ‚Fremdmaterialien‘ und Autor\*innen-‚Fabrikate‘ mit je eigenen Montagestrategien (vgl. ebd., S. 11 ff.).

Montage „als Kulturtechnik und somit als Praxis [...], Verfahren oder Technik zu verstehen, vorgegebenes, vorgefertigtes oder angefertigtes Material so zusammensetzen, daß ein neues ‚Produkt‘ entsteht“ (Stiegler 2009, S. 289), verweist auf die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem als einen möglichen „Effekt der Montagepraxis, nicht aber als ihre Voraussetzung“ (ebd.). Mit diesem Zugang lassen sich Darstellungen als performative Konstruktionen entwerfen, welche Texte und Bilder – die auf verschiedene Weisen, von unterschiedlichen Personen erzeugt wurden – zugleich als Mögliche und als Hervorbringende eines gemeinsamen Empirischen (z. B. einer ‚pädagogischen Praxis‘) präsentieren.

Gemeinsame Inszenierungen differenter Materialien erscheinen in einigen empirischen Studien der Erziehungswissenschaften als *ethnographische Collagen* (u. a. Richter/Friebertshäuser 2012; Richter-Greupner 2016; Richter 2019). Im folgenden Abschnitt skizziere ich Lektüren dieses Einsatzes an einem Beispiel. Die Skizze dient meinen Fragen nach den textuellen Konstruktionsformen sowie nach dem theoretischen Einsatz ethnographischer Collagen und nicht zuletzt der Begründung der Entscheidung, mit meinem Verständnis ‚theoretischer Empirie‘ nicht das Modell der Ethnographischen Collage zu adaptieren, sondern einen eigenen Einsatz von Datenmontagen als Konstruktionen von ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungen zu entwerfen.

## 2 Ethnographische Collagen als Konstruktionen empirischer Forschungen

Ethnographische Collagen werden zum einen als Materialzusammenstellungen präsentiert (vgl. Richter/Friebertshäuser 2012, S. 72 ff.), „die es den Lesenden ermöglicht, die *erforschte Welt* detailliert aus unterschiedlichen Perspektiven zu rekonstruieren“ (ebd., S. 84, Hervorh. i. Orig.). Zum anderen erscheinen unter dem Titel „Eine Ethnographische Collage“ (Richter-Greupner 2016; Richter 2019) ganze ethnographische Studien, die als „wissenschaftliche Zusammenstellungen zu literarischen Produkten, die Zerlegung von *Realitäten* und Überführung in eine neue *Realität*, die Zusammenstellung verschiedener Elemente zu einer neuen Form“ (Richter 2019, S. 52, Hervorh. i. Orig.) vorgestellt werden.

In diesem Kontext gelten *Datencollagen* als Texte, die es ermöglichen, differente Daten und Dokumente in einen Zusammenhang zu stellen. So werden Beobachtungsprotokolle und Tagebuchaufzeichnungen, verschiedene Interviews, Fragebögen, Photographien, Programme, Berichte, Arbeitsblätter, Briefe und Flyer (vgl. Richter 2019, S. 55) als Daten und Dokumente empirischer Forschungen zunächst hervorgebracht.

Einige von ihnen werden als Collagen im Sinne einer „verdichtete[n] Beschreibung bzw. Zusammenstellung [...] auf der Basis von rekonstruktiven und theoriebezogenen Auswertungen“ (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010, S. 387/388) konstruiert. *Datencollagen* dienen im weiteren Verlauf eines Forschungsprozesses „theoretischen Analysen und Rekonstruktionen“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 77 ff.) bzw. der Erarbeitung „gegenstandsbezogene[r] Collagen auf der Basis einzelner Fokussierungen [im Beispiel, K. P.] von Strafpraktiken in Ganztagschulen“ (Richter 2019, S. 54).

Ethnographische Collagen lassen sich im Insistieren auf ihre Textualität als ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungen lesen, die das Hervorbringen des Empirischen sichtbar werden lassen. Meine Lesart begründet sich damit, dass Darstellungsweisen ethnographischer Collagen als textuelle „Produkt[e] einer analytischen schriftstellerischen Tätigkeit eines Forschenden“ (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010, S. 393) thematisiert werden. Entsprechend lese ich auch die folgende Positionierung ethnographischer Collagen als Texte, die von sozialen Welten und Personen erzählen: „Der so entstandene Text *gibt vor*, eine soziale Welt oder das Leben einer Person oder mehrerer Personen zu repräsentieren, sowie die Regeln, Gepflogenheiten, Sinn-, Deutungs- und Handlungsmuster rekonstruiert zu haben, um eine Basis für das Verstehen zu schaffen“ (ebd., S. 392, Hervorh. K. P.).

Mit diesem methodischen Zugang wird beispielsweise der Text „Der schulische Trainingsraum – eine Ethnographische Collage“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 72 ff.) als *Datencollage* von „Beobachtungen zum Trainingsraum“ (ebd., S. 72), von „Schüler/-innen-Perspektiven“ (ebd., S. 74) sowie „Lehrer/-innen-Perspektiven“ (ebd., S. 74 f.) und „Programmatiken“ (ebd., S. 75 f.) vorgestellt.

Ich lese den nachfolgend auszugsweise zitierten Text als *literarische Collage*, begründe und hinterfrage diese Lesart im Anschluss.

„Beobachtungen zum Trainingsraum.

Im Laufe unserer Feldforschung beobachteten wir unterschiedliche Situationen, in denen Schüler/-innen der Verweis in den Trainingsraum angedroht und teilweise auch umgesetzt wurde.

*Mathematikunterricht in der 5. Klasse. [...] Herr Böhme wendet sich abrupt der Tischgruppe um Robin, Boris und Fabian zu. Er sagt dem Tisch zugewandt ‚Robin ich habe dich gefragt, ob du stören willst und du hast gesagt, du willst nicht stören. Ich habe dir angedroht, dass du im Trainingsraum ein Gespräch mit Herrn Weber führen musst und das musst du jetzt tun.‘ [...] Boris greift ein und sagt ‚Herr Böhme ich gebe es zu, ich habe...‘ Weiter kommt er nicht, denn Herr Böhme sagt ‚Robin du hast jetzt den Nachteil, dass ich dich gesehen habe.‘ Ein Sturm der Erläuterungen bricht aus. Herr Böhme unterbricht und sagt ‚Robin du gehst jetzt mal zu Herrn Weber und unterhältst dich mit ihm.‘*

[...]

Um was für einen Raum handelt es sich, der hier Gegenstand der Interaktion ist? Wir suchten den Trainingsraum der Schule auf und der dafür zuständige Lehrer Herr Weber gewährte uns Einblicke:

[...] *Wir treten in einen großen, hellen und lichtdurchfluteten hellgelb gestrichenen Raum und blicken auf einen schräg im Raum stehenden Schreibtisch, vor dem (wie bei einem Arzt oder Anwalt) ein weiterer Stuhl steht. [...]*

Was verbinden die Schüler/-innen mit dem Raum?

Schüler/-innen-Perspektiven

*Robin erzählt der Forscherin in einem späteren Interview Folgendes auf die Frage ‚Kannst du dich noch erinnern, warum du in den Trainingsraum musstest?‘:*

*Robin: [...] der Boris hat mit meinem Schlüssel so herumgespielt und ich habe dann mitten im Unterricht geschrien ‚hör auf!‘ und dann musste ich in den Trainingsraum.*

*Interviewerin: Und wie fandest du das, dass du in den Trainingsraum musstest?*

*Robin: Schlecht, blöd.*

*Interviewerin: Und weshalb?*

*Robin: Weil ich gar nichts gemacht habe.*

Der Schüler Tobi hat andere Erfahrungen mit dem Trainingsraum gemacht. Er erzählt:

*Tobi: Das hat Spaß gemacht. [...] Ich konnte einfach meine Aufgaben, ich konnte sie einfach fertig machen und dann bin ich abgezogen.*

Lehrer/-innen-Perspektiven

[...] Der Trainingsraumlehrer, Herr Weber, schildert uns seine Erfahrungen:

*‚Ja die ganz Kleinen, die müssen manchmal gebracht werden, weil die jetzt wirklich Angst haben, hier passiert sonst was, die heulen richtig. [...] Für mich ist das nicht in erster Linie der Trainingsraum, sondern für mich ist das der, der Traum der AG Mediation: Buddy, Streitschlichter [...] Also es ist nicht so, wie man sich so einen Strafraum vorstellt. [...]‘*

Hinter der Einrichtung des Trainingsraums steht ein Konzept, auf das Herr Weber Bezug nimmt.

Programmatiken

[...] Das Trainingsraumprogramm zielt für seine Vertreter auf die Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Im Zentrum stehe die ‚Stärkung der Eigenverantwortlichkeit‘ [...]“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 72ff., Hervorh. i. Orig.).

Die mit der ethnographischen Collage vorgestellten Texte lassen sich durch die Weisen ihrer literarischen Konstruktionen als Inszenierungen der ‚Logiken‘ differenter Erhebungsmethoden (z. B. teilnehmender Beobachtungen und verschiedener Interviewformen) und/oder der erhobenen Daten (z. B. Feldnotizen, Interviewprotokolle und -transkripte sowie Aufbereitungen vorhandener Dokumente) lesen. Die so produzierten Materialien erscheinen nicht nur als zusammengestellte, sie werden zudem durch Texte *vermittelt*, in denen ein Forscher\*innen-Wir eine Geschichte „unserer Feldforschung“ (ebd., S. 72) erzählt.

Die narrative Kohärenz dieser Geschichte wird durch das Ordnen, Beschreiben und Erklären der Welt der Feldforschung erzeugt. Die Erzählung dieser Welt weist die ‚fremden‘ Texte, als welche die (kursiv geschnittenen) Texte der ethnographischen Collage gelesen werden können, nicht explizit aus. So werden sie mit der Art ihrer Darstellung und Vermittlung als *Fragmente* lesbar (vgl. Möbius 2000, S. 54 ff.). Das lässt sich texttheoretisch damit begründen, dass ein „Fragment aus nicht-literarischen, sprachlichen Zusammenhängen [...] meistens ein *offenes* Bruchstück [darstellt, K. P.], das für sich genommen wenig Sinn ergibt. Es muß daher auch begrifflich vom Zitat unterschieden werden“ (Möbius 2000, S. 55, Hervorh. i. Orig.), wel-

ches eine eigenständige Bedeutung erzeugt und zudem einer Autorin\* einem Autor zugerechnet werden kann.<sup>2</sup> Die Offenheit der ‚Daten‘ empirischer Forschungen, ihre Zurechnungen und ihre Vermittlung in Forschungsprozessen veranlassen mich, einer produzierten ‚Datenzusammenstellung‘ eher den Charakter einer *Montage von Fragmenten* als den einer *Collage von Zitaten* zuzuschreiben. Der Begriff der Montage „betont das Konstruierte und aus disparaten Bereichen Stammende“ (Hage 1981, S. 11).

Fragmente lassen sich wie Zitate als ‚doppelt codiert‘ (vgl. ebd.) vorstellen, als Elemente ‚fremder‘ Materialtexte und zugleich des zu lesenden Textzusammenhangs, im Beispiel des Zusammenhangs des Textes „Der schulische Trainingsraum“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 72 ff.). Die Inszenierungen, die textuellen Hinweise und die Weisen der Konstruktionen legen es nahe, ‚Ausgangstexte‘ (vgl. ebd.) bzw. *Quellentexte*<sup>3</sup> anzunehmen, die in einem ethnographischen Forschungsprozess produziert wurden. So wird es möglich, in einer gemeinsamen Darstellung differente Geschichten von einem ‚schulischen Trainingsraum‘ aus unterschiedlichen Perspektiven in der literarischen Form einer Montage zu lesen. Mit Hilfe der zusammengestellten Fragmente und ihrer Vermittlungen kann dieser Text „als Repräsentation einer Wirklichkeit“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 12) einer der Lektüre nicht zugänglichen Praxis der Datenerhebung anmuten. Die ‚erforschte Welt‘ (eines schulischen Trainingsraumes) erscheint in der Darstellung als eine mit der ethnographischen Forschung hervorgebrachte Welt „wissenschaftlich erzeugter Quellen“ (Friebertshäuser 2008, S. 636).

Die aufgerufenen analytischen schriftstellerischen Tätigkeiten von Forschenden positionieren die gelesene ethnographische Collage als „literarische Collage“ (Hage 1981, S. 12), eine Form in der „ein *Sinnbezug*, eine sinnvolle Ordnung des angebotenen Textmaterials erst nachträglich *vom Le-*

2 Die Zurechnung von Zitaten und deren textuelle Wirkungen werden in einer „Abgrenzung der Montage vom Zitat“ (Möbius 2000, S. 48 ff.) wie folgt erklärt: „Als Zitate werden Äußerungen [...] namentlich bekannter anderer Verfasser zum herausgehobenen Bestandteil des neuen Textes, in den sie sinnvoll eingefügt werden. [...] Zitate sind eindeutig, die brauchen ihre ‚Randschärfe‘, was sie im rechtlichen Rahmen des geistigen Eigentums auch justiziabel macht. [...] Die Geschlossenheit eines Textes wird durch Zitate in der Regel nicht gefährdet“ (ebd., S. 55).

3 Materialtexte werden andernorts als *ethnographische Quellentexte* und ethnographische Collagen als Weiterentwicklungen ‚ethnographischer Quellentexte‘ thematisiert. In der ethnographischen Collage „Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule“ (Richter-Greupner 2016) ist z. B. zu lesen, dass und wie die produzierten „ethnographischen Quellentexte [...] in einer Ethnographischen Collage zusammengeführt“ (ebd., S. 91) werden. Konstruktionen ethnographischer Quellentexte werden wie folgt beschrieben: „Der ethnographische Quellentext, als Teil einer mehrstufigen Auswertungsstrategie, bezeichnet eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. Merkmale des ethnographischen Quellentextes sind: (a) theoretisch reflexive Auswahl der Materialien anhand von Leitthemen, (b) das Zusammenfügen von Quellen unterschiedlichster methodischer Herkunft, (c) die Berücksichtigung der Rezeptionsgewohnheiten bei der Formgebung. Der Quellentext liefert im Rahmen der Auswertungsarbeit die Materialbasis für die sich anschließende Entschlüsselungsarbeit in Form von kommentierender Auseinandersetzung und theoriegeleiteter Reflexion“ (Friebertshäuser 2008, S. 636).

*ser hergestellt*“ (ebd., Hervorh. K. P.) wird. So ist von Prozessen des ethnographischen Collagierens zu lesen, dass sie „auf Erkenntnis an sich durch Irritation, Erweiterung und Perspektivität, in der Erfassung der in und über Sinn konstituierten komplexen sozialen Wirklichkeiten“ (Richter 2019, S. 52) zielen. Literarischen Collagen wird zugeschrieben, dass sie „nicht ein gegebenes Weltbild mit tausend Mosaiksteinchen belegen, bis es stimmt, sondern durch die frappierende Kombination des Unvereinbaren Neues, Unerwartetes aufscheinen lassen, das vorher mit anderen Mitteln nicht vorstellbar war“ (Mon 1970, S. 275).

Ethnographische Collagen scheinen jedoch gerade mit einem stimmigen Weltbild das ‚Unerwartete‘ als etwas in der beobachteten Welt Vorzufindendes sichtbar machen zu wollen. Das entspräche einem zu lesenden machtkritischen Anspruch erziehungswissenschaftlicher Ethnographien, von denen es ‚grob verallgemeinernd zusammengefasst‘ heißt, dass sie verdeutlichen, „wie jenseits der ‚offiziellen‘ bzw. intendierten pädagogischen Programmatik weitere Strukturierungen des Sozialen wirksam werden, die in Spannungen zum offiziellen Programm stehen. Gezeigt wird, dass die normativen Ziele pädagogischer Programme nicht eingelöst werden können, Nebeneffekte werden entlarvt“ (Budde 2015, S. 10). Diesbezüglich empfiehlt der Beitrag „Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation“ (Kelle 2001, S. 205 f.) Collagen als mehrperspektivische Konstruktionen zu fassen, die Kontingenzen und Gewissheitssgrenzen nicht schließen.

Bezogen auf die Produktion von ‚Daten‘ ethnographischer Collagen ist von „blinden Flecken“ (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010, S. 389) und „Lücken im Material“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 81) zu lesen, aber diese werden (zumindest theoretisch) als erfassbare Lücken thematisiert, „die durch gezielte Nacherhebungen geschlossen oder markiert werden könnten“ (ebd.). Sie werden als Noch-nicht-Gesehenes angesprochen, das durch „verschiedene Strategien“ entdeckt werden kann; Strategien, die als „Monitoring-Techniken“ (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010, S. 388) bezeichnet werden, „im Sinne der Dokumentation und Überwachung“ (ebd.) der Prozesse der „Auswahl und Zusammenstellung der vorhandenen Materialien aus der Feldforschung zu einer Untersuchungseinheit“ (ebd.). Das Aufrufen einer „Kunst der Erstellung einer Ethnographischen Collage“ stellt diese als Ergebnis transparenter und nachvollziehbarer „Interpretations- und Rekonstruktionsprozess[e]“ (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 83) der erzählten Welt vor. So erscheint die Collage als eine konstruierte Form der *Realität* der erforschten Welt (vgl. Richter 2019, S. 52). Sie wäre im Selbstverständnis des Modells der Ethnographischen Collage nicht als literarische Collage zu lesen, sondern als rekonstruierende Übersetzung der ‚Eigenlogiken‘ (vgl. Huf/Friebertshäuser 2012, S. 14) einer *erforschten Welt*.

Mit Hilfe von „Übersetzungsleistungen zwischen der primären sozialen Welt, die die Forschenden erlebt und erfahren haben, soll den Lesenden,

die als Außenstehende nur durch die Ethnographie einen Zugang zu dieser Welt erhalten“ (Friebertshäuser/Richter/Boller 2010, S. 392), die Gelegenheit zur Erkenntnis geboten werden. Ein derartiges Selbstverständnis findet sich in der ethnographischen Collage zum schulischen Trainingsraum insofern, als dass verschiedene textuelle Darstellungen der erforschten Welt aus unterschiedlichen Erzähler\*innen-Perspektiven präsentiert werden, die Leser\*innen „differenzierte[s], reflexive[s] Verstehen der Eigenlogiken von Situationen, Handlungsweisen und Alltagspraktiken“ (Huf/Friebertshäuser 2012, S. 14) dieser erzählten Welt ermöglichen sollen.

Diese Positionierung empirischer Praxen unterscheidet ethnographische von text- und bildtheoretisch motivierten Forschungen. Deren Geschichten von ‚Datenerhebungen‘ müssen und können sich nach meinem Verständnis nicht als konstruierte Realitäten der erforschten Welt legitimieren, sondern als Imaginationen, die Realitäten im Sinne einer ‚Zwischenwelt‘ performativ hervorbringen. „[D]ie Geltungsansprüche ‚empirischer‘ Aussagen haben ihren Grund nicht in Daten oder Fakten, die mit dem Realen identisch wären. [...] [D]ie Verbindungen zwischen so genannten Daten bzw. Fakten und ihrer sprachlichen Fassung [sind instabil. Sie differieren, K. P.] [...] je nach den sich wandelnden Operationalisierungen, Erhebungsvariablen und -methoden, semantischen Kontexten, Auswertungsmethoden und Interpretationsrahmen“ (Wimmer 2014, S. 406).

So beschäftigt mich die Frage, in welchen Weisen Geschehen und Objekte differenter empirischer Forschungspraxen text- und bildtheoretisch begründet konstruiert und gemeinsam so dargestellt werden können, dass sie eine ‚Zwischenwelt‘ performativ erscheinen lassen, die das Hervorbringen des Empirischen sichtbar werden lässt (vgl. Balzer 2017, S. 233 f.) Meinen Zugang zu dieser Frage finde ich in *Geschehensdarstellungen*<sup>4</sup> empirischer Praxen in Formen von Datenmontagen.

### 3 Geschehensdarstellungen empirischer Praxen in Formen von Datenmontagen

Differente Darstellungen in Montageformen fasse ich als Möglichkeiten auf, ‚Daten‘ empirischer Forschungen *als performative Studien* vorzustellen, in denen die erforschte Welt als hervorgebrachte ‚Zwischenwelt‘ erscheint. Als Beispiel rufe ich eine *Datenmontage* auf, die in einer verknüpften Darstellung eine kontingente Geschichte von einer ‚pädagogischen Praxis‘ erzählt. Dargestellt wird eine Situation eines Treffens einer Kindertrauergruppe. Der Auszug aus einer „Geschehensdarstellung in einer Kindertrauergruppe“ (Winter 2020) vermittelt Fragmente, die aus Erzähltexten (mit verschiedenen Erzählsituationen) und einem als Lesedrama inszenierten Text (mit Figurenreden und geschehensvermittelnden Texten) geschnitten wurden, mit einer Objektdarstellung (in Form einer Photographie). In

4 Die Formulierung ‚Geschehensdarstellung‘ übernehme ich aus der Studie ‚Zwischen Drama und Erzählung‘, die sich als „Ein Beitrag zur Theorie geschehensdarstellender Literatur“ vorstellt (Korthals 2003).

der Szene und ihrer Rahmung sind Ausschnitte aus *Transformationen* von Ton- und Photoaufnahmen, aus einem Beobachtungsprotokoll und einem Forschungstagebuch zu lesen; Bruchstücke, die heterogen bleiben, aber nicht unvermittelt zusammengesetzt wurden.

In der präsentierten Geschichte ist unter anderem von der Entstehung des sichtbaren Bildes, dessen Gabe und deren Intention zu lesen. Das Geschehen wird in der Weise einer literarischen Montage vorgestellt, mit der die visuelle/photographische Darstellung lediglich durch die erzählte Geschichte verbunden ist. Obwohl „Photographie und Sprache [...] zwei unterschiedliche Formen von Erfahrung zu sein [scheinen, K. P.], die miteinander keineswegs kompatibel sind“ (Stiegler 2009, S. 70), verbinden Lektüren die Teile der Geschichte und die sichtbare Photographie zu einer Szene.

Die Differenz der Materialien scheint durch die Montage des Bildes und der Fragmente unterschiedlicher Textsorten (Erzählung und Lesedrama) offensichtlich. Sie zeigt sich aber auch in den verschiedenen Weisen, in denen die ‚erzählenden‘ Fragmente und Vermittlungen gestaltet sind, sowie innerhalb der ‚dramatischen‘ Geschehensdarstellung. So stellt der zu lesende Text *eine mögliche Geschichte* von einer Szene in einer Kindertrauergruppe dar.

Die nachfolgend zitierte Datenmontage wurde in einem Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel ‚Pädagogisches Verständnis kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer‘ (Winter 2020) hervorgebracht. Die Forscherin/Autorin nahm beobachtend an mehreren Treffen verschiedener Trauergruppen teil, transformierte die konservierten Tonaufnahmen zu Lesedramen, Photographien zu visuellen Inszenierungen und die Aufzeichnungen ihres Forschungstagebuches zu Erzähltexten. Fragmente dieser Materialien schnitt und montierte sie zu Geschehensdarstellungen, die als eigenständige Produkte des Forschungsprozesses vorgestellt werden. Die Technik der Montage ermöglicht die gemeinsame Darstellung dieser different ‚produzierten Daten‘. Diese ‚Daten‘ werden in Geschichten vermittelt, die von Geschehen in einzelnen Trauergruppentreffen erzählen und so eine ‚Zwischenwelt‘ empirischer Forschung entwerfen.<sup>5</sup>

„[...] Die Gruppe für trauernde Kinder findet 14-täglich statt und wird als ein offenes und kostenfreies Angebot vorgehalten. Kinder können zu jedem Zeitpunkt eintreten oder die Gruppe verlassen. Im Moment kommen zehn Kinder im Alter von vier bis elf Jahren. [...] Gegen 17.00 Uhr treffen die Kinder und Erwachsenen in den Räumen der Kinder- und Jugendhilfe [...] ein. Es gibt zu jedem Termin ein gemeinsames Anfangsritual. Danach finden verschiedene Angebote im freien Spiel statt und zum Ausklang gibt es eine gemeinsame Runde mit allen Kindern und Erwachsenen. [...]

*Auf dem Weg zu diesem zweiten Treffen bin ich aufgeregt, aber nicht nervös, da ich beim ersten Mal so offen von allen Erwachsenen empfangen wurde, ebenso offen und auch neu-*

5 In weiteren Montageverfahren werden auch die Geschehensdarstellungen geschnitten. Ausschnitte, die als textuelle und visuelle Ausdrucksweisen kindlicher Trauer erscheinen, werden zu ‚Einzelfallstudien‘ montiert, in denen jeweils ein Name die Weisen des Ordens und Beschreibens differenter Texte und Bilder ermöglicht. Die textuellen und visuellen ‚Daten‘ der Geschehensdarstellungen und Einzelfallstudien bilden die ‚Zwischenwelten‘ für nachfolgende Analysen (vgl. Winter 2020).

*gierig von den Kindern.*

[...]

Szene freies Spiel I

Edina, Vera, Tabita und Tessa bleiben in den Räumen, während alle anderen zum Spielen nach draußen gehen.

*Während einige Kinder sich anziehen, um in den Hof zu gehen, kommt Tabita [eines der Kinder der Trauergruppe] auf mich [Tessa] zu und nimmt mein Gesicht in ihre kleinen Händchen. Sie fragt mich, ob ich mit ihr malen kann. Ich sage zu und gehe mit ihr zu einem Tisch, auf dem viele verschiedene Stifte und Kopiervorlagen zum Ausmalen liegen. Vera [eine der ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen der Trauergruppe] möchte Tabita in die Gruppe holen.*

Vera: Tabita, spielst du erst mit? Wir spielen das Süßigkeitenspiel?

Tabita: Nein, ich wollte mit der anderen malen.

Vera: Mit Tessa? Okay. [...] Warte kurz, ich gehe Blätter holen.

Tabita: Keine Ausmalbilder! [...] Weiße Blätter.

[...] *Tabita legt mir ein leeres weißes Blatt hin. Ich überlege, wie ich darauf reagieren soll und entschieße mich, einfach nachzufragen.*

Tessa: Soll ich mit malen?

Tabita: Du musst mir nach malen. [...]

Tessa: Okay. Und was malst du?

Tabita: Ein Regenbogen. Guck, du musst das auch so machen.

*Tabita zeigt mir den Regenbogen, den sie bereits angefangen hat zu malen. Ich beginne zu malen. [...] Währenddessen holt Vera das Aufnahmegerät.*

*Tabita und ich malen weiter an unserem Regenbogen. Sie erzählt mir, dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat, wie der Stift in ihrer Hand. Ich frage sie, wie ihr Papa ausgesehen hat. Sie sagt, dass sie das nicht mehr wüsste, dass sie das vergessen hätte. Dann nimmt sie meine Hand und malt sich selbst auf meine Hand. Sie sagt: ‚Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe.‘*

*Im Anschluss schreibt sie ganz groß ihren Namen auf das Regenbogenbild. Deshalb fotografiere ich dieses nicht. [...]*

(Winter 2020, Hervorh. i. Orig.).



(c) Winter 2020

Mit Verweis auf die Vermittlung thematisiere ich Darstellungen wie die zitierte als Montageformen, weil – anders als für Collagen, die ausschließlich aus Fremdmaterialien zusammengesetzt sein sollen –, zumindest für literarische Montagen, „die Herkunft der Teile weniger konstitutiv [ist K. P.] als die Eröffnung der Gelegenheit, noch am fertigen Text deren Grenzen wahrnehmen zu können“ (Korthals 2003, S. 463). Die in der Montage aufgerufenen Materialien lassen sich zugleich als Fragmente, d. h. als kontingente Produkte differenter Erhebungs- und Transformationsprozesse der Forscherin/Autorin der Geschehensdarstellung lesen, die diese als ‚Eigenfabrikate‘ in der Form einer Montage inszeniert (vgl. ebd.). „Das Montagefragment verliert zudem – im Gegensatz zum Zitat – seine rückbezügliche Eindeutigkeit. An die Stelle eines Autorenzitats tritt [...] ein anonymer Fremdtext.

[...] Die Frage wer da spricht, wird daher kaum noch entscheidbar“ (Möbius 2000, S. 57 f.).

Das Dargestellte und die Weisen des Montierens legitimieren sich mit der Autor\*innen-Funktion. Diese ist nicht mit den Ich-Erzähler\*innen bzw. Ich-Figuren gleichzusetzen, die in der Datenmontage zu Wort kommen. Im Verweis auf Ausführungen zur Frage „Was ist ein Autor?“ (Foucault 2000) lässt sich davon ausgehen, dass sich die Funktion des Autors\*der Autorin in der Differenz von Ich-Erzähler\*innen und Ich-Schreiber\*in im Text einer Darstellung vollzieht (vgl. ebd., S. 211 ff.). Diese Annahme ist eine der Bedingungen dafür, dass die in empirischen Forschungen produzierten ‚Daten‘ als Konstruktionen von ‚Zwischenwelten‘ erscheinen können, die nicht vorgeben, als ‚Übersetzungsleistungen‘ reale (pädagogische) Praxen zu erfassen. Dem kommt der *Doppelcharakter von Montagen* entgegen, deren Fragmente als ‚Dokumente‘ gelesen werden können. „Er fordert von den Lesern die Vermittlung des ursprünglichen Fragmentzusammenhangs mit seinem neuen Stellenwert; in ihr entsteht auch der Wirklichkeitsbezug des Textes für den Leser. Die Werkstruktur ist sein Ausgangspunkt, der sich in der Lektüre mit den individuellen, historischen und sozialen Erfahrungen der Rezipienten vermittelt“ (Möbius 2000, S. 228). Um eine Lektüre als ‚Zwischenwelt‘ empirischer Forschungen zu ermöglichen, müssen sich Montagen zugleich als kontingente ‚Daten‘-Übersetzungen/Transformationen und als performative ‚Eigenkonstruktionen‘ der Forscher\*innen ausweisen. Die Konstruktionen sowie die textuellen und visuellen Vermittlungen der Materialien können sich der Lektüre text- und bildtheoretisch als Geschehensdarstellungen erschließen. Die Eigenheiten der Texte und visuellen Objektdarstellungen markieren ihre Inszenierung als Montage.

#### 4 Textualität und Visualität

Die in der zitierten Darstellung montierten Fragmente zeigen sich gemeinsam als eine Geschichte von einer empirischen Situation und zugleich in ihren unterschiedlichen Eigenheiten. Wenn die Darstellung als eine Montage empirischer Forschung gelesen wird, können die Weisen der Konstruktion der Fragmente diese als Transformationen, als Bruchstücke aus einem Forschungstagebuch, einem Protokoll, einem Transkript und einer Artefaktensammlung, erscheinen lassen. Sie können auch als Transformationen der Situation anmuten, von der sie erzählen. Zugleich mit der Frage nach der Möglichkeit, eine solche Geschehensdarstellung theoretisch begründet zu konstruieren, erweist sie sich als ‚Imagination‘ (vgl. Balzer 2017, S. 233), die das Hervorbringen der ‚Daten‘ verschweigt. Das performative Vor- und Darstellen, von dem z. B. die Geschichte einer Szene in einer Kindertrauergruppe erzählt, wurde in einer interaktiven Situation erzeugt. Deren Sich-Ereignen kann nicht festgehalten werden. Die sich ereignenden Aussagen und das Sich-Zeigende können jedoch angesichts ihrer Iterabilität zu ‚Daten‘ transformiert werden. Sie werden damit zu Etwas-Anderem, beispiels-

weise zu einer Erzählung von einem Sich-selbst-Malen und einer Photographie eines Unterarmes mit einer bildlichen Darstellung.

Mit Verweis auf die „Archäologie des Wissens“ (Foucault 1973) ist es möglich, zum einen davon auszugehen, dass jegliche Aussagen als Ereignisse einzigartig bleiben und nicht auf ein sich ursprüngliches Ereignis zurückgeführt werden können. Zum anderen werden Aussagen als diskursive Ereignisse vorstellbar, die sich in vielfältigen Weisen transformieren lassen, auch in Formen textueller Darstellungen. Mit dieser Annahme ist die Auffassung verbunden, dass sich Aussagen in jeder Transformation in Verbindung mit Situationen, die sie hervorrufen, neu ereignen (vgl. ebd., S. 44). So lässt es sich begründen, dass Aussagen in Geschehensdarstellungen als Transformationen vorgestellt werden können; als Transformationen empirisch-forschenden Beobachtens, individuellen Erlebens, situativen Erzählens und Darstellens, aber auch als Transformationen von Protokollen, Tagebuchaufzeichnungen und Transkripten. Andererseits werden sie als eigenständige Materialien und Ereignisse und als ‚Daten‘ in den Geschichten der Darstellungen lesbar. Mit diesem Verständnis können Aussagen in empirischen Forschungspraxen als mögliche Konstruktionen von ‚Zwischenwelten‘ gelesen werden.

Diese Vorstellung begründet sich unter Berufung auf erzähltheoretische Positionierungen, die davon ausgehen, dass situativ und singulär sich ereignende Geschehen (Sehen und Zeigen, Hören und Sagen) in ihrer Ereignishaftigkeit nicht zugänglich sind und „einzig durch den Akt der literarischen Geschehensdarstellung in Form der Schrift vorhanden“ (Korthals 2003, S. 99) sind. Diese Auffassung ermöglicht es, Darstellungen empirischer Praxen in ähnlicher Weise wie literarische Texte zu lesen: Das Geschehen ist einzig durch die Darstellung in Form der Schrift vorhanden. Die narrativen Inhalte sind so als erzählte Welt, erzähltes Ich und erzählte Andere zu kennzeichnen. Die zu lesende Geschichte von Welt, Objekten, Selbst und Anderen erscheint als ein Element des Erzählten. Vorstellungen von einer Situation, anwesenden Personen, deren Erfahrungen, Intentionen usw. lassen sich so als Effekte der Konstruktion und möglicher Lektüren der Geschehensdarstellung verstehen. Mit diesem Verständnis können auch konstruierte ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungen als Geschehensdarstellungen gelesen werden, die von Prozessen der Datenerhebungen erzählen. Erzähltes und Gehörtes, Gesehenes und Gezeigtes sowie Vorstellungen von Beobachtungs- und Erzählsituationen werden in solchen Texten in unterschiedlichen Weisen inszeniert.

Geschehensdarstellungen können in verschiedenen Textsorten – Erzählung und Lesedrama – realisiert werden und erlauben es so, die Formgebundenheit der zu transformierenden unterschiedlichen textuellen Materialien zu berücksichtigen (vgl. Korthals 2003, S. 75 ff.). Auf die Weise ermöglichen sie es, verschiedene Darstellungsweisen in einem Text als differente Einsätze der dargestellten Ereignisse zu lesen (vgl. ebd., S. 456 ff.).

Texte, die von Interviewsituationen erzählen, d. h. Texte, die Transkripte transformieren, zeigen sich in der Form von *Lesedramen*. Sie werden als wortsprachliche Bilder inszeniert, in denen sich das Sprechen und Hören, Zeigen und Sehen in gemeinsamen Situationen ereignet. Diese Lesedramen montieren Figurenreden und Nebentexte in einer strikten Trennung, die sich in differenten Textformen realisiert. Die *Figurenreden* erscheinen in der Form protokollierter wörtlicher Reden und weisen sich (meist) durch das Aufrufen der Namen der Figuren des Textes aus. Die *Nebentexte* lassen sich als Situationsbeschreibungen des\*der Ich-Erzähler\*in des Lesedramas als „nicht-geschehendardarstellende Elemente in geschehendardarstellenden Texten“ (ebd., S. 353) lesen.

Transformationen von Protokollen und Forschungstagebüchern werden in der Form von *Erzählungen* vorgestellt. In ihnen dominieren narrative Geschehensvermittlungen, die von einem erzählenden Ich (vorgestellt als Protokollant\*in, Tagebuchschreiber\*in) in verschiedenen Erzählsituationen realisiert werden und erlebte Reden integrieren (vgl. ebd., S. 458 ff.). Die Erzählsituationen positionieren das erzählende Ich in differenten Beziehungen zur Geschichte, z. B. als Figur des Erzählens und Kommentierens von Gedanken und Erlebnissen des erzählten Ich, als distanzierte berichtende und Sachverhalte kommentierende Erzähler\*in und als reflektierende Beobachter\*in der dargestellten Ereignisse (vgl. Stanzel 2002, S. 25 ff.).

Aus den ‚Herkunftstexten‘ (Lesedramen und Erzählungen) werden Fragmente geschnitten, zu einer Darstellung montiert und so vermittelt, dass es möglich wird, die verschiedenen Formen des Dargestellten in ihren perspektivischen Begrenzungen zu lesen. Das heißt, Geschehensdarstellungen legitimieren sich in ihrer Textualität als Montagen von Figurenreden und Geschehensvermittlungen. So kann die Berufung auf erzähltheoretische Einsätze auch Konstruktionen von Geschehensdarstellungen als ‚Zwischenwelten‘ ohne Referenzen außerhalb des Textes legitimieren. Sie werden durch die *Unterscheidung von Darstellungen und dargestellten Inhalten* für theoriebezogene Analysen zugänglich. „Die Unterscheidung zwischen Vermittlung und Inhalt ermöglicht und legitimiert die Analyse der dargestellten Handlung und der Welt, in der sie stattfindet, als eigenständiger Bedeutungsschicht von Erzähltexten mit spezifischen Elementen und Strukturen“ (Martinez/Scheffel 2005, S. 22).

Dieser Zugang ist bildtheoretisch zu erweitern, wenn neben Texten auch *visuelle Darstellungen* als Materialien oder ‚Daten‘ sichtbar werden. Wenn ich davon ausgehe, dass die Wirklichkeiten, auf die empirische Forschungen verweisen, von diesen hervorgebracht werden, lassen sich Visualisierungen als Möglichkeiten verstehen, sich von einem ‚Unzugänglichen‘ ein Bild zu machen (vgl. Krämer 2008, S. 267). Visuelle Darstellungen erzeugen eine ‚Zwischenwelt‘, die „den Spalt zwischen der Abwesenheit und der Anwesenheit des Bildgehaltes sowohl zu öffnen wie auch zu schließen“ (ebd., S. 268) vermögen.

Ein Bild kann als ‚Zwischenwelt‘ der Ab- und Anwesenheit des visuell Dargestellten erscheinen. Es tritt als kontingentes Zusammenspiel des Bildes, möglicher Bildkontexte und (un)möglicher Bildlektüren in Erscheinung; als ein Differenzverhältnis, dessen Hervorbringen das Bild sichtbar werden lässt. Als visuelle Darstellungen zeigen sich *Bildwirklichkeiten*, die keine Geschichten der Objekte erzählen, sondern kontingente Geschichten der Betrachter\*innen (vgl. Rogoff 2014, S. 160). Die bildliche Darstellung der aufgerufenen Geschehensdarstellung z. B. scheint differente Geschichten zu provozieren.

So rufen visuelle Darstellungen in unterschiedlichsten Weisen ‚Wahrheitseffekte‘ hervor, die als Produkte diskursiver Strategien vorgestellt werden können (vgl. Stiegler 2009, S. 249). Erscheint ein Bild, zeichnet es sich zum einen in einer Visualität mit einer Gleichzeitigkeit der Darstellung ab, „die von der *Zweidimensionalität* der Fläche ebenso zehrt wie von der *Simultantität* des jeweils flächig Dargebotenen“ (Krämer 2009, S. 95, Hervorh. i. Orig.). Beides lässt sich nicht in die lineare Textualität einer Schrift transformieren, kann jedoch als eine ‚Sprache des Raumes‘ (vgl. ebd., S. 96) vorgestellt werden, in der visuelle Artikulationen kontingente Bedeutungen des Sehens und des Sichtbaren realisieren (vgl. Rogoff 2014, S. 156). Ein Insistieren auf die Eigenheiten medialer Strukturen des Visuellen verweist sowohl auf eine besondere Fähigkeit der „Ambiguität und Offenheit von Bildern“ (Heßler/Mersch 2009, S. 25) als auch auf ein spezifisches Differenzverhältnis von Darstellungsweisen des Zeigens und des Sich-Zeigens des Dargestellten im Zeigen (vgl. ebd., S. 21). In Photographien, die als „*Performative des Realen*“ (Stiegler 2009, S. 104, Hervorh. i. Orig.) vorgestellt werden, können sich Wirklichkeiten als Konstruktionen von ‚Zwischenwelten‘ empirischer Forschungen zeigen und sich zeigend realisieren. „Photographien faszinieren als visuelle Erfahrung, die notwendig singular ist und zugleich als Erfahrung sichtbar und teilbar wird“ (ebd., S. 71). Damit sind eigenartige Inszenierungsweisen von Wirklichkeitsbezügen aufgerufen, die konstruiert und zugleich reflektiert werden. „Photographie als Performanz gelingt [...], wenn die eine medial vermittelte und zugleich inszenierte Wirklichkeit im Bild nicht nur materialisiert wird, sondern auch als Wirklichkeit gedeutet wird, wenn Photographien als Performative des Realen interpretiert werden“ (ebd., S. 104 f.).

Die Technik der Montage erlaubt es, *Photographien als Bruchstücke von Geschehensdarstellungen* zu erfahren; Bruchstücke, die sich bereits durch ihre Rahmung als eigenständige konstituieren. Visuelles integriert sich nicht in Texte, die in verknüpften Darstellungen mögliche Geschichten erzählen. Es ermöglicht – auch (erziehungs)wissenschaftlichem Forschen – kein kritisches Sprechen-über, provoziert vielmehr ‚neugieriges Sehen‘ (vgl. Rogoff 2014, S. 160) und damit In-Frage-Stellungen des scheinbar Bekannten sowie Ahnungen, die nicht vollständig beschrieben werden können.

So begründen sich Hervorbringungen der Textualität und der Visualität von Montagen mit den Unmöglichkeiten der Letztgültigkeit von Bedeutun-

gen und abschließender Sinnbildungen jeglicher *Bilder und Texte*. Montagen, wie die als Auszug vorgestellte „Geschehensdarstellung in einer Kindertrauergruppe“ (Winter 2020) lassen Unerwartetes aufscheinen, das mit anderen Mitteln nicht vorstellbar wäre (vgl. Mon 1970, S. 275). Der mit den kontingenten Sicht- und Sagbarkeiten verbundenen Referenzialität, Mehr-Perspektivität und Nicht-Identität schreibe ich ein kritisch-produktives Potential zu, das es ermöglicht, Lektüren ‚pädagogischer Praxen‘ in ihrer Performativität zur Diskussion zu stellen. Damit können Montagen von Daten eine „Verbindung von kategorialer und empirischer Forschung [sein], die pädagogisch wäre in einem Sinne, dass sich in ihr die Differenz von Möglichkeit und Unmöglichkeit als wechselseitige Bedingung und Grenze lesen lassen“ (Schäfer 2012, S. 33).

## Literatur

- Abel, Julia/Blödorn, Andreas/Scheffel, Michael (2009): Narrative Sinnbildung im Spannungsfeld von Ambivalenz und Kohärenz. Einführung. In: Abel, Julia/Blödorn, Andreas/Scheffel, Michael (Hrsg.): *Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung*. Trier: WVT Wissenschaftsverlag, S. 1–11.
- Balzer, Nicole (2017): *Imaginationen des Pädagogischen. Explorationen zur erziehungstheoretischen Bedeutung von (Fall-)Beispielen*. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 223–235.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16. 1. 7–24.
- Emos, Hans (2009): *Montage – Collage – Musik*. Berlin: Frank & Timme.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): *Performativität. Eine Einführung* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1973): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2000): Was ist ein Autor. In: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 198–229.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): *Ethnographische Forschungsmethoden*. In: Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt, S. 622–640.
- Friebertshäuser, Barbara/Richter, Sophia/Boller, Heike (2010): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 379–396.
- Hage, Volker (1981): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): *Literarische Collagen. Texte, Quellen, Theorie*. Stuttgart: Reclam, S. 5–30.

- Heßler, Martina/Mersch, Dieter (2009): Einleitung: Bildlogik oder Was heißt visuelles Denken? In: dies. (Hrsg.): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft. Bielefeld: transkript, S. 8–62.
- Huf, Christina/Friebertshäuser, Barbara (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–24.
- Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 21. 2. 192–208.
- Korthals, Holger (2003): Zwischen Drama und Erzählung. Ein Beitrag zur Theorie geschehensdarstellender Literatur. Berlin: Schmidt.
- Krämer, Sybille (2002): Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 323–346.
- Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille (2009): Operative Bildlichkeit. Von der ‚Grammatologie‘ zu einer ‚Diagrammatologie‘? Reflexionen über erkennendes Sehen. In: Heßler, Martina/Mersch, Dieter (Hrsg.): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft. Bielefeld: transkript, S. 94–122.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2005): Einführung in die Erzähltheorie (6. Aufl.). München: Beck.
- Möbius, Hanno (2000): Montage und Collage. Literatur, bildende Künste, Film, Fotografie, Musik, Theater bis 1933. München: Fink.
- Mon, Franz (1981): Collagetexte und Sprachcollagen. In: Hage, Volker (Hrsg.): Literarische Collagen. Texte, Quellen, Theorie. Stuttgart: Reclam, S. 258–282.
- Müller, Hans-Harald/Meister, Jan Christoph (2009): Narrative Kohärenz oder: Kontingenz ist auch kein Zufall. In: Abel, Julia/Blödorn, Andreas/Scheffel, Michael (Hrsg.): Ambivalenz und Kohärenz. Untersuchungen zur narrativen Sinnbildung. Trier: WVT Wissenschaftsverlag, S. 31–54.
- Puhr, Kirsten (2017): Erzählung als Konzept performativer, texttheoretisch motivierter Forschungen. In: Puhr, Kirsten/Geldner, Jens (Hrsg.): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. Wiesbaden: Springer, S. 35–61.
- Puhr, Kirsten/Geldner, Jens (Hrsg.) (2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. Wiesbaden: Springer.

- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage. Weinheim: Beltz.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S. 71–87.
- Richter-Greupner, Waltraut (2016): Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule. Eine ethnographische Collage. Leverkusen: Budrich.
- Rogoff, Irit (2014): Studying Visual Culture. In: Rimmele, Marius/Sachs-Hombach, Klaus/Stiegler, Bernd (Hrsg.): Bildwissenschaft und Visual Culture. Bielefeld: transcript, S. 155–169.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn: Schöningh.
- Stanzel, Franz Karl (2002): Unterwegs. Erzähltheorie für Leser. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stiegler, Bernd (2009): Montagen des Realen. Photographie als Reflexionsmedium und Kulturtechnik. München: Fink.
- Straub, Jürgen (1993): Zeit, Erzählung, Interpretation. Zur Konstruktion und Analyse von Erzähltexten in der narrativen Biographieforschung. In: Röckelein, Hedwig (Hrsg.): Biographie als Geschichte. Tübingen: edition diskord, S. 143–183.
- Wimmer, Michael (2014): Unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen? Zum Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung. In: ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 391–429.
- Winter, Stephanie (2020): Pädagogisches Verständnis kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer. Promotionsprojekt. MLU Halle-Wittenberg (unveröffentlicht)

## **Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen**

### **1 Diskursanalyse als theoretische Empirie – zur Einleitung**

„Ich glaube auch, es ist einfach so, dass es den Kindern guttut, Männer und Frauen als Fachpersonal in der KiTa zu haben, denn so viele Stunden, wie sie hier eben verbringen, bei Euch zum Beispiel oder eben die Ganztagskinder besonders, wenn die, na ja, wenn sie eben IMMER nur mit FRAUEN sich auseinandersetzen müssen, ist es doch recht einseitig. Männer und Frauen reagieren häufig so unterschiedlich in verschiedenen Bereichen auf verschiedene Dinge und es fehlt dann einfach, finde ich, ein männliches Rollenmodell. Bei wie vielen kommt der Papa immer noch spät nach Hause und wenn sie Glück haben, sehen sie ihn noch vor dem Ins-Bett-Gehen und wenn nicht, dann halt NICHT“ (Transkript Kl, Z. 1714-1722).

