

Wolf, Eike

## Pädagogische Situationen. Theoretische und methodologische Überlegungen zur Situation als Einheit erziehungswissenschaftlicher Forschung

Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 23-39



Quellenangabe/ Reference:

Wolf, Eike: Pädagogische Situationen. Theoretische und methodologische Überlegungen zur Situation als Einheit erziehungswissenschaftlicher Forschung - In: Schiefner-Rohs, Mandy [Hrsg.]; Heymann, Carina [Hrsg.]; Neto Carvalho, Isabel [Hrsg.]: *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 23-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269978 - DOI: 10.25656/01:26997; 10.35468/6020-02

<https://doi.org/10.25656/01:26997>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

*Eike Wolf*

## **Pädagogische Situationen Theoretische und methodologische Überlegungen zur Situation als Einheit erziehungswissenschaftlicher Forschung**

Der Beitrag widmet sich auf Grundlage einer forschungspraktischen Irritation der Bestimmung einer sinnvollen, theoretisch-methodologischen Erhebungseinheit bei der Erforschung digital mediatisierter pädagogischer Praxis. Es wird der Vorschlag gemacht, diese Einheit in Begriff und Konzept der Situation als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene zu sehen. Hierzu werden neben soziologischen Ansätzen insbesondere deren erziehungswissenschaftliche Adaptionen diskutiert. Auf Grundlage der Arbeiten Mollenhauers werden methodologische Fragen erörtert und mit einem Plädoyer für eine Verbindung von praxis- und strukturtheoretischen Ansätzen geschlossen.

*Keywords:* Soziale Situationen, Ethnografie, Objektive Hermeneutik, Pädagogisches Handeln, Digitale Mediatisierung

### **1 Hinführung**

Der Anlass der folgenden Ausführungen ist eine forschungspraktische Irritation bei der ethnografischen Beobachtung digital mediatisierten schulischen Unterrichts<sup>1</sup>, die wir an anderer Stelle (Thiersch & Wolf, 2022; Wolf & Thiersch, 2021) als eine ambivalente Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz der pädagogischen Interaktion und Ordnung beschrieben haben<sup>2</sup>: Einerseits bekamen wir stark institutio-

- 1 Wir lehnen uns mit dieser Bezeichnung an das Konzept der Mediatisierung an, wie es maßgeblich von Krotz (und Mitarbeitern) ausgearbeitet wurde (allgemein: Krotz, 2007; 2017; in Bezug auf Schule z. B.: Marci-Boehnecke, 2018; Herzig, 2017). Das Digitale ist in diesem Verständnis kein medialer Sonderfall, digitale Medien folgen vielmehr den Strukturen einer allgemeinen „Mediatisierung“, mit der Krotz einen Metaprozess (wie Globalisierung und Individualisierung) der beständigen Veränderung sozialer und kultureller Praxis beschreibt, der gleichzeitig der Stabilität des Sozialen und seiner Strukturen gegenübersteht.
- 2 Die Ausführungen basieren auf dem vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JD1817 geförderten Projekt „Zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens“, das sich methodisch zum einen auf eine sechsmonatige Beobachtung sozialer und pädagogischer Situationen im Unterricht, die sich auf digitale Artefakte beziehen, und zum anderen auf Audioaufzeichnungen von klassenöffentlichem Unterricht des 5. bis 8. Jahrgangs an einem Gymnasium und im individualisierten Unterricht an einer Gesamtschule stützt. Für eine ausführliche Darstellung theoretischer, methodischer und inhaltlicher Aspekte siehe z. B.: Thiersch & Wolf, 2021a, 2021b; Wolf & Thiersch, 2021.