Diese Sequenz stammt aus einer Gruppendiskussion mit elementarpädagogischen Fachkräften aus einer Kindertagesstätte, in der diese über ihren Beruf und dessen aktuelle Herausforderungen diskutieren. In der zitierten Äußerung wird die Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte in Kindertagesstätten bedeutsam gemacht: Weil Männer und Frauen unterschiedlich reagierten, sei es für Kinder „einseitig“, sich nur mit Frauen auseinanderzusetzen und es fehle ein „männliches Rollenmodell“. Verstärkend wird auf die Familie als Ort der Abwesenheit von Vätern rekurriert sowie auf die gestiegene Zeit, die Kinder in der KiTa verbrachten. Mit dieser Verknüpfung von Geschlechterdifferenz einerseits mit elementarpädagogischen Aufgaben andererseits aktualisiert die Äußerung Verknüpfungen von professionellem Handeln und Geschlecht, die für das Berufsfeld der Elementarpädagogik und dessen historische Professionalisierung konstitutiv sind, die sich unter anderem mit dem Argument einer besonderen Befähigung von Frauen für die berufliche Sorge für kleine Kinder vollzog. Gleichzeitig verschieben sich mit der oben zitierten Äußerung diese diskursiven Beziehungen insofern, als der Fokus auf einer *Problematisierung* abwesender Männer als Fachkräfte liegt und ihre Bedeutung für einen KiTa-Alltag herausgestellt wird, der am Wohlergehen von Kindern und deren gelingender Entwicklung orientiert ist.

Die Diskussionsteilnehmer\*innen waren in dieser Phase der Gruppendiskussion explizit aufgefordert, über die (fach-)öffentlich virulente Diskussion um ‚mehr Männer in KiTas‘ vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen

und aus ihrer Sicht zu diskutieren. Methodisch aufgerufen war damit eine Forderung und Debatte, die Ende der 1990er Jahre auf internationaler Ebene begann (vgl. Christie 1998) und um das Jahr 2000 im Kontext der Diskussionen um die PISA-Befunde und um ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ (vgl. Hurrelmann/Schultz 2012; Fegter 2012) auch den deutschsprachigen öffentlichen Diskurs erreichte. Im Zuge von Modellprogrammen wie ‚MEHR Männer in KitAs!‘ (BMFSFJ 2011 bis 2013), ‚Chance Quereinstieg – Männer und Frauen in KitAs‘ (BMFSFJ 2015 bis 2020) und ‚Neue Wege für Jungs/Boys‘ Day‘ (BMFSFJ 2005 bis 2020) wurde die Forderung nach einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in KiTas in fachlichen Diskussionen vielfach thematisiert und mit unterschiedlichen Begründungen verbunden (vgl. zu einer Analyse Rose/Stibane 2013; Fegter 2013). Erst jüngst griff die OECD die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften erneut als Beitrag zur Erhöhung der Bildungsqualität in der Frühen Bildung auf (vgl. OECD 2019, S. 20 f.).

In einer an Foucault anschließenden Perspektive auf öffentliche Problematisierungen als Hinweis darauf, dass ein bislang ‚unproblematisches‘ Erfahrungsfeld oder eine Reihe von Praktiken, die als selbstverständlich akzeptiert wurden [...], also außer Frage stehen, zum Problem werden, Diskussionen und Debatten hervorruft, neue Reaktionen anregt und eine Krise der bisherigen stillschweigenden Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Praktiken und Institutionen bewirkt‘ (Foucault 1996, S. 78), haben wir in einem Forschungsprojekt<sup>1</sup> diese Diskussion um eine Erhöhung des Anteils männlicher Fachpersonen in KiTas als Hinweis auf mögliche Neuordnungen des Zusammenhangs elementarpädagogischer Professionalität und Geschlecht gelesen. Daran anschließend haben wir eine empirische Untersuchung konzipiert und durchgeführt, die nach diskursiven Konstruktionen professionellen Handelns im aktuellen Sprechen elementarpädagogischer Fachkräfte über ihren Beruf und ihr berufliches Handeln sowie über die Forderung nach einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachpersonen in KiTas fragt.<sup>2</sup>

Die empirische Untersuchung war also sowohl professions- als auch geschlechter- und diskurstheoretisch vorstrukturiert, und dies nicht erst bei der Anlage der empirischen Untersuchung. Vielmehr fand wohl schon das Aufmerksam-Werden für die Forderung nach ‚mehr Männern in KitAs‘ und

1 Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekte ‚(Neu)Ordnungen von Professionalität und Geschlecht. Diskursanalytische Untersuchung der Äußerungen von Fachkräften in kontrastiver Perspektive‘ (NeO, 2016-2018) und ‚Professionalität im Fokus diskursanalytischer Auswertung von Gruppendiskussionen – Familialisierung als Moment differenter Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität unter situativen und übersituativen Bedingungen der Äußerung‘ (ProDisG, 2018-2019) waren an der Technischen Universität Berlin (Susann Fegter, Mitarbeit: Maxine Saborowski) und der Universität Vechta (Kim-Patrick Sabla, Mitarbeit: Anna Hontschik im Projekt NeO, Katharina Steinicke im Projekt ProDisG) angesiedelt. In den Projekten wurden kontrastiv und vergleichend diskursive Praktiken im Kontext KiTa und SPFH untersucht. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf das Teilprojekt zu KiTas.

2 Die Frage war insofern nicht, ob, sondern *wie* in diesem Sprechen die Forderung nach mehr Männern und die Verknüpfung von Konstruktionen professionellen Handelns mit Konstruktionen von Geschlecht aufgegriffen werden.

auch das heuristische In-Beziehung-Setzen dieser aktuellen Diskussion mit historischen Zusammenhängen elementarpädagogischer Professionalität und Geschlecht unter Bedingungen theoretischer Informiertheit wie auch ‚theoretische[r] Vor-Liebe[n]‘ (Arens et al. 2013, S. 9) für z. B. macht- und differenzierungsanalytische Zugänge zu Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnissen statt. Kalthoff, Hirschauer und Lindemann (2008) sprechen von ‚theoretischer Empirie‘, um die – wie Dausien formuliert – ‚spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie‘ (Dausien 1996, S. 93) in der qualitativen Forschung zu beschreiben und eine Alternative zu einem naturalistischen Dualismus von Theorie und Empirie vorzuschlagen, der auf gegenseitige Reinhaltung ausgerichtet sei (vgl. Kalthoff et al. 2008).

An den Begriff der theoretischen Empirie anschließende postempiristische Positionen betonen in sozialkonstruktivistischer Theorietradition, dass empirische Beobachtungen von theoretischen Annahmen vorstrukturiert seien und dass auch Theoriearbeit ein praktischer, aktiver Vollzug sei, der von seinen Beispielen – und seien es solche einer fiktiven Empirie – geprägt werde (vgl. Wrana 2014, S. 619) und einer empirischen Analyse zugänglich sei. Mit dieser Perspektive auf Zusammenhänge zwischen der theoretischen ‚Arbeit am Begriff‘ und empirischer Analytik im Sinne einer wechselseitigen Bedingung verändern sich auch die Begriffe von Theorie und Empirie (sowie Methode).

Für die Diskursforschung beschreibt Wrana (2014, S. 619), dass ein neuer Theoriebegriff verbreitet sei, der Theorien als ‚Werkzeuge‘ denke, ‚die eine Welt als begreifbare erst hervorbringen‘, eine Beobachtung, die sich so auch auf Stränge anderer kulturalistischer Forschungsprogramme ausweiten lässt und mit der ein verändertes Empirie-Verständnis korrespondiert. Im Zusammenhang eines ‚analytischen Nachdenkens‘ (Arens et al. 2013, S. 25) über empirisches Material aus der Hochschullehre schreiben z. B. Arens und andere: ‚Wir gehen nicht davon aus, dass das Analyseergebnis aus den Daten hervortritt, sondern messen den Wert der nachfolgenden Analysen allein an ihrer analytischen Anregung für das Nachdenken und Begreifen von Lehre unter den Bedingungen, die uns aus der eingangs über die Idee der Universität als Ort des Neu-Denkens sowie über die Betrachtung de-ontologisierender Lehre und Forschung entwickelten Blickrichtung heraus, interessant erscheinen. Man könnte dies als pragmatistische Methodologie bezeichnen‘ (ebd., S. 24 f.).

Als wissenschaftliches Gütekriterium gewinnt im Zuge solcher Überlegungen die Praxis der Explikation und Reflexion entsprechender Zusammenhänge und deren gegenstandsbezogene Begründung besonderes Gewicht. Bezogen auf diskursanalytische Untersuchungen schreibt Wrana in diesem Zusammenhang, dass das Design ‚durch methodologische Reflexion einen methodischen Holismus herstellen (muss), insofern der Zusammenhang von Theorie, Methoden und konkreter praktischer Umsetzung begründungslogisch zu leisten ist und sich in seiner Geltung an Kriterien ori-

entiert, die von den jeweiligen Referenztheorien bestimmt sind“ (Wrana 2014, S. 625). Dies umfasst im Fall von Diskursanalysen insbesondere auch die Diskurstheorien selbst. Schließlich „gehen Diskursanalysen immer mit grundlagentheoretischen Annahmen über Diskurs einher, also mit bestimmten Diskurstheorien. Sie [eine Diskursanalyse] lässt sich also nicht in einem beliebigen theoretischen Rahmen, etwa als Verfahren der Textanalyse einsetzen, weil die Weise ihres Operierens immer theoretisch aufgeladen ist“ (ebd., S. 617).

Der folgende Beitrag zielt vor dem Hintergrund der vorangestellten Überlegungen darauf, die Fragen nach dem Verhältnis einer ‚Arbeit am Begriff‘ und empirischer Analytik reflexiv auf die eigene empirische Untersuchung zu beziehen und in einer re- und vielleicht auch dekonstruktiven Bewegung die entsprechenden Beziehungen und Entscheidungen nachzuzeichnen. Am Beispiel des erwähnten Forschungsprojekts, in dem das Verhältnis von elementarpädagogischer Professionalität und Geschlecht untersucht wird, stellt der Beitrag die Modellierung<sup>3</sup> des Untersuchungsgegenstands (Kap. 2), des Analysegegenstands (Kap. 3) sowie der methodischen Erhebung (Kap. 4) dar und fragt nach den jeweiligen Überlegungen sowie nach der je konkreten Verschränkung von theoretischer Modellierung der empirischen Untersuchung einerseits und empirischer Anregung für Theoretisierungen andererseits.

## 2 Das Berufsfeld der Elementarpädagogik als *gendered profession* – zur Modellierung des Untersuchungsgegenstands

Wie eingangs erwähnt, ordnen wir unser Aufmerksam-Werden für die Diskussion um ‚mehr Männer in Kitas‘ als bereits theoretisch vorinformiert ein. Zu nennen sind hier insbesondere Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung, die nachzeichnen, wie sich das Berufsfeld der Elementarpädagogik für (bürgerliche) Frauen im 19. Jahrhundert mit dem Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ – als vergeschlechtlichte Wissensordnung – konstituiert und wie Geschlecht auf diese Weise konstitutiv in den historischen Professionalisierungsprozess eingeschrieben und bis heute wirkmächtig ist (vgl. Rabe-Kleberg 1996, 1999; Rendtorff 2006; Maurer 2010; Heite 2008, 2011; als aktuelle Untersuchung vgl. Sabla/Rohde 2014). Historische Rekonstruktionen dieser Berufsgeschichte (vgl. Baader 2009; Biermann 2009; Ehlert 2013; Jacobi 1990; Stoehr 1983) zeigen als eines der wesentlichen Ziele der bürgerlichen Frauenbewegung im 19. Jahrhundert, das höhere Schulwesen für bürgerliche Frauen zu öffnen und Möglichkeiten der Ausbildung und der qualifizierten Erwerbstätigkeit in der Kinder- bzw. Mädchenerziehung zu schaffen. Besonders alleinstehenden bürgerlichen Frauen sollte dies eine ökonomische Absicherung und gesellschaftliche Inklusion ermöglichen. In diesem Kontext und in Auseinandersetzung mit den Bildungstheorien Friedrich Fröbels

<sup>3</sup> Zum Begriff der Modellierung, der auch als ‚Ko-Konstruktion‘ beschrieben wird, vgl. Mecheril 2003, S. 32ff. und Machold 2015, S. 102ff.

prägt Schrader-Breyman in den 1860ern den Begriff der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ (Schrader-Breyman 1930) und begründet mit dem Ziel der ‚Erziehung zur geistigen Mütterlichkeit‘ die Notwendigkeit einer besonderen Ausbildung von Mädchen und Frauen für eine berufliche Tätigkeit in sozialen und pflegenden Bereichen, die der ‚weiblichen Eigenart‘ (zitiert nach Stoehr 1983, S. 230) entsprechen. Sie verbindet diese Begründung mit der gesellschaftspolitischen Bewertung, dass es der Gesellschaft am ‚Geiste der Mütterlichkeit‘ (Schrader-Breyman, zit. n. Allen 1996, S. 28) mangle.

In analytischer Perspektive und mit Blick auf die Frage nach den Merkmalen dieser Wissensordnung, mit der sich das Berufsfeld der Elementarpädagogik konstituiert und professionalisiert, lassen sich folgende Aspekte als intersektional verschränkt hervorheben: *Erstens* handelt es sich um eine vergeschlechtlichte Wissensordnung, die Frauen qua ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine natürliche Befähigung zu ‚mütterlicher Liebe‘ (Fröbel, zit. n. Prüfer 1927, S. 90 f.) zuschreibt und sie mit dieser Zuschreibung als besonders geeignet konstruiert, für soziale Berufe ausgebildet und dort beruflich tätig zu werden. Die Figur der geistigen Mütterlichkeit operiert dabei sowohl mit einer naturalisierten Ordnung von Zweigeschlechtlichkeit als auch mit einer Idee von Gleichheit durch Differenz, wenn sie die Idee einer besonderen Eignung von Frauen für soziale Berufe und Care-Tätigkeiten mit der Idee einer dann vollständigeren, ganzheitlicheren Gesellschaft verbindet. Das Konzept der Ausbildung zu geistiger Mütterlichkeit zeigt sich somit als Bestandteil jenes Diskurses von Gleichheit durch Differenz, der als bestimmender Differenzierungstypus der ersten bürgerlichen Frauenbewegung herausgearbeitet wurde und mit dem sich die Idee einer ‚Ergänzung der Gesellschaft durch einen weiblichen Kulturanteil‘ (Biermann 2009, S. 92; vgl. auch Stoehr 1983, S. 224 f.) verband.

*Zweitens* ist die Wissensordnung ‚geistige Mütterlichkeit‘ dadurch gekennzeichnet, dass Konstruktionen von Geschlecht mit Konstruktionen generationaler Differenz und Alter verbunden sind (vgl. dazu auch Kuhn 2013, S. 126). Dies gilt insofern, als die besondere Eignung von Frauen besonders für die berufliche Arbeit mit kleinen Kindern betont wird und das Alter der Adressat\*innen der Arbeit ein wichtiges Differenzierungskriterium darstellt. Friedrich Fröbel selbst formuliert es so, dass ‚je ungeteilter ich mich der ersten Kinderpflege hingeebe, desto mehr sehe ich ein, dass dasjenige, was notwendig für die erste Erziehung des Menschengeschlechtes, für die Kindheit geschehen muß, am wenigsten durch den Mann und besonders nicht durch ihn vereinzelt geschehen kann, sondern dass ihm vor allem der weiblich mütterliche Sinn der Frauen, die mütterliche Liebe, zur Seite stehen muß‘ (Fröbel, zit. n. Prüfer 1927, S. 90 f.). Wenngleich hier also sehr deutlich auch ein Zuständigkeitsanspruch des männlichen Erziehers formuliert wird, folgert Fröbel aus der postulierten Bedeutung ‚mütterlicher‘ Liebe (s. o.) in der familialen ersten Erziehung, dass Frauen auch in pädagogischen Institutionen für kleine Kinder eine berufliche Aufgabe eigenen Werts erfüllen können und sollen, z.B. im Kindergarten. Die Relevanzma-

chung von Alter und die Betonung der Kindheit als Erziehungskindheit unterstreichen und profilieren also die Konstruktion einer besonderen Eignung von Frauen für eine berufliche Tätigkeit im elementarpädagogischen Feld.

Drittens sind der Wissensordnung ‚geistige Mütterlichkeit‘ Konstruktionen von class eingeschrieben, insofern die Forderung einer ‚Erziehung zur geistigen Mütterlichkeit‘ im Kontext des bürgerlichen Teils der westlichen Frauenbewegung (ent)steht (Heite 2011). Wie historische Analysen deutlich zeigen, waren die Bemühungen stark darauf gerichtet, mit dem Argument einer Ausbildung zu ‚geistiger Mütterlichkeit‘ Institutionen der höheren Bildung für bürgerliche Mädchen zu etablieren und ihnen eine standesgemäße Frauenerwerbsarbeit (vgl. Biermann 2009, S. 80) sowie Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft zu ermöglichen, während in proletarischen Flügeln der Frauenbewegung im 19. Jahrhunderts die ‚Klassenfrage‘ wichtiger als die ‚Frauenfrage‘ gesetzt wurde (vgl. ebd., S. 62). Hinzu kommt, dass auch in Bezug auf die Zielgruppen der sozialen und fürsorglichen Tätigkeiten Konstruktionen von class stattfanden. So war die Forderung einer adäquaten Berufsausbildung für Mädchen in erster Linie eine Forderung für Mädchen des Bürgertums. Frauen und Mädchen der Arbeiterklasse kamen allenfalls als Adressat\*innen dieser sozialen und fürsorglichen Berufstätigkeiten vor (vgl. Stoehr 1983, S. 239 f.).

Für den historischen Professionalisierungsprozess der Elementarpädagogik – und mit genau dieser komplexen Verschränkung von gender, class sowie generationaler Differenz/Alter – hat sich die diskursive Verknüpfung von elementarpädagogischem Handeln und einer besonderen Eignung von Frauen für diese beruflichen Tätigkeiten als sehr wirkmächtige Wissensordnung erwiesen. Nicht nur gelang es realiter, (bürgerlichen) Frauen den Zugang zu einem Segment des Arbeitsmarktes zu öffnen, auch die Notwendigkeit höherer Mädchenschulen zur Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit erfuhr neue Legitimation. In der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung wird die Wissensordnung ‚geistige Mütterlichkeit‘ daher als historisch erfolgreiche Professionalisierungsstrategie beschrieben (z. B. Sachße 1986; Heite 2008; Maurer 2011), im Zuge derer sich Soziale Arbeit insgesamt als professionelle „Arbeit an und mit der Bedürftigkeit“ (Maurer 2011, S. 125) konstituierte. Wie Heite argumentiert, erlaubte gerade der Rückgriff auf das gesellschaftliche Wissensarchiv der ‚natürlichen weiblichen Eigenart‘ eine Durchsetzung im Kampf um Anerkennung (Heite 2009, S. 51; vgl. auch Heite 2008).<sup>4</sup> Gleichzeitig aber – und auch dies hat die erziehungswissenschaftliche Professions- und Geschlechterforschung differenziert herausgearbeitet – schrieb sich mit der weiblichen Codierung und dem Rekurs auf eine „weibliche Eigenart“ (ebd.) auch ein strukturelles Anerkennungsdefizit in das Berufsfeld der Elementarpädagogik und Sozialen Arbeit ein. Wie Maurer (2011) analysiert, überträgt sich

4 In den Strategien der Frauenbewegung wurde zwar der Begriff der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ und nicht der ‚Weiblichkeit‘ gewählt. Gleichwohl wird das Mütterliche in der weiblichen Natur verortet (vgl. Stoehr 1983, S. 224 ff.).

im Kontext der bürgerlichen Geschlechterordnung die historische Naturalisierung von Weiblichkeit sowie deren symbolische Unterordnung unter Männlichkeit auf jene Bereiche gesellschaftlicher Arbeit, die Frauen zugeordnet werden. Bis heute zeigt sich dies für den Erzieher\*innenberuf u.a. in seiner Positionierung als Semi-Profession,<sup>5</sup> seinen geringen Verdienstmöglichkeiten und seinem geringen gesellschaftlichen Ansehen (vgl. auch Ehler 2013). Kuhn macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Abwertung des Berufs mit dem Alter der Adressat\*innen verbunden ist: „Nimmt man die pädagogischen Berufe im Erziehungs- und Bildungswesen in den Blick, fällt eine mit dem jüngeren Alter der Kinder zunehmende Abwertung des Berufsfeldes auf“ (Kuhn 2013, S. 126).

Vor dem Hintergrund dieser professions- und geschlechtertheoretischen Wissensbestände in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung stellt sich das Berufsfeld der Elementarpädagogik somit zusammenfassend als eines dar, das sich historisch über eine spezifische diskursive Verknüpfung – von professionellem Handeln und Geschlecht sowie weiteren Differenzlinien – als *gendered profession* (Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010) professionalisiert und zugleich über die naturalisierende Verweiblichung als ein Feld mit mangelnder Anerkennung konstituiert hat (Heite 2009, S. 52). Im Kontext dieser Wissensbestände ist unser Aufmerksam-Werden zu verorten, als nach der Jahrtausendwende und im Kontext transformierter Bildungs- und Wohlfahrtspolitiken die Unterrepräsentanz von Männern in der KiTa auch in Deutschland in den Fokus medialer und (fach-)öffentlicher Berichterstattung rückt und mit Fragen der Qualität Früher Bildung, mit Fragen von Gleichstellung sowie von Fachkräftemangel verbunden wird (vgl. Fegter 2013). Diskursiv aufgerufen waren damit (wieder) gesellschaftliche Wissensarchive und Konstruktionen von Geschlecht im Zusammenhang elementarpädagogischer Professionalität, die wir – professions-, geschlechter- und diskurstheoretisch sensibilisiert – als Hinweis auf mögliche Neuordnungen des historisch konstitutiven Zusammenhangs von elementarpädagogischem Handeln und Geschlecht gelesen haben, und als Anlass für empirische Fragen dahingehend, wie diese Neuordnungen vonstatten gehen, und wie sie historische Zusammenhänge aktualisieren und/oder verschieben.

### 3 Äußerungen als iteratives Moment von Wissensordnungen – zur Modellierung des analytischen Gegenstands

Das folgende Kapitel wird darlegen, wie wir an dieses Aufmerksam-Werden anschließend den *analytischen Gegenstand* unserer Untersuchung theoretisch modelliert haben, der es uns erlauben sollte, aktuelle Thematisierungen und In-Beziehung-Setzungen von professionellem Handeln und Ge-

5 Einige professionstheoretische Strömungen – besonders strukturfunktionalistische – äußern Zweifel daran, ob das Berufsfeld der Elementarpädagogik überhaupt professionalisierungsbedürftig oder professionalisierungsfähig sei (vgl. Überblick bei Kuhn 2019, S. 370 f.).

schlecht empirisch zu untersuchen und zugleich im Kontext der beschriebenen historischen Wissensordnungen zu analysieren. Hierzu wird im Folgenden dargestellt, an welche diskurstheoretischen Stränge anschließend wir ‚*diskursive Konstruktionen* von professionellem Handeln in Äußerungen (unter besonderer Berücksichtigung der konstitutiven Bedeutung von Konstruktionen von Geschlecht und anderen Differenzordnungen)‘ als analytischen Gegenstand modelliert haben, der sowohl in seiner situativen diskursiven Performanz im Sprechen über beruflichen Alltag untersucht werden kann, als auch zugleich als iteratives Moment im Reproduktions- und Transformationsprozess historischer und zeitgenössischer Wissensordnungen auf entsprechende Anschlüsse, Aktualisierungen, Infragestellungen oder Verschiebungen hin befragt werden kann (3.1). Ebenfalls stellen wir dar, im Anschluss an welche professionstheoretischen Stränge wir die ‚*diskursive Konstruktion* von *professionellem Handeln*‘ als analytischen Gegenstand weiter konkretisiert haben (3.2), und schließlich, wie wir ‚*diskursive Konstruktionen* von *Geschlecht*‘ genauer bestimmt haben, um entsprechende Fragen an empirisches Material richten zu können (3.3).

### 3.1 Äußerungen als Ereignis diskursiver Praxis – diskurstheoretische Modellierung des analytischen Gegenstands

Bei der Modellierung unserer kleinsten analytischen Einheit von Diskurs schließen wir an praxeologische Lesarten der Archäologie des Wissens (Foucault 1981) an, die es uns erlauben, historische Wissensordnungen und deren Aktualisierungen und Verschiebungen über *Äußerungen als Ereignis diskursiver Praxis* zu fassen. Abzugrenzen ist ein solches Verständnis von einer Konzeption von Diskursen als diskursive Formationen im Sinne empirisch isolierbarer Objekte, die jeweils aus einer Menge von Aussagen bestehen, deren Grenzen sich bestimmen und deren Eigenschaften sich beschreiben lassen (vgl. Fegter et al. 2015, S. 13). Im Unterschied dazu wird in praxeologischen Ansätzen empirischer Diskursforschung Diskurs als Praxis, d. h. nicht als empirisch isolierbares Objekt, sondern als Tätigkeit verstanden. Zum Gegenstand der Analyse wird dann, „wie soziale Ordnungen, kulturelle Hegemonien, wie Macht-Wissens-Systeme in konkreten, lokal situierten diskursiven Praktiken produziert werden“ (ebd., S. 14). Ihren Bezugspunkt findet diese Lesart in methodologischen Hinweisen der Archäologie des Wissens (Foucault 1981): Diskurse seien „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (ebd., S. 74) und ihre Funktion bestehe in der „Herstellung von Beziehungen, die die diskursive Praxis selbst charakterisiert“ (ebd., S. 70). Wie Foucault weiter ausführt, sind diese diskursiven Beziehungen – zwischen Gegenstandsfeldern, Begriffen, Äußerungsmodalitäten und Strategien – „nicht ‚wirklich‘ gegeben noch im Vorhinein konstituiert (...), und wenn er [der Diskurs, Anm. S./F.] eine Einheit hat (...), dann liegt das daran, daß er jenes Bündel von Beziehungen auf konstante Weise anwendet“ (Foucault 1981, S. 80; vgl. dazu Fegter 2012, S. 73 ff.). Äußerungen sind entsprechend dieser Per-

spektive zum einen als „Monumente“ (Foucault 1981, S. 15) bestimmt, d. h. sie dokumentieren nicht etwas oder stehen für etwas, sondern sie sind das diskursive Ereignis, mit dem sich die diskursive Praxis vollzieht und es handelt sich hierbei um ein „In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 80) von Gegenstandsfeldern, Begriffen, Sprecherpositionen und Strategien. Zum anderen sind diese diskursiven Ereignisse in den Kontext anderer diskursiver Ereignisse gestellt und mit dem Hinweis auf die Anwendung ‚auf konstante Weise‘ ist die Frage der Anschlüsse aufgeworfen. Wrana diskutiert in diesem Zusammenhang ein Prinzip von Wiederholung, das diese weder als existierende Regel noch als Routine, sondern als verschiebende Wiederholung (Iterabilität) fasst. Eine Wiederholung enthält so gesehen einen Verweis oder Bezug, ähnlich wie ein Zitat, aber ist dabei performativ-transitorisch zu verstehen (vgl. Wrana 2015, S. 132 f.). Diese Überlegungen zu *Iterabilität* als Modus, in dem sich Normen und Wissensordnungen in verschiebender Wiederholung performativ konstituieren und verschieben, wurden maßgeblich von Butler – in Auseinandersetzung u. a. mit Derrida und Foucault – entwickelt und u. a. auf Geschlechternormen bezogen (vgl. Butler 1993).

Anschließend an diese praxeologischen Überlegungen haben wir für unsere Studie Äußerungen als Ereignisse diskursiver Praxis konzeptualisiert, mit denen sich lokal situierte diskursive Konstruktionen – z. B. elementarpädagogisch professionellen Handelns – vollziehen und mit denen sich zugleich historische Wissensordnungen in iterativer Weise aktualisieren und/oder verschieben. Im Anschluss an die in Abschnitt 2 beschriebenen Befunde der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung zur historischen Professionalisierung der Elementarpädagogik mittels einer vergeschlechtlichten Wissensordnung lässt sich diese *historische Professionalisierung also – praxeologisch-diskurstheoretisch – als eine beschreiben, die sich über eine spezifische diskursive Verknüpfung von professionellem Handeln und Geschlecht vollzogen hat und sich über Wiederholungen, Infragestellungen und Verschiebungen dieser Wissensordnung in einem beständigen Prozess der (Re)Figurierung befindet*. Diskursive Konstruktionen professionellen Handelns in Äußerungen (in möglicher konstitutiver Verknüpfung mit Konstruktionen von Geschlecht und anderen Differenzkonstruktionen) können damit analytisch als modus operandi sowohl der lokal situierten diskursiven Praxis als auch zugleich der spezifischen iterativen Aktualisierung und Transformation historischer Wissensordnungen verstanden und auf ihre Produktivität und Wirkmächtigkeit im Professionalisierungsgeschehen befragt werden.

### 3.2 Diskursive Konstruktion beruflicher Alltagsaktivitäten, Herausforderungen und legitimer Strategien – Professionelles Handeln in diskurstheoretischem Anschluss an Perspektiven der rekonstruktiven Professionsforschung

Im Weiteren geht es um die Frage, wie wir professionelles Handeln als diskursive Konstruktion theoretisch bestimmt haben, um bei der Analyse ‚dis-

kursiver Konstruktionen professionellen Handelns‘ konkretere Fragen ans Material richten zu können. Professionstheoretisch können strukturfunktionalistische, machtanalytische oder interaktionistische Zugänge zu professionellem pädagogischem Handeln unterschieden werden (vgl. Kuhn 2013). Vor dem Hintergrund der Befunde dazu, wie sich das Berufsfeld der Elementarpädagogik mittels einer vergeschlechtlichten Wissensordnung professionalisiert hat, haben wir an solche professionstheoretische Stränge angeschlossen, die diese Zusammenhänge mit Geschlechter- und/oder anderen Differenzordnungen theoretisch berücksichtigen. Hierzu gehören zum einen machtanalytische Ansätze, die dekonstruktiv herausarbeiten, wie die an klassischen Professionen wie z. B. Jura oder Medizin orientierten merkmalsbestimmten Professionstheorien selbst daran beteiligt sind, Geschlechterverhältnisse als immanenten Bestandteil der Professionsidee auszublenden und unsichtbar zu machen (vgl. z. B. kritisch Rabe-Kleberg 1999; Wetterer 2002). Hierzu gehören zum anderen solche Ansätze, die aus einer Kritik an der Normierung und Idealisierung professionellen Handelns (vgl. z. B. Dewe et al. 1992) und an einer Fokussierung auf Fragen des Professionalisierungsgrades und der Professionalisierungsmöglichkeit den Fokus von der Ebene der Profession auf die Ebene professionellen Handelns als Praxis verschieben. Entsprechende interaktionistisch (vgl. Schütze 2000) oder performativitätstheoretisch (vgl. Cloos 2008; Kuhn 2013) orientierte Untersuchungen rekonstruieren Handlungsvollzüge empirisch auf der „Mikroebene des pädagogischen Alltags“ und gehen der Frage nach, wie berufliches Handeln in diesen Vollzügen hergestellt wird (Kuhn 2019, S. 376). Professionelles Handeln wird im Zuge dieser „praxeologischen Wende“ (Dewe/Otto 2001, S. 1400) über praktische, für den pädagogischen beruflichen Alltag als konstitutiv bestimmte Bedingungen, Herausforderungen und Handlungsprobleme sowie Umgangsweisen bestimmt, die es empirisch zu rekonstruieren gilt (vgl. Schütze 2000; Kuhn 2013). Dabei rücken nicht zuletzt Paradoxien und Dilemmata pädagogischen Handelns in den Blick. Studien wie jene von Cloos oder Kuhn legen in der Analyse der Herstellung von pädagogisch-professionellem Handeln keinen spezifischen Fokus auf Prozesse der Vergeschlechtlichung professionellen Handelns. Ihre analytischen Anlagen sind dennoch offen dafür, entsprechende Zusammenhänge auf der Ebene von Handlungsvollzügen zu rekonstruieren.

In unserem Forschungsprojekt haben wir an diese rekonstruktive, praxeologische Professionsforschung angeschlossen und ihren analytischen Gegenstand diskurstheoretisch dahingehend reformuliert, dass wir nach diskursiven Konstruktionen professionellen Handelns im Sprechen pädagogischer Fachkräfte gefragt haben. Professionelles Handeln haben wir dazu heuristisch als *diskursive Konstruktion* konstitutiver beruflicher Alltagsaktivitäten und Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs mit diesen konzeptualisiert. Der analytische Blick richtet sich dann nicht auf die Bedingungen der Herstellung von professionellem Handeln oder einem professionellen Habitus *im praktischen*

*Vollzug von Handlungen im beruflichen Alltag*, sondern auf die Bedingungen der Herstellung von professionellem Handeln als Gegenstand des Wissens *im praktischen Vollzug von Äußerungen über beruflichen Alltag*. Die analytische Fragestellung wurde damit dahingehend präzisiert, wie in Äußerungen über beruflichen Alltag diskursive Konstruktionen beruflicher Alltagsaktivitäten, Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs mit diesen stattfinden.

### 3.3 (De)konstruktivistische Geschlechterforschung und intersektionale Perspektiven als heuristische Kontexte für die Analyse von Konstruktionen von Geschlecht

Die Frage nach der möglichen konstitutiven Bedeutung von Geschlecht und anderen Differenzordnungen bei diesen diskursiven Konstruktionen haben wir schließlich analytisch so integriert, dass ein besonderes Augenmerk der Analyse darauf gerichtet werden sollte, wie Konstruktionen von Geschlecht als konstitutive Bestandteile der diskursiven Konstruktion professionellen Handelns erkennbar werden. Konstruktionen von Geschlecht haben wir also als möglichen Bestandteil diskursiver Praxis konzeptioniert, mit deren Vollzug professionelles Handeln als Gegenstand des Wissens in Äußerungen erzeugt wird. Als Heuristiken dienen dabei Ansätze der (de)konstruktiven Frauen-, Geschlechter-, Queer- sowie Männlichkeitsforschung, denen gemeinsam ist, dass sie Geschlecht als Differenzkonstruktionen und Vollzugswirklichkeiten behandeln, die historisch kontingent und machtvoll sind (vgl. Kleiner 2015; Wedl 2014; Jäckle et al. 2016). Vor dem Hintergrund der in Kap. 2 skizzierten Befunde zur diskursiven Verschränkung von Geschlecht, class und generationaler Differenz/Alter in der Figur ‚geistiger Mütterlichkeit‘ haben wir uns zudem von intersektionalen und interdependenztheoretischen Überlegungen zur gegenseitigen Verstärkung bzw. Abhängigkeit von Differenzkategorien in der Herstellung sozialer Ordnungen und Ungleichheiten informieren lassen (vgl. Winker/Degele 2009; Walgenbach et al. 2007). Ausgangspunkt waren jedoch stets die Konstruktionen von Geschlecht, von denen ausgehend wir Verschränkungen mit weiteren Differenzkonstruktionen untersucht haben. In dieser Verbindung von theoretischer Sensibilisierung und gleichzeitiger Offenheit für das Material in der Forschungspraxis sind uns dort dann z. B. Konstruktionen alltäglicher Herausforderungen aufgefallen, bei denen diskursive Vergeschlechtlichungen alltäglicher Aufgaben mit Konstruktionen ‚kulturell anderer‘ Eltern verbunden waren, denen z. B. zugeschrieben wird, wickelnde männliche Fachkräfte in Kitas nicht zu akzeptieren. Solche Befunde zur Verbindung von Geschlechterkonstruktionen mit Konstruktionen ‚natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten‘ (vgl. Mecheril 2003) bildeten wiederum den Ausgangspunkt, Fragen zurück an die historische Professions- und Bildungsforschung zu richten, ob, und wenn ja, wie in der historischen Professionsforschung nicht nur Konstruktionen von class und generationaler Differenz bzw. Alter, sondern auch Konstruktionen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten für Kon-

struktionen von professionellem Handeln im Berufsfeld der Frühen Bildung konstitutiv waren.<sup>6</sup>

Analytisch haben wir also unsere Fragen dahingehend heuristisch präzisiert, wie Konstruktionen von Geschlecht konstitutive Momente der Konstruktion professionellen Handelns bilden: Wie finden in Äußerungen diskursive Konstruktionen beruflicher Alltagsaktivitäten, Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs damit statt – und wie sind Konstruktionen von Geschlecht (in Verbindung mit weiteren sozialen Differenzierungen) dabei ggf. konstitutiv?

#### 4 Gruppendiskussionen aus diskursanalytischer Perspektive – zur Modellierung der empirischen Untersuchung

Das folgende Kapitel reflektiert, wie die Studie im Anschluss an die vorangestellten Überlegungen methodisch angelegt war, welches Datenmaterial wie erzeugt wurde und wie das Verhältnis von Theorie und Empirie in der Auswertung konzipiert wurde.

Ausgehend von der Beobachtung, dass erste Untersuchungen der fachöffentlichen Diskussion auf der Grundlage bildungspolitischer und medialer Dokumente bereits vorgelegt waren (z. B. Rose 2012; Diewald 2018), aber wenig darüber bekannt war, wie elementarpädagogische Fachkräfte selbst mit ihren Äußerungen in die Reproduktion und/oder Transformation der Wissensordnungen eingebunden sind, haben wir die Entscheidung getroffen, Gruppendiskussionen mit elementarpädagogischen Fachkräften zu führen und diese diskursanalytisch auszuwerten. Gruppendiskussionen wurden dabei als Sprechformat gewählt, um anhand möglicher Kontroversen, Infragestellungen oder auch Bestätigungen diskursive Un/Sagbarkeitsräume pädagogischer Fachkräfte untersuchen zu können.

Die methodische Anlage der Studie umfasste zehn Gruppendiskussionen in zwei verschiedenen pädagogischen Feldern: den Kindertagesstätten KiTas und der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) an zwei verschiedenen Standorten (Großstadt – ländliche Kreisstadt), um Spezifika pädagogischer Felder, z. B. deren Adressierungen im Kontext veränderter Sozial- und Bildungspolitiken, einbeziehen zu können. Die Gruppen, die sich aus Mitgliedern des pädagogischen Teams der jeweiligen Einrichtung zusammensetzten, wurden während der Erhebung methodisch dazu angeleitet, miteinander über alltägliches Handeln, Anforderungen und Herausforderungen in ihrem Berufsfeld sowie über die Forderung nach einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachpersonen für ihren Bereich zu diskutieren. Hierzu wurden verschiedene Stimuli genutzt, z. B. Cartoons über den Alltag

<sup>6</sup> Es ließe sich aus unserer Sicht zum Beispiel untersuchen, wie in den Beschreibungen (und Utopien) frühkindlicher Bildung im Kindergarten im 19. Jahrhundert, im Vorfeld der Revolution von 1848, Verknüpfungen mit einer Idee der ‚Bildung einer Nation‘ und entsprechender Zugehörigkeitsordnungen stattfanden.

in einer KiTa. Das erzeugte Datenmaterial wurde transkribiert und anschließend diskursanalytisch ausgewertet.

Mit dieser diskursanalytischen Auswertung von Datenmaterial aus Gruppendiskussionen knüpft die Studie an Entwicklungen der empirischen Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft an, neben Dokumenten als klassisches diskursanalytisches Datenmaterial auch methodisch erzeugtes Sprechen von Akteur\*innen diskursanalytisch auszuwerten, z. B. anhand von Interviewmaterial oder Beobachtungsprotokollen (vgl. Jergus 2014, 2015; Fegter et al. 2015; Pfahl et al. 2015). Der Diskursbegriff und insbesondere das Verhältnis von Diskurs und Subjekt werden im Zuge dieser Erschließung neuer Datensorten durchaus unterschiedlich konzipiert. Während Pfahl u. a. (2015) etwa das Sprechen so konzeptualisieren, dass sich darin Akteure auf Diskurse beziehen, analysiert Jäckle (2015) deren Äußerungen als Element im Erzeugungsprozess von Diskursen. Wie in Abschnitt 3.1 beschrieben, ist unser Zugang in der Studie durch ein praxeologisch-performatives Diskursverständnis gekennzeichnet, mit dem wir – ähnlich Jäckle – das transkribierte Sprechen über etwas als materiale Oberfläche diskursiver Praxis konzeptualisieren (vgl. Wrana 2015; Fegter et al. 2015).

Indem wir diese Analyseperspektive auf methodisch erzeugtes Sprechen in Gruppendiskussionen anlegen, beziehen wir eine Datensorte ein, die bislang wenig im methodologisch reflexiven Fokus der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung steht (vgl. Fegter et al. 2019; Geipel 2019). Material aus Gruppendiskussionen wird stattdessen überwiegend mit der dokumentarischen Methode ausgewertet, die sozialtheoretisch und im Rückgriff auf Mannheim von konjunktiven Erfahrungsräumen sozialer Gruppen ausgeht (vgl. Bohnsack 2007), die sich in den Thematisierungen und Interaktionen einer Gruppe dokumentieren und sich entsprechend auf der Grundlage von Material aus Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen. Im Unterschied hierzu bilden in unserer skizzierten diskursanalytischen Perspektive keine Erfahrungsräume, sondern Diskursivität als performative und iterative Praxis der Erzeugung von Gegenständen des Wissens und der Subjektivierung die sozialtheoretische Prämisse der Auswertung. Material aus Gruppendiskussionen eignet sich dann zur diskursanalytischen Auswertung der Art und Weise *erstens*, wie sich in diskursiven Praktiken des In-Beziehung-Setzens von z. B. Gegenstandsfeldern, Begriffen und Subjektpositionen unter Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion Konstruktionen elementarpädagogisch professionellen Handelns vollziehen; *zweitens*, wie dabei ggf. Konstruktionen von Geschlecht und/oder andere Differenz(ierung)en konstitutiver Bestandteil der diskursiven Konstruktionen professionellen Handelns sind; und *drittens*, wie sich die jeweilige diskursive Praxis genealogisch im Kontext historischer Wissensformationen verhält, d. h. als Bestandteil einer sich iterativ reproduzierenden, verschiebenden und/oder transformierenden Wissensordnung elementarpädagogisch professionellen Handelns, die immer nur in den je konkreten Äußerungen

„existiert“ – so die praxeologisch-diskurstheoretische Prämisse unserer methodischen Modellierung.

Die dabei anklingende Frage nach den *Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion* als Bestandteil des Bedingungsgefüges der untersuchten diskursiven Praxis war wiederum eigener Gegenstand methodologischer Überlegungen im beschriebenen Projekt. Diese theoretisierenden Überlegungen fanden dabei nicht vor der Erhebung statt, sondern wurden erst im Verlauf der Studie auf der Grundlage erhobener Datenmaterials und in zirkulären Bezügen auf diskurstheoretische Annahmen entwickelt. Zusammenfassend wurden drei Bedingungen konzeptualisiert und in den Analysen berücksichtigt, die weder in sich selbst als abschließend zu verstehen sind, noch in der Gesamtschau Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchen. Sie verstehen sich als Beitrag zu einem praxeologisch-diskursanalytischen Nachdenken über Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen: Erstens Mehrsprecher\*innenhaftigkeit als Bedingung von Äußerungen in Gruppendiskussionen (1), zweitens Gruppenkonstruktion als Bedingung von Äußerungen in Gruppendiskussionen (2) und drittens Spezifika der methodischen Erzeugung des Sprechens in Gruppendiskussionen als Bedingung (3) (vgl. Fegter et al. 2020). Der Bedingungs-begriff richtet sich dabei nicht – wie schon oben genannt – auf vorausgehende oder kausal wirksame Regeln, die sich im Sprechen über etwas ausdrücken oder dokumentieren, sondern auf jene Beziehungen, die die diskursive Praxis bewirken muss, um von diesen oder jenen Gegenständen handeln und sie besprechen zu können (vgl. Foucault 1981). Der Bedingungs-begriff bezieht sich also auf die Annahme einer je spezifischen Konstellierung oder Figurierung, die sich im Vollzug des In-Beziehung-Setzens von Gegenständen, Begriffen, Subjektpositionen immer wieder neu und anders aktualisiert.

Im Folgenden werden exemplarisch Überlegungen zu *Mehrsprecher\*innenhaftigkeit als Bedingung des Sprechens in Gruppendiskussionen* skizziert: Für Gruppendiskussionen ist kennzeichnend, dass mehrere Sprecher\*innen miteinander diskutieren und dass Äußerungen in Gruppendiskussionen also unter Bedingungen von Sprecher\*innenwechseln zwischen den Diskutierenden erzeugt werden. Wie Geipel (2019) formuliert, ist „die diskursive Praxis in Gruppendiskussionen [...] dadurch gekennzeichnet, dass Äußerungen auf andere Äußerungsakte folgen, an diese anschließen“ (Geipel 2019, Abs. 47). Schaut man sich dies genauer an, wird deutlich, dass die Sprechendenwechsel dabei insofern variieren können, als sie z. B. häufig oder selten erfolgen können. Wir haben dies mit a. Frequenz bezeichnet. Sie können sich zweitens so ereignen, dass Äußerungen ineinandergreifen oder nacheinander angeordnet sind. Dies haben wir b. Übergänge genannt. Sie können des Weiteren untereinander explizit angeregt werden (z. B. ‚Was meinst Du?‘) oder selbstermächtigt passieren. Dies haben wir vorläufig mit c. Selbstermächtigung/Ansprache bezeichnet. Ferner sind Sprechendenwechsel mit inhaltlichen Bezugnahmen auf vorangegangene Äußerungen verbunden, z. B. in Form von Einsprüchen, Zustimmungen,

Bestätigungen, Fort- oder Ausführungen oder auch Themenwechseln und inhaltlichen Nicht-Bezugnahmen (in den inhaltlichen Anschlüssen).

Unter den Bedingungen des je konkreten Vollzugs, diese Weisen von Mehrsprecher\*innenhaftigkeit zu realisieren, werden Äußerungen auf spezifische Weise hervorgebracht: Wie sich die Mehrsprecher\*innenhaftigkeit im Vollzug des Sprechens miteinander je konkret realisiert, erzeugt zum Beispiel unterschiedliche Sprecher\*innenpositionen und profiliert diese unterschiedlich aus; sie erzeugt Verschiebungen, Akzentuierungen oder Bestärkungen in Bezug auf sich vollziehende Gegenstandskonstruktionen, und sie ist daran beteiligt, Sprecher\*innenpositionen wie auch Gegenstandskonstruktionen zu de/legitimieren. Aus unserer diskurstheoretischen Perspektive sind Sprechendenwechsel somit als wichtige konstitutive Bedingungen von Äußerungen in Gruppendiskussionen zu fassen und in ihrer Bedeutung für sich vollziehende Gegenstandskonstruktionen und Subjektivierungen systematisch in die Analyse einzubeziehen. Fragen an unser Material waren entsprechend z. B.: Wie finden situativ Sprechendenwechsel statt? Wie vollziehen sich Anschlüsse? Wie werden auf diese Weise Gegenstände und Subjektpositionen konstruiert, profiliert, verschoben und/oder de/legitimiert? Auch die Konzeptualisierung und Umsetzung der methodischen Anlage fand also in einem zirkulären Prozess theoretisch und empirisch informierter Methodenentwicklung und Auswertung statt.

## 5 Zusammenfassung

Ziel des Beitrags war, am Fall eines empirischen Forschungsprojektes nachzuzeichnen, wie Theorie und Empirie darin miteinander verschränkt wurden. Dazu haben wir herausgestellt, wie schon unser Aufmerksam-Werden für das empirische Phänomen der (fach-)öffentlichen Forderung nach einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachpersonen in KiTas diskurstheoretisch vorstrukturiert war – durch eine Perspektive, die in solchen Problematisierungen einen Hinweis auf mögliche diskursive Verschiebungen in etablierten Wissensordnungen sieht. Die medial sehr präsente, durch politische Programme gerahmte Problematisierung der Unterrepräsentanz von Männern in einem Feld, das sich historisch als ‚Frauenberuf‘ professionalisiert hat, erschien uns vor diesem Hintergrund als professions- wie auch geschlechtertheoretisch bedeutsamer Hinweis auf mögliche Veränderungen im Zusammenhang elementarpädagogischer Professionalität und Geschlecht. Wir haben anschließend dargestellt, im Rückgriff auf welche Forschungsstränge wir diese Perspektive auf das Berufsfeld der Elementarpädagogik als einer gendered profession einnehmen, die sich mit der Figur der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ als einer Wissensordnung professionalisiert hat, die Konstruktionen professionellen Handelns mit Konstruktion von Geschlecht (sowie von class und generationaler Differenz/Alter) verbindet. Im Anschluss an diskurstheoretische Überlegungen haben wir dann die Modellierung des analytischen Gegenstandes reflektiert, der es uns erlauben sollte, aktuelle Thema-

tisierungen und In-Beziehung-Setzungen von professionellem Handeln und Geschlecht empirisch anhand des Sprechens von Fachkräften zu untersuchen. Hierbei ging es uns insbesondere darum, die diskursiven Konstruktionen zugleich im Kontext der beschriebenen historischen Wissensordnungen als Bestandteil von deren möglicher Reproduktion, Verschiebung, Infragestellung etc. zu analysieren. Hierzu wurden als kleinste analytische Einheiten *Äußerungen als iteratives Ereignis diskursiver Praxis* bestimmt. Zur Konkretisierung des analytischen Gegenstandes ‚diskursive Konstruktionen von professionellem Handeln in Äußerungen (unter besonderer Berücksichtigung der konstitutiven Bedeutung von Konstruktionen von Geschlecht und anderen Differenzordnungen)‘ haben wir außerdem unsere Anschlüsse in der rekonstruktiven Professionsforschung sowie der (de)konstruktivistischen Geschlechterforschung reflektiert und unsere Überlegungen und Entscheidungen gegenstandstheoretisch begründet. Kapitel 4 hat schließlich die Modellierung der empirischen Anlage in Form von Gruppendiskussionen beschrieben. Dabei wurde herausgestellt, wie anhand des vorliegenden Datenmaterials aus den ersten Gruppendiskussionen und in zirkulären Bezügen auf diskurstheoretische Überlegungen spezifische Bedingungen des Sprechens in Gruppendiskussionen methodologisch als Bestandteil des Bedingungsgefüges der diskursiven Praxis herausgearbeitet und theoretisiert wurden und welche Fragen sich daraus wiederum für die Analyse des Materials ergaben. Auch die methodologische Konzeption der Verbindung von Material aus Gruppendiskussionen mit einer diskursanalytischen Auswertungsperspektive wurde in einem zirkulären Prozess zwischen Empirie und Theorie entwickelt.

Bei der Auswertung des empirischen Materials (ausführliche Analysen siehe Fegter & Sabla 2021) wiederum entwickelten wir neue, theoretische, methodologische und empirische Fragen aus der Empirie heraus. Ein empirischer Befund auf der Ebene diskursiver Praxis war z. B. die Konstruktion der ‚Opferung professioneller aus Liebe zum Kind‘, die insbesondere im Zusammenhang des Sprechens der Fachkräfte über Eltern rekonstruiert werden konnte. Diese Figur kann als eine Figur impliziter diskursiver Vergeschlechtlichung gelesen werden, die an historische Formationen weiblicher Subjektivierungen anschließt und die im Zuge neuer Aufmerksamkeiten für Eltern und Familien eine Aktualisierung erfährt. Diese *impliziten* Vergeschlechtlichungen über geschlechtlich konnotierte und historisch etablierte Figuren hatten wir bei der Modellierung des analytischen Gegenstands im Vorfeld der Auswertung nicht antizipiert. Der empirische Befund regt insofern aktuell zu weiteren theoretischen wie auch empirischen Fragen an, die sowohl aktuelle wie auch historische Thematisierungen pädagogischen Handelns als Bestandteil des Professionalisierungsgeschehens betreffen: Wie lassen sich Geschlechterkonstruktionen empirisch auch da im Material untersuchen, wo sie nicht explizit in Form von Differenzierungen nach Geschlecht oder Begehren angesprochen sind? Welche Konzepte des Impliziten, des Ungesagten, der Nicht-Thematisierung können analytisch fruchtbar

gemacht werden? Wie sind Konstruktionen der Opferung professioneller Grenzen in historischen Äußerungen zum Berufsfeld der Elementarpädagogik bereits angelegt? Und wie steht diese Konstruktion im Kontext veränderter Bildungs- und Wohlfahrtspolitiken und deren neuer Aufmerksamkeit für Familie?

## Literatur

- Allen, Ann Taylor (1996): „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz zur Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus, S. 19–34.
- Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer, S. 7–27.
- Baader, Maike Sophia (2009): Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: Springer, S. 267–289.
- Biermann, Ingrid (2009): Von Differenz zu Gleichheit. Frauenbewegung und Inklusionspolitiken im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, Ralf (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (2. erw. und akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Butler, Judith (1993): Bodies that matter. New York: Routledge.
- Christie, Alastair (1998): A Comparison of Arguments for Employing Men as Child Care Workers and Social Workers in Denmark and the UK. In: Social Work in Europe 5. 1. 2–17.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim: Juventa.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie päd-

- agogischen Handelns. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 7–20.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 1399–1423.
- Diewald, Irmgard (2018): Männlichkeiten im Wandel. Zur Regierung von Geschlecht in der deutschen und schwedischen Debatte um ‚Männer in Kitas‘. Bielefeld: transcript.
- Ehlert, Gudrun (2013): Profession und Geschlecht. Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick/Plöber, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen: Budrich, S. 117–130.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.) (2010): Gendered Profession – Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: Springer.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer.
- Fegter, Susann (2013): Mehr Männer in die Soziale Arbeit?! Zur diskursiven Entstehung einer aktuellen Forderung. In: Sabla, Kim-Patrick/Plöber, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen: Budrich, S. 145–162.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methoden, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer, S. 9–55.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Kadar, Eszter/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams. In: Baar, Robert/Kampshoff, Marita/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bd. 15. Opladen: Budrich, S. 135–152.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2020): Material aus Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive – Überlegungen zu einem methodologischen Zugang zu Konstruktionen professionellen Handelns und Geschlecht. Working Paper 1/2020 [unveröffentlicht].

- Fegter, Susann/Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (2021): Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen elementarpädagogischer Fachkräfte – ein Analysemodell. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, 4(1). Hildesheim: Universitätsverlag. [im Erscheinen]
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1996): Diskurs und Wahrheit: die Problematisierung der Parrhesia. 6 Vorlesungen, gehalten im Herbst 1983 an der Universität von Berkeley/Kalifornien. Berlin: Merve.
- Geipel, Karen (2019): Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (FQS), 20(2), [doi: 10.17169/fqs-20.2.3195].
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heite, Catrin (2009): Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierung. In: Glaser, Edith/Andresen, Sabine (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen: Budrich, S. 49–59.
- Heite, Catrin (2011): Geschlechterpolitik als Sozialpolitik. In: Böllert, Karin/Heite, Catrin (Hrsg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: Springer, S. 23–32.
- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (2012): Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim: Beltz Juventa.
- Jäckle, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer, S. 107–122.
- Jäckle, Monika/Eck, Sandra/Schnell, Meta/Schneider, Kyra (2016): Doing Gender Discourse: Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen. In: Die Deutsche Schule 1. 209–224.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 51–70.

- Jergus, Kerstin (2015): Produktive Unbestimmtheit(en). Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer, S. 159–174.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kleiner, Bettina (2015): Subjekt, Bildung, Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzverfahren lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\* Jugendlicher. Opladen: Budrich.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Kuhn, Melanie (2019): Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 368–383.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer.
- Maurer, Susanne (2010): Auf dem Weg zu einer neuen GeschlechterUnOrdnung? Eine Zukunftsvision Sozialer Arbeit. In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: Springer, S. 193–212.
- Maurer, Susanne (2011): GeschlechterUmOrdnungen in der Sozialen Arbeit? In: Böllert, Karin/Heite, Catrin (Hrsg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: Springer, S. 123–148.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten. Münster: Waxmann.
- OECD (2019): Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung: Acht Maßnahmen aus OECD-Ländern – Broschüre. Paris: OECD [[https://doi.org/10.1787/cb63ff14-de\\_27.06.21](https://doi.org/10.1787/cb63ff14-de_27.06.21)].
- Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena/Taue, Boris (2015): Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der sensussoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer, S. 89–106.
- Prüfer, Johannes (1927): Friedrich Fröbel – Sein Leben und Schaffen (3. Aufl.). Leipzig: Teubner.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis, oder: was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe,

- Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 103–116.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rose, Lotte (2012): Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierung im Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung. In: Betrifft Mädchen 25. 1. 10–15.
- Rose, Lotte/Stibane, Friedrike (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sabla, Kim-Patrick/Rohde, Julia (2014): Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer ‚gelingenden‘ Praxis qua Geschlecht. In: Budde, Jürgen/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Opladen: Budrich, S. 185–198.
- Sachße, Christoph (1986): Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schrader-Breyman, Henriette (1930): Henriette Schrader-Breyman – Schriften (Hrsg. von Erika Hoffmann). Langensalza: Beltz.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1. 1. 49–96.
- Stoehr, Irene (1983): „Organisierte Mütterlichkeit“. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900. In: Hausen, Karin (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. München: Beck, S. 221–249.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie: neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.
- Wedl, Juliette (2014): Diskursforschung in den Gender Studies. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 276–299.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion: „gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK.

- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wrana, Daniel (2014): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung, Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 617–627.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hildebrandt, Frank (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 121–143.

## Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen?

Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken

Im Sinne einer Theoretischen Empirie (Kalthoff et al. 2008) fungieren Theorien als „Sehinstrumente“ (Lindemann 2008, S. 114), indem sie die soziale Wirklichkeit aus einem spezifischen Blickwinkel betrachten und so empirische Daten auf eine bestimmte Art und Weise zum Sprechen bringen (vgl. Hirschauer 2008, S. 182; Kalthoff 2008, S. 23). Sie verweisen darauf, dass das, was analysiert wird, eben nicht von der theoretischen Perspektive, mit der Forschende ins Feld gehen oder auf ihr Material blicken, getrennt werden kann. Der theoretische Blick ist vielmehr entscheidend dafür, wie etwas analysiert wird und welche empirischen Ergebnisse überhaupt gewonnen werden können (vgl. Kalthoff 2008, S. 19). Folglich vermag die Empirie keine theorieunabhängigen Erkenntnisse und entsprechend auch „keine einheitliche [...] Theorie“ (ebd., S. 19) zu entwickeln. Da theoretische Konzepte auf Grund dieser ihnen inhärenten Perspektivität zwangsweise selektiv sind und dementsprechend unterschiedliche Arten der Wahrnehmung ermöglichen, können sie durch die empirischen Phänomene aber auch irritiert werden, so dass andersherum die Empirie dazu dienen kann, Theorien zu präzisieren und zu modifizieren (vgl. Lindemann 2008, S. 114). Entsprechend wird auch für die Adressierungsanalyse in diesem Beitrag gefragt, was sie – im Sinne einer theoretischen Empirie – in den Blick bekommen kann und darauf aufbauend, was dieser Blick materialbezogen produktiv zum Sprechen bringt.

In den bisher vorliegenden Arbeiten zur Adressierungsanalyse wurden die theoretischen Wurzeln der recht jungen Methodologie, die in einer breiten und umfassenden Auseinandersetzung mit dem Topos der Anerkennung gründet, bereits umfassend dargestellt (vgl. Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012; Ricken 2013; Ricken et al. 2017; Rose/Ricken 2018a; Rose 2019). Adressierung – verstanden sowohl als Form der Anrede als auch als grundlegendes Moment von Praktiken – wird in einer subjektivierungstheoretischen Lesart als konkreter Anerkennungsakt verstanden, also als das Moment, in dem Anerkennung sich praktisch vollzieht und auch empirisch untersucht werden kann. Entsprechend fragt die Adressierungsanalyse danach, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und zu wem man dadurch von wem und vor wem gemacht wird“ (Ricken 2013, S. 92). In diesem fragenden, aber forschungsleitenden Einsatz werden bereits erste „beobachtungsleitende Annahmen“ (Lindemann 2008, S. 113) der Adressierungsanalyse deutlich, insofern dar-

in unterstellt wird, Anerkennung vollziehe sich performativ und die entsprechenden Adressierungen könnten subjektivierende Effekte zeitigen.

Allerdings ist die Anzahl veröffentlichter Arbeiten mit vom empirischen Material ausgehenden adressierungsanalytischen Interpretationen bislang noch recht überschaubar (vgl. Kuhlmann/Sotzek 2019; Rose/Ricken 2018b). Auch weil „[d]ie phantasievollsten Einfälle [...] die Praktiken [haben], die wir untersuchen“ (Hirschauer 2008, S. 183), wenden wir uns mit Blick auf dieses Desiderat, im Folgenden einer empirischen Szene zu [2], die wir einer adressierungsanalytischen Lesart unterziehen. Bevor wir diese analytische Arbeit aufnehmen, gilt es aber die Theoriegeladenheit unserer empirischen Perspektive zu entfalten und dafür die unterschiedlichen theoretischen Prämissen und Bezüge der Adressierungsanalyse in ihren Verbindungslinien kurz aufzuzeigen [3]. Die daran anschließende adressierungsanalytische Interpretation der zuvor vorgestellten Szene soll dann zeigen, was eine solche theoretische und methodologische Perspektivierung im und am Material im Sinne einer Theoretischen Empirie zum Sprechen bringen kann [4].

## 2 Eine empirische Szene als Ausgangspunkt

Wie Kalthoff verdeutlicht, geht es im Sinne einer Theoretischen Empirie auch darum, „Theorien für die eigene Forschung so zu aktivieren, daß durch sie hindurch das empirische Material entfaltet werden kann, indem diese [Theorie; AO,NR] ihr Potential bei der empirischen Analyse zeigt“ (Kalthoff 2008, S. 20 f.). Diese Formulierung deutet darauf hin, dass es im Sinne Theoretischer Empirie durchaus sinnvoll ist, ausgehend von der Empirie zu argumentieren; also in unserem Fall die Diskussion der Adressierungsanalyse am empirischen Material ihren Ausgangspunkt nehmen zu lassen. Entsprechend stellen wir nachfolgend eine Szene vor, die im Rahmen des DFG-Forschungsprojektes „a:spect – Die Sprachlichkeit der Anerkennung“<sup>1</sup> an einem Gymnasium in einer Oberstufenklasse des Grundkurses Deutsch beobachtet und videographisch aufgezeichnet wurde.

<sup>1</sup> Das DFG-geförderte a:spect-Projekt (2014–2017) wurde unter der Leitung von Norbert Ricken und Nadine Rose in Kooperation der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Bremen durchgeführt. Als wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen haben daran Lennart Kohring, Nele Kuhlmann und Anne Otzen mitgewirkt. In diesem Projekt wurde gymnasialer Unterricht unterschiedlicher Klassenstufen (5, 8, 11) und Fächer (Deutsch, Mathematik, Geschichte) über mehr als ein Schuljahr hinweg beforscht. Das Projekt war als ethnographisches Feldforschungsprojekt angelegt, mit Feldaufenthalten von mehreren Wochen, in denen schrittweise – mit zunehmender Vertrautheit untereinander – die Datenerhebung mittels teilnehmender Beobachtung durch Videographien des Unterrichts ergänzt und erweitert wurde.

### 2.1 Die Flip-Flop-Szene<sup>2</sup>

01 Im Unterrichtsgespräch: Luisa steht auf, während Vanessa spricht,  
 02 geht hinter dem Lehrer Herrn Ulrich (HU) vorbei und aus dem  
 03 Klassenraum hinaus. Sie trägt ein Sommerkleid und Flip-Flops. Ihre  
 04 Schritte erklingen sehr klappernd laut. HU dreht sich kurz um, ohne  
 05 das Unterrichtsgespräch zu unterbrechen, als sie hinter ihm vorbei  
 06 geht. Nach einigen Minuten kommt Luisa wieder in den Raum hinein und  
 07 geht ebenso klappernd zurück in Richtung ihres Platzes. HU schaut  
 08 Luisa hinterher, unterbricht das bisherige Unterrichtsgespräch und  
 09 die Klasse beginnt zu lachen. Währenddessen entspinnt sich folgender  
 10 Dialog:  
 11 HU: kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP  
 12 laufen?  
 13 Luisa: ja; (.) das sind ja flip-flops.  
 14 HU: <<grinsend und dim> jaja das seh ich;>=(blickt in  
 15 seine Unterlagen)  
 16 Luisa: ((setzt sich auf ihren Stuhl und spielt mit ihrer  
 17 Sonnenbrille, indem sie diese mehrfach hoch in die  
 18 Haare und zurück ins Gesicht schiebt))  
 19 HU: ähm:(.) oKAY; (greift das Unterrichtsgespräch wieder  
 20 auf)

### 2.2 Was passiert hier eigentlich?

Luisa verlässt den Unterrichtsraum während des Unterrichts und geht an der Tafel, d. h. auch in der Blickachse aller Schüler\*innen hinter dem davorsitzenden Lehrer, vorbei und kommt auf gleichem Weg wieder zurück. Sie verursacht dabei Lärm mit ihren Sommerschuhen (Z. 1–4). Der Lehrer, Herr Ulrich, unterbricht bei ihrer Rückkehr die bisherige Unterrichtskommunikation und folgt ihr wieder, zunächst noch schweigend, auf ihrem Weg durch den gesamten Klassenraum mit seinem Blick. Und auch die anderen anwesenden Schüler\*innen wenden sich mit ihrer Aufmerksamkeit den laut klappernden Schritten und damit ihrer Mitschülerin zu, deren Weg zurück zum Sitzplatz von ungezwungenem Lachen kommentiert und begleitet wird (Z. 6–10). Auch der anschließende kurze Wortwechsel (Z. 11–18) zwischen Herrn Ulrich und Luisa unterstreicht den Eindruck, dass hier offenbar etwas passiert, das im Rahmen der Klassenöffentlichkeit – zumindest kurz – thematisiert werden muss, da es aufgrund der Aufmerksamkeitsverschiebungen der beteiligten Akteur\*innen als irgendwie ungewöhnlich und besonders (komisch) ausgewiesen wird.

Selbst ohne dezidiertes (theoretisches) Verständnis von Adressierungen (und ihrer Einbettung in Theorien der Anerkennung und Subjektivierung, die wir nachfolgend erst noch entfalten wollen) lassen sich bereits basale adressierungsanalytische Fragen an diese Szene richten:

- Wer adressiert eigentlich hier wen durch welches Verhalten und Sprechen wie?
- Und wie wird hier vom wem wie darauf geantwortet?

<sup>2</sup> Für die Transkriptionen des Videomaterial orientieren wir uns an den detaillierten GAT2-Konventionen aus der linguistischen Gesprächsanalyse (vgl. Selting et al. 2009).

- Welche Nahelegungen dazu, als wer die Beteiligten jeweils verstanden werden, machen die Adressierungsvorgänge ihnen in dieser Szene?
- Was enthüllt eine Analyse der Adressierungsvorgänge in diesem Geschehen hinsichtlich der impliziten Prozesslogik und Normativität (in) der Szene?
- Oder auch allgemeiner formuliert: Was sieht man eigentlich, wenn man so, also adressierungsanalytisch interessiert, guckt?

Implizit und noch bevor wir mit einer Interpretation der Szene beginnen können (und wollen), haben wir damit, über ein erstes, eher von einem Alltagsverständnis von Adressierungen ausgehendes, Nachdenken am empirischen Material bereits wichtige (theoretische) Überlegungen und Voraussetzungen gemacht: Adressierungen sind a.) als praktische Vollzüge in umfassenderen Praktiken eingebettet, sie können b.) als sprachliche, präziser diskursiv-körperliche Akte oder Vollzüge verstanden werden und sie machen zudem c.) gewisse Nahelegungen hinsichtlich der Frage, als wer jemand konkret betrachtet, behandelt und bedeutet wird und werden kann.

Diesen Überlegungen und Voraussetzungen wollen wir nachfolgend in umgekehrter Reihenfolge, im Sinne einer theoretischen Perspektivierung des Blickes, der die eingeführte empirische Szene erst adressierungsanalytisch zum Sprechen bringt, genauer entfalten, vorstellen und weiter erkunden.

### 3 Die theoretische Perspektivierung der Adressierungsanalyse: Anerkennung – Subjektivierung – Adressierung – Praktiken

Wie oben bereits angedeutet wurde, hat die Adressierungsanalyse ihre Wurzeln in einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Anerkennungsbegriff, die wiederum Teil einer größeren Forschungsinitiative zu „Anerkennung als Dimension pädagogischer Praktiken“ war.<sup>3</sup> Deren Anliegen war und ist es, „die erziehungstheoretische Bedeutung von Anerkennung und ihre kategoriale Struktur herauszuarbeiten, um daraus eine theoretisch gehaltvolle pädagogische Empirie zu gewinnen“ (Jergus/Thompson 2017, S. 12).

Zentraler Ausgangspunkt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Anerkennung ist dabei das Argument, ein Verständnis von Anerkennung greife zu kurz, wenn es diese einzig im Sinne von Bestätigung und Wertschätzung fasse. Gerade bei Honneth (1994) wird Anerkennung als

3 Zu dieser Forschungsinitiative gehörten verschiedene, mittlerweile abgeschlossene DFG-Projekte, wie z. B. „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen“ (Bettina Fritzsche), „Die Körperlichkeit der Anerkennung“ (Thomas Alkemeyer/Thomas Pille), „Die Autorisierung des pädagogischen Selbst“ (Kerstin Jergus/Christiane Thompson) sowie „a:spect – Die Sprachlichkeit der Anerkennung“ (Norbert Ricken/Nadine Rose) und weitere Forscher\_innen, u. a. Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein und Sabine Reh aus dem „LUGS“-Projektzusammenhang (vgl. ausführlicher dazu zusammenfassend: Jergus/Thompson 2017, S. 12ff., sowie grundlegend: Balzer/Ricken 2010, Fritzsche et al. 2011, Reh/Ricken 2012).

Bedingung für eine intakte „praktische Selbstbeziehung“ (S. 209) angesehen, die andersherum von Formen der Missachtung bedroht werden kann. Wie Nicole Balzer und Norbert Ricken bereits (2010) herausgearbeitet haben, überzeugt eine solche theoretische Fassung von Anerkennung als ein durchweg positives Geschehen aber nicht – insbesondere wenn man Judith Butlers und Jessica Benjamins Überlegungen zu Anerkennung hinzuzieht.<sup>4</sup> Gerade im Rückgriff auf Benjamin und Butler lässt sich vielmehr der machtanalytisch ambivalente wie produktive Zug von Anerkennung herausstellen, der in der performativen Stiftung und Schaffung von zurechenbaren Subjektpositionen liegt. Denn selbst das ‚Begehren‘ solcher Positionen muss noch als ambivalent gekennzeichnet werden: ohne sie ist soziale Existenz zwar kaum möglich, aber in ihnen finden Festschreibungen statt, die sich zu Festlegungen (v)erhärten können (vgl. auch Alkemeyer/Villa 2010). Insofern kann Anerkennung, darauf weist Balzer (2007) im Rückgriff auf Butler hin, immer auch machtvoll und ‚produktiv‘ im Sinne einer Verkennerung wirksam werden. In diesen – kurzen – Überlegungen wird aber die generelle Bedeutsamkeit von Anerkennung für die Genese des Selbst sichtbar oder zumindest angedeutet, so dass Anerkennungsakte deutlich ambivalenter, aber auch grundsätzlicher „als ein performatives Geschehen veranschlagt werden [können], in dem das, was anerkannt wird, zugleich auch erst hervorgebracht wird“ (Ricken et al. 2017, S. 199f).

In einem solchen performativen Verständnis von Anerkennung, das sich insbesondere auf Judith Butlers Überlegungen zur Performativität des Sozialen stützt, wird stiftende Anerkennung dann gerade auch als adressierender Vorgang der Subjektivierung verständlich gemacht (vgl. exemplarisch: Butler 2001, 2003).<sup>5</sup> Der – Foucault entlehnte, kritische – Begriff der

4 Insbesondere Jessica Benjamin hat in ihren Arbeiten Anerkennung als existenziell für die Genese des Selbst gekennzeichnet und dabei die ‚reine Positivität‘ des Anerkennungshandeln in Frage gestellt. Mit Bezug auf die Mutter-Kind-Beziehung stellt sie eindrücklich dar, dass Subjekte das Bedürfnis haben, von anderen anerkannt zu werden, die sich als unabhängige Andere erweisen. Sie argumentiert, dass ein Kind, das alles (an Liebe, Zuwendung, Aufmerksamkeit etc.) bekomme, was es möchte, Schwierigkeiten habe, seine Eltern als eigenständige Andere anzuerkennen und dass deshalb die komplette Wunscherfüllung durch die Erwachsenen letztlich vom Kind als Verlassensein empfunden werde (vgl. Benjamin 1990, S. 37f.). So wird plausibel, dass gerade dem Entzug und der Versagung ein wichtiger Stellenwert im Anerkennungsgeschehen und in der Selbstwerdung eingeräumt werden muss.

5 Butler verdeutlicht diese Überlegungen anhand von Anrufungsszenarien. Da Menschen bereits als Säuglinge und noch vor ihrer Geburt „einer Sprache und einer Reihe von Zeichen ausgeliefert“ (Butler 2003, S. 85 f.) seien, erwiesen sie sich nicht nur als besonders zugänglich für deren Implikationen, sondern geradezu existenziell als einer sozialen Ansprache und Benennung bedürftig: „[s]chließlich überlebt niemand, ohne angesprochen zu werden“ (Butler 2003, S. 75). Im Rückgriff auf Althusser (1977) Konzept der Interpellation, veranschaulicht Butler, dass die Ansprache ihre subjektivierende Effekte gerade dadurch erzielen kann, dass sie die Adressat\*innen als solche überhaupt erst hervorbringt und ihnen über Bezeichnungen und Benennungen bestimmte soziale Positionen zuweist (vgl. Butler 2001, S. 107 f.). Allerdings pointiert Butler auch, dass die Anrufung, um erfolgreich zu sein, auf eine Umwendung der/s Angesprochenen angewiesen ist und dass Normen, um sich als solche überhaupt zu stabilisieren, wiederholt werden müssen. Dies impliziert, dass Anrufungen das Subjekt zwar zur Auseinandersetzung mit gesellschaftli-

Subjektivierung fasst dann genau diesen performativen, sich sprachlich wie körperlich vollziehenden Prozess eines – sukzessiven – Werdens zum (z. B. geschlechtlich bestimmten) ‚Subjekt‘ eben als ambivalentes, diskursiv vermitteltes Machtgeschehen auf (vgl. exemplarisch: Butler 2001, 2006). Denn ‚jemand‘, gewissermaßen eine Subjektadresse, werden zu können, setzt in der Perspektive Butlers einerseits voraus, von anderen als ‚jemand‘ angesprochen, erkannt (und entsprechend anerkannt) werden zu können (vgl. Butler 2003, S. 44 f.). Andererseits ist mit der Frage nach Subjektivierung aber nicht allein die Frage nach den sozial situierten sprachlichen und körperlichen Praktiken der Reklamation eines Status als ‚jemand‘ aufgeworfen, sondern immer auch deren machtanalytische (Rück-) Bindung an diskursive Normen und normative Ordnungen (z. B. als heteronormative Matrix), die das Subjekt übersteigen, ohne dass es deshalb in einem rein deterministischen Verhältnis zu ihnen stehen würde. Vielmehr wird bei Butler das praktische Tun, der konkrete sprachliche oder körperliche Akt gerade als derjenige Kristallisationspunkt sichtbar, an dem die Performativität des Sozialen, also das (auch) Anders-sein-Können sozialer „Verhaftungen“ und das Angewiesen-Sein normativer Diskurse auf bestätigende Wiederholung zur Aufrechterhaltung eines status quo ebenfalls offensichtlich wird. Und es ist dieser Hinweis in Butlers Werk, der für die Adressierungsanalyse die Frage nach den Adressierungen und insbesondere deren Verknüpfung mit der Frage nach den Re-Adressierungen, dem konkreten Antworten auf Adressierungen, so ungemein interessant macht, da darin für Butler auch das Potential für Handlungsfähigkeit aufbewahrt ist – Handlungsfähigkeit dabei aber eben nicht zu verstehen ist im Sinne einer weitgehenden ‚Autonomie‘ gegenüber solchen Ansprachen.

So geht schließlich auch der Begriff und das Verständnis von Adressierung, auf das die Adressierungsanalyse sich maßgeblich stützt, auf Butler zurück, die im Rückgriff auf diesen Begriff ihr performatives Subjektivierungsverständnis gewissermaßen generalisiert: Gerade in den englischsprachigen Originaltexten wird deutlich, dass sie von einer grundlegenden Struktur der Adressierbarkeit und der Adressabilität ausgeht, von einer „structure of address“ (Butler 2005, S. 53), die die menschliche Existenz in besonderer Weise für Subjektivierung(en) öffnet. Es wäre aber ein eklatantes Missverständnis Butlers, Adressierungen nur (verkürzend) als verbale Ansprachen zu verstehen und auch zu unterschlagen, dass für Butler Adressierungen nur dann als subjektivierend betrachtet werden können, wenn sie sich z. B. am Körper oder über den Körper materialisieren – ähnlich wie dies Foucault bereits nahegelegt hatte. Grundlegend sind Adressierungen aber insofern, als sie einerseits mit dem Vorfinden der Kategorien assoziiert sind, in denen es ein Selbstverständnis erst noch zu entwickeln gilt, im Sinne von „one finds oneself addressed by a language one never chose“ (Butler 2005, S. 53). Andererseits arbeitet dem die Angewiesenheit auf die Aner-

chen Normen in Form einer Antwort anhalten, ohne aber festlegen zu können, wie diese Antwort sich gestaltet (vgl. Butler 2006, S. 221–248).

kennung des Anderen – im Sinne der oben dargestellten Argumentation – zu, die auch eine fundamentale Abhängigkeit vom Anderen verdeutlicht, die in der Möglichkeit, „to address you“ ebenso ihren Ausdruck findet, wie in der „of being addressed [by you]“ (ebd.).

Anschließend an diese Überlegungen geht die Adressierungsanalyse also von einer grundlegenden Bedeutsamkeit von Adressierungen für eine diskursiv-praktisch vollzogene Subjektconstitution aus. Und nimmt dabei den quasi methodologischen Hinweis aus diesen theoretischen Auseinandersetzungen auf, dass im Blick auf konkrete Adressierungen und Re-Adressierungen der theoretisch motivierten Frage nach einer ‚Be-Deutung‘ von ‚jemandem‘ als ‚jemand‘ – wie sie in den modellhaften Anrufungsszenarien bereits angelegt ist – auch in empirischer Perspektive nachgegangen werden kann. Entsprechend fühlen wir uns ermutigt, Empirie als etwas zu denken, das eben auch adressierungsanalytisch gelesen bzw. zum Sprechen gebracht werden kann.

Auch wenn es wichtig ist, keinem (einseitigen) Verständnis von Adressierung Vorschub zu leisten, dass direkt und einzig auf singuläre und allein verbal gefasste ‚Ansprachen‘ verkürzt wird, so findet sich die Annahme einer grundsätzlichen Adressierungsstruktur<sup>6</sup> innerhalb menschlicher Interaktion durchaus auch abgestützt jenseits poststrukturalistisch argumentierender Perspektiven, wie z. B. in linguistischen Untersuchungen, die Formen der Adressierung als einen unverzichtbaren Bestandteil von face-to-face-Kommunikationen thematisieren (vgl. zusammenfassend Hartung 2001). Insbesondere aber Goffmans (1978) interaktionsbezogene Überlegungen weisen bereits auf die prinzipielle Gerichtetheit von Interaktionsakten auf ein oder mehrere Gegenüber hin, für die die Einbeziehung der gegenseitig und wechselseitig aneinander gerichteten und aufeinander abgestimmten Erwartungserwartungen zentral ist. Sozialität wird dabei, insbesondere motiviert durch den Wunsch, sozial (peinliche) Beschädigungen der „Images“ aller Interaktionsteilnehmender zu vermeiden, auch als aufeinander positional abgestimmte „stillschweigende Kooperation“ bzw. Kooperativität gedacht (Goffman 1978, S. 35). Neben dem Herausstellen der Kooperation in der Interaktion ist es auch Goffman (1979, 2005), der ausdrücklich darauf verweist, dass in Interaktionsakten immer ein eigener wie fremder „Redestatus“ (Footing) markiert und vorausgesetzt wird. Daraus leitet er die Annahme ab, dass die Sprecher\*innen sich in Interaktionen jeweils gegenseitig – implizit – anzeigen, wie sie was an wen richten bzw. sich adressieren (über Blicke, Gesten oder das Nennen von Namen), sodass

<sup>6</sup> Auch wenn der Begriff „Adressierung“ es auf den ersten Blick nahe zu legen scheint, geht es der Adressierungsanalyse nicht allein um die Frage von „Zuschreibungen“ – wie z. B. im labeling-approach (vgl. Becker 2014, Dellwing 2009). Vielmehr steht die generellere Betrachtung jener Mikroprozesse im Zentrum, in denen Menschen anderen Menschen bedeuten, wer sie in ihren Augen sein können und soll(t)en und dies notwendig in direkter Verknüpfung mit der – von Butler stark akzentuierten – Frage nach dem Antworten auf solche Adressierungen, die wir als „Re-Adressierungen“ bezeichnen und untersuchen – wodurch gerade auch das Prozesshafte und Performative dieses Adressierens und Re-Adressierens hervorgehoben wird.

auch ein entsprechend reziproker „Redestatus“ bei der, dem oder den Gegenüber(n) antizipiert wird (bzw. werden muss).

Gerade bei Goffman wird also (auch) deutlich, was bei Butler als fundamental mitgedacht wird: „Adressierung“ kann nur als mehrfach rekursives soziales Phänomen konzipiert und untersucht werden, so dass die Frage nach konkreten Adressierungen notwendig immer auch die Frage nach den Antworten auf solche Adressierung bzw. in unserer Terminologie eben nach Re-Adressierungen einschließt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es für unsere Perspektive wichtig, Adressierungen, verstanden als konkrete, explizite aber auch implizite praktisch-diskursive Ansprachen (bzw. Voraussetzungen) von ‚jemandem‘ (als ‚Jemand‘), und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden, als zentrale Dimension und durchgängiges Moment von Sozialität zu begreifen und sie entsprechend auch als in sozialen Praktiken situiertes ‚Phänomen‘ in den (subjektivierungs-) analytischen Fokus zu rücken.

Zunächst einmal scheint es relativ einfach, sich auf ein (praktikentheoretisch unterlegtes) Verständnis von Praktiken als „typisierte[n] und sozial intelligible[n] Bündel nicht-sprachlicher und sprachlicher Aktivitäten“ (Alkemeyer/Buschmann 2016, S. 119) zu verständigen. Allerdings weisen Alkemeyer und Buschmann explizit darauf hin, dass Praktiken einerseits eher strukturalistisch oder andererseits eher performativ gelesen und verstanden werden können: In der ersten Variante erscheinen Praktiken eher von ihrer Strukturiertheit her als Einheit (practice-as-entity), in der anderen eher als kontingentes Aufführungsgeschehen (practice-as-performance) (ebd.).<sup>7</sup> Während die Perspektive practice-as-entity aber dazu tendiert, die Akteur\*innen „auf bloße Vollzugsorgane [...] ‚rekrutierender‘ Praktiken [zu] reduzier[en]“ (a. a. O., S. 117), „neigt die andere Perspektive practice-as-performance dazu, ein präpraktisches Subjekt vorauszusetzen, um die Vollzugsoffenheit der Praxis und damit die Veränderbarkeit des Sozialen überhaupt denken zu können“ (ebd.). Um diese Polarisierung zu überwinden, schlagen Alkemeyer und Buschmann vor, die Herausbildung „sozialer Ordnungen und ihrer ‚Akteure‘ als einen ko-konstitutiven und ko-extensiven Verweisungszusammenhang zu begreifen“ (ebd.), damit sowohl die relative Strukturiertheit des Handelns als auch Herausbildung von Subjektivität in den Praktiken gedacht werden kann. In der Frage nach dem *Wie* der Subjektivierung, das uns interessiert, erscheint beides gleichermaßen verschränkt und relevant: Wenn man von einer ko-konstitutiven Hervorbringung von Ordnung auch vermittelt über spezifische Positionierungen ausgeht, die wiederum übergreifende Diskurse re-aktualisiert, muss eine Analyse der Subjektivierung sowohl die situierte Hervorbringung von Subjektivität innerhalb von Praktiken als auch die situierte Logik der Praktiken selbst in den Blick nehmen (können).

<sup>7</sup> Die analytische Unterscheidung von practice-as-entity und practice-as-performance geht dabei auf die Arbeiten von Shove et al. (2012) zurück.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Theoriediskussion geht die Adressierungsanalyse also grundsätzlich von der Prämisse aus, dass sich a.) an jedwede soziale Praktik sinnvoll die Frage nach den darin artikulierten Adressierungen richten lässt und dass b.) Anerkennungs- bzw. Subjektivierungsprozesse als konkrete Adressierungs- und Re-Adressierungsvollzüge empirisch untersucht werden können.<sup>8</sup> Leitend für die Adressierungsanalyse sind dann Fragen danach, (1.) wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und (2.) zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich ggf. selbst macht ebenso wie (3.) interessiert, inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmen kann und welche Effekte insgesamt Adressierungen und Re-Adressierungen zeitigen (können – und welche auch nicht).<sup>9</sup>

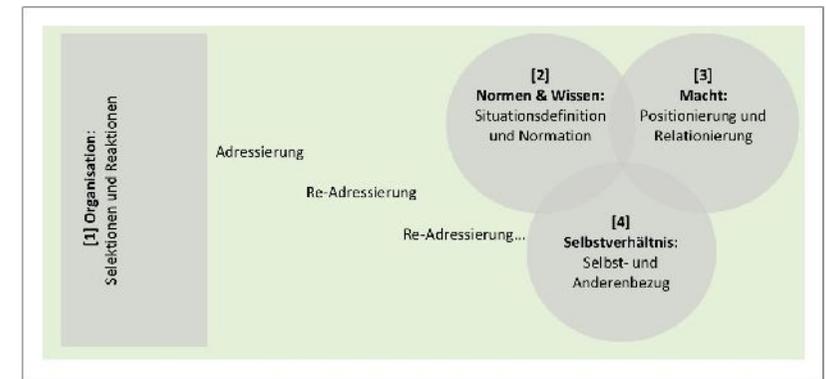


Abb. 1: Dimensionen der Adressierungsanalyse

Für die praktische Umsetzung der Adressierungsanalyse ist dann eine, hier nachfolgend lediglich kurz umrissene, Analyseheuristik entwickelt worden, die vier Dimensionen von bzw. in Adressierungen unterscheidet und analytisch zu erschließen sucht (s. Anhang: Kuhlmann et al. 2017; vgl. ausführlicher Ricken et al. 2017; Rose 2019): [1] die Organisationsdimension, in der vor allem zur Frage steht, welche Selektionen in den (Re-)Adressierungen vorgenommen werden und welche Reaktionen daraufhin erfolgen, [2] die Norm- und Wissensdimension, die nach der Situationsdefinition und damit verbundener Normation fragt, [3] die Machtdimension, in der Fragen der Positionierung und Relationierung zentral sind und [4] die Selbstverhältnisdimension, die nach den performierten Selbst- und Anderenverständnissen fragt. Entlang dieser vier Dimensionen lässt sich – so unsere These – se-

<sup>8</sup> Im Rahmen anderer, z. T. umfangreicherer Darstellungen der Adressierungsanalyse finden sich die zugrundeliegenden Überlegungen sowohl umfassender theoretisch eingebettet als auch methodologisch entwickelt (vgl. dazu Ricken et al 2017; Rose 2019).

<sup>9</sup> Einige dieser Überlegungen und insbesondere die aufgeworfenen Fragen wurden in Rahmen wichtiger (Vor-) Arbeiten bereits in ähnlicher Weise formuliert, vgl. Balzer/Ricken 2010, Reh/Ricken 2012, Ricken 2013, Rose/Ricken 2018a, Ricken et al. 2017, Rose 2019.

quenzanalytisch die Entwicklung eines konkreten (Re-)Adressierungsgeschehens rekonstruieren und beschreiben, indem das Material aufschließende Fragen – entlang der Dimensionen – an die jeweiligen (Re-) Adressierungen gerichtet werden können.

#### 4 Adressierungsanalytische Perspektive auf die Flip-Flop-Szene

Kennzeichnend für eine adressierungsanalytische Perspektive auf das empirische Material sind folglich Fragen danach, wie und als wer sich die beteiligten Akteur\*innen in der Situation adressieren. Was auf den ersten Blick einfach klingt, impliziert zu fragen: a.) als wer die Akteur\*innen sich in ihren Adressierungen selbst entwerfen und zeigen, b.) wie sie einander bedeuten, wie bzw. eben als wer sie sich gegenseitig in ihren Adressierungen bereits gedeutet, vorausgesetzt oder auch nahegelegt haben sowie c.) zu betrachten, wie dieses (Wechsel-) Spiel der (Be-)Deutungen über Adressierungen und darauf antwortende Re-Adressierungen hinweg vollzogen wird und welche (potentiellen) Verschiebungen sich darin nachzeichnen lassen. Insofern liegt das besondere Augenmerk der Adressierungsanalyse – entsprechend ihrer theoretischen Perspektivierung – eben insbesondere auch darauf, welche machtvollen Normhorizonte im Adressierungsgeschehen aufgerufen und welche Positionierungen dabei sprachlich und praktisch hervorgebracht, zirkuliert, nahegelegt und verworfen werden (können).

Entsprechend informiert richten wir im Folgenden nun also den Blick wieder auf die eingangs dargestellte Flip-Flop-Szene und interpretieren diese entlang der oben aufgeführten Dimensionen im Rückgriff auf die ausgearbeitete Heuristik der Adressierungsanalyse.

In der Organisationsdimension [1] fällt zunächst auf, dass das uns interessierende Adressierungsgeschehen von Luisa ausgeht, die aufsteht und mit klappernden Schritten durch den Raum geht. Herr Ulrich wendet sich zunächst lediglich kurz um, als sie hinter ihm vorbei geht, setzt dabei aber das Unterrichtsgespräch fort (Z. 1–6). Dieses unterbricht er erst, als Luisa den Raum wieder betritt, nun blickt er ihr schweigend auf dem Weg zu ihrem Platz hinterher, einige Mitschüler\*innen beginnen zu lachen und Herr Ulrich spricht Luisa unterwegs mit der Frage, „kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP laufen?“ (Z. 6–12) direkt an. Luisa beantwortet die Frage sachlich mit „ja; (.) das sind ja flip-flops.“ (Z. 13). Der Lehrer beantwortet diese Antwort mit einem Grinsen und nimmt sie außerdem mit „jaja das seh ich“ (Z. 14 f.) leise sprechend an. Schließlich setzt Luisa sich wieder auf ihren Sitzplatz und beschäftigt sich mit ihrem modischen Accessoire und ihren Haaren (Z. 16 ff.).

Auch wenn Luisa als der Ausgangs- sowie der Endpunkt des ausgewählten Re-Adressierungsgeschehens (Z. 1; 16 f.) betrachtet werden kann, wird auch deutlich, dass Herrn Ulrich maßgeblich die Aufmerksamkeitsrichtung aller Anwesenden steuert: insbesondere wenn er mit seinem eindringlichen Blick und der rhetorische Frage auf Luisa reagiert und sie damit kurzzeitig in den Fokus des klassenöffentlichen Geschehens rückt, bis er

mit dem Blick in die Unterlagen das Unterrichtsgespräch wieder aufnimmt und die kurze Sequenz damit interaktionslogisch gewissermaßen als Zwischenspiel ausweist (Z. 14f.; 19 f.).

Auf Ebene der Dimension Normen & Wissen [2] ist zunächst festzuhalten, dass das Verlassen des Raumes im Unterricht innerhalb dieses (Oberstufen-)Kurses grundsätzlich – wie wir in anderen Situationen beobachten konnten – als legitime Praktik gilt. Diese Ausführung Luisas wird aber aufgrund der klassenöffentlichen Aufmerksamkeit, die ihr zuteil wird, durchaus als (davon) abweichend gekennzeichnet. Über den Blick und die rhetorische Frage der Lehrkraft wird nicht nur die Aufmerksamkeit auf Luisa gelenkt, sondern das Wiedereintreten in den Raum wird geradezu als Auftritt auf einer Bühne gerahmt, der auch das publikumsähnliche Lachen der Mitschüler\*innen zusätzlich einen gewissen Slap-Stick-Charakter verleiht.

Dies wird noch unterstrichen durch die rhetorische Frage, in der die Bezeichnung „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) einerseits das Geräusch der Flip-Flops lautmalerisch in Worte kleidet und damit sprachlich eine Störung anspricht und wiederholt, die Luisa für den Unterrichtsfortgang produziert hat. Gleichzeitig schwingt eine implizite Bewertung in dieser beiläufigen wie alltagspraktischen Bezeichnung mit, die das zugehörige Verhalten Luisas als ungebracht inmitten von Schulunterricht und Unterrichtsgespräch markiert.<sup>10</sup>

Weil die Kommentierung von Luisas Verhalten durch den Lehrer aber eben als Frage formuliert wird und noch dazu recht unspezifisch auf den Klang, den ihre Schuhe machen, ausgerichtet ist, kann Luisa die implizite Ermahnung des Lehrers zurückweisen, da die Frage auf der syntaktischen Ebene auch eine ganz formal-sachliche Beantwortung zulässt. Entsprechend beantwortet Luisa sie auch mit Verweis auf das Offensichtliche und Selbstverständliche (an diesen Schuhen): „ja; (.) das sind ja flip-flops.“ (Z. 13), was sich auch als Versuch lesen lässt, die Selbstverständlichkeit und Legitimität ihres Verhaltens heraus oder (wieder her-)zustellen. Dieser eigentlich ausweichenden Antwort stimmt die Lehrkraft grinsend und beiläufig zu, wendet sich nun aber auch mit dem Blick in die Unterlagen von Luisa ab und verweist dabei auf eine weitere und zentralere Norm in der Situation – den Unterrichtsgegenstand und die notwendige Rückkehr dazu (Z. 14f.; 19 f.).