nalisierte, gewissermaßen „altbekannte“ Interaktionssettings in den (teilnehmend beobachtenden) Blick, andererseits wurden wir während der Feldaufenthalte auf digitalisierungsspezifische Verschiebungen und Entgrenzungen der sozialen Praxis aufmerksam, die unsere etablierten Gegenstandskonzeptionen von Unterricht befremdeten. Unser Kernbefund ist dabei, dass die schulisch institutionalisierte, unterrichtliche Praxis durch die Einführung digitaler Medien irritiert wird, was zu einer Rekombination der diesem spezifischen sozialen Handeln eigenen Komplexität und Kontingenz führt. Digitale Medien fungieren im Sinne von „Dingen des Lernens“ (Rabenstein & Wienike, 2012) als materiale und dingliche, zusätzliche Sinn- und Zeichenträger, die „nicht einfach da [sind], sondern in Praktiken des Gebrauchs eingebunden“ (Röhl, 2012, S. 240). Dieser Gebrauch wiederum ist gekoppelt an den „appellierenden Grundzug“ (Meyer-Drawe, 1999, S. 333) bzw. – in mediensychologischer und -wirkungsforscherischer Tradition – die Affordanz(en) der Dinge. Forschungspragmatisch führt die Synchronität von Altem und Neuem als Doppelstruktur der Aufrechterhaltung und Transformation der unterrichtlichen Praktiken dann zu einem Selektionsproblem in der Beobachtung und Analyse: Einerseits ist man mit dem gesamten Handlungszusammenhang konfrontiert, denn je nach pädagogischem Programm präsentiert sich der digital mediatisierte Unterricht dann einerseits nach wie vor bspw. als individualisiertes, klassenöffentliches oder kleingruppenförmiges Interaktionsgeschehen bzw. entsprechende Praxisform. Andererseits muss dieser Komplex in einem methodischen Zugriff in handhabbare Teile zerlegt werden. Zwar konnten wir uns dabei an Ansätzen fokussierter Ethnographien orientieren, jedoch finden sich bislang konzeptionell unseres Wissens nach noch keine ausgearbeiteten theoretischen und methodologischen Begründungen für diese Selektionen, zumal im pädagogischen Kontext mit seinen feldspezifischen Besonderheiten. Ausgehend von besagten Irritationen des Feldes haben wir so ein Forschungskonzept ausgearbeitet, das weder Unterricht holistisch in seiner Gänze – erneut – zum Gegenstand der Beobachtung macht, noch die Analyse auf die Rekonstruktion einzelner sprachlicher Protokolle verengt, sondern die Relationen zwischen Medien, Akteur\*innen und Praktiken pädagogischer Sozialität im Begriff und Konzept der Situation zu erschließen sucht (Wolf & Thiersch, 2022). Unser Ansatz zielt in der Verschränkung teilnehmender Beobachtungen, foto- und vor allem audiographischer Daten sowie in Interviews und Gruppendiskussionen erhobener Deutungen und Orientierungen der Akteur\*innen auf die sinnverstehende Rekonstruktion typischer Situationen des digital mediatisierten Unterrichts. Die Frage, welche handlungspraktischen, dinglichen und sprachlichen Elemente sich als eigenlogische und eigensinnige Einheiten aus dem sozial-temporären Gesamtgefüge extrahieren lassen und wie diese auszuwerten sind, ist dabei keine neue. Mollenhauer (1972, S. 107 ff.) hat dieses Problem in Bezug auf die „Auswertung von Protokollen, die die vollständige Aufzeichnung pädagogischer Kommunikationen [...] enthalten“ allgemein als „besonderes methodisches Problem“ beschrieben.

ben: „Wie ist die kleinste Protokoll-Einheit zu bestimmen, die noch sinnvoll interpretationsfähig ist? [...] Welche Informationen sind unerlässlich [sic!], um die Bedeutung von Äußerungen in der Interaktion identifizieren zu können“ (ebd.)? Seine Antwort stützt sich auf interaktionistische und linguistische Theorien und lautet, dass der „kleinste [...] Referenz-Rahmen für solche Analysen, und damit auch die kleinste deskriptive Einheit für Sozialisationsprozesse“ (ebd., S. 110) die Situation sei. Wir haben diese Idee bei der ethnografischen Erforschung der digitalen Mediatisierung von Unterricht aufgegriffen und so eine Lösung gewählt, die Selektivität nicht etwa – wie dies für gewöhnlich als Kritik an insbesondere rekonstruktiven Verfahren der Sozialforschung vorgebracht wird – zu kaschieren sucht, sondern sie programmatisch wendet. Folgend soll das Konzept der Situation und deren Erforschung in pädagogischen Kontexten in theoretischer Perspektive nachgezeichnet werden (2). Daran schließen sich methodologische Überlegungen im Kontext ethnografischer und rekonstruktiver Forschungszugänge an (3.). Den Abschluss bildet eine resümierende Diskussion der Ausführungen mit samt Plädoyer für eine theorieparadigmenübergreifende Forschungsagenda (4.).