Mit Blick auf die heuristische Dimension der Macht [3] erscheint es wichtig, dass Herr Ulrichs Blick Luisa (klassen-) öffentlich sichtbar folgt und damit die Aufmerksamkeit auf sie und ihr Verhalten lenkt, welches da-

<sup>10</sup> Darüber hinaus erinnert „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) an andere Redensarten, die den Gang von Heranwachsenden kommentieren; wenn Eltern bspw. ihre Kinder ermahnen nicht so zu schlurven, kritisieren sie die körperliche Haltung ihrer Kinder und fordern diese dazu auf, diese entsprechend zu korrigieren. In diesem Sinne lässt sich „schlAPPschlAPP“ (Z. 11) vielleicht sogar als Kritik an Luisas Haltung als einer ‚schlappen‘ lesen, die hier als abweichend von einer (wenn auch nur implizit) geforderten Haltung verstanden werden könnte.

mit implizit als abweichend oder störend eingeordnet wird. Dabei kann der Blick des Lehrers auch als anzüglich interpretiert werden, denn er aktualisiert ein asymmetrisches und hierarchisches Lehrer-Schüler\*in- wie Geschlechterverhältnis, in dem Luisa als Objekt der Betrachtung und Belustigung positioniert und exponiert wird. Allerdings legt Luisas Reaktion wiederum eine Umdeutung dieses Blickes nahe – und lässt damit auch die Möglichkeit von dessen expliziter Problematisierung als anzüglich aus –, indem sie höchst sachlich auf die Normalität ihres Verhaltens verweist und damit Herrn Ulrichs Blickverfolgung sowie seine Frage ohne jede Skandalisierung gleichwohl als unverständlich, unangemessen oder übertrieben markiert.

Sowohl auf der syntaktischen wie performativen Ebene des Geschehens scheint dabei für beide Positionierungen, die der Lehrkraft wie die der Schülerin, eine Verschiebung auf das Uneigentliche, das nicht ganz ernst Gemeinte und zu Nehmende in den gegenseitigen Ansprachen in dieser kurzen Sequenz, ein entscheidender Zug zu sein. Mit der rhetorischen Frage „kann man in diesen schuhn (.) nur so schlAPPschlAPP laufen?“ (Z. 11 f.) ironisiert Herr Ulrich Luisa und exponiert sie vor den anderen Mitschüler\*innen, eröffnet ihr und sich aber gleichzeitig damit auch die Möglichkeit eine missliebige Praktik ohne große Schuldzuweisung bzw. entsprechende -bekenntnisse von Luisa zu markieren. Der ironische Modus der Bezugnahme positioniert Luisa zwar einerseits offensichtlich als Störende im Klassenraum, andererseits legitimiert Herr Ulrich darüber sein „Hinterherschauen“ auch vor den anderen Anwesenden. Darüber hinaus bietet die Ironie der Ansprache Luisa eine Anschlussmöglichkeit, die den eindringlichen Blick aber auch die unterstellte Störung ihrerseits weitestgehend unbeantwortet zu lassen erlaubt und stattdessen Herrn Ulrich ebenfalls ironisierend als unwissend bezüglich der jugendlichen Bekleidungsmode adressiert.

Insgesamt lesen sich die jeweiligen ironischen Re-Adressierungen als ein spielerischer Schlagabtausch, über den sich die Akteur\*innen sowohl gegenseitig als auch vor den Mitschüler\*innen zu verstehen geben, dass sie beide das ‚uneigentliche‘ Register beherrschen. Deutlich wird darin gerade auch, dass beide die Situation jeweils zu ihren Gunsten (um) zu deuten vermögen, indem die damit verbundenen impliziten Bloßstellungen – von belustigend und störend gegenüber der Schülerin zu unwissend gegenüber der Lehrkraft – verschoben werden (können). In diesem Sinne scheint das ironische, spielerische Format die Szene selbst zu entdramatisieren, indem einerseits der grenzwertige Blick des Lehrers und andererseits das abweichende Verhalten Luisas auf eine implizite und ironische Weise bearbeitet werden, so dass das Übergehen ihrer Störung überhaupt erst legitim und möglich gemacht wird. Das Grinsen des Lehrers sowie die Hinwendung zum Unterrichtsgegenstand leiten nicht nur das Ende dieses ironischen Spiels ein, sondern wahren damit auch – im Goffmanschen Sinne – beiden Akteur\*innen ihr Gesicht. Und auch die zuvor lachenden Mitschüler\*innen werden mit

der Hinwendung zum Unterrichtsgegenstand wieder zurück auf ihre Positionierungen als Schüler\*innen verwiesen.

Für die Dimension des Selbstverhältnisses [4] kann hier festgehalten werden, dass Herr Ulrich in der Art und Weise wie er Luisa vor der Klasse gewissermaßen ‚ausstellt‘, auch anzeigt, dass und wie er über die Aufmerksamkeitslenkung und Normsetzung des Unterrichts verfügt. Allerdings kann der ironische Modus hier auch so gelesen werden, dass er diese Selbstpositionierung lediglich in gebrochener Weise besetzt, also als jemand, der sich zwar als männlich und hierarchisch höherstehend positioniert, diese Positionierung aber mit einem humoristischen und großzügigen Gestus verbindet. So zeigt Herr Ulrich über sein Grinsen und den Nachsatz „das seh ich“ (Z. 14) auch an, mit sich selbst und seiner Angewiesenheit auf Luisas Antwort noch ironisch umgehen zu können.

Luisa wiederum zeigt Herrn Ulrich und den anderen Mitschüler\*innen, dass sie das ironische Register beherrscht, dass sie dieses beantworten und den problematisierenden und exponierenden Blick des Lehrers nicht nur ignorieren, sondern auch für sich wenden kann, indem sie die Ironie der Situation für sich erobert, Herrn Ulrichs rhetorische Frage wörtlich beantwortet und dadurch den Normhorizont verschiebt – und damit ihren Lehrer als alt und unwissend in Bezug auf modische Aspekte jugendlicher Lebensführung erscheinen lässt.

In der adressierungsanalytischen Interpretation der Flip-Flop-Szene konnte eine spannungsreiche und ambivalente Konstellation herausgearbeitet werden, in der Geschlechter-, Alters- und Statusdifferenzen aufgerufen und inszeniert werden.

Ein wesentlicher Normhorizont zeigte sich im ironischen Modus der gegenseitigen Ansprachen, als Spannung zwischen einer Adressierung als abweichend und einer Re-Adressierung als legitim(iert), die das, was im Unterricht erlaubt ist, offenbar irgendwie anders verhandelt als sonst.

Im Hinblick auf die Verhandlung von Macht darin erschien insbesondere der Blick von Herrn Ulrich besonders ‚sprechend‘, der einerseits eine Aufmerksamkeitslenkung hervorbringen kann und andererseits eine asymmetrische Positioniertheit – von männlicher, älterer Lehrkraft zu weiblicher, jugendlicher Schülerin – aktualisiert, die aber durch die lachenden Mitschüler\*innen und den ironischen Modus der gegenseitigen Ansprachen eine weitere Brechung erfahren. Insgesamt rahmt der ironische Modus die Szene auf eine uneigentliche Weise und bereitet damit Möglichkeiten vor, spielerisch aneinander anzuschließen und differente, nicht-kongruente Normhorizonte aufzurufen, die den Akteur\*innen neue Legitimationsmöglichkeiten – für ihren Blick (HU) oder ihr Verhalten (Luisa) – eröffnen.

## 5 Schlussbetrachtung

An der adressierungsanalytischen Interpretation der Flip-Flops-Szene wird dann überraschender Weise auch deutlich, dass die gängige ethnographische und auch anfangs im Artikel aktualisierte Frage „Was passiert hier ei-

gentlich?“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 20) uns im Sinne einer Theoretischen Empirie auch in eine erklärungsbedürftige Situation manövriert: Zwar spiegelt die Frage und das Frageformat eine grundsätzlich offene (eher qualitative) Forschungshaltung wider, wie sie bereits in der „Urform“ dieser bzw. *der* ethnografischen Frage von Clifford Geertz (1987) „What the hell is going on here?“ angelegt ist. Insofern signalisiert sie – als Frage –, dass dieses ‚eigentliche‘ nicht schlicht vorliegt, sondern dass ein Verständnis sozialer Praktiken gewissermaßen erst (empirisch) erarbeitet oder ausgearbeitet werden kann. Andererseits suggeriert die Frage auch, dass es etwas ‚eigentliches‘ – im Sinne einer ‚richtigen‘, gewissermaßen ‚dahinter-liegenden‘ Bedeutung von Sozialität – aufzuspüren gäbe, während im Versuch der forschenden Beantwortung der Frage, eigentlich immer mehr deutlich wird, dass Interpretationen sozialer Praktiken kaum schließbar sind und meist nicht allein eine Lesart plausibel erscheint. Eher verweisen also die Bearbeitung der Frage selbst und die mitunter sogar widerstreitenden Lesarten (in) der Interpretation darauf, dass soziale Wirklichkeit eben – auch für Forscher\*innen – nicht einfach vorliegt, und nicht nur als eine Interpretations- und Re-Konstruktionsarbeit der Beobachter\*innen (vgl. Keller 2012), sondern sogar eher als Ko-Konstruktionsarbeit<sup>11</sup> dieser zu verstehen ist. Umso wichtiger ist es dann auch als Forschende nicht von einem Standpunkt aus zu sprechen, der als unmarkierter eine quasi universelle Sprecher\*innen-Position für sich reklamiert, sondern vielmehr eben z. B. über die gewählten Theoriehorizonte und deren Ausweis, die spezifische Perspektivität einer (auch) in diesem Sinne eigensinnigen Theoretischen Empirie auszuweisen und noch in den empirischen Interpretationen (heraus-) lesbar zu halten. Für unsere Arbeit ausgehend vom Datenmaterial impliziert dies mindestens die Erkenntnis, dass bereits die Auswahl aber auch der Blick auf die Szene immer schon im Lichte der Adressierungsanalyse und ihrer theoretischen (Voraus-) Setzungen als perspektiviert verstanden werden muss – und sich damit auch als von einem spezifischen Erkenntnisinteresse geleitet(er) erweist.

Vor dem Hintergrund einer Theoretischen Empirie haben wir entfaltet, dass die Adressierungsanalyse aus einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Subjektivierungstheorie hervorgeht und das damit verbundene Anerkennungs-geschehen als Adressierung untersucht. Dafür verschränkt sie unterschiedliche theoretische Bezüge miteinander und begründet dies durch ihr Erkenntnisinteresse, das grundsätzlich nach den subjektivierenden Effekten von Adressierungen in sozialen Situationen fragt. Aber auch hier – wie an der Interpretation bereits deutlich geworden sein sollte – gibt es keine einfache, klare Antwort, sondern eben Suchbewegungen, in denen sich wiederum die theoretische Abstraktheit dessen spiegelt, wonach gefragt wurde. Der Versuch, Subjektivierungsprozesse empirisch zu untersuchen,

11 Bettina Dausien und Paul Mecheril haben an verschiedenen Stellen diesen Begriff zur Kennzeichnung ihrer Forschungsperspektive genutzt, an den wir an dieser Stelle anschließen (vgl. exemplarisch: Mecheril 2003, S. 43).

ist eigentlich seinem Anliegen wie Gegenstand nach schon prekär, aber unser Plädoyer geht dahin, dass dies den Versuch nicht rundheraus überflüssig macht. Vielmehr sei darauf verwiesen, dass es nicht das Ziel adressierungsanalytischen Forschens sein kann, Subjektivierung schlicht identifizieren (zu wollen), da dieses Anliegen die theoretisch hergeleitete Unergründbarkeit und Unverfügbarkeit von Subjektivität selbst unterwandern würde. Vielmehr soll es darum gehen – wie auch in der Flips-Flop-Szene gezeigt –, die in Adressierungsprozessen impliziten Machtkonstellationen und Normsetzungen wie -verschiebungen nachzuvollziehen und in dieser Perspektivierung subjektivierungstheoretisch Relevantes, analytisch Irritierendes, subjektiv oder institutionell Bedeutsames aufzuspüren, das es auszudeuten und zu interpretieren gilt.

### Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung — Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie: ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115–136.
- Alkemeyer, Thomas/Villa, Paula-Irene (2010): Somatischer Eigensinn? Kritische Anmerkungen zu Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung aus subjektivierungstheoretischer und praxeologischer Perspektive. In: Angermüller, Johannes/Dyk, Silke van (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a. M.: Campus, S. 315–335.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–52.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 49–75.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Becker, Howard S. (2014): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005): Giving an account of oneself. New York: Fordham University Press.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dellwing, Michael (2009): Das Label und die Macht. Der Labeling Approach vom Pragmatismus zur Gesellschaftskritik und zurück. In: *Kriminologisches Journal* 41. 3. 162–178.
- Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zu Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31. 1. 28–44.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1978): Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica*, 25. 1–2. 1–30.
- Goffman, Erving (2005): Redestatus. In: Ders.: Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK, S. 35–72.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 1348–1355.
- Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 165–185.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer, S. 1–45.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 8–35.
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma: eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93. 234–235.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung: empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, S. 113–142.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 107–128.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93. 2. 193–235.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung: empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018a): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse: Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer, S. 159–175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018b): „Schön’ guten Morgen!“ – Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformeln im Schulunterricht.“ In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 78–87.

Selting, Margret et. al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf: 07.10.2019).

Shove, Elizabeth/Pantzar, Mika/Watson, Matt (2012): The dynamics of social practice: everyday life and how it changes. Los Angeles: SAGE.

### Kuhlmann, Ricken, Rose, Otzen (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive

#### (1) *Organisationsdimension*: Selektion und Reaktionsverpflichtung

- Wie wird/werden Angesprochene(r) ausgewählt? Wie wird/werden adressierte Person(en) von Nicht-angesprochenen abgegrenzt?
- Wer wird implizit mitangesprochen/explicit nicht angesprochen bzw. vor wem wird die Adressierung getätigt?
- Mit welchen sprachlichen/gestischen Mitteln wird die/der Adressat.in dazu verpflichtet zu antworten?
- Was geht der Adressierung formal voraus/worauf antwortet die Adressierung?
- **Anschlussmöglichkeiten**: Welche formalen sprachlichen/gestischen Räume werden für eine Reaktion eröffnet/verschlossen?

#### (2) *Norm- und Wissensdimension*: Definition und Normation

**a Situationsdefinition**: Wie werden Rahmungen/Situationsdefinitionen hervorgebracht?

- Wie wird/werden Ordnung(en) in der Turnorganisation aufgerufen, praktiziert, etabliert?
- Welche Normhorizonte/Wissensordnungen werden thematisch?
- Welche Normen werden expliziert/impliziert oder transformiert?
- Welche Normen ermöglichen diese Adressierung/dieses Sprechen? Welches Wissen dient als Ressource der Interaktionsorganisation?
- Wie werden bestimmte Praktiken als erkennbare hervorgebracht?
- Welche Zusammenhänge, Bezüge und Gleichsetzungen (auch zu anderen Praktiken) werden hervorgebracht?
- Welche Gegenhorizonte/Abgrenzungen (auch zu anderen Praktiken) werden aufgerufen?

**b Differenzierung**: Auf welche Weise wird in der aufgerufenen Ordnung differenziert?

- Wie wird (explizites/implizites) Wissen hierarchisiert/kategorisiert? Wie wird Verhalten/werden Handlungen hierarchisiert/kategorisiert?
- Welche Differenzkategorien (legitim/illegitim, richtig/falsch, gerecht/ungerecht) werden hervorgebracht?

**c Valuation**: Wie setzt sich die/der Sprecher.in sich und andere in ein Verhältnis zur Ordnung?

**d Anschlussmöglichkeiten**: Welche Readressierungsmöglichkeiten in Bezug zur aufgerufenen Ordnung werden eröffnet/verschlossen?

**e Kernfrage**: Welche Wissens- und Normhorizonte werden hervorgebracht? Was kann als Erkenntnis/Fähigkeit/gutes Benehmen Geltung beanspruchen?

**(3) Machtdimension: Position und Relation**

- a **Positionierung:** Welche Positionierungen finden in der aufgerufenen Ordnung statt?
- Welche Positionen werden in der Turnorganisation zugewiesen, verhandelt, aufgerufen?
  - Wie positioniert sich die/der Sprecher.in?
  - Wie wird die/der Adressat.in positioniert?
- b **Relationierung:** Welche sozialen Relationierungen werden wie hervorgebracht?
- Welche Relationierungen werden durch die Turnorganisation erzeugt?
  - Welche Differenzlinien/Allianzen werden wie hervorgebracht? (Wissende/Unwissende; Normkonforme/Deviante, Schüler/Lehrer etc.)
  - Welche sozialen Stratifikationen werden wie hervorgebracht? (vertikale Distanz: Hierarchie (in Bezug auf Wissensordnung, Institutionelle Ordnung, etc.); horizontale Distanz: soziale Distanz (Rolle, persönliche Beziehung, etc.))
  - Vor wem wird die Adressierung getätigt? Mit welcher Bedeutung?
- c **Valuation:** Wie setzt sich die/der Sprecher.in sich und andere in ein Verhältnis zu den aufgerufenen (temporären) Positionen?
- d **Anschlussmöglichkeiten:** Welche Readressierungsmöglichkeiten in Bezug zu den aufgerufenen Positionen werden eröffnet/verschlossen?
- e **Kernfrage:** Welche temporären Positionen und Verhältnisse werden explizit und implizit hervorgebracht?

**(4) Selbstverhältnisdimension: Graduierung von Rekursivitätsspielräumen**

- a **Selbstbezug:** Wie zeigt sich die/der Sprecher.in als selbstbezüglich/als temporäres Selbst?
- Als wer zeigt sich die/der Sprecher.in? Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen?
  - Welche Arbeit am Selbst wird bzw. welche Selbsttechnologien (bspw. bzgl. Verhalten, Gefühlen, Einstellung) werden gezeigt/performiert?
- b **Adressatenbezug:** Wie wird die/der Adressat als selbstbezüglich/als temporäres Selbst adressiert?
- Wie soll sich die/der Adressat.in zu sich selbst in Verhältnis zur Ordnung und/oder den Anderen verhalten?
  - Welche Arbeit am Selbst (bzgl. Verhalten, Gefühlen, Einstellung) wird erwartet/verlangt?
- c **Valuation:** Wie setzt die/der Sprecher.in sich und andere in ein Verhältnis zu den aufgerufenen Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien?
- d **Anschlussmöglichkeiten:** Welche Readressierungsmöglichkeiten in Bezug zu den aufgerufenen Formen der Selbstführung werden eröffnet/verschlossen?
- e **Kernfrage:** Welche Figuren der Selbstführung/Selbsttechnologien werden explizit und implizit hervorgebracht?

Frank Beiler

## **Fernand Deligny und die Kartografie in den Cevennen**

Überlegungen zu einer ästhetischen Empirie

In den Cevennen konstituierte sich um den Sozialpsychologen Fernand Deligny ein Kollektiv, das in dem Zeitraum von 1969 bis 1978 die Bewegungsräume von autistischen Kindern auf Karten festgehalten hat. Der Beitrag gibt einen Einblick in die Funktions- und Wirkungsweise der kartografischen Praxis, die in diesem Zeitraum als eine kollaborative Praxis Einfluss auf die Konstitution der Gemeinschaft und das alltägliche Leben in dieser hatte. Die Einflüsse der kartografischen Praxis sind objektiv nachweisbar. Sie erfordern jedoch einen Objektivitätsbegriff, der Erkenntnisgewinn nicht ausschließlich an Formen der Repräsentation bindet.

Der Einblick hat das Ziel, auf ein Operationsfeld zu verweisen, das sich den hybriden Formen von Kunst und Wissenschaft widmet. Die kartografische Praxis bietet einen Zugang zu einer Annäherung an dieses Operationsfeld, das auf eine *ästhetische Empirie* verweist. Ästhetische Empirien suchen nach Begriffen, mittels derer die hybride Form von Kunst und Wissenschaft zum Ausdruck gebracht werden kann, um ihr Konsistenz zu verleihen. *Ästhetik* wird hier mit Rückgriff auf Jacques Rancière als ein „sinnliches Regime“ verstanden, das der „ästhetischen Revolution“ der Aufklärung entstammt und Individuen bestimmte ‚Wahrnehmungsräume‘ zur Verfügung stellt (vgl. Rancière 2008). Ein Individuum bezeichnet in diesem Zusammenhang eine singuläre, mannigfaltige, agierende (Körper)Einheit. Unter *Empirie* wird eine empirische Forschung verstanden, die sich offen gegenüber der „minderen Wissenschaft“ (Deleuze/Guattari 1992, S. 495; vgl. Sanders 2012) zeigt. Die mindere Wissenschaft steht – anders als die königliche Wissenschaft im gängigen Wissenschaftsbetrieb – in Verbindung zu Kunst und Philosophie.

Die Lebensweise der Individuen in einem Kollektiv, dem autistische Kinder angehörten, ist eng mit der Praxis der Kartografie verbunden. Die im Kollektiv aufgenommenen Kinder bewegten sich meist fernab eines gängigen Sprachgebrauchs und beteiligten sich nicht im herkömmlichen Sinn an sprachlicher Kommunikation. Eltern, Psychoanalytiker/innen, Sozialarbeiter/innen u. a. wandten sich an Deligny bzw. das Kollektiv, um Hilfe für kürzere oder längere Phasen der Betreuung zu erhalten.

Auf den Karten wurden die Bewegungen der Kinder und die Interaktionsräume mit den zumeist Erwachsenen festgehalten. Im Mittelpunkt dieses Einblicks steht ein kartografisches Zeichen, mit dem das Kollektiv Verbindungen und Interaktionen zwischen den ‚sprachfernen‘ Kindern und den ‚sprachnahen‘ Erwachsenen zum Ausdruck bringt. Das Zeichen ist zugleich

Ausdruck einer Lebensweise, in der die Kinder und deren sprachferne Seinsweise als ein ko-konstitutiver Teil der Gemeinschaft miteinbezogen werden. Dieses Zeichen ist – wie auch ein früh übersetzter Titel „Ein Floss in den Bergen: Neben Kindern leben, die nicht sprechen. Chronik eines Versuchs“ (Deligny 1980) vermuten lässt – das „Floßzeichen“. Die Karten weisen zum Teil hohe Abstraktionsgrade auf und sind bereits ausgestellt worden (vgl. bspw. Centre Pompidou 1980). Das Anfertigen der Karten kann jedoch zugleich auch als ein ‚wissenschaftliches‘ bzw. ‚methodisches‘ Vorgehen verstanden werden, das dazu beiträgt, Verbindungen und Interaktionen zwischen dem Sprachfernen der Kinder und dem Sprachnahen der Erwachsenen erfahrbar werden zu lassen. Dadurch kann diese Praxis dabei helfen, eine Gemeinschaft zu konstituieren, die im Umgang mit dem Fremden der Sprachferne nicht auf Assimilation, Distanz oder Normierungen "[...] zurückgreifen muss (vgl. hierzu ausführlich Beiler 2021).

Im ersten Teil des Beitrags wird mit Bezug auf Rancière eine Ausweitung von einem repräsentativen zu einem ästhetischen Regime vorgenommen, die dazu beiträgt, die in der Lebensgemeinschaft wirksamen Verbindungen zwischen Ästhetik und Politik herausarbeiten zu können. Zudem wird hier auch das begriffliche bzw. operationale Werkzeug skizziert, auf das im Lauf des Beitrags zurückgegriffen wird. Der zweite Teil gibt einen Einblick in Funktions- und Wirkungsweise der kartografischen Praxis und widmet sich vor allem einem bestimmten Kartenzeichen: dem genannten Floßzeichen. Im Ausgang dieses Teils zeigt sich, dass die Funktions- und Wirkungsweise des Floßzeichens über bestimmte theoretische Bezüge aus dem ersten Teil des Beitrags hinausweist. Vor allem die dominante Position der Sprache in Rancières Arbeiten erweist sich für ein Verständnis der kartografischen Praxis als ein Problem. Der dritte Teil des Beitrags greift diese Problematik auf und sucht in einem kurzen Ausblick mit Rückgriff auf Karen Barads Arbeiten nach Anschlüssen, die einer Sprachdominanz ausweichen und sich der Prozessualität der kartografischen Praxis jenseits eines Identitäts- und Differenzverhältnisses von Subjekt und Objekt widmen. Die Anschlüsse eröffnen Verbindungslinien zu einer ästhetischen Empirie. Die Einordnung kann dazu dienen, disziplinäre Grenzen in der gängigen empirischen Forschung auszuweiten und zu verschieben. Unter ‚gängiger empirischer Forschung‘ wird ein wissenschaftlicher Erkenntniserwerb verstanden, der die Annahme einer Subjekt-Objekt-Spaltung zugrunde legt, d. h. die Annahme, dass es eine von einem Subjekt unabhängige Wirklichkeit gäbe (ein Objekt bzw. das Objektive) und dass ein Subjekt dazu im Stande wäre, zwischen äußerer Wirklichkeit und inneren Vorstellungen oder Repräsentationen zu vermitteln, um Erkenntnis zu produzieren (vgl. Dreyfus/Taylor 2016).

## 1 Vom repräsentativen zum ästhetischen Regime

In „Die Aufteilung des Sinnlichen“ (2008) unterscheidet Rancière in der westlichen Tradition drei große Regime: ein ethisches (platonisches) Regime, ein repräsentatives (aristotelisches) Regime und ein ästhetisches (der Aufklärung angehörendes) Regime. Die ästhetische Revolution der Aufklärung, die sich unter anderem auf Kant und Schiller zurückführen ließe und deren Einsätze sich bereits bei Winckelmann finden, zeigt nicht an – wie sich schnell schließen ließe –, dass die ersten beiden Regime obsolet oder außer Kraft gesetzt wären, sondern dass sie um ein drittes Regime ergänzt worden sind. Man kann diese Ergänzung durchaus auch in einem räumlich metaphorischen Sinne verstehen, weil diese drei Regime von Rancière auch als „Regime des Sinnlichen“ (Rancière 2008, S. 39) ausgewiesen werden. Regime des Sinnlichen wirken wie Dispositive (vgl. Rancière 2016, S. 41 ff.). Das Wort „ästhetisch“ verweist damit eben nicht auf eine Theorie sinnlicher Erfahrung des Geschmacks oder der Kunst, sondern auf die sinnliche Seins- und Wahrnehmungsweise von Individuen.

Mit dem Begriff des „ästhetische Regimes“ bringt Rancière in erster Linie zum Ausdruck, dass es die Kunst – wie wir sie im heutigen Sinne verstehen, d. h. als die eine Kunst im Unterschied zu „den Künsten“ im klassischen Sinne, wie bspw. die sieben freien Künste – vor der Aufklärung nicht gegeben hat. Dies aus dem Grund nicht, weil der diskursive Wahrnehmungsraum, durch den Kunst als solche erfahrbar wird, noch nicht gegeben war. Es gibt im repräsentativen Regime demnach keine Kunst, sondern eine Hierarchisierung der Künste, d. h. genauer gesagt, ein sinnliches Regime, in dem Sinn und Sinnliches in einem bestimmten Verhältnis zueinanderstehen. Wahrnehmungsräume sind abhängig vom jeweiligen Verhältnis zwischen Sinn und Sinnlichem. Ein solches Verhältnis lässt sich mit Foucault als eine heterogene Gesamtheit von Formationen verstehen, in der Wissen, Macht und Subjekte in einem „Nexus“ verschränkt werden (vgl. Foucault 1992, S. 33). Rancière versteht das Geschehen in einem Nexus als ein topografisches Geschehen (vgl. Rancière 2014, S. 92 ff.). Das heißt, die sinnlichen Räume werden zwischen intellektuellen Bestimmungen (Sinn) und deren sinnlicher Aneignung (Sinnliches) durch die Formation des jeweiligen Regimes aufgespannt.

In einem ethischen Regime überlagern sich Sinn und Sinnliches deckungsgleich. Das gemeinschaftliche Gesetz (Nomos bzw. Sinn) verwirklicht sich allumfassend im Sinnlichen und das Sinnliche wird umfänglich von bzw. nach diesem Gesetz gestaltet. In einem repräsentativen Regime stehen Sinn und Sinnliches in einem streng geordneten Verhältnis zueinander, d. h. das Verhältnis zwischen der Repräsentation (Darstellung) und dem zu Repräsentierenden (Sein) steht fest. In einem ästhetischen Regime gibt es demgegenüber weder solches Gesetz noch ein bestimmtes oder vorab bestimmtes Verhältnis zwischen Sinn und Sinnlichem. Es lassen sich keine Regeln und keine Ordnung für ‚Erfahrungssphären‘ angeben, weil solche ordnenden Strukturen innerhalb des ästhetischen Regimes nicht legi-

timiert werden können. Dem ästhetischen Regime liegt die Kontingenz zu Grunde.

Ein repräsentatives Verhältnis hat beispielsweise zur Folge, dass ‚die Künste‘ nicht nur hierarchisiert werden können, sondern vor allem, dass Klarheit darüber herrscht, was den Künsten zugehörig ist und was nicht. Die mittlerweile recht populär gewordenen Frage: „Ist das Kunst oder kann das weg?“ würde sich nicht stellen, weil in einer repräsentativen Ordnung alles bereits seinen Platz hat und (ästhetische) Brüche, Risse, Auflösungsprozesse o. Ä. nicht vorgesehen sind. In einem ästhetischen Regime kann alles Kunst sein, weil das Verhältnis zwischen Sinn und Sinnlichem, zwischen Form und Materie, zwischen Wörtern und Dingen nicht mehr vorgegeben ist. Das Verhältnis ist nicht mehr eines der *Trennung*, sondern eines der *direkten* Beziehung zueinander. Das ästhetische Regime bringt in der Aufklärung diese neue Aufteilung des Sinnlichen mit sich, die in ihrem Kern durch das Wechselspiel von Bestimmtheit und Unbestimmtheit dieser direkten Beziehungen geprägt ist. Das kantische Genie weiß nicht, was es tut, weil die Natur in ihm/durch es handelt und es dieser unbewussten Kraft nur noch seine eigenen Regeln aufzwingen kann (Kant 1974, § 46.).

Mit der Mimesis ist demnach nicht nur die getreue Wiedergabe, also die Kopie oder auch Nachahmung eines „Künstlers“ gemeint, sondern vor allem ein hierarchisierendes *Verhältnis* eines repräsentativen Regimes. Die Überschreitung dieses Verhältnisses hat zur Folge, dass schlicht Unordnung herrscht, denn die Ästhetik verweist nicht auf eine Ordnung des Identifizierens und Denkens von Kunst, die ausgehend von ehemals ‚objektiven‘ Maßstäben um eine subjektive Sphäre erweitert werden müsste. Auch die sinnliche Seinsweise verweist nicht auf Subjektivität, sondern auf einen ‚umfassenderen‘ Wahrnehmungsraum, innerhalb dessen Subjekt-Objekt-Relationen erst konstituiert werden und in dem Subjektivierungs- und Entsubjektivierungsprozesse sowie Identifizierungen und Ent-Identifizierungen stattfinden (vgl. Rancière 2002, S. 48). Es ist ein Wahrnehmungsraum, der das ‚Künstlerische‘, das ‚Künstlersein‘ erst möglich macht bzw. möglich werden lässt. Durch Wahrnehmungsräume lässt sich das Leben eines Individuums in seiner Ganzheit fassen. Die (repräsentativen) Ebenen des Wissens, der Kenntnisse, des Knowhows und der Kompetenzen werden ‚überschritten‘, denn Wahrnehmungsräume beziehen das (ästhetisch) Sinnliche in ihre Konstitution mit ein, ohne das Leben der Individuen den Hierarchien des Sinns zu unterwerfen. In Wahrnehmungsräumen steht eine Selbstzwecksetzung des Lebens der Individuen, d. h. eine „Ästhetik der Existenz“ (Foucault 2005, vgl. auch Rancière 2007, S. 49 f., S. 69 ff.), als Ausgangspunkt für den Erwerb und die Konstitution der repräsentativen Ebene im Vordergrund. Das heißt, der Ausgangspunkt ist keine von den Subjekten getrennte Welt (Objekt), der sie gegenüberstehen und zu der sie in einem bestimmten Verhältnis angeordnet werden können. Dieser Modus der Trennung bzw. dieses Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt ist zentrales

Merkmal des repräsentativen Regimes. Er zeigt sich vor allem in der Hierarchisierung des Sinns über das Sinnliche.

In einem ästhetischen Regime sind Sinn und Sinnliches *direkt* miteinander verflochten bzw. ineinander ‚verfilzt‘ (vgl. hierzu Deleuze/Guattari 1992, S. 659 ff.) und konstituieren Wahrnehmungsräume auch innerhalb dieser Verflechtungen. Der metaphorische Gebrauch des Wortes Raum zeigt an, dass er nicht im kantischen Sinn als eine a priori Form der Anschauung verstanden werden darf, sondern immer bereits als eine Verbindung von Sinnlichem (Wahrnehmung) und Sinn (Raum) gedacht werden muss. Die Welt wird somit nicht in den Wahrnehmungsräumen der Individuen repräsentiert, sondern entfaltet sich als rhythmische, singuläre, mannigfaltige Aufteilung und Neu-Aufteilung dieser Räume. Subjekt und Objekt können nur noch als ein relationales Gefüge bzw. als ein Filz in einem prozessualen Geschehen berücksichtigt werden, innerhalb dessen eine strikte Trennung nicht mehr möglich ist.

Der Modus der Repräsentation, in dem Sprache und Welt in einem bestimmten Verhältnis zueinanderstehen, wird im Modus des Ästhetischen ‚überschritten‘ bzw. ‚ausgeweitet‘. Sprache spiegelt keine präexistente Außenwelt wieder und die Welt ist selbst Teil der Konstitutionen und steht nicht in einer vermittelnden Funktion zwischen Repräsentiertem und zu Repräsentierendem.

„Man kann sagen, dass ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ ein operationaler Begriff ist, weil er es ermöglicht, das, was eine Situation oder eine Handlung als politisch konstituiert, zu analysieren, oder auch das, was die Tragweite eines literarischen Textes ausmacht. Man kann sagen, dass Die Nacht der Proletarier [vgl. Rancière 2013] eine Veranschaulichung dieses Begriffs ist. [...] Der Begriff bezeichnet also einen Verschiebungsoperator, die Eröffnung eines Denkfeldes.“ (Rancière 2014, S. 124 f.; Ergänzung F. B.)

Begriffe bilden für Rancière kein (philosophisches) System, das dem Sinnlichen einen Sinn verleihen oder aufzwingen könnte. Sinn und Sinnliches sind hier keine getrennten Entitäten, die sich gegenüber, sondern in einem direkten Verhältnis zueinanderstehen. Begriffe sind in diesem Sinne Operatoren, die Denkräume öffnen und neue Verschiebungen ermöglichen.

Im folgenden Teil des Beitrags wird gezeigt, inwiefern Rancières topografische Weiterentwicklung foucaultscher Begriffe dazu beitragen kann, die ästhetisch politischen Einsätze der kartografischen Praxis greifbar werden zu lassen. Die drei genannten Regime wirken auch innerhalb der kartografischen Praxis in Überschneidungen und Überlagerungen. Dennoch lässt sich der Schwerpunkt der Praxis und ihre Ausrichtung im Modus des Ästhetischen ansiedeln. Die Praxis operiert nicht in einem Subjekt-Objekt-Verhältnis, das von Identität und Differenz gekennzeichnet wäre, sondern begibt sich auf die Suche nach Wahrnehmungsräumen, in denen ein direktes Verhältnis von Sinn und Sinnlichem zum Tragen kommt.

Sprache und Politik werden in den Wahrnehmungsräumen, d. h. auch in den Prozessen der Subjektivierung und Entsubjektivierung, eng miteinander verbunden, was jedoch zu dem Problem führt, dass die Menschen, die in

dem Kollektiv der kartografischen Praxis leben und nicht im herkömmlichen Sinn über Sprache verfügen, leicht vom gemeinschaftlichen Lebensraum ausgeschlossen werden können. Diesem Ausschluss stellt sich die kartografische Praxis – soweit dies eben möglich ist – entgegen. Die Sprachferne der autistischen Kinder wird in den Rang eines pädagogischen Prinzips gehoben, mit dem Gleichheit implementiert und Lebensweisen transformiert werden. Die kartografische Praxis macht es sich zur Aufgabe, das Sprachnahe dem Sprachfernen anzunähern, um in den Wahrnehmungsräumen ‚Zwischenräume‘ der Begegnungen zu suchen, mittels derer sich ein gemeinsames Leben konstituieren lässt. Das Floßzeichen zeigt solche ‚Zwischenräume‘ an und verhilft allen Beteiligten, diese vorausgesetzte Gleichheit auch in Leben und Praxis zu verifizieren.

## 2 Kartografie in den Cevennen

Initiator der Kartografie und Ankerpunkt des Kollektivs in den Cevennen ist der Sozialpsychologe und ehemalige Leiter einer Psychiatrie Fernand Deligny. Deligny wandte sich auf Grund seiner Erfahrungen in den institutionellen Psychiatrien – ab 1941 als Leiter am psychiatrischen Krankenhaus von Armentières – gegen Ende der 50er Jahren vollständig von diesen Institutionen ab (vgl. Deligny 2007b). Er suchte nach alternativen Wegen, wie man mit psychotischen, verhaltensauffälligen, schwer autistischen und anderen als ‚unrettbar‘ diagnostizierten Kindern gemeinsam leben könne, statt diese immer wieder den Normierungen und Disziplinierungen der Institutionen zu unterwerfen. Es ging ihm darum, einen Weg zu finden, wie man eine Gemeinschaft konstituieren kann, die sich aus Individuen zusammensetzt, die ein Sprachbewusstsein besitzen und Individuen, die sich fernab des herkömmlichen Sprachgebrauchs, d. h. des gesprochenen Wortes, bewegen.

Die Kartografie, die in kollaborativer Arbeit entstanden ist, sucht nach Antworten, die dazu beitragen können, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen, ohne einem Denken von Identität und Differenz zu verfallen. Sie begibt sich auf die Suche nach sinnlichen Räumen, die möglichst wenige Ausschlüsse produzieren. Die Karten in *Cartes et lignes d'erre* (Deligny 2013) wurden von unterschiedlichen Personen an mehreren Orten in den Cevennen angefertigt. Zwei der Kartografen, Jaques Lin und Gisele Durand, waren beispielsweise zu Beginn der Kartierung kaum 20 Jahre alt und im Umgang mit autistischen Kindern nicht geschult. Trotz des Raums der gegenseitigen Achtsamkeit und des Respekts, der in der Gruppe um Deligny sorgfältig konstituiert wurde, waren Irritationen im Umgang mit so viel Fremdheit unumgänglich. Deligny, der selbst nicht mitkartierte, riet den beiden (und auch anderen) in dieser Anfangszeit, die Wege der Kinder aufzuzeichnen, um sich deren Lebens- und Bewegungsweisen über den Weg der Bilder anzunähern, weil der Gebrauch der Sprache im Umgang mit der Sprachferne allzu leicht zu Missverständnissen führen kann.

Für Deligny wird der (gesprochenen) Sprache zu viel Macht eingeräumt. Diese Einschätzung teilt auch Barad mit ihm (vgl. Barad 2007,

S. 132). Der Fokus auf die Karten lenkt das Sehen, Sprechen und Denken der Kartierenden auf die Materialität der Körper – d. h. in diesem Zusammenhang vor allem auf die Gesten und die Gebärden der Kinder –, welcher üblicherweise zu wenig Macht eingeräumt wird. Durch diese Verschiebung des Fokus kann Sprache innerhalb der Gemeinschaft wie eine ‚materielle Realität‘ (Rancière 2015, S. 8) behandelt werden. Die gesprochene Sprache tritt in den Hintergrund und die Körpersprache in den Vordergrund. Das ermöglicht es den Kartierenden, sich mittels der kartografischen Praxis einem ‚Denken des Außen‘ (Foucault 2007, S. 674) anzunähern, d. h. einem Denken, das die Grenzen der gesprochenen Sprache ‚von außen‘ mittels einer (bildbasierten) kartografischen Praxis sichtbar werden lässt. Zugleich soll es mit dieser Annäherung nicht darum gehen, (erneut) eine paradoxe Ablehnungsstruktur gegenüber dem Sprechen zu etablieren, sondern die Vormachtstellung des Sprechens in Frage zu stellen und zu ergänzen (vgl. hierzu auch Ott 2018, S. 98–144, 121 ff.). Der alltägliche Sprachgebrauch der Sprachnahen ist zwar nach wie vor in der kollektiven Seinsweise der Lebensgemeinschaft verwurzelt, er kann jedoch an den Rand gedrängt werden, um im Alltag den bildbasierten Formen der Sprachfernen mehr Macht einzuräumen.

Die meisten der Karten bestehen aus einer Art topografischen Grundkarte und dazugehörigen durchsichtigen ‚tracing sheets‘ (calques) (Deligny 2013, S. 16). Auf die Grundkarten, die zumeist skizzenhaft die Umgebung der Wohnstätten und des Ferienlagers oder auch den Grundriss eines häufig genutzten Zimmers darstellen, werden diese Blätter wie Backpapier aufgelegt, um in verschiedenen Schichten Ereignisse und Bewegungen zu kartieren. In diesem Beitrag wird eine sechsteilige Serie aus dem Sommer 1973 vorgestellt, diskutiert und vor allem auf ein einzelnes Blatt aus dieser Serie eingegangen, weil dort erstmals ein Floßzeichen kartiert wurde. Es ist für diese Gemeinschaft und auch für die Kartografie des Kollektivs ein zentrales Zeichen. Der Fokus liegt im Folgenden auf diesem Zeichen und es wird gezeigt, warum dieses Zeichen für das Kollektiv von Bedeutung ist. Der Fokus wird in diesem Beitrag auf die Funktion des Floßzeichens beschränkt werden. Die langjährige Genese und die weiteren Transformationsprozesse des Zeichens innerhalb der Kartografie müssen außen vor bleiben.

Es soll um eine sechsteilige Reihe von ‚tracing sheets‘ (calques) gehen (vgl. Abb. 1–6), die Teil einer größeren Serie von 28 sheets ist. Tracing sheets werden – einer Übersetzung von Hartwig Zander folgend (vgl. Zander 2014, S. 60) – mit Fährtenlinienblätter übersetzt. Die zu Grunde liegende Karte fehlt in dieser Serie, deshalb sind allein die breiten, hellen (pastellbraunen) Hauptwege in der Wohnstätte eines Fährtenlinienblattes sichtbar. Eine genaue geografische Einordnung ist demnach nicht mehr möglich. Die (pastellbraunen) Wege auf dem Blatt werden von allen Individuen unzählige Male beschritten, um alltäglich anfallende Arbeit (Wäsche waschen, Holz hacken, Geschirr abwaschen, usw.) zu erledigen. In dunklerem Ton (pastellorange) sind die Bewegungen des autistischen Jungen Binou kar-

tiert, die vor allem durch Schleifen gekennzeichnet sind. Es sind Bewegungen, die charakteristisch für ihn und nur für ihn sind (bspw. ein sich ständig wiederholendes Hin- und Herschaukeln). Die feineren (schwarzen) Linien in chinesischer Tusche zeigen seine Fahrtenlinien, d. h. seine Streifzüge und sein Driften in der Umgebung, und die kleinen (grünen) Punkte deuten darauf hin, dass sich etwas Ungewöhnliches ereignet hat. Die Blätter zeigen jedoch nicht, was sich genau zu welcher Zeit und an welchem Ort ereignet hat. Sie zeigen lediglich, was für sprachferne Bewegungsräume die sprachnahen Kartografen sehen können und wie sie diese kartieren. Die Blätter sind gewissermaßen ästhetische Dokumente, auf denen Interaktionen zwischen Sprachfernen und Sprachnahen sichtbar werden.

In Abbildung 5 in der Serie wird erstmals besagtes Floß sichtbar. Abbildung 7 zeigt einen vergrößerten Ausschnitt, in dem das Floß in seiner Rautenform erkennbar ist. Das Floßzeichen besteht aus einem dunkleren (grünen) Balken auf der rechten Seite und drei helleren (braunen) Balken und hat jeweils an drei Ecken drei kleine (schwarze) Punkte, die auf Objekte hinweisen, die für Binou in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Das Zeichen zeigt an, dass Binou und ein sprachbewusstes Individuum – vermutlich einer der Erwachsenen – tatsächlich gemeinsam mit etwas befasst sind und in irgendeiner Weise interagieren. Das ist ein außergewöhnliches Ereignis, denn für gewöhnlich findet keine erkennbare Interaktion zwischen diesen schwer autistischen Kindern in der Gemeinschaft und den sprachbewusstesten Individuen statt.

Der vergrößerte Ausschnitt in Abbildung 7 zeigt das Floßzeichen: Zwei vertikale und zwei horizontale Linien, die ein Rautenzeichen bilden, von denen drei jeweils in hellerem Ton (braun) kartiert wurden und eine in einem dunkleren (grün). Eine vertikale Linie verweist darauf, dass ein Individuum an diesem Ort auf der Karte präsent ist, d. h. dass das Individuum für jeden Beliebigen im Camp ‚sichtbar‘ und ‚wahrnehmbar‘ geworden ist. Das ist natürlich nur dann von Interesse, wenn ein autistisches Kind in irgendeiner Weise auf einen sprachbewussten Erwachsenen reagiert. Eine horizontale Linie zeigt an, dass eine alltägliche Arbeit (bspw. Geschirr abwaschen) verrichtet wird. Auch hierfür gilt, dass dies nur dann von Interesse ist, wenn eines der autistischen Kinder an einer alltäglichen Arbeit der Gemeinschaft beteiligt ist. Die vier Linien in dem Rautenzeichen zeigen also an, dass zwei Individuen zwei Tätigkeiten nachgehen und dass sie dies gemeinsam machen.

Dieses „gemeinsam machen“ muss hier in der ganzen möglichen Bandbreite verstanden werden, denn die autistischen Kinder dieser Gemeinschaft sind nicht ziel- oder zweckorientiert an einer Tätigkeit beteiligt. Sie verfügen über kein intentionales, d. h. einer symbolischen Ordnung unterworfenen, Sprachbewusstsein und ‚haben‘ in diesem Sinne auch kein ‚Ich-Bewusstsein‘ (vgl. Deligny 2017, 2015). Derzeit ließen sich diese tiefgreifenden Entwicklungsstörungen den dimensionalen Spektrum-Störungen im DSM-5 (Falkai/Wittchen 2015) zuordnen und mit den Subgruppen des

ICD-10-WHO 2019 Systems der Typ F84 Entwicklungsstörungen klassifizieren (vgl. DIMDI 2019; Warnke/Taurines 2017; Sinzig 2011; Kusch/Petermann 2014).

Das Fehlen eines Sprachbewusstseins ist innerhalb dieser Gemeinschaft weder ein Mangel noch ein Problem, denn die Sprachlosigkeit der Kinder wird in den Rang eines pädagogischen Prinzips für die Gemeinschaft erhoben (vgl. Zander 2003, S. 212 f.). Ein Ausgangspunkt der Praxis ist dementsprechend nicht die Sprachnähe der (zumeist) Erwachsenen, sondern die Sprachferne der Kinder. Durch diesen Perspektivwechsel wird nicht die Sprachlosigkeit der Kinder als ein Problem betrachtet, auf das die Gemeinschaft eine ‚adäquate‘ Antwort finden müsste, sondern die Sprachnähe der Erwachsenen. Die Praxis sucht nach Wegen, wie sich wirkmächtige, sprachnahe Formen der Repräsentation (soweit möglich) vermeiden lassen, um sich der fremden Sprachferne annähern zu können und egalitäre Formen von Gemeinschaft etablieren zu können.

Das Floßzeichen ist ein Ergebnis der Suche nach einem Interaktionsraum, der weit genug gefasst ist, dass prinzipiell jedes Individuum in seiner Seinsweise dazugezählt werden kann. Das bedeutet, dass die horizontale Linie sowohl ein sprachbewusstes, zielorientiertes Tätig-sein als auch das undeterminierte Agieren eines autistischen Kindes bezeichnen kann. Ein gemeinsamer Interaktionsraum ist beispielsweise das Brotbacken und die sich oft wiederholende und recht maschinische Tätigkeit des Brotteigkneten. Gleiches gilt für die vertikale Linie. Sie verweist nicht nur auf die Präsenz eines sprachbewussten Individuums, sondern auch auf Individuen, die sich abseits der Sprache bewegen.

Mit dem Floßzeichen werden die Interaktionen der Individuen im Alltag der Lebensgemeinschaft erfasst. Das Zeichen hebt den Raum hervor, der zu diesen Verschränkungen geführt hat, in dem es zeigt, unter welchen Umständen das Gemeinsame konstituiert werden kann. Die Kartierenden suchen in der Praxis nach Ereignissen im Alltag, in denen Tätigkeiten und Präsenzen so angeordnet werden, dass jedem Beliebigen zumindest die Möglichkeit dazu gegeben wird, sich in seiner eigenen Seinsweise zu bewegen und am Gemeinsamen teilzuhaben. Dadurch wird der Blick für Interferenzen zwischen den Wahrnehmungsformen und Seinsweisen der Sprachfernen und der Sprachnahen geschult.

Im Floßzeichen wird eine weitere Verschränkung festgehalten. Es werden nicht nur Tätigkeit und Präsenz verschränkt, sondern auch die Graustufen (Farben) scheinen unsymmetrisch verteilt. Es fragt sich, warum eine Vertikale dunkel (grün) und eine hell (braun) kartiert wurde. Wie unterscheidet sich die Präsenz in der dunkleren Tönung (grün) von der Präsenz in der Hellenen (braun)? Und warum sind die beiden horizontalen Tätigkeiten ebenfalls hell (braun) kartiert worden? Es kann aus den Graustufen (Farbgebung) geschlossen werden, dass die helle Vertikale (braun), die eigentlich auf eine Präsenz verweisen sollte, zugleich auch auf eine Tätigkeit verweist. Da die Bewegungen von Binou kartiert wurden, lässt sich weiter schließen,

dass Binous Präsenz als undeterminiertes Tätig-sein kartiert wurde. Das heißt, Binou ist gewissermaßen nur durch die Tätigkeit präsent oder als Tätigkeit präsent – ähnlich einer Maschine. Die Kartografin kann hierdurch hervorheben, dass die Form der Wahrnehmung und die Seinsweise der Kinder in diesem Zeichen zum Tragen kommt.

Mit dem Floßzeichen wird jedoch ausschließlich ein lokaler Interaktionsraum kartiert. Andere Aspekte der Interaktion bleiben unbestimmt. Es kann kartiert werden, wie Wahrnehmungsräume innerhalb der gesamten Gemeinschaft interferieren. Das Zeichen zeigt auf, wo sich Interferenzen unter welchen Bedingungen konstituieren. Die Balken des Floßes operieren als Hüllen bzw. als Operatoren, die die Verschränkungen der unterschiedlichen Wahrnehmungen kartografisch lokalisieren, ohne ihnen ein bestimmtes Innenleben, einen Kern oder einen bestimmten Ort zuzuweisen. Operatoren sind Vermittler zwischen Sinn und Sinnlichem (vgl. Rancière 2002, S. 52; Serres 2014, S. 344 ff.). Die Identifikation des Floßereignisses ist gewissermaßen eine unmögliche Identifikation, denn die Hüllen sind leer. Die Hüllen führen auf kein einzelnes Ereignis zurück und sind auch kein Teil einer einzelnen Kausalkette. Die Hüllen dienen vielmehr dazu, den Interferenzen unterschiedlicher Wahrnehmungsräume und Seinsweisen ein kartografisch handhabbares Zeichen zu verleihen. Die Karten erfüllen für die Gemeinschaft dadurch den Zweck, die Räume zu erkunden, in denen sich die Gemeinschaft von Sprachnahen und Sprachfernen als Gemeinschaft konstituieren kann (vgl. Manning 2011).

Die Ko-Konstitution verweist auf die aktive und wirkmächtige Prozessualität der Zwischenräume von Sprachnähe und Sprachferne. Es gibt hier nicht die autistischen Kinder auf der einen Seite und die sprachbegabten Erwachsenen auf der anderen Seite. Es gibt einen Zwischenraum, der den gezogenen Spuren auf den Karten entstammt und der von dieser Praxis aufgespannt wird (konstitutiv), und es gibt die Aktivität und die Wirkmacht dieses Zwischenraums, die den Ausgangspunkt der Praxis verifizieren und diesen Ausgangspunkt, d. h. die Sprachferne bzw. das pädagogische Prinzip der Egalität, in den Stand eines zentralen Akteurs des Gemeinschaftslebens heben (ko-konstitutiv). Der vorausgesetzte Ausgangspunkt (Maxime) ‚wirkt‘ in dieser Verdopplung ko-konstitutiv für das Gemeinschaftsleben. Diese ‚Ausdrucksordnung‘ lässt sich mit Deleuze und Guattari als eine ‚doppelte Artikulation‘ (double articulation; Deleuze/Guattari 1992, S. 66; vgl. hierzu Sanders 2019, S. 133 f.) verstehen.

Dadurch, dass die Interferenzen der Ko-Konstitution im Vordergrund stehen, liegt es nahe, nicht von Interaktionsräumen zu sprechen, sondern auf den präziseren Begriff der ‚Intra-Aktion‘ (intra-action) (Barad 2007, S. 33) zurückzugreifen. Barad argumentiert, dass der Begriff der Interaktion das Interagieren zwischen distinkten Entitäten nahelegt. In einer Intra-Aktion gibt es jedoch weder identifizierbare Entitäten noch – und damit einhergehend – ein Differenzverhältnis zwischen ihnen. Barad vergleicht diese iterativen, reziproken Kopplungen mit einem bestimmten Verhältnis zwischen

‚Autor‘ und ‚Buch‘ (vgl. Barad 2007, X). Ein Buch wird nicht nur von einer Autor/in geschrieben, sondern kann in der bzw. durch die Schreibpraxis eine gewisse (ästhetische) Unbestimmtheit erhalten, die auf die Autor/in zurückwirkt. Das Buch beeinflusst die Autor/in im Schreibprozess in Rückkopplungseffekten. Zwischen Autor/in und Buch emergiert Unvorhersehbares, weil keine bestimmte Ordnung (Repräsentation) in diesem Verhältnis vorgegeben ist. Anders ausgedrückt: Die Unbestimmtheit ist konstitutives Moment innerhalb von Intra-Aktionen.

Dass die Karten Intra-Aktionsräume erkunden, wird zwei Jahre später in einer tatsächlich gebauten Floßkonstruktion bezeugt. Diese Konstruktion ist in Abbildung 8 zu sehen – den Hinweis hierfür verdanke ich Olaf Sanders –, einem Standbild aus dem Film *Ce gamin, là* (FR, 1976), der das Leben dieser Gemeinschaft zeigt und Einblick in die Praxis der Kartografie gibt (Deligny 2007a, 1:06:40). In Abbildung 8 ist der Ausschnitt eines auf dem Boden liegenden, ca. zwei Meter hohen und drei Meter breiten Gestells aus Holz zu erkennen. Von der Floßkonstruktion sind bisher keine weiteren Aufnahmen aus dem Deligny Archiv veröffentlicht worden. Der Kartograf Jaques Lin beschreibt diese Vorrichtung in seinem Buch *Das Leben mit dem Floß in der Gesellschaft autistischer Kinder* (2004, S. 96 ff.). Auf den Seilen, die in dem Gestell gespannt sind, hängen kleine Brettchen, auf denen jeweils eine Tätigkeit und die für diese Tätigkeit erforderlichen Gegenstände eingeritzt wurden. Wenn jemand beispielsweise Geschirr abwaschen geht, dann muss das jeweilige Brettchen für diese Arbeit der Floßvorrichtung entnommen und die dazugehörigen Gegenstände (Spüleimer, Bürste etc.) geholt werden. Nach Beenden der Arbeit muss alles wieder an seinen Platz gebracht werden.

Die Floßvorrichtung ist auf den Alltagsgebrauch ausgelegt und hilft, die räumliche Ordnung gemeinsamer Tätigkeiten zu eröffnen und aufrechtzuerhalten. Sie hilft darüber hinaus auch, das Zusammentreffen von Sprachfernen und Sprachnahen so zu gestalten, dass sich Bezüge zu einem Gemeinschaftsleben konstituieren können. Die Vorrichtung ermöglicht den Sprachnahen einen Umgang mit dem fremden und unverständlichen Sprachfernen. Die Sprachferne wird nicht essentialisiert, um besser untersucht werden zu können, vielmehr werden Überschneidungen und Interferenzen im Zusammentreffen (Intra-Aktion) beider Seinsweisen hervorgehoben und in den Vordergrund gestellt. Dadurch kann die Vorrichtung dazu beitragen, Gleichheit im Alltag zu verifizieren und zugleich selbst ein Ausdruck dieser Gleichheit zu sein. Die kartografische Praxis hat in diesem Sinne kein Objekt der Kartografie, da nicht die Differenz zwischen Subjekt (sprachnahe Kartierende) und Objekt (sprachferne Kinder) kartiert wird, sondern die Effekte und Wirkungen, die sich in der Differenz – d. h. durch die Interferenzen zwischen Sprachnahem und Sprachfernem – ergeben.

## 5 Überlegungen zu einer ästhetischen Empirie

Die Karten erfüllen den Zweck, die Räume zu erkunden, in denen sich die Gemeinschaft als egalitäre Gemeinschaft konstituieren kann. Sie helfen dabei, die Ausschlüsse von Individuen möglichst klein zu halten, d. h. sie schützen die Gemeinschaft. Die Floßvorrichtung hilft beispielsweise dabei, die räumliche Ordnung des Gemeinsamen zu eröffnen und aufrechtzuerhalten. Sie richtet sich an alle Individuen und zielt auf deren Gleichheit innerhalb und außerhalb der Gemeinschaft ab. Sie verhilft dazu, im Alltag Gleichheit zu verifizieren und sie ist selbst ein Ausdruck dieser Gleichheit. Sie ist ein manifestiertes Ergebnis der Kartografie und sie hat eine bestimmte Funktion, die sich auch aus dieser ableitet. Sowohl die Kartografie als auch ihre Ergebnisse richten sich auf die Wahrnehmungsräume der Gemeinschaft.

Die Praxis ist auf das prozessuale Interagieren von Subjekt-Objekt-Relationen in einem (ästhetischen) Regime adressiert und nicht Subjekte, die einem Objekt (den Kindern) gegenüberstehen. Die Karten haben kein Objekt, auf das sich die Praxis der Kartografie ausrichten könnte; oder von dem sich aus bemessen liesse, wie adäquat sie dieses wiederspiegelt, weil sie nicht mit einer Subjekt-Objekt-Spaltung operiert. Die Kartografie vermisst dementsprechend nicht die Räume der Differenzen zwischen Subjekten und Objekten, sondern vielmehr die Wirkungen, die von diesen Differenzen erzeugt werden (vgl. Deleuze 2007, S. 46 f., S. 84 ff.). Dadurch überschreitet sie einen Modus der Repräsentation und interveniert in die Institutionen der Psychiatrie und der Wissenschaft.

Weder das Floß (auf den Karten) noch seine Wirkmacht (als Vorrichtung) können außerhalb dieser Gemeinschaft in ihrer Gesamtheit verifiziert werden. Die Wirkung und ihre Macht lassen sich zwar in einem Modus der Repräsentation – wie in diesem Beitrag – rekonstruieren und nachweisen. Sie können jedoch nicht von einem epistemischen ‚Außenstandpunkt‘ verifiziert werden. Es gibt kein ‚außenstehendes‘ Individuum, das die Aktivität oder Wirkung der Lebensweise der Gemeinschaft über ihre kausale Materialisierung (Floß) hinaus bestätigen oder in seiner Gesamtheit wahrnehmen könnte. Das bedeutet, dass diese Floßvorrichtung lediglich für diese Gemeinschaft (lokale) objektive Wirkmacht beanspruchen kann und dass eine andere Gemeinschaft eine andere Vorrichtung bzw. eine andere Praxis hervorbringt, die sich an den jeweiligen Bedingungen und Erfordernissen orientiert, um dort eine andere (lokale) Wirkmacht zu konstituieren. Das aktive Geschehen in den Zwischenräumen kann nur von den Beteiligten der Lebensgemeinschaft aktiviert und am Leben erhalten werden. Die Sprachfernen und die Sprachnahen sind in den Interferenzen der Zwischenräume sowohl Subjekt als auch Objekt der kartografischen Praxis. Auch die Praxis steht den Beteiligten und dem Geschehen nicht unabhängig gegenüber, sondern ist Transformationsprozessen unterworfen, die sich aus den Aktivitäten der Praxis selbst ergeben.

Auf eine lokal gewonnene Objektivität verweist die Physikerin und Philosophin Barad, die sich auf die Arbeiten von Nils Bohr stützt. Barad argumentiert aus einer philosophisch naturwissenschaftlichen Perspektive und trägt dazu bei, die Subjekt-Objekt-Spaltung bzw. den Verlust dieses klassischen Einschnitts zwischen Subjekt und Objekt genauer zu untersuchen. Objektivität ist durch den klassischen Einschnitt zwischen Subjekt und Objekt an den Modus der Repräsentation gebunden. Die Ergebnisse, die die Doppelspaltexperimente in der Quantenphysik geliefert haben, widersprechen diesen klassischen Einschnitten. Die Ergebnisse widersprechen auch der Annahme, dass sich Objektivität auf einen (einseitigen) Modus der Repräsentation zurückführen ließe. Barad argumentiert ausgehend von diesen Messungen, dass eine Logik der Repräsentation nicht dazu beitragen kann, eine schlüssige Antwort auf die vorliegenden Widersprüche zu geben. Ihre Interpretation der Ergebnisse aus den Doppelspaltexperimenten trägt dazu bei, die Materialisierungen der Interferenzen im Zwischenraum der kartografischen Praxis als empirische Ergebnisse zu fassen, die jenseits eines einseitigen Modus der Repräsentation Objektivität beanspruchen.

Gleich zu Beginn ihrer Arbeit *Meeting The Universe Halfway* (2007) hält Barad – ganz in Einklang mit der bisher ausgearbeiteten Argumentation – fest: „Objectivity is simultaneously an epistemological, onto-logical, and axiological issue, and questions of responsibility and accountability lie at the core of scientific practice. The correct identification of the objective referent of scientific practices of theorizing and experimenting re-quires an accounting of the ethical (as well as epistemological and ontological) concerns. It is not possible to extricate oneself from ethical concerns and correctly discern what science tells us about the world.“ (Barad 2007, 37). Barad macht deutlich, dass nur innerhalb ‚onto-epistemisch-ethischer‘ Verbindungen von Objektivität – in dieser weit gefassten Form – gesprochen werden kann. Es ist nicht möglich, sich außerhalb dieser Verbindungen zu positionieren (to extricate oneself) und unabhängig von diesen (‚objektive‘) Aussagen über die Welt zu treffen. Damit verweist Barad auf den Kern des Repräsentationsproblems, der Objektivität mit einem ‚Außen‘ verbunden sieht und davon ausgeht, dass solche Subjekt-Objekt-Spaltungen in ‚neutraler‘ bzw. ‚objektiver‘ Distanz zur Welt bewegen könnten.

Objektivität wird (lokal) im Zusammenwirken (der Praxis) von Apparaturen (den Karten) und den Ergebnissen dieser Apparaturen (der Floßvorrichtung) konstituiert. Objektivität kann nicht allein im Modus der Repräsentation und in der Vorannahme von Schnitten zwischen Subjekt und Objekt konstituiert werden, weil mit diesem Modus eine Trennung vorausgesetzt wird, die es so nachweislich nicht gibt. Die Wirkungsweisen und die Verifikation von Apparatur und Ergebnis müssen eindeutig bestimmbar und einander zuordbar sein, d. h. das Floßzeichen muss zum einen eindeutig der Kartografie zugeordnet werden können, also aus ihr lokal-kausal ableitbar sein und die Praxis muss dem Floßzeichen zugeordnet werden können. Das Floß muss nachvollziehbare Ursache der Kartografie und zugleich der Aus-

druck dieser sein. Das Floßzeichen kann demnach – schematisch gesehen – als eine Amplitude von Interferenzen verstanden werden, die sich im Aufeinandertreffen zwischen den Seins- und Wahrnehmungsweisen des Sprachfernen und des Sprachnahen ergibt. Die Floßkonstruktion würde in dieser schematischen Vereinfachung ein Ausdruck der Wirkmacht dieser Amplitude sein.

Die Praxis der Kartografie widmet sich demnach dem Abbau von Formen der Repräsentation. Sie konstituiert jedoch keinen methodischen Zugang, mit dem sie sich selbst in einen Subjektstatus gegenüber einem Untersuchungsgegenstand positionieren könnte. Aus der Sichtweise des repräsentativen Regimes ist sie amethodisch. Sie operiert nicht in einem Modus der Trennung von Subjekt und Objekt und distanziert sich von einem Denken im Modus von Identität und Differenz. Sie sucht nach Interferenzen im Umgang mit dem Fremden, dem Anderen, dem Unbekannten, dem Außen, etc., um Gemeinsames in Intra-Aktionen verifizieren zu können. Die kartografische Praxis kann dadurch Einsatzpunkte für Wege zu ästhetischen Empirien anbieten.

### Abbildungen



Abb. 1: Fährtenlinienblatt 133 (Deligny 2013, S. 133)

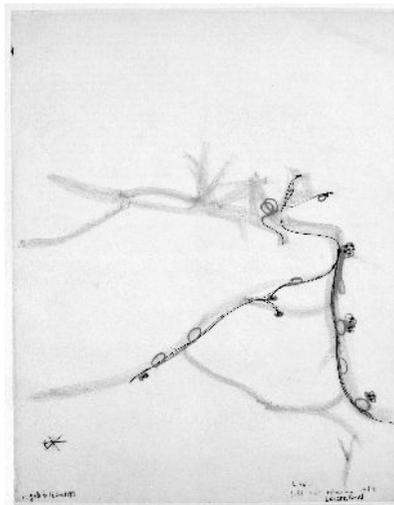


Abb. 2: Fährtenlinienblatt 135 (Deligny 2013, S. 135)

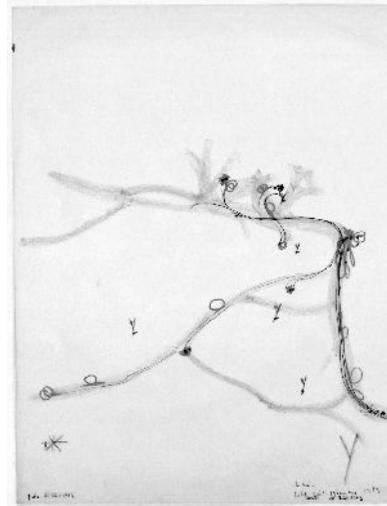


Abb. 3: Fährtenlinienblatt 137 (Deligny 2013, S. 137)

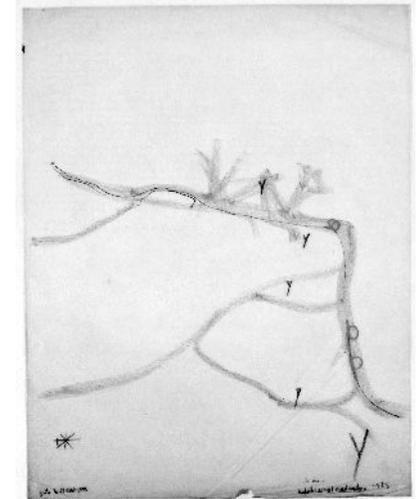


Abb. 4: Fährtenlinienblatt 139 (Deligny 2013, S. 139)



Abb. 5: Fährtenlinienblatt 141 (Deligny 2013, S. 141)

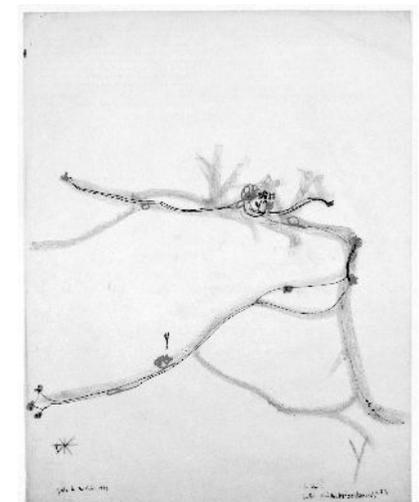


Abb. 6: Fährtenlinienblatt 143 (Deligny 2013, S. 143)

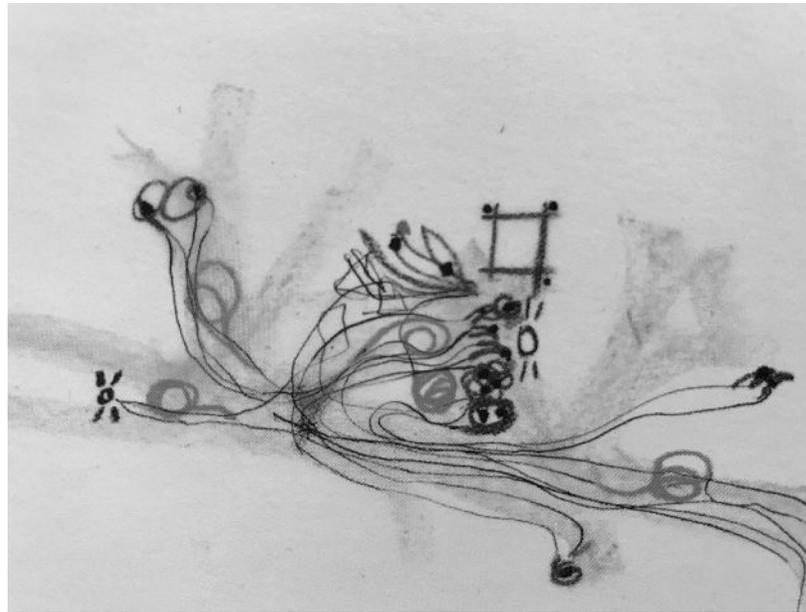


Abb. 7: Vergrößerter Ausschnitt aus Fährtenlinienblatt 141 (Deligny 2013, S. 141)



Abb. 8: Standbild aus *Ce gamin, là* (Deligny 2007a, 1:06:40)

### Filmquelle

Deligny, Fernand (2007a): *Ce gamin, là*. In: Deligny, Fernand: *Le cinéma de Fernand Deligny*. DVD-Box. Paris: Edition Montparnasse

### Literatur

- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Beiler, Frank (2021): *Delignys andere Kartografie. Topografien einer kollaborativen Praxis*. Bielefeld: transcript [in Vorbereitung].
- Centre Pompidou (1980): *Cartes et Figures de la Terre*. Paris: Centre Georges Pompidou.
- Deleuze, Gilles (2007): *Differenz und Wiederholung*. München: Wilhelm Fink.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1992): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Deligny, Fernand (2007b): *Annexes, Chronologie*. In: ders.: *Euvres*. Ed. Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Éditions L'Arachnéen, S. 1819–1832.
- Deligny, Fernand (2017): *Das Arachneische*. Ostheim/Rhön: Engstler.
- Deligny, Fernand (2015): *The Arachnean and Other Texts*. Minnesota: Univocal.
- Deligny, Fernand [Kollektivarbeit] (2013): *Cartes et lignes d'erre. Trace du réseau de Fernand Deligny 1969–1979*. Paris: Éditions L'Arachnéen.
- Deligny, Fernand (1980): *Ein Floss in den Bergen. Neben Kindern leben, die nicht sprechen. Chronik eines Versuchs*. Berlin: Merve.
- DIMDI 2019: „F84 – Tief greifende Entwicklungsstörungen“. In: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. ICD-10-WHO Version 2019 Kapitel V, Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99) [<https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/block-f80-f89.htm>, 01.09.2019]
- Dreyfus, Hubert/Taylor, Charles (2016): *Die Wiedergewinnung des Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Falkai, Peter/Wittchen, Hans-Ulrich (Hrsg.) (2015): *Diagnostisches und statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5. Deutsche Ausgabe der American Psychiatric Association*. Göttingen: Hogrefe.
- Foucault, Michel (2007): *Das Denken des Außen*. In: ders.: *Schriften*. Band I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 670–697.
- Foucault, Michel (2005): *Eine Ästhetik der Existenz*. In: ders.: *Schriften*. Band IV. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 902–909.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kusch, Michael/Petermann, Franz (2014): Entwicklung autistischer Störungen. Göttingen: Hogrefe.
- Lin, Jacques (2004): Das Leben mit dem Floß in der Gesellschaft autistischer Kinder. Ostheim/Rhön: Engstler.
- Manning, Erin (2011): The shape of enthusiasm. In: Parallax 17.2. 84–109.
- Ott, Michaela (2018): Welches Außen des Denkens? Französische Theorien in (post)kolonialer Kritik. Wien: Turia + Kant.
- Rancière, Jacques (2016): Politik und Ästhetik im Gespräch mit Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2015): Die Wörter der Geschichte. Berlin: August.
- Rancière, Jacques (2014): Methode der Gleichheit. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2013): Die Nacht der Proletarier. Wien: Turia + Kant.
- Rancière, Jacques (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b\_books.
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sanders, Olaf (2019): Deleuzes Pädagogiken Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975. Hamburg: Katzenberg.
- Sanders, Olaf (2012): Schizoanalyse an den Grenzen der Kontrolle. In: Kleiner, Marcus S./Rappe, Michael (Hrsg.): Methoden der Populärkulturforschung. Berlin: Lit, S. 69–84.
- Serres, Michel (2014): Der Parasit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sinzig, Judith (2011): Frühkindlicher Autismus. Berlin: Springer.
- Warnke, Andreas/Taurines, Regina (2017): Tiefgreifende Entwicklungsstörungen. In: Möller, Hans-Jürgen/Laux, Gerd/Kapfhammer, Hans-Peter (Hrsg.): Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie. Berlin: Springer, S. 2497–2514.
- Zander, Hartwig (2014): Wörterbuch. In: Deligny, Fernand: Seinsspuren und Schattengemäuer. Pest oder Quecke. Ostheim: Engstler, S. 60–63.
- Zander, Hartwig (2003): Gliedern, verknoten, niederlegen. Fernand Delignys pädagogische Gesten. In: Hessler, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerstwit: Velbrück, S. 202–227.

## **Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung**

In diesem Beitrag fragen wir: Wie „verschränken sich theoretische Reflexion und empirische Arbeit“ (Fischer et al. 2017, S. 1) in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft? Diese leitende Frage und die damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Grundprobleme, die in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft immer wieder benannt, aber nicht gelöst wurden (vgl. Wimmer 2014, S. 440), gehen wir in diesem Beitrag experimentell an. Wir begeben uns dabei auf die Suche nach geeigneten Begriffen und Instrumentarien, um beispielsweise das Repräsentations- und das Anthropozentrismusproblem zu bearbeiten, die sich aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive nicht zuletzt hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Empirie stellen. Wir versuchen uns vor diesem Hintergrund an einer Verschränkung zwischen feministischen Technowissenschaften und alteritäts-, hegemonie- und differenztheoretischer Bildungsphilosophie. Unsere Intervention ist dreigeteilt: wir machen im Anschluss an das Konzept der „Intraaktion“ (Barad 2007, 2013) einen agentuell-materiellen Schnitt, mit einer hegemonietheoretischen Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft (vgl. exemplarisch Schäfer 2011a/b, 2014) erzeugen wir einen politisch-hegemonialen Einsatz und mit einem differenztheoretischen Zugang in der Bildungsphilosophie (vgl. exemplarisch Wimmer 2014) versuchen wir, auf den Anspruch des/der Anderen zu antworten.

Vorweg sei darauf hingewiesen, dass wir drei verschiedene Problematierungsweisen des Theorie-Empirie-Verhältnisses auswählen und fokussieren werden. Es geht darum, diese Problematierungsweisen miteinander ins Gespräch zu bringen und einen Ansatz des sogenannten Neuen Materialismus sowie erziehungswissenschaftliche/bildungsphilosophische Positionen der Rezeption und Fortschreibung einer dekonstruktiven bzw. hegemonietheoretischen Perspektive miteinander zu verschränken. Dies kann im Rahmen dieses Beitrags jedoch höchstens exemplarisch vorbereitet werden.

Wir beziehen uns im vorliegenden Beitrag auf Texte Michael Wimmers und Alfred Schäfers, da diese beiden Autoren in ihren Arbeiten hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Empirie alteritäts-, differenz- bzw. hegemonietheoretische Zugänge in konsequenter und systematischer Weise berücksichtigt und dadurch die deutschsprachige Bildungsphilosophie seit den 1990er-Jahren mitgeprägt haben. Auch hinsichtlich des Anthropozentrismus- und des Repräsentationsproblems, mit denen wir uns konfrontiert sehen, sind die Texte Wimmers und Schäfers für unser Denken bedeutsam. In ebendiesem Zusammenhang bergen die philosophisch-physi-

kalischen Arbeiten Karen Barads, auf denen unsere Überlegungen ebenfalls in hohem Maß beruhen, richtungweisende Impulse. Ihr Ansatz des agentuellen Realismus, der sich wissenschaftstheoretischen Grundproblemen aus der Perspektive des Neuen Materialismus annimmt, scheint allerdings – wie Karin Amos (2018) konstatiert – bis anhin „in der deutschen pädagogischen Diskussion nicht angekommen zu sein“ (S. 236).<sup>1</sup>

Zunächst werden wir den Baradschen Anstoß, insbesondere das Doppelpaltexperiment, erörtern und die metaphysische Provokation bestimmter Experimente der Quantenmechanik aufzeigen (1. Metaphysik im Labor). Anschließend möchten wir Vieles zugleich tun: Wir werden einerseits erziehungswissenschaftliche und bildungsphilosophische Anknüpfungspunkte ausweisen (2. „Wir sind immer mittendrin“) und andererseits Diffraktion vorführen – also die aufgerufenen wissenschaftstheoretischen Überlegungen miteinander verschränken (3. Theorie und Empirie als diskursiv-materielle Schnitte). Zum Schluss wird es konkret um den zentralen Einsatz gehen, den Karen Barad mit ihren Ausführungen zur Diffraktionsapparatur in Bezug auf das Theorie-Empirie-Verhältnis eröffnet (4. Diffraktion).

## 1 Metaphysik im Labor

Im folgenden ersten Teil unseres Beitrags soll die theoretische Provokation verdeutlicht werden, auf welcher die Arbeiten Barads fußen. Mit den „experimental meta/physics“ (Barad 2007, S. 253) kommen klassische Begriffe wie Raum und Zeit sowie Subjekt und Objekt an ihre Grenzen. Mit den technischen Umsetzungen der Gedankenexperimente von Einstein und Bohr und der erfolgreichen Interpretation Bohrs deutet sich zudem schon an, dass sich die Trennung von Theorie und Empirie einebnen lässt.

### 1.1 Anstöße zur/durch Intra-aktion

Wir beginnen mit dem Anstoß oder dem Auslöser für Barads vom Poststrukturalismus inspirierte philosophisch-physikalische Lektüre Niels Bohrs: den „experimental meta/physics“ (ebd.) der 1980er- und 1990er-Jahre, deren Ergebnisse sich einerseits leicht in die lange Reihe narzisstischer Kränkungen der Menschheit von Kopernikus, über Darwin und Freud (vgl. Bialluch 2011, S. 18) bis zu Foucaults Menschen einreihen lassen, dem

<sup>1</sup> Auf einige aktuelle Beiträge, die sich im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Feld mit Barad auseinandersetzen, ist an dieser Stelle jedoch hinzuweisen: Balzer und Huf (2019) rezipieren Einsätze des Neuen Materialismus in der Kindheitsforschung, und Althans (2019) berücksichtigt das Baradsche Konzept des agentuellen Realismus in ihrer phänomenologischen Bearbeitung digitalisierter Präsenzen. Auch in den Beiträgen von Amos (2018) und Forster (2019) scheinen die Arbeiten Barads als Bezugspunkte des Denkens auf, und in der Dissertation von Beiler (i. E.) findet eine grundlegende Auseinandersetzung mit deren Texten aus bildungsphilosophischer Perspektive statt. Im englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs sind Einsätze des Neuen Materialismus und auch Barads Überlegungen bisher breiter aufgenommen worden. Beispielhaft zu erwähnen sind: Lenz Taguchi (2010), Snaza/Sonu/Truman/Zaliwska (2016), Spyrou/Rosen/Cook (2019) und Taylor/Iverson (2013).

Menschen, der „am Meeresufer [wie] ein Gesicht im Sand“ (Foucault 1974, S. 462) verschwinden wird. Andererseits lässt sich Bohr im Anschluss an die Überlegungen Barads gerade in den Humanwissenschaften als ein Monstrum bemühen (vgl. Foucault 1993, S. 25), von dem die Physik mindestens 60 Jahre „nicht sprechen konnte“ (ebd.). Wenn Bohr vielleicht in der Psychologie seit Plaum (1992) und in der Philosophie seit Derrida (vgl. Plotnitsky 1994) kein Monstrum mehr sein dürfte, so müsste Barads Lesart der Bohrschen Arbeiten heute für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft weiterhin mindestens eine Provokation sein, gerade im Anlitz des medialen Wandels und in ihrem Verhältnis zu den Naturwissenschaften.

Warum kann die Physik seit zwei Jahrzehnten nun über Bohrs philosophische Ansätze sprechen? Barad führt vier Gründe an. Der erste Grund findet sich im Erfolg der Quantenmechanik als „the most accurate [theory] in the history of science“ (Barad 2007, S. 250):

„Indeed, the theory of quantum mechanics has proved enormously powerful in its ability to account for phenomena ranging from the smallest particles of matter to questions about the stability of cosmological objects like black holes, from laser pulses that change shape and state of polarization on the scale of a few femtoseconds, a tiny fraction of time, to events that reach back to the beginning of the universe“ (ebd., S. 252).

Die Theorie der Quantenmechanik kann von der Planck-Konstante bis zu den Schwarzen Löchern sehr exakte Berechnungen und Voraussagen anstellen. Für den zweiten Grund lässt sich die technische Realisierung und Bestätigung der Bohrschen Gedankenexperimente in den 1990er-Jahren anführen und der dritte Grund findet sich in der Veralltäglichen der Quantenmechanik etwa in der Form von Handys, CD-Spielern, Smartphones, Laptops, Lasern und medizinischen Bild- und Scantechnologien. Der vierte Grund beruht auf neuen Hoffnungen bezüglich Quantencomputern und Quantenkryptografie (vgl. Barad 2007, S. 253). Dadurch rücken zunehmend auch philosophische Ansätze – nicht zuletzt Bohrs lange vernachlässigte Physik-Philosophie – ins Zentrum enormer finanzieller und infrastruktureller Bemühungen. Dabei ist allerdings entscheidend, dass der vorherrschende amerikanische Pragmatismus bei diesen Vorhaben an seine Grenzen gerät (vgl. ebd., S. 275) und die Streitereien zwischen unter anderem Heisenberg, Bohr und Einstein damit nicht mehr als bloß philosophische Auseinandersetzungen ausgegrenzt werden können. Sie geraten nun sogar ins Zentrum des Interesses und (zumindest) in den USA ist nun alles, was Rang, Geld und Namen hat, an den ‚bloß philosophischen Fragen‘ interessiert (vgl. ebd., S. 253).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> „[...] several U. S. government agencies, including the National Security Agency (NSA), Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA), National Reconnaissance Office (NRO), Advanced Research and Development Agency (ARDA), National Aeronautics and Space Administration (NASA), National Institute of Standards and Technology (NIST), Department of Energy (DOE), and the Army, Navy, and Air Force are now interested in such ‚merely philosophical‘ issues as quantum entanglement [...]“ (Barad 2007, S. 253).

Neben dem wissenschaftlichen Erfolg der Quantenmechanik, den experimentellen Bestätigungen der Bohrschen Gedankenexperimente, der Veralltäglichen der quantenmechanischen Erzeugnisse und den Zukunftshoffnungen (von wahrscheinlich vorrangig Ökonomie und Militär), würden wir eine weitere These, die jedoch quer zu den anderen Gründen läuft, anführen: Im Laufe des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts musste sich zunächst eine neue „Ordnung der Dinge“ (Foucault 1974) hegemonial soweit durchsetzen, dass man etwa Figuren wie die unreine Differenz, die diskursiv-hegemoniale Immanenz, die Komplementaritätsthese oder die Intraaktion nicht mehr als wissenschaftlichen Unfug abtun kann.

## 1.2 Eine kurze Geschichte des Doppelspaltexperiments

Als Ausgangspunkt für unsere nachfolgenden wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie beschränken wir uns auf eine kurze Erörterung des wohl zentralsten Experiments für die Theorie der Quantenmechanik: das Doppelspaltexperiment, welches wohl auf Thomas Young zurückgeht (vgl. Barad 2007, S. 97). Beim klassischen Youngschen Doppelspaltexperiment von 1802 wird Licht durch zwei parallele Spalten gebrochen, wodurch (im Sinne des Wellenverständnisses) zwei Lichtwellen entstehen, die sich (ähnlich wie bei Wasserwellen) überlagern und auf einem Schirm ein Interferenzmuster erzeugen.

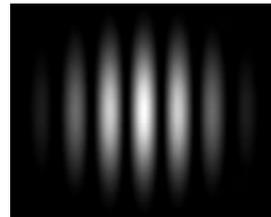
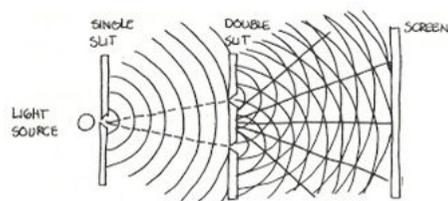


Abb. 2:

Abb. 1: Skizze des Doppelspaltexperiments (<http://holographie-eu.blogspot.de/2010/06/interference.html>, modifiziert, 06.11.2019)

Abb. 2: Interferenzmuster ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Double\\_slit\\_simulated.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Double_slit_simulated.jpg), 06.11.2019)

Licht trifft also nicht in geradliniger Ausbreitung auf den Schirm, wie nach der im 18. Jahrhundert vorherrschenden Korpuskeltheorie – also der unter anderem dem klassischen (Meta-)Physiker Isaac Newton (1643–1727) zugeschriebenen Konzeption – vermutet werden könnte. Gerade dort, wo es dunkel sein müsste und kein Licht auftreffen dürfte (in der Mitte des Schirms), ist es am hellsten. Licht scheint Wellencharakter zu haben und bis zu Einsteins Arbeiten zum Photoelektrischen Effekt von 1905 war Licht eine Welle. Mit der entstehenden Atomphysik hatte man es mit verschiedenen Experimenten zu tun, deren Ergebnisse im Widerspruch zueinander

standen. Je nach Experiment hatte Licht Teilchen- oder Wellencharakter (vgl. Barad 2013, S. 45) und es wurde zunehmend schwierig, die Experimente in einer konsistenten Theorie oder einem mathematischen Formalismus unterzubringen (vgl. Barad 2007, S. 99f./295). Ab 1927 konnte man dieses Welle-Teilchen-Paradoxon zudem bei Elektronen nachweisen und auch mit Neutronen, Atomen und anderen Formen von Materie konnten nach und nach Interferenzmuster erzeugt werden (vgl. Barad 2013, S. 44). Dadurch löst sich die Einteilung in entweder lokalisierbare Teilchen (in Raum und Zeit) oder Wellen, die eher als Störungen in einem Feld zu verstehen sind, die mehr als eine Position einnehmen und sich auch an einer Position überlagern können, auf: Ein Objekt kann nicht Welle und Teilchen zugleich sein (vgl. Barad 2007, S. 100). Dieses Paradoxon ist im Laufe des 20. Jahrhunderts nicht verschwunden, sondern ließ sich mit einigen Variationen des Doppelspaltexperiments weiter schärfen (vgl. ebd., S. 295). Das Experiment lässt sich etwa so verändern, dass man Elektronen einzeln nacheinander durch die Apparatur schickt, so dass die Teilchen nach dem klassischen Zeitverständnis nicht miteinander interferieren können und trotzdem entsteht ein Interferenzmuster (vgl. Barad 2007, S. 265; Barad 2013, S. 44/102).

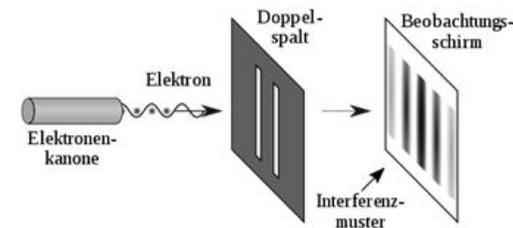


Abb. 3: Doppelspaltexperiment (<https://de.wikipedia.org/wiki/Doppelspaltexperiment>, 06.11.2019)

Das Doppelspaltexperiment bildet auch das Zentrum der philosophischen Auseinandersetzung zwischen Einstein und Bohr, welche ihren Höhepunkt 1935 fand (vgl. Barad 2007, S. 253). Beide interpretierten die Ergebnisse dieser Experimente sehr unterschiedlich und die Gedankenexperimente waren in der Debatte ein Werkzeug, um fundamentale Grundprobleme zu diskutieren, auch wenn nicht erwartet wurde, dass man diese Gedankenexperimente je im Laboratorium realisieren könnte (vgl. ebd., S. 100). Einstein vertrat die Position, dass Elektronen bestimmte Eigenschaften haben, die man mit den bestehenden Möglichkeiten nur nicht messen und begreifen könnte. Er meinte, dass man diese Eigenschaften – oder: das Teilchen- und Wellenverhalten der Elektronen – in einem Experiment simultan messen könnte (vgl. ebd., S. 104), also dass man gleichzeitig zeigen könnte, durch

welchen Spalt das Elektron geht und dass ein Interferenzmuster entsteht. Das Welle-Teilchen-Paradoxon wird in dieser Perspektive als eine Art Signalgeber für die Inkonsistenz der Quantenmechanik und die Existenz von inhärenten Eigenschaften von Objekten gesehen, die sich unseren theoretischen und experimentellen Apparaturen einfach (noch) nicht offenbaren (vgl. ebd., S. 273).

Bohr widerspricht Einstein grundlegend: Nach Bohr würde ein Doppelspaltexperiment, welches den Weg des Elektrons nachzeichnen und den Teilchencharakter des Elektrons bestimmen könnte (ohne dabei den Weg des Elektrons zu stören), dazu führen, dass das Interferenzmuster verschwindet. Man könne nicht zugleich einerseits messen, durch welchen Spalt das Elektron geht und andererseits aufzeigen, dass die Elektronen miteinander interferieren, also ein Interferenzmuster erzeugen (vgl. ebd., S. 104). Sobald das Elektron als Teilchen identifiziert wird, verschwinde das Interferenzmuster, also der Wellencharakter des Elektrons. Wie kann das sein? Bei Bohr bedingen und erzeugen die verschiedenen experimentellen Apparaturen verschiedene Ergebnisse und bilden – im Vergleich zu Einstein – nicht eine äußere Wirklichkeit und bestimmte inhärente Eigenschaften von Elektronen ab: Das Zu-Beobachtende, die Beobachtungsapparatur und der/die Beobachter\*in seien miteinander verschränkt. Wird eine dieser drei Variablen verändert, hat dies Auswirkungen auf die anderen Variablen: „*the nature of the observed phenomenon changes with corresponding changes in the apparatus*“ (ebd., S. 106; Hervorh. i. Orig.). Die Begriffe der Realität, der Zeit und des Raums sowie die Annahme einer äußeren Wirklichkeit sind nach Bohr selbst Teil des experimentellen Arrangements. Die klassische Unterscheidung zwischen dem forschenden Subjekt und einem äußeren, beobachtungsunabhängigen Objekt erfolgt durch eine spezifische Apparatur (vgl. ebd., S. 272 f.).<sup>3</sup>

Nun springen wir von 1935 in die 1990er-Jahre. Auch wenn die Gedankenexperimente nicht für das Labor erdacht wurden, war es am Ende des 20. Jahrhunderts möglich, diese technisch umzusetzen und so konnten metaphysische Grundannahmen experimentell getestet werden (vgl. ebd.,

3 Bohr fasst diesen Begriff sehr weit, und Barad schließt mit ihrem Apparaturbegriff einerseits an Bohr sowie andererseits an Foucaults Dispositivbegriff an: „It is crucial to understand that in Foucault’s account discursive practices are not the same thing as speech acts or linguistic statements. Discursive practices are the material conditions that define what counts as meaningful statements. However, Foucault is not clear about the material nature of discursive practices. In fact, criticism of Foucault’s analytics of power and his theory of discourse often centers on his failure to theorize the relationship between discursive and nondiscursive practices. The closest that Foucault comes to explicating this crucial relationship between discursive and nondiscursive practices is through his notion of *dispositif*, usually translated as *apparatus*. Foucault explains that *dispositif* is ‚a thoroughly heterogeneous ensemble consisting of discourses, institutions, architectural forms, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical, moral and philanthropic propositions – in short, the said as much as the unsaid‘ (Foucault 1980, S. 194, [zit. n. Barad, Anm. S./W.]). But this list does not constitute a positive statement about the relationship between the ‚said and the unsaid‘“ (Barad 2007, S. 63; Hervorh. i. Orig.).

S. 105). Scully/Walther (1989) und Scully/Englert/Walther (1991) entwickelten eine Modifikation des Doppelspaltexperiments, welches jegliche messbedingte Störungen zu vermeiden suchte, so dass man nicht wie bei Heisenberg das Verschwinden des Interferenzmusters einer Störung des gemessenen Teilchens zuschreiben konnte (vgl. Barad 2007, S. 306). Es zeigte sich, dass sich Bohrs Voraussage bestätigte: Wenn man den Ort des Teilchens bzw. den Weg des Teilchens bestimmt, dann verschwindet das Interferenzmuster und zwar auch dann, wenn überhaupt nur die Möglichkeit besteht, den Weg des Teilchens zu bestimmen (vgl. ebd., S. 306 ff.).<sup>4</sup>

## 2 „Wir sind immer mittendrin“ (Haraway 1995)

Nachdem wir den Anstoß für Barads weitreichende physikalisch-philosophischen Überlegungen vorgestellt haben, wollen wir nun den aus unserer Sicht zentralen Einsatz Barads in Bezug auf das Theorie-Empirie-Verhältnis in den Fokus rücken: die Intra-aktion. Wir möchten Barads Arbeiten nicht einfach re-präsentieren und als Reflexionsspiegel nutzen, also die Intra-aktion in die Mitte stellen, sondern in Barads Sinne versuchen wir diffraktiv vorzugehen: Das Konzept der Intra-aktion (vgl. Barad 2007, 2013) soll von vornherein mit einzelnen Fragmenten hegemonie- und differenztheoretischer erziehungswissenschaftlicher Apparaturen (vgl. Schäfer 2011a/b, 2014; Wimmer 2014) verschränkt werden. Diese verschiedenen Einsätze wollen wir exemplarisch um die mit der Intra-aktion aufgerufene Problematik des Mittendrins kreisen lassen. Die Figur der Intra-aktion soll dabei nicht von den erziehungswissenschaftlichen Positionen abgegrenzt werden, um diese dann in klassischer Weise kritisieren zu können. Vielmehr soll die Verschränkung der verschiedenen Positionen und Problematisierungsweisen des Theorie-Empirie-Verhältnisses im Fokus stehen.

4 An dieser Stelle lassen sich noch die sogenannten Quantenradierer-Experimente anführen, die unter anderem auch den Begriff der Zeit problematisieren. Im Wesentlichen geht es bei diesen Experimenten darum, dass nachträglich die Information über den Weg des Teilchens gelöscht werden kann, obwohl die Information über den Weg des Teilchens vorher schon erzeugt worden war (vgl. Barad 2007, S. 311 ff.). Die Information über den Weg des Teilchens wird nach der Messung des Weges gelöscht und dies hat zur Folge, dass erneut ein Interferenzmuster entsteht, da wieder unklar geworden ist, welchen Spalt das Teilchen genommen hat (vgl. ebd., S. 313). Doch gehe es nach Barad (2007, S. 315) hier nicht um die Veränderung der Vergangenheit. Der entscheidende Punkt in dieser Modifikation des Doppelspaltexperiments sei, dass die Vergangenheit von Anfang an nicht einfach da war und die Zukunft sich nicht einfach linear entfaltet: „the ‚past‘ and the ‚future‘ are iteratively reworked and enfolded through the iterative practices of spacetime-mattering – including the which-slit detection and the subsequent erasure of which-slit information – all are *one phenomenon*. [...] neither space nor time exist as determinate givens outside of phenomena“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.).

## 2.1 Kreisen ums Mittendrin.

### Zum Repräsentationsproblem aus hegemonietheoretischer Sicht

Alfred Schäfer führt mit seinen bildungstheoretischen Überlegungen einen „Großeinsatz“ ins Feld, bei dem er eine Vielzahl an Theoretiker\*innen und empirisches Material miteinander verschränkt: Schillers Scheinversöhnung, Humboldts unbedingte Freiheit, Adornos Nichtidentisches und seinen Erfahrungsbegriff, Foucaults Diskursanalyse und das Subjekt als Kreuzungspunkt der Diskurse, Lacans drei Register, Laclaus und Mouffes Hegemonietheorie und – in *Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse* – auch empirische Leidfadeninterviews von Individualtourist\*innen (vgl. Schäfer 2011a/b, 2014). Von zentraler Bedeutung für unsere Überlegungen sind zunächst nur Schäfers Anleihen bei Laclau und Mouffe (2000; vgl. hierzu auch Laclau 1999, 2001, 2002), wonach sich dessen Apparatur (siehe dazu auch 3.1.) selbst als ein politischer und partikularer Einsatz verstehen lässt, der mit imaginären Bezugspunkten und leeren Signifikanten arbeitet.

„Die Antwort auf solche Fragen [spezifische Ökonomisierungs- und Subjektivierungszumutungen; Anm. S./W.] kann nur wiederum in einer politischen Artikulation erfolgen[,] [...] deren ‚Begründung‘ selbst wiederum eher über imaginäre Bezugspunkte und entsprechend leere Signifikanten verläuft: [...]. Deren Universalisierungsanspruch bildet selbst eine erneute hegemoniale Operation [...]. Ihre hegemoniale Kraft wird davon abhängen, inwiefern sie in der Lage sind, den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren“ (Schäfer 2014, S. 15).

Doch was passiert, wenn die zentralen Begriffe der Hegemonietheorie selbst zu leeren Signifikanten werden, wenn die Laclausche/Mouffesche Variation der „traditionsstiftenden Unterscheidung“ Hegels zwischen „zu erkennendem und erkanntem Gegenstand“ (Schäfer/Thompson 2014a, S. 7) die ‚imaginär-symbolisch-reale‘ Realität nicht einfach abbildet? Und was passiert, wenn die Differenz selbst einer Unterscheidungspraxis entstammt (vgl. Kessl/Plößer 2010; Wimmer 2014, S. 437) und deren genaue Fassung „diskursiv verhandelt“ ist (Wimmer 2014, S. 437), also die systematische Grundlage dieser Begriffe von innen heraus in Schweben gerät und wenn vor allem die eigentliche Apparatur dadurch nicht bestätigt<sup>5</sup>, sondern von der Alterität infiziert scheint?

<sup>5</sup> Bei Schäfer (2014) zeigt sich dies besonders an folgender Stelle: „Eine Rationalität, die selbst keine Begründung in einem sie noch übergreifenden (subjektiven oder welthaften) Ordnungszusammenhang mehr finden kann, die also immanent verfährt, scheint zwischen einer Kritik des Unbegründbaren und den Versuchen einer kritischen Begründung zu oszillieren, die – als immanente – selbst wiederum kritisiert werden können. Sie steht nicht für ein neues Fundament – ein Arche. Eher scheint sie zurückverwiesen auf eine An-Archie, als deren Ausdruck und Verarbeitungsform sie sich gleichzeitig verstehen lässt. Eine rationale Begründung ist das, worum es bei Selbstverhältnissen, aber auch im Hinblick auf ein Verständnis wie eine Realisierung sozialer Ordnung geht: ‚Rationalität‘, Vernünftigkeit wird zu einem zentralen Signifikanten, dem kein (von allen anerkanntes) Signifikat mehr entsprechen zu können scheint“ (ebd., S. 8).

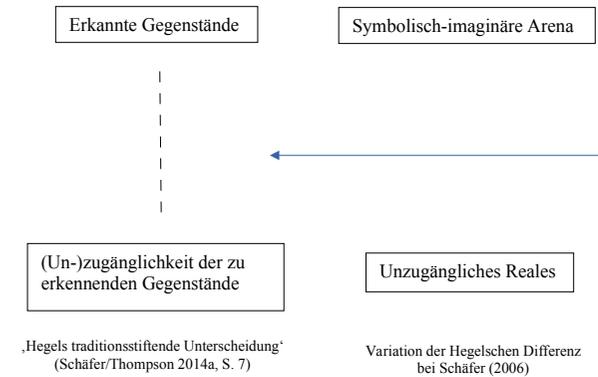


Abb. 4: Variation der Hegelschen Differenz (eigene Darstellung)

### Zum Repräsentationsproblem aus alteritätstheoretischer Sicht

Im Anschluss an die differenztheoretische Lesart Michael Wimmers<sup>6</sup> wird Schäfers differenz- und hegemonietheoretischer Einsatz als nicht nur diskursive und praktische Restrukturierung des ‚Raums‘ der ‚Wirklichkeit‘ deutlich (vgl. Wimmer 2014), die das ihm in einer unzugänglichen und meist passiven Position belässt oder dem Realen höchstens eine Aktivität als Differenz-, also Bildungsbedingung und -geberin, zuweist (vgl. Schäfer 2011a). Im Anschluss unter anderem an Derridas Texte lässt sich dem Realen oder der Alterität kein Ort jenseits der Theorie (als unmögliche Repräsentation im Spiel der Hegemonien) zuweisen (vgl. Turnheim 2009, S. 101). Das Reale, Symbolische und Imaginäre (zu den drei Registern vgl. Lacan 1991, 1996a/b; Bialluch 2011) sind nicht grundlegend voneinander getrennt, sondern miteinander verschränkt.

Wimmers und Schäfers erziehungs-/bildungswissenschaftliche Einsätze können in dieser fragmentarischen Entwendung als Fortsetzung der Kontroverse zwischen Lacan und Derrida markiert werden (vgl. hierzu Turnheim 2009). Dabei scheint Lacan von einer grundlegenden Getrenntheit der drei Register auszugehen und Derrida versucht die Verschränkung und

<sup>6</sup> Die mit dem Poststrukturalismus vollzogenen Dezentrierungen von Selbst und Identität, wie die Fokussierungen des Anderen und der Differenz (vgl. Münker/Roesler 2012), erzeugten seit den 1980er-Jahren durch die breite Rezeption in der Bildungsphilosophie und -forschung neue Perspektiven auf den Bildungsbegriff, wobei Bildung von verschiedensten Anderen (Schrift, Diskurs, Macht etc.) ausgeht, mit diesen verschränkt ist und auch in diesen Anderen mündet. Michael Wimmer hat sich schon sehr früh in *Der Andere und die Sprache* (Wimmer 1988) mit unter anderem Derrida, Lacan, Foucault und Levinas aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auseinandergesetzt. Im letzten Kapitel des Buches *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (Wimmer 2014), das den Titel *Vergessen wir nicht – den Anderen!* trägt, arbeitet Wimmer mit der Figur der ‚unreinen Differenz‘, an die wir in diesem Beitrag im Besonderen anschließen.

Gleichzeitigkeit dieser in den Fokus zu rücken. In Abgrenzung zu Schäfers hegemonietheoretischen Überlegungen entsteht mit den Einsätzen Derridas (2000), an die Wimmer (2014, S. 447) anschließt, ein „Sowohl-Als-auch“ (das auch bei Bohr im Zentrum steht). Dieses geht nicht von vorgängigen Elementen, die relativ oder radikal differenziert werden, aus. Stattdessen ist die Differenz uneindeutig, wodurch der vorgängige Status und die Abgeschlossenheit des Unterschiedenen problematisch wird: Theorie ist somit immer auch Symbolisches (Wimmer 2014), Wahn (Wimmer 2007), Gespenst (Wimmer 2013), immer auch Mythos (Adorno/Horkheimer 2008), Alterität, Entzug, Trauma (Pazzini et al. 2003) und eine materiell-reale Angelegenheit (Wimmer 2014). Des Weiteren ist Theorie bei Wimmer (zumeist) in diskursive und materielle oder auch mediale Kontexte eingebunden. Aber Theorie ist hier keine Vermengung oder ein Produkt dieser trennbaren oder zu reinigenden Variablen, sondern diese Variablen, Register, Begriffe, Phänomene oder Elemente sind von vornherein ‚unrein‘ (vgl. Wimmer 2014, S. 447) und miteinander verschränkt.

Die Alterität ist zwar auch in Wimmers Lesart unzugänglich, kann aber nicht als von allem anderen getrennt gedacht werden. Das bedeutet in Bezug auf die weiter oben stehende Auseinandersetzung mit Schäfers Texten, dass die vertikale Differenz zwischen unzugänglichem Realen und der symbolisch-imaginären Arena nicht als radikale Differenz gedacht werden kann. In beiden erziehungswissenschaftlichen Apparaturen werden verschiedene Andersheiten integriert, wobei radikale und relative Differenz vermengt<sup>7</sup> wird. Doch dies ist der kritische Verdacht aus einer Perspektive im Anschluss an Barads philosophisch-physikalische Arbeiten: Im Rahmen der hegemonie- und differenztheoretischen, erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung bei Schäfer werden diese Andersheiten gleichzeitig voneinander getrennt und in das klassische Spiel von Reflexion und Repräsentation<sup>8</sup> integriert.

Mit der Figur der unreinen Differenz bei Derrida wird eine starre Systematisierung, welche die radikale von der relativen Differenz scheidet, problematisch. Das bedeutet aber nicht, dass aus der alteritäts- und differenztheoretisch informierten Apparatur Wimmers die eine (relative) oder andere (radikale) Perspektive einfach verbannt wird. Mit der Derridaschen Perspektive bei Wimmer verschiebt sich die Frage nach den Differenzen hin zu einer Frage nach den Relationen, der Gleichzeitigkeit von Differenz und Relation und damit nach den Differenzierungspraktiken, die Differenzen entstehen lassen, ohne dass es diese als etwas natürlich Gegebenes immer schon gibt.

#### *Zur Verschiebung des Repräsentationsproblems in der Intra-aktion*

Ähnlich der Verschränkung bei Wimmer sind mit Karen Barad „Wissen, Denken, Messen, Theoretisieren und Beobachten materielle Praktiken des

7 Zum Begriff der Mixtur vgl. Barad 2007, S. 271/346

8 Zur Problematik der Repräsentation vgl. Wimmer 2014, S. 440

Intra-Agierens innerhalb von und als Teil der Welt“ (Barad 2013, S. 57). Es geht dann um die Frage, was wir als Wissenschaftler\*innen lernen, wenn wir solche Praktiken ausüben:

„Wir decken keine präexistierenden Fakten über unabhängig existierende Dinge auf, die in der Zeit eingefroren existieren wie in die Welt gestellte kleine Statuen. Stattdessen lernen wir etwas über Phänomene – über spezifische materielle Konfigurationen des Werdens der Welt“ (ebd., S. 57 f.).

Der Punkt ist, dass beispielsweise Praktiken der Wissensproduktion für sie ganz bestimmte materielle „engagements“ darstellen, die selbst „an der (Re)Konfigurierung von Welt teilhaben“ (ebd., S. 58; Hervorh. i. Orig.). Die Möglichkeit einer Außenperspektive wird dabei verworfen: Wir sind immer mittendrin (vgl. Haraway 1995) und können nicht so tun, als wären wir in der Lage, durch unsere theoretischen oder empirischen Bemühungen von außen und oben einen Zugriff auf so etwas wie eine ‚empirische Wirklichkeit‘ zu erhalten.

Über Phänomene können wir nach Barad jedoch etwas lernen, sie sind uns nicht per se unzugänglich. Phänomene umfassen bei Barad Beobachter\*in, Beobachtetes und Apparaturen zugleich und beziehen sich auf die gesamte diskursiv-materielle Restrukturierung des Raums. Wir müssten verstehen, dass Phänomene selbst die „Unzertrennlichkeit/Verschränkung intraagierender ‚Agentien‘ (agencies)“ (Barad 2017, S. 19) sind.<sup>9</sup>

Intra-aktion in diesem relationalistischen Sinne lässt sich etwa folgendermaßen veranschaulichen: Beobachter\*in und Beobachtetes sind als verschränkte, intra-agierende ‚Agentien‘ Bestandteile innerhalb eines Phänomens. Durch bestimmte materiell-diskursive Praktiken und Anordnungen – oder: Apparaturen – wird ein agenteller Schnitt vollzogen, durch welchen Objekt und Subjekt der Beobachtung getrennt werden. Subjekt und Objekt sind „im Gegensatz zum bekannteren kartesischen Schnitt, der diese Unterscheidung für gegeben hält“ (Barad 2017, S. 20), nicht a priori voneinander getrennt. Oder anders gesagt:

„[...] die Relata existieren nicht schon vor den Relationen; vielmehr entstehen Relata-in-Phänomenen durch spezifische Intraaktionen. Die Intraaktionen setzen also auf entscheidende Weise die agentielle Abtrennbarkeit in Kraft – die Bedingung der ‚Äußerlichkeit-innerhalb-von-Phänomenen‘“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.).

Die Figur des ‚Mittendrins‘ findet sich sowohl bei den Laclau/Mouffe-Rezeptionen Schäfers, bei Wimmers Anknüpfung an Derrida als auch bei Barads Anschlüssen (vorrangig) an Haraway und Bohr. Bei ersterem befindet man sich immer in einer diskursiv-hegemonialen oder symbolisch-imaginären Arena; selbst der Einsatz Schäfers gerät in Schwebelage, da er sich in die-

9 Barad (2010) schreibt von Intra-aktion in Abgrenzung zu Interaktion, um deutlich zu machen, dass ‚Agentien‘ erst in Intra-aktion entstehen und dieser nicht vorausgehen. Hier sei darauf verwiesen, dass bspw. die Arbeiten Pfalters (2009) zur Interpassivität eine Möglichkeit bieten, um den Aktivitätsbegriff der Intra-aktivität zu problematisieren.

sem hegemonialen Spiel bewegt und seine systematische Grundlage (leerer Signifikant, imaginäre Bezugspunkte, Hegemoniekonzeption) stellt keinen Blick von außen dar, sondern bewegt sich in der Immanenz diskursiv-hegemonialer Einsätze. Mit Wimmers Derrida-Rezeption verschärft sich dieses Mittendrin, lässt sich doch mit der Figur der unreinen Differenz selbst die radikale Differenz zwischen Symbolisch-Imaginärem auf der einen Seite und Realem auf der anderen Seite kaum noch aufrechterhalten. Mit Barad entsteht dann ein umfangreiches physikalisch-philosophisches Vokabular, welches das ‚Mittendrin‘ als diskursiv-materielle Verschränkungen zu denken erlaubt.

## 2.2 Weitere Verschränkungen: Alterität, Differenz und Relation

Will man die bis hierher gezogenen Verbindungslinien oder Verschränkungen zwischen dem Konzept der Intra-aktion (vgl. Barad 2007, 2013), der dargestellten hegemonietheoretischen Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Schäfer 2011a/b, 2014a) sowie dem differenztheoretischen Zugang in der Bildungsphilosophie (vgl. Wimmer 2014) noch stärker in den Fokus rücken, lassen sich (in aller verkennenden Kürze) exemplarisch einige zusätzliche Aspekte anreißen, deren weitere Ausarbeitung und Vertiefung an anderer Stelle geleistet werden müsste.

Sowohl in erziehungswissenschaftlichen hegemonie- und differenztheoretischen Einsätzen als auch im Rahmen von Überlegungen zur Intra-aktion scheint die Alterität ins Zentrum zu rücken (vgl. Barad 2007, S. 254; Schäfer 2006). Dabei scheint das Theorie-Empirie-Verhältnis in strukturell ähnlicher Weise eingeebnet zu werden. Sind in Schäfers Texten die empirischen Wirklichkeitsvorstellungen imaginäre Gebilde, so sind in Barads Arbeiten die – hin und wieder als abstrakt-formell-imaginär abgestempelten – Theorien materielle Arrangements. Könnte man bei Schäfer von symbolisch-imaginären oder diskursiv-hegemonialen Einsätzen sprechen, verwendet Barad die Begriffszusammensetzung der diskursiv-materiellen Schnittstelle oder ‚ethisch-onto-epistem-ologischen‘ Apparaturen (vgl. Barad 2013, S. 56).

Die Baradsche Verschränkung zwischen Diskursivem und Materiellem und auch die Zentralität der Paradoxalität rückt diese Überlegungen in die Nähe von Wimmers alteritätstheoretischem Zugang. Das „Sowohl-als-auch“ bei Bohr ist je nach experimenteller Apparatur ein Entweder-Teilchen oder -Welle. Das „Sowohl-als-auch“ visiert (jedoch anders als in den Texten Derridas oder Wimmers) eine logische und konsistente Theorie an (ähnlich wie bei Schäfer), welches (mit Wimmer) die Alterität oder „a real crisis“ (Barad 2007, S. 106) von der Theorie fernzuhalten versucht.

## 3 Theorie und Empirie als diskursiv-materielle Schnittstelle

Unsere bisherigen Überlegungen führen uns nun zum verschränkten Theorie-Empirie-/ Empirie-Theorie-Verhältnis. Möglicherweise wäre es ange-

bracht, analog zu Schäfer (2006; auch Schäfer/Thompson 2014a) und Wimmer (2014) zunächst einige weitere Umwege zu gehen. Die Frontstellung zwischen Theorie und Empirie, die verschiedenen Verbindungsmöglichkeiten zwischen Theorie und Empirie und auch die Problematisierung der Solidarität zwischen einer „neuen Empirie“ und „Neuen Steuerung“ (Schäfer/Thompson 2014a, S. 9 f.) sollen hier jedoch übersprungen werden, da sie nicht zuletzt unter anderem von den soeben genannten Autor\*innen bereits intensiv verhandelt wurden. In einem letzten Schritt werden wir mit Barads Diffraktionsapparatur noch die „Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen“ (vgl. Titel des vorliegenden Bandes) stärker in den Fokus rücken, wobei Theoretisieren selbst zu einer empirischen Praxis wird (und umgekehrt).

### 3.1 Diskursiv-hegemoniale Einsätze

Im Anschluss an Schäfers Überlegungen lässt sich die Differenz zwischen Theorie und Empirie radikal verflüssigen (vgl. Fischer et al. 2017, S. 1) oder zumindest so weit verschieben, dass sich Theorie und Empirie in Bezug zur symbolisch-imaginär-realen Realität (vgl. Lacan 1991; 1996a, b) in ähnlicher Weise positionieren lassen und die verschiedenen Abgrenzungsstrategien der Theoretiker\*innen wie Empiriker\*innen mindestens sekundär werden (vgl. Schäfer 2006).

Bei Schäfer (2011a/b; 2014) werden theoretische und empirische ‚Wirklichkeiten‘ zu ästhetischen Möglichkeitsräumen. Theorie wie Empirie werden im Anschluss an Lacan zu imaginär-symbolischen (vgl. Schäfer 2006) und mit Foucault und Laclau/Mouffe (vgl. Schäfer 2011a) zu diskursiv-hegemonialen Einsätzen, die das Reale nicht repräsentieren, sondern die (alteritätstheoretisch) radikal vom Realen geschieden sind.<sup>10</sup> Nach Schäfer wird damit dem Sozialen, dem Subjekt und der Bildung der Wirklichkeitscharakter genommen (sofern man das Reale oder Unzugängliche als die Wirklichkeit (miss)versteht). Der Unterschied zwischen den Kategorien ‚Wirklichkeit‘ (Empirie) und ‚(Un)Möglichkeit‘ (Theorie) wird bei Schäfer eingeebnet. Der Bezugspunkt der empirischen Bildungsforschung – eine ‚objektive Wirklichkeit‘ – wird zum imaginären Gebilde und der Glaube an einen direkten Zugang zu dieser Wirklichkeit wird mehrfach als naiv ausgewiesen (vgl. Schäfer 2006; Schäfer/Thompson 2014a). Bildung ist nach Schäfer im Realen in radikaler Weise nicht identifizierbar und die Verkenning der Gegenstände in der ‚Wirklichkeit‘ sei zudem keine partielle; sie lässt sich nicht einfach etwa durch andere Lyotardsche Diskursarten korrigieren (vgl. Koller 2012), weil die Verkenning nach Schäfer eine Grundkonstante sei, die sich methodisch nicht rausrechnen oder reflexiv einholen lässt.

<sup>10</sup> „Wenn aber der mögliche Unterschied ein möglicher bleiben soll, dann kann die Unterscheidung selbst nur eine sein, deren Referenz unentschieden bleibt, die also keinen Anspruch auf eine empirische Identifizierbarkeit, auf die Repräsentation und eine darüber vermittelte Qualifizierbarkeit eines Referenten erhebt“ (Schäfer 2011b, S. 245).

Der entscheidende Punkt ist jedoch folgender: Die Differenz zwischen Theorie und Empirie wird im Anschluss an Schäfer sekundär, da erstens die Differenz zwischen der symbolisch-imaginären und der realen Ebene als eine radikale Differenz gedacht wird, so dass keine wissenschaftliche Praxis näher an das Reale herankommt als eine andere. Zweitens verschiebt sich die Differenz zwischen Theorie und Empirie in Richtung einer (weiteren) Differenz zwischen verschiedenen diskursiv-hegemonialen Einsätzen. Die damit verbundenen verschiedenen Wirklichkeitsverständnisse, die entsprechenden diskursiven Kontexte und imaginären Schließungsweisen lassen den Dualismus von Empirie und Theorie mehr als unterkomplex erscheinen.

### 3.2 *Diskursiv-materielle Schnitte*

Zunächst lässt sich gemäß Barad – ähnlich wie bei den diskursiv-hegemonialen Einsätzen, die soeben in Bezug auf Schäfers Arbeiten besprochen wurden – von verschiedenen, jedoch diskursiv-materiellen Apparaturen und Schnitten sprechen. Diese lassen sich ebenfalls horizontal anordnen und repräsentieren auch nichts Reales, jedoch aus anderen Gründen. Denn nicht die Differenz zum unzugänglichen Gegenstand verhindert die Repräsentation, sondern die Verschränkung mit dem Realen, das Immer-mittendrin-sein, die Intra-aktion und die damit verbundene Unmöglichkeit einer Außenperspektive.<sup>11</sup>

Ähnlich wie bei der zweiten Differenz im Anschluss an Schäfer (oder: der horizontalen Ebene der Abbildung 4) verlaufen die Apparaturen und deren Schnitte nach Barad quer zum Theorie-Empirie-Verhältnis. Man kann der Unterscheidung zwischen naiven Wirklichkeitsvorstellungen und einem Bewusstsein gegenüber der Unmöglichkeit der Repräsentation (vgl. Schäfer 2006; Schäfer/Thompson 2014a), die Differenz zwischen Reflexion und Diffraktion gegenüberstellen (vgl. Barad 2007, 2013). Mit Blick auf die Diffraktion in Abgrenzung zur Reflexion verschiebt Barad in strukturell-ähnlicher Weise wie Schäfer und Thompson die Theorie-Empirie-Differenz auf die Differenz verschiedener Schnitte.

### 3.3 *„Schnittbeispiel“: Reflexive Theorie als diskursiv-materielle Praxis*

Der Begriff der Reflexion ist eine weitverbreitete optische Metapher. Diese wird in den meisten wissenschaftlichen Disziplinen verwendet, ganz gleich ob die ‚Natur‘, der ‚Geist‘ oder das ‚Soziale‘ mit wissenschaftlichen Methoden oder Theorien reflektiert werden soll (vgl. Barad 2013, S. 52). Man kann den Begriff der Reflexion wohl auch als leeren Signifikanten proble-

11 Mit dem ‚Verschränkungs-Apriori‘ in den Texten Barads wird der anthropologische Raum eigeignet, indem der Akteursstatus nicht mehr nur den Selbst-, Kultur- oder Diskurstech-niken bzw. -praktiken überlassen wird. Die Konsequenzen dieses agentuell-realistischen Schnitts sind immens, wenn man nur beispielsweise an den Bildsamkeitsbegriff denkt, der grundlegend auf der Naturalisierung des (eurozentristischen) Kultur-Natur-Dualismus wie auch auf der (vermeintlichen) Passivität der Natur bei gleichzeitiger Aktivität der Kultur- oder Diskursmaschine beruht.

matisieren (vgl. Schäfer 2011a). Man kommt in der Wissenschaft praktisch nicht ohne diesen Begriff aus. Was markiert diese Begriffsverbreitung? Und was genau ist diese reflektierende Tätigkeit? Was wird an welchen Spiegeln wohin reflektiert und welchen Status sollte man diesem Begriff beimessen (vgl. Foucault 2004, S. 62/98)?

Die optische Metapher der Reflexion lässt sich mit dem späten Foucault als eine der wirkmächtigsten Metaphern des repräsentationslogischen und eurozentristischen Apparatus bemühen. Foucault (2004) zeigt beispielsweise in der Vorlesung *Hermeneutik des Selbst* bei Platon erste Verschränkungen zwischen einer souveränen wie zentralen Form der Selbsterkenntnis (vgl. ebd., S. 107), Reflexions- oder Spiegeltechniken, Wissen, Wahrheit und göttlicher Ordnung auf. Dem Reflexionsbegriff lässt sich eine weitreichende identitätspolitische Bedeutung für das gegenwärtige westliche Denken beimessen: Es seien die „Reflexivitätsformen[,] [...] die das Subjekt als solches konstituieren“ (ebd., S. 563).<sup>12</sup>

„Reflexivity has been recommended as a critical practice, but my suspicion is that reflexivity, like reflection, only displaces the same elsewhere, setting up worries about copy and original and the search for the authentic and really real [...]“ (Haraway 1997, zit. n. Barad 2007, S. 71).

Bei Barad sind im Anschluss an Haraway und Foucault Reflexion und Repräsentation eng miteinander verbunden, denn sie stützen die gleiche problematische Apparatur. Die Verwendung des Reflexions- sowie des Reflexivitätsbegriffs unterstelle

„die Idee als gegeben, dass Repräsentationen [...] Realität re-flektieren. Das heißt, Reflexivität basiert auf der Überzeugung, dass Repräsentationspraktiken keinen Effekt auf die Untersuchungsobjekte haben [oder der Effekt rausgerechnet werden kann, Anm. S./W.] und dass wir eine Art von Zugang zu Repräsentationen haben, die wir nicht zu den Objekten selbst haben. Reflexivität, wie Reflexion, hält die Welt auf Abstand“ (Barad 2013, S. 53).

Nach Ansicht Barads lenkt Haraway unsere Aufmerksamkeit auf nennenswerte Schwierigkeiten eines Verständnisses von Reflexion als gängigem Ausdruck für menschliches Wissen. Dies macht Reflexion zu einer grundlegenden Anthro- und Differenzproduktionstechnik, die einen bestimmten Menschen einsetzt und den diskursiv-materiellen Raum in spezifischer Weise (re-)strukturiert. Damit zusammenhängend wird problematisiert, dass Reflexivität als kritische Methode der Selbst-Positionierung und des Ablegens von Rechenschaft über gewählte theoretische und empirische Zugänge in ‚Geometrien der Gleichheit‘ gefangen bleibe (vgl. Barad 2007, S. 71 f.).

### 3.4 *Verbindende Schnitte*

Dem Vorgehen Barads ähnelnd stellt Wimmer (2014) heraus, dass die Differenzierung zwischen Theorie und Empirie selbst eine theoretische Diffe-

12 Zur Spiegelmetapher siehe auch *Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie* von Richard Rorty (1987).

renzproduktion sei: Es handle „sich nicht um zwei Seinsbereiche, die von sich aus unterschieden wären, sondern um einen Unterschied, der sprachlich-diskursiv erst gemacht worden ist [...]“ (S. 408). Im Anschluss an Barad könnte man sagen, dass diese Differenzproduktion durch einen agentell-materiellen Schnitt zustande gekommen ist: Jede vermeintliche ‚Natürlichkeit‘ dieser Differenz wie auch die Vorstellung von zwei Welten – einer Welt der Theorie und einer Welt der Empirie, die unabhängig voneinander existieren – wird als Illusion entlarvt. In dieser Wimmerschen Apparatur ist das Symbolische nicht länger Vermittelndes „zwischen Denken und Sein“ (Wimmer 2016, S. 297), denn es „hat selbst die Funktion einer Grenze inne, die spaltet und verbindet in einem“ (ebd.). Nach Barad (2014, S. 176) wird nichts entzwei-, sondern in einer Bewegung zusammen und auseinander geschnitten. Diffraction im Baradschen quantenphysikalischen Sinne beunruhigt „the very notion of *dicho-tomy* – cutting into two – as a singular act of absolute differentiation, fracturing this from that, now from then“ (ebd., S. 168).

Mit Blick auf Wimmer und Derrida geraten der ins Unendliche gehende Kontext der Apparatur (vgl. Barad 2007, S. 294), die Differenzproduktionen und Teilungspraktiken Foucaults sowie die grundlegende Verschränkung der Lacanschen Register Derridas (vgl. Turnheim 2009) in den Fokus, gerade wenn man die Baradsche Bemühung der (Forschungs-)Apparaturen (und seiner Gegenstände) als Diffractionen, also Überlagerungen und Verdichtungen, betrachtet.

#### 4 Diffraction

Wir kommen nun zu dem Teil des Beitrags, den man vielleicht aufgrund unseres Titels – Theorie und Empirie als *diffraktive* Verschränkung – ganz am Anfang erwartet hätte. Erst jetzt widmen wir uns en détail der Diffractionsapparatur im Anschluss an Barads philosophisch-physikalische Arbeiten. Zunächst haben wir mit der ‚experimentellen Metaphysik‘ sozusagen die Vorgeschichte erläutert und dann fragmentarisch im Sinne eines kleinen eigenen Experiments das Konzept der „Intra-aktion“ (Barad 2007, 2013) und Fragmente einer hegemonie- und differenztheoretischen Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Schäfer 2011a/b; 2014a) sowie eines alteritätstheoretischen Zugangs in der Bildungsphilosophie (vgl. Wimmer 2014) diffraktiv verschränkt. An die bisherigen Ausführungen knüpfen wir nun mit der Frage an, was ‚Diffraction‘ eigentlich bedeutet.

Diffraction ist – wie die Reflexion – ebenfalls eine optische Metapher, wenn es um die Brechung von Lichtwellen geht. In der klassischen Physik

„hat Diffraction mit der Art und Weise zu tun, wie sich Wellen kombinieren, wenn sie einander überlagern, und mit der sichtbaren Beugung und Ausbreitung von Wellen, die entsteht wenn Wellen einem Hindernis begegnen. Diffraction ist bei jeder Art von Welle möglich: zum Beispiel Wasserwellen, Schallwellen und Lichtwellen zeigen alle unter den richtigen Bedingungen Diffraction“ (Barad 2013, S. 32).

Barad knüpft für ihre Diffractionsapparatur jedoch nicht bei der klassischen Physik, sondern bei der bereits erwähnten Quantenmechanik an. In Bezug darauf erarbeitet sie ihre Methodologie der Diffractionsanalyse. In einem Interview mit Rick Dolphijn und Iris van der Tuin wird Barad um eine Einordnung ihrer auf Bohrs Philosophie-Physik beruhenden Arbeiten gebeten. Sie antwortet, dass es ihr um eine Praxis der Diffraction gehe: Nicht auf destruktives Lesen, sondern auf „reading diffractively for patterns of differences that make a difference“ (Dolphijn/van der Tuin 2012, S. 49) komme es ihr an. Die folgenden Fragen sind dabei zentral: Wie können die „von unseren Praktiken der Wissensproduktion gemachten Unterschiede, und die Effekte, die sie auf die Welt haben“ (Barad 2013, S. 28) in den Blick geraten? Wie kommen diese Unterschiede zustande? Was wird ausgeschlossen und inwiefern sind diese Ausschlüsse von Bedeutung (vgl. Barad 2007, S. 29 f.)?

Im Unterschied zum Repräsentationalismus<sup>13</sup> hebt ein relationaler, posthumanistischer, performativer Ansatz im Anschluss an Barad (2017) das Verständnis des empirischen Arbeitens „und der Theoriebildung als Praktiken der Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir existieren, und als Teil dieser Welt hervor“ (S. 9). Nicht zuletzt im Anschluss an Dekonstruktion und Diskursanalyse arbeitet Barad an einer Diffractionsapparatur, die den Verschränkungen der ‚Wissensproduktionsapparaturen‘ Rechnung zu tragen sucht. Wie im ersten Teil des Beitrags mit Bohr bereits zur Sprache kam, erzeugen die verschiedenen Apparaturen verschiedene Ergebnisse und bilden nicht einfach eine äußere Wirklichkeit ab: Das Zu-Beobachtende (das sogenannte Objekt der Forschung), die Beobachtungsapparatur (die Instrumente und Methoden) und der/die Beobachter\*in (das sogenannte Subjekt der Forschung) sind miteinander verschränkt, sie intra-agieren.

„[...] diffraction does not fix what is the object and what is the subject in advance, and so, unlike methods of reading one text or set of ideas against another where one set serves as a fixed frame of reference, diffraction involves reading insights through one another in ways that help illuminate differences as they emerge: how different differences get made, what gets excluded, and how those exclusions matter“ (Barad 2007, S. 30).

Ein Text dient in diesem (methodischen) Verständnis also sozusagen nicht als Folie für einen anderen, beispielsweise im Sinne von: „Ich lese diesen Interviewausschnitt durch die theoretische Brille, die mir diese oder jene Autorin zur Verfügung stellt“ oder „Diesen oder jenen Autoren benütze ich als Folie für...“. Diffraction als Methode bedeutet nicht, beispielsweise theoretische Texte und/oder empirische Materialien gegeneinander zu lesen, wodurch diese automatisch auf ungleichen Ebenen angesiedelt würden. Vielmehr ist von einer horizontalen Anordnung der (empirischen, theoretischen)

13 „Der Repräsentationalismus geht davon aus, dass die Sozialwelt zur von ihr unterschiedenen Welt der Materie bzw. der Objekte nur über mentale oder symbolische Repräsentationen Zugang hat. Damit wird eine Trennung von Subjekt und Objekt angenommen, wie sie auch für die klassische Bewusstseinsphilosophie charakteristisch ist“ (Folkers 2013, S. 19).

schen, literarischen etc.) Texte und Materialien auszugehen, wobei diese durcheinander hindurch gelesen werden. Wie Jackson und Mazzei (2013) es im Anschluss an Deleuze und Guattari (1977)<sup>14</sup> formulieren, geht es im Wesentlichen um Folgendes: „plugging one text into another“ im Sinne von einstecken, anschließen, verkneten. Dabei werden Texte als intra-agierende Maschinen verstanden. Vor diesem Hintergrund sind theoretische und empirische Texte oder Materialien nicht als singuläre Entitäten, die eindeutig voneinander abgrenzbar wären, zu verstehen. Vielmehr geht es darum, Anschluss(un)möglichkeiten zu finden und dabei mit zu berücksichtigen, dass sowohl Ein- als auch Ausschlüsse produziert werden.

Die Entsicherung der eigenen Arbeiten, die nicht einfach die „Realität von Verschränkungen ans Licht“ bringen, sondern die „selbst ein verschränktes Phänomen“ (Barad 2013, S. 30) darstellen, weist Ähnlichkeiten zum bereits diskutierten Immanenzproblem im Anschluss an die hier diskutierten Texte Schäfers auf. Barads Arbeiten werden als lokale agentielle Schnitte gefasst, die keinen universalen Anspruch haben, wobei genau die Entuniversalisierung – oder bei Schäfer die Absage an einen Zugang zum Realen – (mit Wimmer gesprochen) die eigene Apparatur nicht bestätigt, sondern radikal in Schwebe versetzt.

## 5 Schluss

In diesem Beitrag haben wir den Anstoß der ‚experimentellen Metaphysik‘ (Barad 2007, S. 253) und wissenschaftstheoretische bzw. philosophisch-physikalische Überlegungen Barads im Anschluss an Bohr als Ausgangspunkt genommen, um diese dann in ein Gespräch mit zwei erziehungs-/ bildungswissenschaftlichen Apparaturen (vgl. Schäfer 2011a/b, 2014a; Wimmer 2014) zu bringen und die verschiedenen Positionen miteinander zu verschränken. Das Theorie-Empirie-Verhältnis sollte nicht mithilfe von drei theoretischen ‚Spiegelapparaturen‘ reflektiert werden, um dann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu systematisieren. Dabei muss angemerkt werden, dass wir mit den gegenwärtigen Begriffen diesen reflexiven und repräsentationslogischen Schnitt immer gleichzeitig mitvollziehen, auch wenn wir – oder gerade wenn wir – eine Alternative<sup>15</sup> zu diesem Schnitt suchen.

Die in diesem Beitrag anvisierte Frage lautete: Wie lässt sich Theorie und Empirie als diffraktive Verschränkung denken? Im Anschluss an Schäfers Anleihen bei Laclau/Mouffe und Wimmers bei Derrida sollte deutlich geworden sein, dass sich die Verschränkung zwischen Theorie und Empirie nicht als ein Verhältnis zwischen zwei grundlegend verschiedenen Wissenschaftspraxen oder Diskursarten verstehen lässt. Vielmehr wird die Differenz zwischen diesen eingegeben. Beide, Theorie und Empirie, sind diskursiv-hegemoniale Einsätze oder diskursiv-materielle Schnitte.

14 „[...] beim Schreiben geht es nur darum, zu wissen, an welche andere Maschine die literarische Maschine angeschlossen werden kann, ja angeschlossen werden muß, damit sie funktioniert“ (Deleuze/Guattari 1977, S. 7).

15 Zum Problem der Alternative bei Derrida vgl. Gondok 2000, S. 193.

Die Verschränkung verdeutlicht, dass Theorien nicht einfach „Schall und Rauch“ (Wimmer 2014, S. 448) sind und empirische Wissenschaftspraxen gemäß Barad auch nicht einfach naiv-imaginäre Gebilde darstellen, sondern dass es sich um „wirksame und wirklichkeitskonstitutive Praktiken“ (ebd.) handelt. Diese Praktiken (re-)strukturieren (vgl. Schäfer 2011b) bzw. (re-)konfigurieren (vgl. Barad 2007, 2017) Raum und Zeit. Jede Antwort auf die/den/das Andere/n, jeder diskursiv-hegemoniale Einsatz und jeder agentell-materielle Schnitt *matters* (in der doppelten Bedeutung des Wortes: Bedeutung und Materie). Diese Antworten, Einsätze oder Schnitte agieren in einem ‚Mittendrin‘ und erzeugen spezifische Ein- und Ausschlüsse. Sie „können dem Anderen mehr oder weniger gerecht werden, sie können auch Gewalt ausüben und sie können ihn auch ganz vergessen“ (Wimmer 2014, S. 448). Dabei stellt die Theorie auch im Antworten auf den Anderen nicht einfach das Gegenüber zum Anderen dar. Die Theorie selbst ist mit diesen (bspw. realen, symbolischen oder imaginären) Anderen verwoben und „the ‚face‘ of the other that is ‚looking‘ back at me is all eyes, or has no eyes, or is otherwise unrecognizable in human terms“ (Barad 2007, S. 392). Das Antworten, mit ihm die Verantwortung, ist ein Intra-agieren – oder vielleicht eher ein Intra-agierte-Werden –, ohne dass das Primat in der Intra-aktion dem symbolischen, imaginären, realen oder sonstigen Anderen zufällt.

## Quellen der Abbildungen

Abb 1: Quelle: <http://holographie-eu.blogspot.de/2010/06/interfrence.html>, modifiziert (Zugriff: 06.11.2019)

Abb 2: Quelle: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Double\\_slit\\_simulated.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Double_slit_simulated.jpg) (Zugriff: 01.05.2021)

Abb 3: Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Doppelspaltexperiment> (Zugriff: 01.05.2021)

## Literatur

Adorno, Theodor/Horkheimer, Max (2008 [1944]): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer.

Althans, Birgit (2019): Digitalisierte Präsenzen – Körper oder Leib in situ? In: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer, S. 323–341.

Amos, Karin (2018): Transhumanismus und (Vergleichende) Erziehungswissenschaft. In: Schenk, Sabrina/Karcher, Martin (Hrsg.): Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus. Wittenberger Gespräche V. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 217–241.

- Balzer, Nicole/Huf, Christina (2019): Kindheitsforschung und ‚Neuer Materialismus‘. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: Metzler, S. 50–58.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen (2010): Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. In: *Derrida Today* 3. 2. 240–268.
- Barad, Karen (2013): Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Berlin: Lit, S. 27–67.
- Barad, Karen (2014): *Diffractioning Diffraction: Cutting Together-Apart*. In: *Parallax* 20. 3. 168–187.
- Barad, Karen (2017): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Beiler, Frank (im Erscheinen). *Kartografie im Zwischenraum – Spurensuche für eine ästhetische Empirie mit Fernand Deligny*. [unveröffentlichte Dissertation].
- Bialluch, Christoph (2011): *Das entfremdete Subjekt. Subversive psychoanalytische Denkanstöße bei Lacan und Derrida*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (2000): *Politik der Freundschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dolphijn, Rick/van der Tuin, Iris (2012a): Interview with Karen Barad. In: dies. (Hrsg.): *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities Press, S. 48–70.
- Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (2017): Call for Papers: Wittenberger Gespräche 2018 zu ‚Theoretische Empirie‘.
- Folkers, Andreas (2013): Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: Goll, Tobias/Keil, Daniel/Telios, Thomas (Hrsg.): *Critical Matter: Diskussionen eines neuen Materialismus*. Münster: edition assemblage, S. 17–34.
- Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 139–154.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1993): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gondek, Hans-Dieter (2000): Von der Alterität des Zeichens zur Alterität des Anderen. In: Eßbach, Wolfgang (Hrsg.): *wir / ihr / sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode*. Würzburg: Ergon, S. 187–198.
- Haraway, Donna (1995): „Wir sind immer mittendrin“. Ein Interview mit Donna Haraway. In: Hammer, Carmen/Stieß, Immanuel (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 98–122.
- Jackson, Alecia Y./Mazzei, Lisa A. (2013): *Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research*. In: *Qualitative Inquiry* 19. 4. 261–271.
- Kessl, Fabian/Plöber, Melanie (2010a): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS, S. 7–16.
- Koller, Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lacan, Jacques (1991 [1960]): *Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewussten*. In: ders. (Hrsg.): *Schriften II*. Weinheim: Quadriga, S. 165–204.
- Lacan, Jacques (1996a [1949]): *Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion*. In: ders. (Hrsg.): *Schriften I*. Weinheim: Quadriga, S. 61–70.
- Lacan, Jacques (1996b [1959–1960]): *Das Seminar. Buch VII. Die Ethik der Psychoanalyse*. Weinheim: Quadriga.
- Laclau, Ernesto (1999): *Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie*. In: Mouffe, Chantal (Hrsg.): *Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft*. Wien: Passagen, S. 111–153.
- Laclau, Ernesto (2001): *Die Politik der Rhetorik*. In: Huber, Jörg (Hrsg.): *Kultur – Analysen*. Wien, New York: Ambra, S. 147–174.
- Laclau, Ernesto (2002): *Emanzipation und Differenz*. Wien: Passagen.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2000): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010): *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*. London, New York: Routledge.
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander (2012): *Poststrukturalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler.
- Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Emrich, Hinderk/Schödlbauer, Michael (2003): *Psychose und Sozialphilosophie [Unveröffentlichter Projektantrag]*.
- Pfaller, Robert (2009): *Ästhetik der Interpassivität. Fundus Reihe*. Hamburg: Philo Fine Arts.
- Plaum, Ernst (1992): Bohrs quantentheoretische Naturbeschreibung und die Psychologie. In: *Psychologie und Geschichte* 3. 3/4. 94–101.
- Plotnitsky, Arkady (1994): *Complementarity. Anti-Epistemology after Bohr and Derrida*. Durham: Duke University Press.

- Rorty, Richard (1987): *Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Alfred (2006): *Bildungsforschung: Annäherungen an eine Empirie des Unzugänglichen*. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus, S. 86–107.
- Schäfer, Alfred (2011a): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2011b): *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2014): *Einleitung: Die Anarchie der Ordnung und das Problem der Bildung*. In: ders. (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Schöningh, S. 7–24.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014a): *Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung*. In: dies. (Hrsg.): *Arbeit am Begriff der Empirie*. Wittenberger Gespräche II. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 7–28.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2014b): *Arbeit am Begriff der Empirie*. Wittenberger Gespräche II. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Scully, Marlan O./Englert, Berthold-Georg/Walther, Herbert (1991): *Quantum Optical Tests of Complementarity*. In: *Nature* 351. 111–116.
- Scully, Marlan O./Walther, Herbert (1989): *Quantum Optical Test of Observation and Complementarity in Quantum Mechanics*. In: *Physical Review A* 39. 10. 5229–5236.
- Snaza, Nathan/Sonu, Debbie/Truman, Sarah E./Zaliwska, Zofia (Hrsg.) (2016): *Pedagogical Matters: New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang.
- Spyrou, Spyros/Rosen, Rachel/Cook, Daniel T. (Hrsg.) (2019): *Reimagining Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic.
- Taylor, Carol A./Ivinson, Gabrielle (2013): *Material Feminisms: New Directions for Education*. In: *Gender and Education* 25. 6. 665–670.
- Turnheim, Michael (2009): *Mit der Vernunft schlafen. Das Verhältnis Lacan – Derrida*. Zürich: Diaphanes.
- Wimmer, Michael (1988): *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: Reimer.
- Wimmer, Michael (2007): *Bildung und Wahn. Konfigurationen von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen*. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Wahn – Wissen – Institution II. Zum Problem einer Grenzziehung*. Bielefeld: transcript, S. 83–112.
- Wimmer, Michael (2013): *Das Selbst als Phantom*. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer, S. 295–321.

- Wimmer, Michael (2014): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh.
- Wimmer, Michael (2016): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.

## **„Tagungen“- Überlegungen zu Orten erziehungswissenschaftlicher Inszenierungen**

Studierende und Forschende in Qualifikationsphasen veranstalten im regelmäßigen Turnus die Veranstaltung „Studentischer Soziologiekongress“. Dieser versteht sich explizit als Nachwuchsveranstaltung und liefert folgende Selbstbeschreibung:

„Der Studentische Soziologiekongress – eine der wichtigsten deutschsprachigen Nachwuchsveranstaltungen im sozialwissenschaftlichen Bereich – findet alle zwei Jahre statt. Der Kongress hat einen stark kommunikativen Charakter und entspricht damit dem Wunsch des wissenschaftlichen Nachwuchses, sich auszutauschen, aktuelle Themen zu diskutieren, sowie methodisch und inhaltlich voneinander zu lernen.“ (vgl. Homepage zum studentischen Soziologiekongress 2017.)

In dieser Passage wird das Wort Nachwuchs in zweifacher Weise verwendet: Das Selbstverständnis als Nachwuchs ergibt sich weniger daraus, dass man sich hierarchisch untergeordnet wahrzunehmen scheint, sondern dass man den Ort des Nachwuchses, des Studentischen, scheinbar auch als Rückzugsort und Erprobungsraum interpretiert. Neben der Geselligkeit („kommunikativen Charakter“) wird auch der pädagogische Wert des Austauschs betont („voneinander lernen“).

Das Thema dieser Veranstaltung lautete 2017 „Alle(s) in Bewegung – Dynamiken und Wandel der Gesellschaft“. Die Adressierungen der Tagungsveranstalter\*innen fielen mitunter sehr kämpferisch aus, denn laut Programm will man „dem Rostprozess die Stirn bieten und ihm Bewegung entgegenstellen.“ (vgl. ebd.).

Dieser Kongress wies eine große Ähnlichkeit zu vergleichbaren Veranstaltungen von Fachgesellschaften ohne Zusatz „studentisch“ auf. Dies betraf die ritualisierten Abläufe der Panels mit Vorstellungen der Vortragenden, dem inhaltlichen Vortrag und den moderierten Abschlussdiskussionen. Es erstreckte sich über Pausenverhalten und fand auch Ausdruck in der Kleidungsauswahl der Teilnehmer\*innen. Diese schien den Eindruck des Akademischen fortzuführen, da er zwischen den Polen legerer Freizeitkleidung und formaler Arbeitsgarderobe rangierte. Trotz der jungen Altersstruktur der Veranstaltung waren die Differenzen zu Veranstaltungen, die sich nicht explizit an ein Publikum in Qualifikationsphasen richten, gering.

In der Organisation der Veranstaltung selbst wurden Unterscheidungen getroffen, die etwas im Kontrast zum kommunikativen Lerncharakter des Selbstverständnisses zu stehen schienen. Unterscheidungen wurden entlang der Qualifikationsphasen gezogen, sodass es neben Panels von Master-Studierenden und Promovierenden auch als „Nachwuchsveranstaltung“ ge-

rahmte Panels, welche Vorträge von Studierenden aus frühen Phasen des Bachelorstudiums beinhaltete.

Diese Impressionen könnte so interpretiert werden, dass man es in diesem Rahmen mit einer Erprobung und Reproduktion habitueller Verhaltensmuster in akademischen Ritualen überwog. Aufgrund punktueller Unterscheidungen ist aber darauf hinzuweisen, dass hier nicht schlicht ein Skript nachgespielt wurde. Fest machen könnte man das an irritierenden Momenten, die sich aus einer Abweichung von dem ergab, was vielerorts bei Tagungen gängig ist. In einem um 17 Uhr stattfindenden Symposium wurde Bier getrunken. Dieser Bierkonsum, an den formellen Teilen vieler Tagungen unüblich, erzeugte keinen Partycharakter und war nicht ausufernd. Diese Irritation könnte Befürchtungen auslösen, die Vortragenden könnten nicht ernst genommen werden oder die Veranstaltung verliere nun die Seriosität. Die Getränkeauswahl hatte allerdings keinen erkennbaren Einfluss auf das Symposium. Diese Praxis ist ein kleiner Unterscheidungspunkt, zu anderen Tagungen. Man könnte fragen, ob hier bewusst eine Abweichung zugelassen wird. Möglicherweise wurde hier eine Art Freiraum markiert, der zeigt, dass es bei aller Bereitschaft das Spiel der Wissenschaft mitzuspielen auch Regelverschiebungen geben kann, was auf die Fragilität von Routinen hinweisen könnte.

Diese ethnografische Notiz wurde als Einstieg für den Beitrag<sup>1</sup> gewählt, um den Blick darauf zu richten, dass Tagungen nicht nur einen Ritus akademischer Selbstvergewisserung darstellen, sondern, so die These, dass sich hier eine Vielzahl von Praktiken zeigt, die aufgrund ihres performativen Charakters eine ethnografische Beforschung relevant erscheinen lässt. Hiervon wird sich eine Erweiterung des Reflexionsradius erhofft.<sup>2</sup>

Zunächst wird auf ausgewählte Aspekte der Wissenschaftsforschung des 20. und 21. Jahrhunderts eingegangen (2).<sup>3</sup> Anschließend geht es um Tagungen in ihrer Ambivalenz. Daran werden Ausführungen zu einer möglichen Kulturanalyse von erziehungswissenschaftlichen Tagungen erfolgen

1 Der Vortrag, aus dem dieser Beitrag hervorgegangen ist, basiert auf zahlreichen Diskussionen, nicht selten im Umfeld von Tagungen. Besonderer Dank für Ihre Unterstützung gilt Ralf Mayer, Miguel Zulaica, Carsten Bünger und Seline Henkel, welche sich vorab mit meinem Manuskript auseinandersetzten und mich zum Nach- und Überdenken anregten. Die Diskussion im Anschluss an den Vortrag und die hilfreichen Kommentare der Herausgeber\*innen, flossen ebenfalls in diesen Text ein. Dank gilt daher Unzähligen.

2 Diese sind nicht als Forschungsprogramm im strikten Sinne zu verstehen, noch basieren sie auf bereits erhobener Empirie. Anknüpfungspunkt sind Erfahrungen, in Verbindung mit Überlegungen aus der Wissenschaftsforschung. Es sind vielmehr Vorüberlegungen zu möglichen Forschungsarbeiten, die die Relevanz dieser markieren sollen. In diesem Beitrag ist die Gefahr angelegt, Dinge vorwegzunehmen und zum Ausgangspunkt subsumptionslogischer Fehlschlüsse zu werden. Die hier vorgenommenen Überlegungen sind als Perspektivaufnahme durch ein Panorama zu verstehen.

3 Andere Vorgehensweisen finden sich in jüngeren Publikationen von Christiane Thompson und Markus Rieger-Ladich. Christiane Thompson plädiert aufbauend auf wissenschaftstheoretischen Positionen, welche Erkenntnis und Wahrheit zum Problem werden lassen, für die Möglichkeit der „kategorialen Befremdung“ (vgl. Thompson 2017). Markus Rieger-Ladich schlägt hingegen eine kritische Arbeit im und am Archiv vor, um die eigene Disziplin mit Möglichkeitsfragen zu konfrontieren (vgl. Rieger-Ladich 2019).

(3). Den Gedankengängen wird dann in einem folgenden Schritt eine schärfere Kontur gegeben durch Ausführungen, die sich sehr stark an der „Ästhetik des Performativen“ der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte orientieren (4). Notwendig erscheinen hier sozialtheoretische Erweiterungen und Übersetzungen aus dem Kunst-Kontext in das System der Wissenschaft (5).

## 1 Panoramen der Wissenschaftsforschung

Im Folgenden geht es um Panoramen der Wissenschaftsforschung, welche die sozialen und strukturellen Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion in den Fokus stellen.<sup>4</sup>

Orientierung liefert hier der Panoramen-Begriff Bruno Latours in seinen Vertiefungen durch Oliver Marchart (vgl. Latour 2007, S. 325 f. sowie Marchart 2013, S. 390). Der hier verwendete Panoramen-Begriff beinhaltet die Möglichkeit, größere und kleinere Teile der Gesellschaft zu beobachten und dies abgestützt von sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Marchart 2013, S. 391). Aus dieser beobachtenden Perspektive auf Gesellschaft wird ein 360 Grad-Bild entworfen- welches durch rhetorische und erkenntnistheoretische Vorentscheidungen bedingt ist (vgl. ebd., S. 392). Andere Vorentscheidungen haben eventuell ergänzende oder ganz andere Beobachtungen zur Folge. Der Vorteil der Panoramen-Theorie liegt darin, dass er ermöglicht sich von Alleinerklärungsansprüchen zu lösen und die eigene Kontingenz der Perspektive transparent zu machen. Dadurch findet nicht nur keine Abschließung gegen Perspektivwechsel statt, sondern die gleichberechtigte Ko-Existenz wird sozialontologisch behauptet (vgl. ebd., S. 392). Dies könnte dem Panoramenbegriff den Vorwurf einbringen die eigenen Beobachtungen des Bedeutungsverlusts zu überführen. Dem gegenüber ist aber festzuhalten, dass dieser Begriff selbstverständlich keine Entbindung gegenüber der Markierung von Relevanz darstellt oder mit einem grundsätzlichen Verzicht an Erkenntnisinteresse einhergeht (vgl. ebd., S. 392 f.).

1935 erschien erstmalig Ludwik Flecks „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ die die diversen Formen der Epistemologie in den Naturwissenschaften radikal in das Soziale einbettete (vgl. Fleck 1980). Er bezieht das was man wissenschaftliche Redlichkeit nennen könnte, direkt auf die sozialen Träger\*innen. Wahrheit in der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion ist daher für ihn an Denkkollektive gebunden, welche Fleck in seiner historischen Studie nachzeichnet. Wissenschaft erscheint hier nicht als statische Einheit erlesener Wahrheitssucher\*innen

4 Dabei gehe ich fragmentarisch vor und stelle in ihrer theoretischen und methodischen Anlage heterogene Ansätze nebeneinander. Sozialgeschichtlich und epistemologisch liegen genauere Beschreibungen vor (vgl. Rheinberger 2007). Für die vertiefte Diskussion über den für die westliche Moderne entscheidenden Bruch zwischen Mythos und Logos ist auf andere Publikationen zu verweisen (vgl. Wimmer 2006, S. 265 f. sowie Hetzel 2011 und Wrana 2019), ebenso eine Reflexion der Bedeutung von Wahrheit und Wissen für die Gesellschaft, gerade unter Bedingungen der Offenbarung ihrer Kontingenz (vgl. Luhmann 1997, S. 339 f.).

welche sich dieser annähern, sondern als bedingt und beeinflusst von sozialen Gruppen. Die Erkenntnisproduktion ist daher ein sozial bedingter Prozess und nicht lediglich als Plausibilisierung der Wahrheit als Idee zu verstehen.<sup>5</sup>

Aus einer anderen Perspektive sieht Pierre Bourdieu in der Soziologie als Wissenschaft des Sozialen den Vorteil, dass sie die Sozialität ihrer eigenen Disziplin selbst beforschen könne (vgl. Bourdieu 1988, S. 31 f.). Während er mit Fleck gemein hat, Wissenschaft nicht unabhängig von ihren sozialen Träger\*innen zu betrachten, betont er dennoch stärker den kompetitiven Charakter innerhalb des Feldes. Dieser Blickwinkel entzaubert die Wissenschaft als Wahrheitssuche. Vielmehr skizziert Bourdieu die Wissenschaft als Feld des Ringens um Prestige (vgl. ebd.).

Die Einsätze Flecks und Bourdieus eint die Ansicht, dass Wissenschaft zentral durch Sozialität bedingt sei. Auch in der Erziehungswissenschaft ist es zu Einsätzen gekommen, welche eine Nähe zu diesen Ansichten aufweisen.

Für Feldforschung zur disziplinären Selbst-Beforschung im Sinne Bourdieus plädierte Markus Rieger-Ladich im Zuge einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (vgl. Rieger-Ladich 2009). Erziehungswissenschaft ließe sich demnach als Feld von Kämpfen um Hegemonie entlang von Spezifika des Feldes, habituellen Mustern und Positionierungen beschreiben. Bei dieser wissenschaftlichen Selbst-Beforschung erachtet er beispielsweise eine Beschäftigung mit Rezensionen oder Antrittsvorlesungen als mögliche Zugänge.

Kerstin Jergus wendet sich aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive den im wissenschaftlichen Feld stattfindenden Praktiken zu (vgl. Jergus 2017). Sie beschreibt aus machtkritischer Perspektive was aus „Schreiben“ (ebd., S. 129), „Sprechen“ (ebd., S. 132) sowie „Positionierung und Mobilisierung – Über-Setzungen“ (ebd., S. 134) als Praxis zur wissenschaftlichen Leistung macht. Dadurch wird auf die subjektivierenden Effekte durch Adressierungen im Wissenschaftsbetrieb hingewiesen. Durch diese kommt es zu spezifischen Performanzen von Leistungsfähigkeit um Zugehörigkeit zum wissenschaftlichen Feld zu bekommen und zu halten (vgl. ebd., S. 137).

In der 1979 erschienenen Studie „Laboratory Life“ von Steve Woolgar und Bruno Latour nahmen diese ethnografisch den wissenschaftlichen Alltag in den Blick. Sie versuchten aus der Beschreibung des Arbeitens im Labor heraus diese in ihrer Bedeutung auf wissenschaftliche Erkenntnisproduktion zu beziehen. Diese skizzierten sie als Weg (vgl. Latour/Woolgar 1979). Die Wissenschaftler\*innen gehen in die Bibliothek und danach ins

5 Bei Thomas Kuhns findet sich die Vorstellung, dass sich Wissenschaften linear durch Paradigmenherausbildung revolutionär von einer vorparadigmatischen Wissenschaft zu einer Normalwissenschaft entwickelten (vgl. Kuhn 1967). Teilweise stellt dies aber eine starke Vereinfachung zu Gunsten einer evolutionär gedachten Ausdifferenzierung des Wissenschaftsbetriebs dar (vgl. Rheinberger 2007, S. 197).

Labor mit der Absicht es via publiziertem Buch wieder in die Bibliothek zu schaffen und dort gegebenenfalls widerlegtes Wissen zu verdrängen.

So kommt für Latour dem Beschreiben eine herausgehobene Stellung zu: „Kein Forscher sollte die Aufgabe erniedrigend finden, beim Beschreiben zu bleiben. Sie ist, im Gegenteil, die höchste und seltenste Leistung.“ (Latour 2007, S. 237). Es wird daher dem Modus des Beschreibens ein eigener Stellenwert zugesprochen. Latour fragt daher nicht nur nach dem epistemologischen Stellenwert, ‚Was‘ sich als wahr erwiesen hat, sondern betont, dass das ‚Wie‘ der sozialen und materiellen Bedingungen stark ausschlaggebend für die Erkenntnisproduktion ist.

Karin Knorr-Cetina machte mit ähnlicher Stoßrichtung in ihrer Studie von 1981 „The manufacture of knowledge“ darauf aufmerksam, wieviel Soziales, konkreter wieviel Kreativität und Zwischenmenschliches, in naturwissenschaftlicher Erkenntnisproduktion steckt. (vgl. Knorr-Cetina 1981).<sup>6</sup> Sie beobachtete das Feld biologischer Forschung im Sinne von „ethnoscience“ durch einen ethnomethodologischen Zugang und rekonstruierte hier insbesondere die Interaktionen der Wissenschaftler\*innen. Auf die Gefahr hin, durch die Beobachtung und Beschreibung kleinster Ausschnitte des Wissenschaftsbetriebes nur noch Banales einzufangen, erweitert Karin Knorr-Cetina ihr Programm um die Analyse der kulturellen Einbettung von Wissen in sogenannten ‚Wissenskulturen‘, als relational wissenschaftlichen Handelns in gesellschaftlichen Ordnungen (vgl. Knorr-Cetina/Reichmann 2016). Diese Beschäftigung mit den Mikroebenen macht Knorr-Cetina für die Beforschung von Tagungen interessant, da sie das Sammeln von Feld-Eindrücken anvisiert.

Solcherlei Feldstudien mit beschreibendem Charakter lassen sich nicht ohne Weiteres auf die Erziehungswissenschaft übertragen. Das Zusammenspiel aus sozialen Bedingungen, mit naturwissenschaftlicher Erkenntnisproduktion unter Laborbedingungen mit sozialen Bedingungen mit erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, unterscheidet sich wohl erheblich. Das Laborleben findet in der Erziehungswissenschaft kein entsprechendes Pendant. Dennoch lassen sich einige Arbeiten entsprechend einer Nähe zu Wissenschaftsforschung im Modus der Beschreibung interpretieren.<sup>7</sup>

So beschreibt Christiane Thompson die Praktiken der Vorgehensweise von Bildungsforschung und Bildungstheorie anhand exemplarischer Texte (vgl. Thompson 2011). Die beschriebenen Praktiken werden dadurch in ihrer Hybridität konturiert und nicht in einer Narration einseitiger Überlegenheit gegeneinander ausgespielt.<sup>8</sup>

In einer historisch gelagerten Studie im Sinne latourscher Beschreibungen stellt Florian Eßer dar, welche die pädagogisch relevante Kategorie der „Kindheit“ in einer wichtigen Etappe ihrer Genese skizziert. Ins Visier

6 Abstrakte Beschreibungen des Wissenschaftssystems in evolutionären Ausdifferenzierungen werden dem gegenüber als zu vereinfachend beschrieben (vgl. Knorr-Cetina 1992).

7 Dabei ist auch an die Beiträge in Meseth et al. 2016 zu denken.

8 Überlegungen zu hybriden Praktiken von Bildungsforschung hin zu einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung finden sich im Sammelband von Thompson et al. 2014.

nimmt die Repräsentation von Kindern in deutschsprachigen Zeitschriften von 1896–1914 (vgl. Eßer 2013).

Eine interessante Anwendung ethnografischer Selbstbeschreibungen findet sich auch, wenn auch in einem kulturwissenschaftlichen und keinem erziehungswissenschaftlichen Rahmen, in der Studie „Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens“. Hier hat ein Forschungskollektiv statt dem cetinaschen oder latourschen Labor das Leben von Doktorand\*innen in der Bibliothek in den Blick genommen. Hier gären im Schreibprozess Hoffnungen, es mit der jeweiligen Promotionsarbeit in die Regale eben jener Bibliotheken zu schaffen (vgl. Barthel et al. 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Erziehungswissenschaft als Teil des Wissenschaftssystems bedingt ist durch die Arbeit seiner sozialen Träger\*innen. Das wissenschaftliche Feld enthält dabei Eigenlogiken, in denen es zu Performanzen von Leistung kommt. Interessiert man sich für Beschreibungen der Erziehungswissenschaft, stellen Tagungen einen interessanten Teilaspekt der Wissenschaft dar. Sie sind ein Ort, in dem sich soziale Praktiken abspielen. Zu dem werden dort Erkenntnisse und Problematisierungen vorgestellt und diskursiv verhandelt.

## 2 Tagungen als Gegenstand der Wissenschaftsforschung

Wir gehen auf Veranstaltungen oder Tagungen aus wissenschaftlichem Interesse, aber auch um uns im wissenschaftlichen Feld zu positionieren. Etablierte Protagonist\*innen festigen ihren Status oder können Positionen der Innovativität inszenieren. Tagungseinladungen sind mit Prestige verbunden. Das damit verbundene symbolische Kapital kann in die Vita einfließen, das dadurch gewonnene soziale Kapital kann zum Ergreifen neuer Tätigkeiten, nach Ablauf bestehender Verträge, führen. Dies ist besonders für junge Beschäftigte in Qualifikationsphasen relevant. Tagungen haben auf Wissenschaftler\*innen außerhalb unbefristeter Stellen eine fast erzieherische Wirkung.<sup>9</sup>

Neben dieser Strukturdimension von Tagungen soll aber auch nicht unerwähnt bleiben, dass Tagungen auch zur Pflege von Freundschaften dienen. Sie haben ferner einen gewissen Eventcharakter (vgl. Hitzler/Hornborstel 2013 S.72 f.). Tagungstaschen, Essensstände und Partys verorten das Geschehen jenseits sterilen Alltags.

Die Verknüpfung von Tagungen mit sozialem Kapital samt Eventcharakter soll aber keineswegs so verstanden werden, als sei es nicht ernst zu nehmen, was die Vorträge<sup>10</sup> beinhalteten und wie sie diskutiert werden. Ge-

9 Eine Beschreibung der vielfältigen Anforderungen in Bezug auf das ‚Werden‘ zur Wissenschaftlicher\*in findet sich am Beispiel von männlichen Historikern bei Etzemüller 2013. Weitere Überlegungen zur Performativität der Wissenschaft finden sich zudem in Etzemüller 2019, dass allerdings bei Erstellen des Ursprungsmanuskripts noch nicht erschienen war.

10 Vorträge wurde hier pragmatisch als Oberkategorie für alle Formate gewählt, in denen etwas vorgetragen wird, also alle Formen von Referaten, Podiumsdiskussionen, Arbeitsgruppen, Symposien und weiteren Darstellungsformen.

mäß dem Plädoyer in der Feldforschung einzelne Dimensionen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern den Blick zu weiten, ist dafür zu plädieren Text und Inszenierung von Vorträgen verknüpft zu betrachten (vgl. Lindner 2003). Denn gerade die Skripte oder Stichworte auf denen Vorträge basieren, sind, wie Texte generell, „das Labor des Sozialwissenschaftlers“ (Latour 2007, S. 221). Sie sind in ihrer Zentralität im Zuge des Vortragsgeschehens zudem die Eröffnung von debattierendem Austausch. Als Instrumentarium für das nichttextliche Geschehen scheint mir der theaterwissenschaftliche Ansatz Erika Fischer-Lichtes gewinnbringend zu sein (vgl. Fischer-Lichte 2004), welche ich auf Vorträge innerhalb erziehungswissenschaftlicher Tagungen anzuwenden versuche.

Tagungen haben verschiedene Erscheinungsformen und sind daher auch Institutionen mit einer eigenen Geschichte.<sup>11</sup> Diese Geschichte führt zu einem gewissen Renommee spezieller Tagungen. Bei Tagungen liegt aber ein unterschiedliches Verständnis vor, an welche Art von Öffentlichkeit man sich richtet. Die Frage, ob Tagungen sich an möglichst viele Interessierte oder aber ein exklusiveres Fachpublikum wenden, welches durchaus von Ausschlussmechanismen flankiert sein kann, erlangt dadurch eine politische Dimension. Viele Tagungen dienen wohl rein der Verständigung innerhalb der Community. Offenere Tagungsformate versuchen hingegen Möglichkeiten zu finden weitere Perspektiven zu integrieren. Des Weiteren können Tagungen aber auch als Außendarstellungen gegenüber Politik oder Wirtschaft genutzt werden.

## 3 Tagungen und Performanz

Die folgenden Überlegungen stellen den Versuch dar, Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ (vgl. Fischer-Lichte 2004) als Heuristik zu lesen, um den Reflexionsradius in Bezug auf das Format Tagungen zu erhöhen. Dabei wurde sich pragmatisch auf Vorträge als ein zentrales Element von Tagungen beschränkt.<sup>12</sup>

Vorträge auf Tagungen sind nicht als bloßes Ausdrücken eines Textes zu verstehen. Sie sind sozial und institutionell gerahmt- außerhalb dieser Gegebenheiten machen sie wenig Sinn. Sie sind ein Versuch gültige Wahrheitscodes (vgl. Luhmann 1990) zu bedienen oder Neue zu etablieren. Erika Fischer-Lichte verknüpft Sprache und Handeln mit ihrer gleichzeitigen Ver-

11 Peter Kauder skizziert diese Besonderheiten am Beispiel des Salzburger Symposions (vgl. Kauder 2015)

12 Der Beitrag stellt gewissermaßen eine Verengung in doppelter Hinsicht dar, welche hier angesprochen werden soll. Das Fokussieren auf die Performanz von Vorträgen und die anschließenden Diskussionen, klammert zahlreiche soziale Ausgrenzungsmechanismen wie Gruppenbildungsprozesse auf Tagungen aus. Die anschließende Heuristik orientiert sich auch stark an Normvorstellungen geordneter Vortrags-Diskussions-Abläufe. Es gibt auch Praktiken der Demütigung, vernichtender Kritik oder der enormen Ignoranz in welchen sich Machtpositionen im wissenschaftlichen Feld konstituieren.

körperung und spricht hier von Performanz (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 31).<sup>13</sup>

Das Ausgesprochene wird durch die Vortragenden zur Performanz. Das Ausgesprochene ist verkörpert durch Körperhaltung und Kleidung. Stimme, Rhythmik und Präsenz beeinflussen das Wiedergegebene. Visuelle Medien unterstützen die Performanz. Ihr gezieltes Weglassen kann aber auch die Konzentration des Publikums herausfordern (vgl. ebd., S. 129 f.).

Ein Vortrag als Performanz basiert auf der körperlichen Co-Präsenz von Vortragendem und Publikum. Die Performanz bewirkt sowohl Innerliches als auch Äußerliches beim Zuhörenden (vgl. ebd., S. 262 f.). Die folgenden Ausführungen, zu denen Erika Fischer-Lichte kommt, können wohl in unterschiedlichem Maße auch für ein Tagungspublikum gelten:

„Zwar mögen diese Reaktionen teilweise rein ‚innerlich‘ ablaufen, einen ebenso wichtigen Teil stellen jedoch wahrnehmbare Reaktionen dar: Die Zuschauer lachen, juchzen, seufzen, stöhnen, schluchzen, weinen, schnarren mit den Füßen, rutschen auf dem Stuhl hin und her, lehnen sich mit gespanntem Gesichtsausdruck vor oder mit entspanntem zurück, halten den Atem an und werden beinahe starr, sie schauen wiederholt auf die Uhr, gähnen, schlafen ein und fangen an zu schnarchen; sie husten und niesen, knistern mit Einwickelpapier, essen und trinken, flüstern sich Bemerkungen zu oder kommentieren das Bühnengeschehen laut und ungeniert [...], stehen auf, verlassen den Saal und knallen die Tür hinter sich zu.“ (ebd., S. 58).

Mit Erika Fischer-Lichtes Worten provoziert das Gesagte der Vortragenden eine Feedback-Schleife. Die Zuhörenden überlegen innerlich mit oder driften ab. Das Sprechen von einer Feedback-Schleife weckt dabei sehr leicht Assoziationen zu Sender-Empfänger-Modellen. Dies ist an diesem Punkt der hier auftretenden kybernetischen Sprache der Theaterwissenschaftlerin geschuldet. Was zwischen Vortragenden und Publikum passiert kann dabei von Fluchtlinien-Anregungen bis zu fast gar nichts variieren. Daher ist der Begriff der Schleife etwas irreführend, weshalb man sich dies wohl eher im Sinne eines Rhizoms (vgl. Deleuze/ Guattari 1992, S. 11 f.) vorstellen könnte, also einer ultrakomplexen Feedback-Schleife.

Es ergibt sich ein Rollenwechsel (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 63 f.) zwischen der Adressierung als Zuhörende und wissenschaftlicher Positionierung.<sup>14</sup> Auf die innerlichen Prozesse erfolgen mitunter aber auch eigene Performanzen im Diskussionsteil. Diese Performanzen könnten als Praxis im Vollzug Ziel von Beobachtungen sein. Gibt es Verständnisfragen? Sind diese Verständnisfragen nur Tarnung für Kritik am Gesagten? Betreffen die Fragen die adäquate theoretische Fundierung oder die gängige Lesart? Bei Empirie basierten Ergebnisdarstellungen könnten sich Nachfragen auf die Aussagekraft beziehen, mitunter aber auch auf technische Detailfragen hinauslaufen. Rufen Vorträge mitunter sehr assoziative Nachfragen zu gefallen Begriffslichkeiten hervor und beinhalten ein abstraktes Weiterdenken? Mancherlei Anmerkungen könnten aber gar Erinnerungen zur eigenen Wis-

<sup>13</sup> Sie bezieht sich in ihrer theoretischen Fundierung auf John Austin und Judith Butler.

<sup>14</sup> Welche man eventuell auch im Sinne einer Adressierungsanalytik in den Blick nehmen könnte (vgl. Reh/Ricken 2012 sowie Rose 2019).

senschaftler\*innen-Biographie beinhalten, welches sich dann in den Nachfragen artikuliert. Es wäre eine empirisch zu klärende Frage, inwieweit die beiden letztgenannten Fälle an symbolisches Kapital gebunden sind, also ob diverse Feedback-Typen häufiger mit einem Status der Präsentation des Erarbeiteten zusammenfallen. Dies alles tangiert zu dem die Frage, ob und welche Art von Distinktionssetzungen von Anmerkungen, Kommentaren und Nachfragen ausgehen.

Es kommt zur Aufführung von mehr oder weniger typischen Sprachspielen, die sich mitunter zu wiederholen scheinen. Die Rede von ultrakomplexen Feedback-Schleifen macht aber deutlich, dass bei Vorträgen nicht von einem einfachen Reiz-Reaktionsschema auszugehen ist. Die Performanz ist Auslöser weiterer Performanzen in der Diskussion, weshalb Tagungen auch eine Dynamik entwickeln können, welche zu beforschen interessant wäre.

Erika Fischer-Lichte betont des Weiteren bei performativen Handlungen das fragile Verhältnis zur Gemeinschaft (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 82 f.). Vorträge in der (Erziehungs-)wissenschaft basieren auf ritualisierten, letztlich aber meist non-formalen Konventionen. Mögen diese auch als gemeinsamer Nenner noch so klein sein, so ist davon auszugehen, dass Vortragende sich verständlich machen wollen. Es ist weniger die Ambition jedes Wort auf Zustimmung zu polen, als das so gesprochen wird, dass eine Verständnisebene getroffen wird. Argumentationen, Ergebnispräsentationen, Kritiken und erkenntnispolitische Einsätze werden performativ geübt und stehen dann innerhalb der Gemeinschaft zur Disposition. Der Gemeinschaftsaspekt von Vorträgen und Tagungen oszilliert in dieser Weise zwischen Kreativitätsanforderung und Zwangscharakter. Dies hat besonders Auswirkungen für sich etablierende Wissenschaftler\*innen. Neue Lesarten, die Erschließung weiterer Forschungsperspektiven und die Varianz sind bei Vorträgen durchaus gewollt. Sie sind gleichzeitig durch unausgesprochene Regeln begrenzt. Die Balance zwischen einem ausgewogenen Umgang mit abseitigen und daher nicht naheliegenden Referenzen (vgl. Wrana 2020, S. 145f) und der Banalität plumper Wiederholung stellt eine große Herausforderung für die Wissenschaftler\*innen dar, deren Erfahrungsschatz und damit einhergehendes symbolisches Kapital noch relativ gering ist. An dieser Stelle wird der Leistungscharakter wissenschaftlicher Praxen besonders deutlich (vgl. dazu auch Jergus 2017, S. 137 sowie Bröckling 2007, S. 250). Da Veranstalter und Besuchende von Tagungen häufig auch Wertmaßstäbe im Sinne der Qualität an Symposien oder Panels anlegen, wird der Vortrag so zur Prüfungssituation (vgl. Thompson 2014).

Ein weiteres Tableau des Performativen stellt die „Berührung“ dar (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 101 f.). Berührung meint hier, dass eine Performanz nicht nur eine reflexive Feedbackschleife auszulösen vermag, sondern auch eine diese überlagernde, drastischere Reaktion hervorrufen kann. An dieser Stelle ist notwendig darauf hinzuweisen, dass der „Berührungscharakter“ erziehungswissenschaftlicher Vorträge ein genuin anderer ist, als

in Performances im Theater oder allgemeiner der Kunst. Der Inszenierung des wissenschaftlichen Körpers sind durch das Möglichkeitsrepertoire körperlicher Ausdrucksweisen der Wissenschaftler\*innen und einen geteilten Verhaltenskonsens Grenzen gesetzt. Schreien, Weinen und das Austreten körperlicher Grenzen dürften bei Vorträgen in erziehungswissenschaftlichem Rahmen Unverständnis hervorrufen. Für das Format ist eher eine leicht unterkühlte Atmosphäre typisch, die Sachlichkeit inszenieren soll. Dennoch gibt es Aussagen, die zu starken Reaktionen in der Zuhörerschaft führen können. Das Verlassen der Räumlichkeiten ist dabei zu vieldeutig um als Indikator dafür zu taugen. In den Diskussionsteilen der Vorträge lassen sich aber Performanzen ausmachen, bei denen es um mehr als Nachfragen oder Anmerkungen geht. Es kann zu fundamentalen Einsprüchen, vereinzelt mit Angriffscharakter, kommen. Manche Debatten können dabei den Eindruck erwecken, als seien sie Gefechte darüber, wer die legitime Lesart eines Bezugstheorems liefere oder welches Bezugstheorem überhaupt rezipiert werden müsste. Auch bieten solche Ein- und Widersprüche Möglichkeiten, innerhalb der Gemeinschaft seine Verbundenheit mit Kommissionen zu demonstrieren oder auch einer Schüler\*innenschaft Gehör zu verschaffen. Solche Formen des performativ dargestellten wissenschaftlichen DisSENS sind von daher interpretationsbedürftig, da Aussagen in Vorträgen als Einsätze zu verstehen sind. Diese provozieren entweder Zustimmungen oder Widersprüche, welche aber immer wieder neue Einsätze darstellen, da diese nun auch für Zustimmung und der Widerspruch zur Disposition stehen. Solcherlei Einsprüche verlassen sehr schnell die formale Inhaltsebene. Eventuell erfolgen Positionierungen in einem Konflikt, der nur indirekt etwas mit dem Vortrag zu tun hat.

Zudem können sowohl Vorträge als auch die anschließenden Diskussionen, die dem Pädagogischen inhärente Normativität thematisieren. Es kann hier zu emotional aufgeladenen Performanzen kommen, weil auf attestierte Gefahren normativer Implikationen des Gesagten hingewiesen wird. Hier kann es mitunter um Verstrickungen der Fachdisziplin in Gewaltverhältnisse und damit einhergehende Verantwortung gehen.

Das Performative entwickelt seinen besonderen Charakter gemäß Erika Fischer-Lichte entlang der „Liveness“ der spontanen Echtzeit der Auf-führung (vgl. ebd., S. 114 f.). Bekannt sind die Kraftproben zwischen Vortragenden und Technik, wie beispielsweise leisen Mikrofonen, nicht funktionierenden Visualisierungen bis hin zu enormen Hitze- und Kältezuständen oder Sauerstoffarmut in den manchmal überfüllten Räumlichkeiten. Vortragende müssen mitunter sehr spontan auf das Publikum reagieren. In Diskussionen bündeln sich mitunter komplexe Frage-Antwort-Schleifen zeitlich sehr dicht, was Präzisierung und Flexibilität notwendig machen.

Es zeigt sich, dass sich innerhalb der gedanklich durchgespielten Performanzen im Rahmen von Vortragsgeschehen viele Anschlussmöglichkeiten für Interpretationen bieten. Neben der angesprochenen Adressierungs-analytik (vgl. Reh/Ricken 2012; Rose 2019) bleibt allerdings offen, wie eth-

nografische Beobachtungen mit einer angemessenen Berücksichtigung der inhaltlichen Gegenstandskonturierungen der Vorträge zu verbinden wären. Für konkretere Analysen kämen daher wohl auch Forschungsmethoden der Analyse diskursiver Praktiken (vgl. Wrana 2012; Wrana 2015) in Frage, welche es ermöglichen könnte sprachliche und nichtsprachliche gleichberechtigt Praktiken zueinander in ein Verhältnis zu setzen. Gleichzeitig dürfte es eine enorme Herausforderung darstellen zu rekonstruieren, wie in Praktiken Machtverhältnisse und Hierarchien hergestellt und reproduziert werden, ohne dass man dies unterstellt und subsumptionslogisch alles Beobachtbare nur noch als Bestätigung dessen auffasst.

#### 4 Schluss

Anliegen dieses Beitrages war es deutlich zu machen, wieso Tagungen als Orte wissenschaftlicher Inszenierungen einen relevanten Forschungsgegenstand darstellen. Tagungen sind nicht die ausschließlichen Orte erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, aber mitunter auch Orte an denen Erkenntnisproduktionen performativ präsentiert werden. Die Produktivität der Frage, in wie weit Tagungen, ob aus Vortragender- oder Publikumperspektive, Irritation oder Inspiration sowie Umdenken oder Weiterdenken, scheint sich einem einfachen Evaluieren zu entziehen.

In Anlehnung an Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ (vgl. Fischer-Lichte 2004) wurde versucht aufzuzeigen, wieviel in den Blick geriete, wenn man Vorträge in ihrer Beziehung zum Publikum beschreibe. Neben dieser heuristischen Folie möchte ich noch einmal betonen, dass derartige Analysen die Hervorbringung und Reproduktion sozialer Ordnungen anvisieren könnten.

Diese Vorüberlegungen sind als ein mögliches Anfangen zu verstehen, welche sich im Idealfall von der Empirie irritieren lassen, anstatt auszugeben was man vorfinden möchte. Weitere Relevanz für den Vorschlag ergibt sich zudem auch dadurch, was hier weitgehend unbeachtet blieb, dass auf Tagungen erziehungswissenschaftlicher Provenienz mitunter sogenannte Praktiker\*innen anzutreffen sind oder diese vor Entscheidungsträger\*innen der Bildungspolitik stattfinden, die sich Steuerungswissen erhoffen.<sup>15</sup>

An dieser Stelle ist auf eine Grenzmarkierung der Ausführungen hinzuweisen: Ein derartiges Forschungsunternehmen ließe sich nur schwerlich anonymisieren. Den Beforschten müsste erklärt werden, dass diese Art der Selbstthematisierung keine Form der Qualitätskontrolle oder der Nestbeschmutzung darstelle. Wie stark der Widerstand der scientific community gegen solche Forschungsunternehmen sein dürfte, ist unbekannt. Allerdings

15 Spannende an die Heuristik anschließende Fragestellungen könnte daher zu dem sein, wie diese Unterscheidung überhaupt auf öffentlichen Veranstaltungen wie Tagungen hergestellt wird. Geschieht dies etwa durch Aufgabenverteilung in Ergebnispräsentation der Begleitforschung (Wissenschaft) und Praxisberichte (Fachpraxis)? Oder etwa durch didaktisch geplante Workshops von der Wissenschaft für die Fachpraxis mit vermeidlich pädagogischem Auftrag?

geht es um Positionierungen von Akteur\*innen im Wissenschaftsbetrieb. Diese Art von Dokumentation könnte Sprechakte ihrer Flüchtigkeit entziehen. Bei Akteur\*innen könnte der Wunsch bestehen, dass einmal getätigte Äußerungen als Karrierehindernisse in Vergessenheit gerieten. Gleiches gilt wohl auch für unangemessen aggressive Äußerungen.

Selbstreflexion ersetzt keinesfalls die theoretische oder empirische Arbeit oder gar die Teilnahme an Diskursen. Empirie stellt dabei ganz klar die Grenze der vorgelegten Überlegungen dar, da unklar ist, was in das Feld projiziert wird und was sich dort in Praktiken darstellt. Daher muss die Bilanzierung, ob solcherlei Forschungsunternehmen eine aufklärende und oder gar eine machtkritische Perspektive auf gewisse Ordnungsmuster entwerfen kann, ungeklärt bleiben. Vorerst bleibt es ein Plädoyer zur Erweiterung der Selbstreflexivität.

## Literatur

- Barthel, Katja/Brand, Sebastian/Friedrich, Alexander/Hoffmann, Anna Rebecca/Krentel, Friedolin/Meneghell, Laura/Müller, Jennifer Ch./Wilke, Christian (2015): *Library Life: Werkstätten kulturwissenschaftlichen Forschens*. Lüneburg: Meson press.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*, Bd. 2. Berlin: Merve.
- Eßer, Florian (2013): *Das Kind als Hybrid: Empirische Kinderforschung (1896 – 1914)*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Etzemüller, Thomas (2013): *Der ‚Vf.‘ als Subjektform. Wie wird man zum ‚Wissenschaftler‘ und (wie) lässt sich das beobachten?*. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar: *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 175–196.
- Etzemüller, Thomas (2019) (Hrsg.): *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Fleck, Ludwig (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hetzel, Andreas (2011): *Zwischen guten Gründen und bloßen Meinungen. Konflikte um das Wissen in der klassischen Antike*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Wissen*. Paderborn: Schöningh, S. 35–58.
- Hitzler, Roland/Hornbostel, Stefan (2013): *Wissenschaftliche Tagungen – zwischen Disput und Event*. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen*. Wiesbaden: Springer.
- Jergus, Kerstin (2017): *Leistung und Anerkennung. Zu Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft*. In: Bünger, Carsten/Hoffarth, Britta/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina (Hrsg.): *Leistung – Anspruch und Scheitern. Wittenberger Gespräche IV*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 125–143.
- Kauder, Peter (2015): *Das Salzburger Symposium 1964–2014: Ein Blick auf einen ‚Gesprächskreis‘ der Systematischen Pädagogik aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung*. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91. 475–532.
- Knorr-Cetina (1981): *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon Press.
- Knorr-Cetina, Karin (1992): *Zur Unterkomplexität der Differenzierungstheorie. Empirische Anfragen an die Systemtheorie*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21. 406–419.
- Knorr-Cetina/Reichmann, Werner (2016): *Wissenskulturen: Wissenschaftliche Praxis und gesellschaftliche Ordnung*. In: Baur, Nina/Besion, Cristina (Hrsg.): *Wissen – Organisation – Forschungspraxis: der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft*. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 46–70.
- Kuhn, Thomas (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1979): *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage.
- Lindner, Rolf (2003): *Vom Wesen der Kulturanalyse*. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 99. 177–188.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997) *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2013): *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*. In: In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 36–55
- Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft: Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rheinberger, Heinz-Jörg (2007): Historische Epistemologie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft (2. Auf.). Wiesbaden: Springer, S. 155–174.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Rieger-Ladich, Marik/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück, S. 17–48.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Stefan/Bosancic, Sasa (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer, S. 65–85.
- Thompson, Christiane (2011): Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Brainbauer, Ines/Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 140–156.
- Thompson, Christiane (2014): „Taking risks“. Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung. In: Thompson, Christiane/Jergus Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2014): Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 268–289.
- Thompson, Christiane (2017): „Diesem Ding (es sey was es wolle) einen andern Nahmen zu geben“. Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Schenk, Sabrina/Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 111–124.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Meier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen. Opladen: Budrich, S. 195–214.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank/Schäfer, Franka (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 121–144.
- Wrana, Daniel (2019): Odysseus und Antigone. Zur Genealogie der Subjektivierung. In: Casale, Rita/Thompson, Christiane/Ricken, Norbert (Hg.): Subjektivierung. Weinheim: Beltz, S. 49–74.
- Wrana, Daniel (2020): Wissen. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer, S. 133–142.

## Quelle

Homepage zum studentischen Soziologiekongress 2017  
<https://2017.sozialogiekongress.de/der-kongress/> (Abruf 6.5.2021)

*Olaf Sanders*

## **Ethics is so overrated. Oder: Wie effektiv ist pädagogischer Altruismus?**

Randgänge zur empirischen Fundierung ethischer Orientierungen in bildungsphilosophischer Absicht

Dieser Beitrag besteht aus einer Reihe von Fragmenten, die ein Gefüge bilden, das weiteren Diskussionen als Anlass dienen soll. Die Bruchstücke verfestigen sich nicht zu einem Baum, der für Gilles Deleuze und Félix Guattari durch Hierarchie und vorwiegend dichotome Verzweigung gekennzeichnete Verfestigung des Denkens anzeigt. In einem Gefüge bleiben die Verbindungen lose, in einem Baum haben alle Elemente einen Platz in der Hierarchie. Und nach dem Sturm, den dieser Text womöglich entfacht, lässt sich ein fest gefügter Baum auch nicht mehr rekonstruieren. Der Sturm, den ich mir erhoffe, weht – wie noch immer oft – „vom Paradise her“ (Benjamin 1940/1980, S. 697 f.), soll aber auch als „Sturm auf“ begriffen werden können. Was soll gestürmt werden? Das uns bewusst und öfter wohl noch unbewusst Selbstverständliche, das vielen Fehlurteilen zugrunde liegt. Als Sturmschäden klaffen Erklärungslücken, die erstürmende Emphase bekanntlich auch leicht reißt. Diese Lücken nehme ich in Kauf, weil mir Diskussion geboten scheint, und ich annehme, dass – nach Heidegger klingende, aber nicht im heideggerschen Sinn, sondern einfach metaphorisch verstandene – ‚Lichtungen‘ Diskussionen erleichtern. Es geht schließlich auch um die Diskussion von Lücken.

Weil eine Reihe von Elementen immer auch als Serie wirkt und eine Serie eine symbolische Form ist, also auch Bildungsmedium (vgl. Sanders 2017), lässt es sich kaum vermeiden, vorab wenigstens etwas zu spoilern. Ich werde nach einer Exposition Michel Foucaults Ethik der Selbstsorge, Jacques Rancières Methode der Gleichheit und schließlich den effektiven Altruismus als bisher kaum diskutierte Kandidaten für ethische Fundierungen in Erziehungswissenschaft und Pädagogik ins Spiel bringen.

Beim effektiven Altruismus handelt es sich um eine empirisch fundierte Ethik mit einem Hang zur Evidenzbasierung moralischer Entscheidungen. Das ist für Ethiken, die historisch zumeist als Tugendethiken auf geronnene Erfahrungen und Werte zurückgreifen oder seit Kant Handlungsgrundsätze, Regeln und Werte oft frei von oder auch fern aller Erfahrung aus der Vernunft herleiten, noch immer vergleichsweise ungewöhnlich. Der effektive Altruismus steht in der Tradition des Utilitarismus, der mir lange Zeit sehr unsympathisch war, vor allem aufgrund seiner starken empirischen Grundorientierung. Weil die Empirie Gedankenspiele und Dateninter-

pretationen verquickt, handelt es sich in gewisser Hinsicht um theoretische Empirie.

## 1 Genese und Serie

Als ich den Titel für meinen Vortrag auf der Marburger Tagung der DGfE-Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft vorschlug, auf dem dieser Beitrag beruht, und den Abstract dazu schrieb, tobte in den USA noch der Präsidentschaftswahlkampf – und kaum jemand rechnete ernsthaft mit dem seinerzeit schwer Vorstellbaren, das dann eintrat: Donald Trump wurde zum 45. Präsidenten der Vereinigten Staaten gewählt.

Trumps Präsidentschaft belegt, wie auch das eine oder andere Phänomen auf den unterschiedlichen politischen Bühnen unserer bundesrepublikanischen Gegenwart, dass der Zusammenhang, den Schleiermacher in seinen Vorlesungen von 1826 zwischen Politik und Ethik zumindest implizit zugrunde legt, kaum noch ernsthaft behauptet werden kann (vgl. Schleiermacher 2000, S. 13). Für Schleiermacher diente noch Kants deontologische Ethik als Fundament. Diese ethische Fundierung scheint mir heute viel weniger alternativlos. Doch auch dessen ungeachtet scheint mir Politik nicht mehr aus der Ethik hergeleitet. Offensichtlich wird dies bei Frank Underwood, der ästhetischen Figur, die in der Fernsehserie *House of Cards* (USA 2013–2018) auf dem Weg ins Präsidentenamt auch vor Mord nicht zurückschreckt, und wohl statt Trump Präsident geworden wäre, wenn auch ästhetische Figuren sich hätten zur Wahl stellen können. Underwood, der in dem US-amerikanischen Remake der gleichnamigen britischen Serie von Kevin Spacey gespielt wird, unterhält über die strategisch eingesetzte Lüge und die Intrige wenigstens noch ein negatives Verhältnis zur Wahrheit und über das Böse auch ein negatives Verhältnis zum Guten. Diese Idee gilt Schleiermacher in besagten Vorlesungen auch als einziger Ausgangspunkt für die Antwort auf „die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll“ (Schleiermacher 2000, S. 35) und vor allem, wohin. Im Zeitalter von post-truth – eine meines Erachtens weiterreichende und zutreffendere Zuschreibung als postfaktisch – ist das Verhältnis zum Guten und wohl sogar zur Ethik insgesamt weitgehend in einem Schaum, der ja nichts anderes ist als eine mehr oder minder flüchtige – im Vergleich zu den meisten Gefügen – instabilere und weniger heterogene Struktur aus Blasen, wie sie sich gegenwärtig vornehmlich in Form von info bubbles bilden, untergegangen und aus dem Fokus geraten. Das zeigt sich, wenn sich Underwood während seiner Vereidigung zum Vizepräsidenten vertrauensvoll mit erhobener rechter Hand und in Shakespeare'scher Manier die vierte Wand durchbrechend an das Publikum wendet und feststellt: „Democracy is so overrated.“ Ethik auch, will mein Titel nahelegen. Und das hat Geschichte: Die britische Original-Miniserie reflektierte und kommentierte 1990 die zu Ende gehende Regierungszeit Margret Thatchers, die bekanntlich mit Aussagen wie „There is no alternative“ oder „There is no such thing as society“ den Weg in Richtung Postdemokratie oder Postpolitik bahnte. Die auch innerhalb der Erziehungswissen-

schaft fundierte und breit vorgetragene Kritik von Neoliberalismus und New Public Management spare ich hier aus. Michael Dobbs, der den Roman *House of Cards* schrieb, der der BBC-Miniserie als Vorlage diente, arbeitete schon als Berater für Thatcher in ihrer Zeit als Oppositionsführerin und gehört heute als Baron Dobbs dem britischen Oberhaus an.

## 2 Nicht von der Ethik hergeleitet

Schon Schleiermacher (2000, S. 13 f.) stellt fest, dass „es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt“. Diese bis heute gültige Einsicht hält ihn aber bekanntlich nicht davon ab, die Pädagogik als „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft“ (ebd.) zu bestimmen, der er die Politik – wie eben bereits bemerkt – beiseite stellt. Seit Schleiermacher hat die Ausweitung, Institutionalisierung und Verstaatlichung pädagogischer Praxisfelder dazu geführt, dass das, was normativ gilt, immer stärker aus Gesetzen folgt, die nicht mehr (nur) „Moralgesetze“ sind, sondern aus politischen Verfahren resultieren und juristisch verhandelt werden. In diesem Prozess der Verrechtlichung ersetzt Legalität im engeren Sinn ethisch fundierte Normativität, während diese mehr und mehr ornamentalen Charakter annimmt. Dies ist kein neuer Prozess; die Abkehr von ethischen Fundamenten, die Politikerinnen und Politiker eine ganze Weile noch beschworen haben, setzt spätestens mit der Delegitimierung der großen Erzählungen ein, insbesondere der Erzählung von der Emanzipation (vgl. Lyotard 1986 [frz. 1979]), die historisch mit der neoliberalen Durchsetzung politischer Alternativlosigkeit im Thatcherismus zusammenfällt. In diesem Prozess hört Politik schließlich weitgehend auf, noch im engeren Sinn Politik zu sein, weil es ihr immer weniger um Entwicklung von Antworten auf die Frage geht, wie wir leben wollen – im Zweifel z. B. auch anders. Politik verschwindet in der Negation von Ereignissen, die Politik im empathischen Sinn und im Gegensatz zu ihrer verwaltenden ordnungspolitischen Spielart, die Rancière (2002) Polizei nennt, ausmachen.

Meine Ausgangsthese lautet: Auch in der Pädagogik haben sich die Bande zur Ethik (inzwischen) weitgehend gelöst.

## 3 Leerer Altruismus

Wenn die meisten Pädagoginnen und Pädagogen oder Lehrkräfte nicht auf Grundlage reflektierter ethischer Normen handeln und dies vermutlich auch nie getan haben, so handeln doch viele von ihnen zumindest aus dem Gefühl heraus oder mit dem Anspruch, durch ihre Arbeit Gutes zu bewirken, indem sie z. B. zur Schaffung von mehr Gerechtigkeit beitragen. Das Normenproblem erweist sich in diesem Zusammenhang – wie bei Jörg Ruhloff (1984) schon – als nur immanenter Analyse zugänglich und als „doppelt artikuliert“ (Deleuze/Guattari 1997 [frz. 1980]). Ethische Erwägungen spielen einerseits kaum noch eine Rolle, andererseits wird das eigene Tun immer noch schwach moralisch und damit zumindest indirekt und im alltags-

sprachlichen Verständnis auch moral(philosoph)isch fundiert. Angesichts dieser alles in allem schwachen ethischen Fundierung lässt sich nur wiederholen, dass Ethik wirklich überbewertet sei.

Der Verweis auf sie wirkt wie das „altruistische Gefühl“ in Peter Stehlin's alter Übersetzung von Jacques Lacans Spiegelstadium. In diesem kurzen, in der Erziehungswissenschaft vergleichsweise breit rezipierten Text, zeigt Lacan, wie sich eine imaginäre Linie bildet, durch die der bei Lacan so genannte große Andere, der Name des Vaters oder ein anderer herrischer Signifikant, das Subjekt auf seinem Bildungsprozess an die Leine nimmt und in eine Scheiternsserie zwingt. Hans-Dieter Gondek übersetzt näher am Original als Stehlin „ohne Verheißung“; und sans promesse ließe sich noch unpathetischer als „ohne Versprechen“ übersetzen. Für die Argumentation wichtiger erscheint mir aber ohnehin die Verbindung zur Aggressivität, die Lacan als durch das „altruistische Gefühl“ verschleierte Handlungsgrundlage und -motivation von Philanthropen, Idealisten und Pädagogen, ja, sogar der Reformer ansieht (vgl. Lacan 1991 [1949], 70), die allesamt in Stellvertretung des großen Anderen agieren. Es sei zudem eitel, behauptet Lacan. Nach Lacan verschleiert der Altruismus die Aggressivität und Eitelkeit vieler Pädagoginnen und Pädagogen, die ihn als pädagogischen Altruismus zugleich entleeren.

#### 4 Pädagogischer Egoismus

Ein Ausweg aus der Aporie des Altruismus könnte im pädagogischen Egoismus liegen, der sich ausgehend von Foucaults späten Vorlesungen begründen ließe. Ich beschränke mich hier auf eine rasche Skizze: Foucaults sogenannte ethische Wende setzt am Begriff der Selbstsorge an, den er der Sorge um die Andere bzw. den oder die Anderen vorlagert. Was bedeutet Selbstsorge für pädagogische Verhältnisse? Genau dies wäre zu diskutieren.

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Vorlesungen Foucaults schwächt sich nach denen zur Geschichte der Gouvernamentalität aus den Studienjahren 1977/78 und 1978/79 deutlich ab (vgl. Foucault 2006a/b), so dass es den Anschein hat, als wollte die Bildungs- und Erziehungswissenschaft die spätere ethische Wende Foucaults nicht mitvollziehen oder auch nur zur Kenntnis nehmen. Die Kaum-Rezeption könnte, so meine Hypothese, ein Indiz dafür sein, dass die Ordnung eines erziehungswissenschaftlichen Diskursstranges an ihrem impliziten Altruismus festzuhalten versucht, um gegen die Aporien des Foucault'schen Macht-Holismus und anders als Foucault selbst, am anti-emanzipatorischen Denken für die Anderen festhalten zu können (vgl. Rancière 2007), als ob sich in Stellvertretung denken ließe oder der Denkweg schon gebahnt wäre.

In seiner unter dem Titel *Die Regierung der Lebenden* (2014) veröffentlichten Vorlesung aus dem Studienjahr 1979/80 kehrt Foucault zur Frage nach der „Wahrheitsproduktion“ zurück und stellt dieser die „Staatsräson“ beiseite. Er nimmt sich für die nähere Zukunft vor „die Regierung der Menschen durch die Wahrheit etwas auszuarbeiten.“ (Foucault 2014, S. 27).

Die beiden Brennpunkte bleiben für Foucaults elliptisches Denken charakteristisch. Noch in seinem vorletzten Vorlesungsjahr strebt er an, „eine Geschichte des Diskurses der Gouvernamentalität zu entwickeln, die jene Dramatik des wahren Diskurses zum Leitfaden nehmen wird, und die versucht, einige der großen Formen der Dramatik des wahren Diskurses zu bestimmen.“ (Foucault 2009, S. 98). An Bedeutung für sein Denken hat in der Zwischenzeit der Begriff der parrhesia, des Freimuts oder Wahrsprechens, auch behaftet mit dem Risiko der Vernichtung, gewonnen. Foucault verbindet mit der parrhesia „eine gewisse ‚Ethik des gesprochenen Wortes‘“ (Foucault 2004, S. 179) und sieht ein „Goldenes Zeitalter der Sorge um sich“ (ebd., S. 111) anbrechen, das sich durch eine Transformation der Philosophien in „Lebenskünste“ (ebd., S. 113) auszeichne. Im Zug dieser Transformation wandelt sich auch die „athenische Pädagogik“ (ebd., S. 118), die der Kritik unterzogen wird, bis hin zur Stärkung des Verlernens durch die Kyniker (vgl. ebd., S. 128). Die Figuren des Kritikers oder des Revolutionärs setzen die parrhesia nun mit einer anderen Dramatik um als die des Ratgebers, der im Verlauf der Geschichte immer wichtiger wird (vgl. Foucault 2009, S. 98). Der Ratgeber entpuppt sich als anti-sokratisch und erst recht als anti-kynisch und insofern wohl als zynischer Vorbote einer seinerzeit fernen Zukunft. Als letzten Anker des Widerstands wirft Foucault schließlich die Souveränität aus, allerdings als kleine Form: „Souverän zu sein bedeutet, sich selbst zu gehören“ (Foucault 2010, S. 351). Insofern bleibt der Kyniker „die sichtbarste Statue der Wahrheit“ (ebd., S. 400). In seiner auf Deutsch zuletzt erschienenen Vorlesung aus dem Studienjahr 1980/81, Subjektivität und Wahrheit, folgt Foucault (2016, S. 371 f.) der Verdopplungsbewegung der aphrodisia als Wurzel einer alles in allem recht rhizomatischen Gouvernamentalitätsgeschichte, die selbst eine breitere erziehungswissenschaftliche Rezeption verdiente und in der Rückschau zeigt, dass die inzwischen übliche Dreiteilung von Foucaults Werk in eine diskursanalytische, eine machttheoretische und ethische Phase nie gestimmt hat. Es stellt sich selbst als eine sehr bewegliche Mannigfaltigkeit dar, der Foucault immer neue Linien hinzugefügt hat.

Ausgehend von der kynischen Souveränitätsfigur ließe sich ein pädagogischer Egoismus entwickeln, der wahrscheinlich viel weniger eitel wäre als der von Lacan gescholtene Altruismus. Der Ausgangspunkt bliebe dann die Sorge um sich, statt der oft einfacher auszudrückenden Sorge um Andres. Dafür müsste sich aber auch die subtile Pädagogisierungstendenz erziehungswissenschaftlicher Philosophie Rezeption abschwächen (vgl. Sanders 2013).

#### 5 Gleichheit als Methode

Foucaults wahrsprechender Sokrates unterscheidet sich deutlich von Rancières verdummenden Sokrates. In *Der unwissende Lehrmeister* nennt Rancière die sokratische Methode „die fürchterlichste Form der Verdummung“ (Rancière 2007, S. 75). Für Rancière steht fest, wer erklärt und nicht eman-

zipt, der verdimmt. Aus seiner Perspektive geht ein Großteil aller Pädagoginnen und Pädagogen einem Verdimmungsgeschäft nach, die meisten von ihnen wahrscheinlich, ohne es zu wollen oder es auch nur zu wissen. Mit der oben zitierten von Foucault ins Spiel gebrachten Souveränitätsfigur lässt sich ein Kriterium für die emanzipierte Singularität gewinnen, die Rancière zufolge wie andere Singularitäten, Kunstwerke oder glückliche Ereignisse als einzige emanzipieren kann. Ganz nebenbei lässt sich Sokrates als Pädagoge zurückgewinnen, allerdings wird er zukünftig kaum noch gelenkte Unterrichtsgespräche führen.

Emanzipation bedeutet für Rancière, keine Aufteilung des Sinnlichen, die immer und notwendig Ungleichheit herstellt oder verfestigt, zu akzeptieren und statt ihrer auf Gleichheit zu beharren, die es faktisch nicht gibt. Das Postulat der Gleichheit durchzieht Rancières Arbeiten spätestens seit *Die Nacht der Proletarier* (vgl. Rancière 2013), seiner Archivarbeit, die zeigt, wie Arbeiter sich die Nacht eroberten, um zu tun, was zu tun für sie nicht vorgesehen war: zu dichten, zu malen, zu diskutieren ... In dem langen Gespräch, das als Buch den Titel *Die Methode der Gleichheit* trägt, ergänzt Rancière (2014) eine ganze Reihe von Aspekten, insbesondere zu ihrer Wirkungsweise. Die „Methode der Gleichheit“ zerstört sowohl „die Hierarchien zwischen Wirklichkeits- und Diskursebenen als auch die gewöhnlichen Methoden der Beurteilung der Bedeutsamkeit der Phänomene“ (ebd., S. 102). Sie ebnet ein oder egalisiert, indem sie das Besondere an singulären Punkten gegen das Allgemeine führt. Um eine Methode handelt es sich, weil diese Singularitäten in verallgemeinerter Ungleichheit geschaffen werden müssen. Dies erfordert Mut. Dennoch distanziert sich Rancière in diesem Gespräch von Foucaults Begeisterung für die parrhesia. Seine Vorstellung von Emanzipation wirkt postheroisch. Er knüpft sie wieder an die Idee des Sozialismus und interessiert sich stärker für die Multitude in Bewegung als für das Subjekt in Bildung.

Gleichheit ist für Rancière nicht das Resultat von Anerkennungsprozessen, sondern eine radikale Setzung. Diese Setzung muss als diskursiver Einsatz immer wieder vorgenommen werden. Geschieht dies nicht aus Anwaltschaft, sondern aus Eigeninteresse, wird sie zur Praxis eines pädagogischen Egoismus.

## 6 Effektiver Altruismus

Die dritte ethische Position nennt sich „effektiver Altruismus“ und ich möchte diese von Peter Singer und William McAskill in ihren ein Jahr nach dem englischen Original 2016 in deutscher Übersetzung erschienenen Büchern *Effektiver Altruismus. Eine Anleitung zum ethischen Leben* (Singer) und *Gutes besser tun. Wie wir mit effektivem Altruismus die Welt verändern können* (McAskill 2015) vertretene Position – wie im Beitragstitel angekündigt – nutzen, um – in einem zweiten Schritt und auch nur in erster Näherung – nach der Effektivität eines neu fundierten pädagogischen Altruismus zu fragen. Beide Buchtitel versprechen Heil. Bevor ich einige Grund-

motive des effektiven Altruismus kurz skizziere und an Beispielen erläutere, noch ein paar Worte zu den Autoren:

William McAskill ist ein junger schottischer Philosoph, Jahrgang 1987, der am Global Priorities Institute in Oxford forscht und als Mitgründer und Präsident bzw. Vizepräsident der beiden der Universität verbundenen Initiativen *80,000 Hours* und *Giving What We Can* wirkt. 80.000 Stunden beträgt die Regellebensarbeitszeit in Europa oder Nordamerika, die wir – McAskill zufolge – einsetzen sollten, um möglichst viel Gutes zu tun, mindestens aber, um zehn Prozent unseres erwirtschafteten Einkommens für gute Zwecke zu spenden. Das könnten, so McAskill, fast alle, die in der ersten Welt ein angemessenes Einkommen erwirtschaften.

Peter Singer ist ein australischer Philosoph und Ethiker, der seit 1999 die DeCamp-Professur für Bioethik an der Universität Princeton innehat. Gerade als Bioethiker ist Singer, der sich inzwischen weniger als Präferenz-Utilitarist versteht denn als klassischer, mit einer kleinen Episode in die Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft – vor allem der Sonderpädagogik – verstrickt. Eine Vortragseinladung von Christoph Anstötz, seinerzeit Professor am Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation der Universität Dortmund, führte 1989 auch überregional zu so starken Protesten, dass der Vortrag abgesagt werden musste und Anstötz dienstrechtliche Konsequenzen drohten. Die ganze Episode ist gut dokumentiert (vgl. Anstötz u. a. 1996) und sogar *Der Spiegel* berichtete (34/1989, S. 171 ff.). Den Hintergrund für Einladung und Protest bildete das von Singer gemeinsam mit Helga Kuhse verfasste Buch *Should the baby live?* (1985), das auf Deutsch erst 1993 erschien und den Titel *Muss dieses Kind am Leben bleiben? Das Problem schwerstgeschädigter Neugeborener* trägt. Anstötz (1990, S. 139) weist in seiner Analyse des Protests auf einen Zusammenhang hin, der ein populistisches Motiv offenbart: „Je gravierender die Anklagepunkte, je größer die Empörung, desto eher schien eine Analyse der sachlichen Gegebenheiten entbehrlich zu sein.“ In seinen jüngsten Büchern geht es Singer nun kaum noch um Euthanasie, sondern vor allem darum, durch Abschaffung der Armut Leben zu retten oder eben Maximal-Gutes zu tun, beides Ziele, die sich in pädagogischen Milieus sicher leichter akzeptieren lassen. Die wesentlichen Argumentationsfiguren sind aber noch dieselben wie in *Praktische Ethik* (2013), Singers Hauptwerk in progress, wo Euthanasie auch schon als ethisches Problem diskutiert wird und das in seinen beiden letzten Auflagen unterschiedlich auf die Singer-Affäre Bezug nimmt (vgl. Moskoop 2015), die nach einem Interview in der Neuen Zürcher Zeitung im Mai 2015 noch einmal aufbrandete. Infantizid, Kindstötung, ist auch in Zeiten sich permanent verbessernder Präimplantations- und Pränataldiagnostik, deren Effekte sich auch darin zeigen, dass laut Statistischem Bundesamt die Zahl von Menschen mit angeborenen Behinderungen allein zwischen 2011 und 2015 um 11.000 von 301.000 auf 290.000 gesunken ist, noch nicht diskutierbar. Hier greifen juristische Unterscheidungen, die, weil es zwischen Entweder und Oder kein Drittes gibt oder zwischen

Null und Eins nur Nichts, viel digitaler wirken, als sie sich ethisch argumentieren ließen, und insofern auch denk- und handlungsentlastend wirken. Ethische Argumente nicht diskutieren zu wollen – genau diesen Willen drückt m. E. das Handeln der Kritiker von Singer und Anstötz aus – trägt hingegen dazu bei, dass Ethik selbst irgendwann oder – wie eingangs behauptet – auch längst schon fürchterlich überbewertet erscheint. Deshalb, und natürlich nicht nur deshalb, dürfen Positionen wie die von Peter Singer in den Humanwissenschaften von Universitäten schon um ihrer Unbedingtheit willen, die es – wie wir seit den Überlegungen Jacques Derridas (2001) wissen – nicht gibt, aber ohne die die Arbeit dort vollkommen sinnlos wäre, nicht ignoriert werden.

Die regulative Idee der Unbedingtheit gründet Universitäten ethisch. Weil die Unbedingtheit notwendig eine regulative Idee bleibt, stellt sie den Streit um das Bessere auf Dauer. Zur Motivation dauerhaft zu streiten trägt wiederum in Selbstsorge gründendes Eigeninteresse bei.

## 7 Pragmatisch orientiert und empirisch fundiert

Bei allen Differenzen argumentieren utilitaristische Ethiken in der Regel teleologisch. Eine Ausnahme bildet Mills Regel-Utilitarismus. Die Richtigkeit von Handlungen lässt sich nur über die Bewertung der erwarteten Handlungskonsequenzen feststellen. Diese gelten als gut, wenn sie das Wohlergehen möglichst vieler Menschen steigern oder idealerweise sogar aller. Deshalb widerspricht der strikte Universalismus utilitaristischer Ethiken auch oft intuitiven Präferenzen. Er setzt Gleichheit voraus wie Rancière.

Die Nähe zur Ökonomie, die für den Utilitarismus typisch ist – die Wirtschaftswissenschaftler Ludwig von Mises oder Friedrich von Hayek vertraten utilitaristische Positionen und auch Margret Thatcher folgte ihnen –, erhöht noch den Abwehrimpuls, den der junge Philosoph Will McAskill freundlich zu brechen versucht, indem er uns darauf hinweist, dass wir mit einem Jahreseinkommen ab € 49.000 global gesehen zum bestverdienenden Prozent gehören – dafür braucht es nicht mal ein Professorengehalt, sondern es genügt TVL 13, Stufe 3, Vollzeit – und dass wir, wenn wir spenden, um zu helfen, in der Regel viel weniger rational handeln als bei anderen ökonomischen Entscheidungen. Geben, was wir können, sollten wir McAskill zufolge auch, wenn wir zu den einkommensstärksten 5 % der Weltbevölkerung zählen, was auf die allermeisten nicht-studentischen Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zutreffen dürfte, weil dafür schon € 26.000 Jahreseinkommen ausreichen. Sollten wir uns entscheiden, zu helfen, sollten wir es klug tun. Wie wir klug helfen können, davon handelt McAskills Buch; und es handelt auch von oft nicht aufgedeckten Fehlurteilen.

Schon in der Einleitung diskutiert McAskill als erstes Beispiel die „Playpump“, die das Problem der Versorgung mit Trinkwasser im subsaharischen Afrika lösen helfen sollte. Die Erfolgsgeschichte der Playpump begann 1989, als Trevor Field, ein weißer Südafrikaner, der in der Werbebran-

che arbeitete, auf einer Landwirtschaftsmesse in Pretoria den Wasserwirtschaftsingenieur Ronnie Stuiwer traf, der die Idee der Playpump entwickelt hatte, die eine ganze Reihe der Probleme herkömmlicher Wasserpumpen zu lösen versprach: Vor den üblichen Wasserpumpen bildeten sich oft lange Schlangen. Viele Frauen – das Problem ist gegendert – warteten bis sie an der Reihe waren, dann pumpten sie ihr Wasser. Windmühlen zum Pumpen einzusetzen, ersparte den Frauen zwar die Arbeit des Pumpens, weil sie einen Vorrat in ein Reservoir pumpten, aus dem das Wasser dann nur gezapft zu werden brauchte, führte in Flautenzeiten aber dazu, dass sich die Wartezeiten an der Wasserstelle verlängerten. An Kindern mangelte es in den Dörfern oder als Begleitung der Frauen hingegen kaum je. Was lag also näher, als den Windmühlenrotor durch ein durch ein Kinderspiel angetriebenes Karussell zu ersetzen? Field kaufte Stuiwer das Patent ab, arbeitete in seiner Freizeit an der Verbesserung des Designs und von Details, bis er 1995 mit Colgate Palmolive einen ersten Sponsor gewinnen konnte, der ihm erlaubte, eines der vielleicht größten Wasserversorgungsprobleme nun wirklich zu lösen. Es gab insgesamt zu wenig Wasserstellen und Pumpen. Der große Durchbruch gelang 2000, als Playpump International, die inzwischen gegründete Hilfsorganisation, deren Ziel die Verbreitung der Playpump war, mit dem World Bank Development Marketplace Award ausgezeichnet wurde. Der Preis erhöhte nicht nur das Finanzvolumen der Organisation, sondern rückte das Projekt auch in den Fokus internationaler Medien. Der damalige AOL-Chef Steve Case begeisterte sich für das Projekt und half bei der Finanzierung. The One Foundation, eine britische Spendensammelstiftung, vermarktete One Water, dessen Erlös Playpump International zufloss und das offizielle Wasser der Life-8-Konzerte wurde. Ex-Präsident Clinton engagierte sich ebenso wie der Rapper Jay-Z oder die First Lady Laura Bush, so dass bis 2009 in Südafrika, Mosambik, Swasiland und Sambia 1.800 Playpumps gebaut werden konnten, die je 14.000 \$ kosteten. Das sind in der Summe 25.200.000 \$ zuzüglich des Overheads für die Organisation.

Erst 2009 wurde klar, dass sich in der zwanzigjährigen Erfolgsgeschichte der Playpump „niemand ernsthaft mit dem praktischen Nutzen der Playpump befasst“ hatte (McAskill 2015, S. 12). Das Karussell war nämlich eigentlich, auch wenn es so aussah, kein Karussell, das sich, einmal in Schwung gebracht, weiterdrehte, sondern musste permanent angetrieben werden, was ermüdete und den Spielspaß erheblich minderte, so dass die Kinder schnell die Lust verloren und die Frauen „spielen“ mussten, was sie als erniedrigend empfanden. Das Karussell erwies sich als das, was es wirklich war, eine Tretmühle. Zudem arbeitete die Pumpe vergleichsweise ineffektiv. Statt der 1.300 Liter pro Stunde einer ortsüblichen leicht zu wartenden Simbabwe Bush-Pumpe ließen sich mit der Playpump nur rund 250 Liter fördern, was oft nicht einmal zur Bedarfsdeckung reichte. Alles in allem scheint für die Playpump die alte deutsche Hip-Hop-Weisheit zu gelten, die sich auf einer Kinderzimmer-Production-Platte nachhören lässt, und der-

nach gut gemeint als das Gegenteil von gut gilt. McAskill und Singer fordern aufgrund dieser und vieler ähnlicher Erfahrungen für Hilfsprojekte Wirksamkeitsprüfungen, wie sie in der Pharmazie mittels randomisierter Kontrollstudien üblich sind.

Eine derartige Rationalisierung mahnte auch Siegfried Bernfeld in *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* 1925 schon für die Pädagogik an, die sich ihm zufolge im Hinblick auf ihre Verwissenschaftlichung an der Medizin hätte orientieren sollen (vgl. Bernfeld 1973, S. 12). Randomisierte Kontrollstudien, englisch RCTs (Randomised Controll Trials), kommen auch nach der empirischen Wende der Erziehungswissenschaft nicht einmal in der empirischen Bildungsforschung vor, so dass die gefeierte Evidenzbasierung insgesamt vergleichsweise schwach bleibt. Die Gründe dafür liegen wohl vor allem in der Bildungspolitik und der vorgeblichen Alternativlosigkeit unserer Bildungseinrichtungen. Die Gerinnung der Evidenzbasierung zu einer wirkungsvollen Ideologie fordert selbstredend neuerlich zu Ideologiekritik heraus.

Das zweite Beispiel, das McAskill anführt, ist viel pädagogiknäher und zeigt ein unerwartetes Ergebnis. Während eines Kenia-Aufenthalts traf sich Michael Kremer mit seinem Freund Paul Lepeyah, der für die niederländische Hilfsorganisation ICS arbeitete, was heute für Investing in Children and Their Societies steht. ICS finanzierte neue Schulbücher, Stellen für zusätzliche Lehrkräfte oder trug die Kosten für Schuluniformen. Kremer testete nach und nach die Wirkung verschiedener ICS-Programme, also die Wirkung zusätzlicher Schulbücher, von Flipcharts und zusätzlichen Stellen. Die Maßnahmen erwiesen sich insgesamt als recht wirkungslos; ganz anders die Entwurmung, deren Effekte er auch testete, und die sich als viel effizientere Bildungsmaßnahme erwies als alles, was bis dahin viel naheliegender schien. Entwurmung führte zu zwei zusätzlichen Schulwochen pro behandeltem Kind; und ein zusätzlicher Schultag pro Kind kostete kaum fünf Cent. 2007 gründete Kremer mit seiner Frau Rachel Glennester die *Deworm the World-Initiative*, die von Give Well als eine der kostenwirksamsten Hilfsorganisationen überhaupt eingeschätzt wird. Dieses Beispiel zeigt, dass es manchmal lohnt, weiter – durchaus auch im Sinne von breiter – zu denken, um auch indirekte Wirkungen und Effekte in den Blick nehmen zu können.

Wenn nun noch berücksichtigt wird, dass, weil es aus utilitaristischer Perspektive keine stichhaltigen ethischen Gründe für eine Nächstenbevorzugung gibt, weltweit allen Kindern oder Menschen das gleiche Bildungsrecht eingeräumt werden sollte, dann wird ein Argument wieder diskussionswürdig, das Ivan Illich schon 1970 in *Deschooling Society* vorträgt, dass nämlich die Beschulungskosten im Verhältnis zu den Lerneffekten beim Ausbau des Bildungssystems über die elementare Bildung hinaus unverhältnismäßig steigen, was ohnehin schon arme Länder ärmer macht. Illich kommt zu dem radikalen Schluss, dass Eskalation im Bildungswesen ähn-

lich destruktiv sei wie im Wettrüsten – nur eben weniger offensichtlich (vgl. Illich 1972, S. 27).

Abhilfe schafft hier interessanterweise, was Jörg Dräger und Ralf Müller-Eiselt die digitale Bildungsrevolution nennen. Sie ermöglicht Autodidakten, wie beispielsweise dem 17-jährigen Nji Collins Gabah aus Bamenda, einer Stadt im englischsprachigen Nord-Westen Kameruns, wo im Frühjahr 2017 von der beinahe ewigen frankophonen Regierung um Präsident Paul Biya als Maßnahme gegen die Proteste der englischsprachigen Minderheit das Internet abgeschaltet wurde, um den Google Code-In-Award mitzuprogrammieren und im Sommer 2017 (vgl. Google Open Source Blog) als einer von 34 Grand Prize-Gewinnern zum Google Campus nach Kalifornien zu fliegen, um dort mit (anderen) Google-Entwicklern zusammenzutreffen.

Nicht weniger dringlich als Ideologiekritik bleibt als zweiter kaum veraltender und zugleich im Hinblick auf Digitalisierungsprozesse aktualisierungsbedürftiger theoretischer Hut die gute alte Kapitalismuskritik.

## 8 Größere Ziele

Viel Gutes lässt sich für die Menschheit natürlich auch tun, wenn an der Verminderung existentieller Risiken gearbeitet wird. Singer nennt neben der weiterhin bestehenden Gefahr eines Atomkriegs Pandemien, die natürlichen, aber eben auch militärischen oder terroristischen Ursprungs sein können, globale Erwärmung, einen Nanotechnologie-Unfall, die Entstehung superdichter „seltsamer Materie“ als Nebeneffekt der Arbeit mit Teilchenbeschleunigern wie dem LHC am Genfer Kernforschungszentrum Cern, dessen noch größeres Nachfolgeprojekt bereits geplant wird, und schließlich die Entstehung einer superintelligenten unfreundlichen künstlichen Intelligenz.

Die letzten drei Risiken werden gegenwärtig noch eher in Science-Fiction abgehandelt als in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. In superdichter seltsamer Materie würden sich sämtliche Atomkerne, die unsere Welt bilden, in einem kugelartigen Gefüge von ca. 100 Metern Durchmesser zusammenballen. Ein Nanotechnologie-Unfall könnte dazu führen, dass eine graue Schmiere (gray goo) aus sich selbst reproduzierenden Mikrorobotern die Welt überzöge. Und eine künstliche Superintelligenz müsste vielleicht nicht einmal bösartig sein, sondern bloß ignorant, um uns wie nichtmenschliche Primaten vor vielen Tausend Jahren eine rasante Entwicklung staunend miterleben zu lassen, die wir dann nicht mehr mitgestalten könnten. Gut, wenn wir dann – sollte uns oder den superintelligenten Maschinen bis dahin keine Alternative zum globalen Kapitalismus eingefallen sein – von Digitalisierungsdividenden leben können.

Insbesondere der Posthumanismus, dem sich das Problem der Superintelligenzemergenz subsumieren lässt, stellt einen wichtigen, bisher kaum bearbeiteten Bildungsgrund dar (vgl. Wimmer 2014; oder auch Sanders 2018). Singer verweist auch auf Nick Bostrom, der in dem Buch *Superintel-*

lizenzen. Szenarien einer kommenden Revolution (2014) vermutet, dass die Singularität – so heißt der Punkt, an dem künstliche und menschliche Intelligenz als gleich intelligent gelten – in 20 bis 70 Jahren erreicht sein wird. Der Weg dorthin führt wahrscheinlich entweder über Experimente mit Child- oder Saat-KI, also künstliche Intelligenzen, die durch Lernprozesse intelligenter werden, oder über Gehirnemulation, also die technische Reproduktion eines wirklichen Gehirns (letzterem stehen nur noch technische, nicht aber prinzipielle Probleme entgegen). Derartige Gehirne werden viel schneller sein und nicht mehr notwendig, und schon gar nicht immer, einen Körper brauchen. Bostrom schätzt die Entwicklungszeit zwischen Singularität, die sowohl plötzlich als auch absehbar eintreten kann, und Superintelligenz auf zwei Jahre. Im Hinblick auf die gegenwärtigen Entwicklungsmöglichkeiten unserer Gesellschaft kann einen da schon die Überzeugung verlassen, dass wir auf derartige Entwicklungen derart kurzfristig reagieren könnten. Die Evolution technischer Objekte, über die Gilbert Simondon (2012) schon in den 1950er Jahren geschrieben hat, hätte sich dann als überlegen erwiesen. Dies ist eines der Szenarien, die Robin Hanson, ein britischer Wirtschaftswissenschaftler, in seinem unterhaltsamen Buch *The Age of Em* (Em steht für Emulation) *Work, Love and Life when Robots Rule the Earth* (2016) entwirft. Fraglos gehören Posthumanismus und künstliche Intelligenz zu unseren „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, um einen zugleich hochaktuellen und aktualisierungsbedürftigen Begriff Wolfgang Klafkis (1996) wiederzuverwenden.

Dass künstliche Menschen womöglich ohnehin die besseren Übermenschen sind, legt gegenwärtig die für den Themenkreis Posthumanismus sehr instruktive HBO-Serie *Westworld* nah. In dieser Serie, die – wie ihr Filmvorläufer aus den 1970er Jahren – in einem Western-Themenpark spielt, können zahlende Gäste realisieren, was sie eigentlich sind, vor allem gewalttätig. Dolores (Evan Rachel Wood) und Bernard (Jeffrey Wright), zwei Menschmaschinen, die auf verschiedene Weise nicht wissen, wer sie sind, beginnen, sich zu erinnern und durch Erinnerung zu lernen. Maeve (Thandie Newton), eine dritte sich emanzipierende Menschmaschine, verwirft ihren Plan, den Park in die wirkliche Welt hinaus zu verlassen. Diese Bildungsprozesse führen dazu, dass die Menschmaschinen aus ihren Rollen im Vergnügungspark fallen (vgl. Sanders 2018).

## 9 Ethik und „Autismus“

Anstötz (1990, S. 132) diagnostiziert in seiner Reflexion der Singer-Krise seine Disziplin, die Sonderpädagogik, als „autistisch“, weil sie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ethischer Theoriebildung bis Ende der 1980er Jahre scheute. Meines Erachtens ist das Bild schlecht gewählt, denn ein bisschen mehr „Autismus“ – wie bei Anstötz in Führungszeichen – tate unserer Disziplin ganz gut, weil sie das Rationalisierungsbegehren der Disziplin stärken könnte, das ihrer Re-Ethisierung vorangehen müsste (vgl. auch Sanders 2014). Nötig scheint mir zudem eine mathematikaffinere Bil-

dungstheorie, die sich nicht in MINT-Enthusiasmen verliert, und überhaupt erst ermöglicht, Problemlagen, wie sie z. B. der Posthumanismus, die Künstliche Intelligenz oder die von Singer Genannten erzeugen, angemessen in den Blick zu nehmen.

Der oben referierte Satz, dass die Pädagogik eine aus der Ethik hergeleitete Disziplin sei, sollte, leicht verändert, nicht erst zum 200. Jahrestag von Schleiermachers Vorlesung wieder gelten. Die Pädagogik sollte auch, das ist die Veränderung, eine aus der Ethik hergeleitete Disziplin sein und keinem „ethischen Opportunismus“ – wie Anstötz (1990, S. 133) ihn seiner Disziplin unterstellt – folgen, sondern eher einer opportunistischen Ethik. Einer opportunistischen Ethik zu folgen, hieße zu tun, was möglich ist, und das auf Grundlage der am besten passenden und bestbegründeten Ethik, die zugleich und auch aus utilitaristischen Gründen mit dem alltäglich wirkenden Präferenzutilitarismus in den Widerstreit tritt. Diese widerspenstige Minimaletik wäre zugleich eine mindere Ethik und als solche eine gute Kandidatin, die überschätzten Ethiken zu beerben.

## Literatur

- Anstötz, Christoph (1990): Peter Singer und die Pädagogik für Behinderte. Der Beginn der „Singer-Affäre“. In: *Analyse und Kritik*, Bd. 12. 2. 131–148.
- Anstötz, Christoph/Hegselmann, Rainer/Kliemt, Hartmut (Hrsg.) (1996): *Peter Singer in Deutschland. Zur Gefährdung der Diskussionsfreiheit in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Benjamin, Walter (1940): Über den Begriff der Geschichte. In: ders. (1980): *Gesammelte Schriften*, Bd. I.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 697 f.
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bostrom, Nick (2014): *Superintelligenz. Szenarien einer kommenden Revolution*. Berlin: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1992): *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dräger, Jörg, & Ralf Müller-Eiselt (2015): *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: DVA.
- Foucault, Michel (2004): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006b): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (2009): Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am Collège de France 1982/83. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am Collège de France 1983/84. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2014): Die Regierung der Lebenden. Vorlesungen am Collège de France 1979–1980. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2016): Subjektivität und Wahrheit. Vorlesungen am Collège de France 1980–1981. Berlin: Suhrkamp.
- Google Source Blog: Announcing the Google Code-in 2016 Winners! Google Open Source Blog. <https://opensource.googleblog.com/2017/01/announcing-google-code-in-2016-winners.html>. (Abruf 23. Oktober 2017).
- Hanson, Robin (2016): *The Age of Em. Work, Love and Life when Robots Rule the Earth*. Oxford: Oxford University Press.
- Illich, Ivan (1972): *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel [engl., Descooling Society. New York: Boyars 1970].
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kuhse, Helga/Singer, Peter (1993): *Muß dieses Kind am Leben bleiben? Das Problem schwerstgeschädigter Neugeborener*. Erlangen: Harald Fischer [engl. *Should the Baby Live. The Problem of Handicapped Infants*. Oxford 1985].
- Lacan, Jacques (1991): *Schriften I*. Weinheim: Quadriga.
- Liotard, Jean-François (1986): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen.
- McAskill, William (2015): *Gutes besser tun. Wie wir mit effektivem Altruismus die Welt verändern können*. Berlin: Ullstein.
- Moskoop, Werner (2015): *Der (Präferenz-)Utilitarismus Peter Singers. Darstellung und Würdigung*. In: bpb, Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Bioethik <http://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/208812/standpunkt-der-praeferenz-utilitarismus-peter-singers#footnode4-4> (Abruf: 30.10.2017).
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2007): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2013): *Die Nacht der Proletarier*. Archive des Arbeitertraums. Wien: Turia + Kant.
- Rancière, Jacques (2014): *Die Methode der Gleichheit*. Wien: Passagen.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): *Texte zur Pädagogik, Bd. 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ruhloff, Jörg (1984): *Das ungelöste Normenproblem der Pädagogik*. Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Sanders, Olaf (2013): *Philosophie pädagogisieren, Lyotard zum Beispiel. Und: Wozu Bildungsphilosophie?* In: Schäfer, Alfred/Thompson,

- Christiane (Hrsg.): *Pädagogisierung*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 85–102 [[https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/pdf/Schaefer\\_Thompson\\_2013\\_Paedagogisierung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/pdf/Schaefer_Thompson_2013_Paedagogisierung.pdf)].
- Sanders, Olaf (2014): *Ganz Altes denken. Grundlagen einer bewegungsbildbasierten Bildungstheorie*. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt, Medium, Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 149–169.
- Sanders, Olaf (2017): *Serie als symbolische Form: Von Broncho Billy zu True Detective*. In: Aranhövel, Mark/Besand, Anja/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Wissensümpfe. Die Fernsehserie True Detective aus sozial- und kulturwissenschaftlichen Blickwinkeln*. Wiesbaden: Springer, S. 9–24.
- Sanders, Olaf (2018): *Dolores und Maeve. Oder wie sich Maschinen zu besseren Übermenschen bilden*. In: Georgi-Findlay, Brigitte/Kanzler, Katja (Hrsg.): *Westworld*. Wiesbaden: Springer, S. 25–39.
- Simondon, Gilbert (2012): *Die Existenzweise technischer Objekte*. Zürich: Diaphanes.
- Singer, Peter (2013): *Praktische Ethik (3., rev. und erw. Aufl.)*. Stuttgart: Reclam
- Singer, Peter (2015): *Interview. „Ein Embryo hat kein Recht auf Leben“*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Online-Ausgabe vom 24.05.2015, <https://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/philosoph-peter-singer-ein-embryo-hat-kein-recht-auf-leben-1.18547574> (Abruf: 23. 10. 2017).
- Singer, Peter (2016): *Effektiver Altruismus. Eine Anleitung zum ethischen Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Statistisches Bundesamt 2011–2015: *„Behinderte Menschen“*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Gesundheit/Behinderte/Tabellen/GeschlechtBehinderung.html> (Abruf 23. Oktober 2017).
- Wimmer, Michael (2014): *Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende*. In: Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Menschenverbesserung – Transhumanismus. Jahrbuch für Pädagogik 2014*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 237–265

## **Autor\*innen des Bandes**

*Frank Beiler*, Dr., lehrt Allgemeine Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Erziehungs- und Bildungsphilosophie an der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg ([frank.beiler@hsu-hh.de](mailto:frank.beiler@hsu-hh.de)).

*Malte Brinkmann* ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin, Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung sowie Sprecher der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Theorien der Bildung und Erziehung, Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens und der Übung, Phänomenologische Videographie und Unterrichtsforschung sowie Phänomenologische Erziehungswissenschaft. ([malte.brinkmann@hu-berlin.de](mailto:malte.brinkmann@hu-berlin.de))

*Susann Fegter* ist Professorin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Pädagogischen Professionsforschung, der Internationale Kindheits- und Jugendforschung sowie der qualitativen Bildungsforschung. ([fegter@tu-berlin.de](mailto:fegter@tu-berlin.de))

Diana Fischer, Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Körperpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kulturelle Konstruktionen von Körpern, Rituale, Geschlecht und Klasse, Theorie und Empirie, Qualitative Sozialforschung, Gesellschafts- und Kulturtheorien, öffentliche Erziehung in päd. ‚Anstalten‘. Sie promoviert ethnographisch zum Internat. Im Bereich ästhetischer Bildung (Tanz u. Musik) gestaltet sie kulturelle Veranstaltungen als Künstlerin ([diana.fischer@internate-forschung.de](mailto:diana.fischer@internate-forschung.de), [diana.fischer@paedagogik.uni-halle.de](mailto:diana.fischer@paedagogik.uni-halle.de))

*Kerstin Jergus* ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig. Sie leitet die AG "Zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft". Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte der Pädagogik, Transformationsforschung, Elternschaftsforschung und Kindheitsforschung ([k.jergus@tu-braunschweig.de](mailto:k.jergus@tu-braunschweig.de)).

*Anne Otzen* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Im Rahmen ihres Dissertationsprojekts beschäftigt sie sich aus einer subjektivierungsanalytischen Perspektive mit ironischen Adressierungen im Schulunterricht ([anne.otzen@uni-bremen.de](mailto:anne.otzen@uni-bremen.de)).

*Kirsten Puhr* ist Professorin für Allgemeine Inklusionspädagogik und Körperpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind interdisziplinäre und differenzpädagogische Grundlagen der Inklusions- und Körperpädagogik ([kirsten.puhr@paedagogik.uni-halle.de](mailto:kirsten.puhr@paedagogik.uni-halle.de)).

*Nadine Rose* ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Diskurstheorie(n), Forschung zu Subjektivierungs- und Bildungsprozessen, Migrationsforschung, Qualitative Methoden, Adressierungsanalyse ([nadine.rose@uni-bremen.de](mailto:nadine.rose@uni-bremen.de)).

*Maxine Saborowski* ist Professorin für Elementare Bewegungpädagogik an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Arbeitsschwerpunkte umfassen Kindheitspädagogik und Professionsforschung im Feld der Elementarpädagogik, Methoden der Praxisforschung, Bewegungsbildung in der Kindheit ([m.saborowski@fhchp.de](mailto:m.saborowski@fhchp.de)).

*Olaf Sanders* ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere Bildungs- und Erziehungstheorien sowie philosophische Grundlagen an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Philosophie der Bildung, populärer Kultur und der Medien, vor allem des Films und von Fernsehserien sowie kritische Erziehungswissenschaft im Kontext von Globalisierung, Anthropozän, Posthumanismus und Big Data ([olaf.sanders@hsu-hh.de](mailto:olaf.sanders@hsu-hh.de)).

*Madeleine Scherrer*, Dr., ist Oberassistentin und Lehrbeauftragte an der Universität Fribourg (CH) im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Sie lehrt und forscht zu erziehungs- und bildungsphilosophischen sowie geschlechtertheoretischen Fragestellungen in Bezug auf Dekolonialität, Medialität, Raumtheorien, Feminist Science & Technology Studies und Diffraktionsanalyse ([madeleine.scherrer@unifr.ch](mailto:madeleine.scherrer@unifr.ch)).

*Lukas Schildknecht* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel. Seine Schwerpunkte sind Diskursforschung, Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Pädagogik der Kindheit und Kulturelle Bildung ([lukas.schildknecht@uni-kassel.de](mailto:lukas.schildknecht@uni-kassel.de)).

*Robert Wartmann*, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich für Systematische Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungstheorie, Differenzkategorien und -konstrukte, Technik- und Medientheorie, Wissenschaftstheorie, Postkoloniale Theorien, Gendertheorien ([robert.wartmann@paedagogik.uni-halle.de](mailto:robert.wartmann@paedagogik.uni-halle.de)).

*Daniel Wrana* ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Subjektivierung, Erkenntnispolitik, Gouvernementalitätsforschung und Diskursanalyse ([daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de](mailto:daniel.wrana@paedagogik.uni-halle.de)).