## 2 Die (pädagogische) Situation

Die „wohl geläufigste Situationstheorie“ (Hitzler, 2020, S. 512) stellt das sogenannte Thomas-Theorem dar, das sich auf den Satz „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas & Thomas, 1928, S. 572) bezieht und unterschiedlichste Anknüpfungspunkte gefunden hat (z. B. Parsons, 1994; Friedrichs, 1974; Goffman, 1982; Hitzler, 1991; Esser, 1996; Clarke, 2012). Zentrale Annahme in dieser Diskurstradition ist, dass „jede, konkrete Handlung [...] die Lösung einer Situation“ (Thomas, 1965, S. 84) darstelle. Dies verweist darauf, dass der Begriff der Situation semantisch (mindestens) dreigestaltig ist: Mit der Rede von einer „Situation“ lässt sich 1. zunächst ein Gesamtzusammenhang in einem gegebenen soziohistorischen Kontext beschreiben. Diese Form der Rede ist eng verbunden mit kritisch tönenden Zeitdiagnosen gesellschaftlicher Zustände und soll im Folgenden eine untergeordnete Rolle spielen. 2. lässt sich mit dem Begriff aber auch ein konkretes Erlebnis sowie 3. eine allgemeine und als ‚typisch‘ klassifizierte Begebenheit bezeichnen. Diese beiden letztgenannten semantischen Bezugsformen bilden eine dialektische Einheit: Redet man nämlich von einer konkreten Situation, ist diese sprachlich in dem Moment, in dem sie als Situation markiert wurde, notwendig auf eine verallgemeinerbare, übergeordnete Klassifikation angewiesen. Formal gesprochen bezeichnet der Situationsbegriff dann sowohl einen übergeordneten Typus bzw. eine ebensolche Kategorie sozialer Praxis (X) als auch eine Konkretion bzw. Funktion dessen (X<sup>c</sup>). Anders ausgedrückt: Wer „Ich habe heute eine komische Situation erlebt“ sagt, gibt eine Irritation der Einordnung eines konkreten Geschehens in (s)ein System von Weltdeutungen und -erleben zu verstehen; ihm

fehlt als intrasubjektiver Deutungshorizont ein handlungsstrukturelles X, zu dem das handlungspraktisch erlebte X<sup>1</sup> passen mag. Die Situation ist als Sinneinheit der Dialektik von der lebenspraktischen *Situativität* sozialen Handelns im Hier und Jetzt als konkrete „Gewebeilchen der Wirklichkeit in der wir leben“ (Stach, 1975, S. 61) einerseits und der sinnstrukturellen *Situiertheit* der sozialen Welt als gesellschaftliche Realität andererseits (Wolf & Thiersch, 2022) unterworfen.

Ist eine Situation nun als ‚pädagogisch‘ indexikalisiert, bedeutet dies zunächst lediglich eine Konkretisierung des sozialen Kontextes und des zugehörigen Systems von Deutungsmustern. Der Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit, der für gewöhnlich als pädagogisch kategorisiert wird, weist dabei eine eigentümliche Doppelstruktur auf: Pädagogisch wird eine Situation nämlich entweder durch einen an das Handeln gestellten Anspruch, der dem Handelns selbst äußerlich ist, oder durch eine Eigenlogik des Handelns selbst; also entweder durch ihre formal-institutionelle Eingebundenheit in Handlungskontexte des gesellschaftlichen Erziehungssystems im weitesten Sinne oder aber dadurch, dass sie einer spezifischen Formsprache entspricht bzw. mit einem besonderen Gütemaßstab gemessen wird. Es gerät so derjenige Ausschnitt der sozialen Welt in den Blick, in dem das soziale Handeln *normativ* dem Anspruch unterliegt, pädagogisch sein zu sollen. *Analytisch* ist dieses Handeln eo ipso immer schon pädagogisch; jedenfalls dann, wenn der Begriff des Pädagogischen weit gefasst wird im Sinne des Einflusses „den Erwachsene auf Jugendliche ausüben“ (Durkheim, 1972, S. 20)<sup>3</sup>. Was wir im Folgenden unter dem Begriff der pädagogischen Situation verstehen wollen, ist aus theoretischer Perspektive also ein in sich sinnlogisch strukturierter und raum-zeitlich abgegrenzter Ausschnitt aus der sequenziell sich qua Handeln manifestierenden sozialen Welt. Situationen weisen als Element des fortlaufenden Geschehens der sozialen Welt über sich selbst insofern hinaus, als sie situative Repräsentanten einer situierten Praxisform darstellen (vgl. Wolf, 2020). Das Attribut des Pädagogischen kommt Situationen dabei dann zu, wenn sie einer gesonderten Kontextualisierung und/oder Anspruchshaltung an das Handeln unterliegen. Mit dem Konzept der Situation ist damit ein theoretisch-methodologisch weites Feld und umfassender Diskurs angerissen. Folgend skizzieren wir in komprimierter (und damit notwendig; verkürzter) Form den grundlegend zugehörigen soziologischen Diskurs und konzentrieren uns daraufhin auf dessen erziehungswissenschaftliche Adaptionen.

## 2.1 Soziologische Situationstheorie

Die Situation wird soziologisch als Dual von objektiver und subjektiver Realität gefasst „im Sinne von ‚allgemein – spezifisch‘. D. h., Objektivität [...] impliziert

3 Damit ist natürlich nicht gesagt, dass Praktiken der sogenannten „schwarzen Pädagogik“ einen pädagogisch *legitimen* Geltungsanspruch erheben können. Die Legitimität ist eine Frage der normativen Einordnung, die empirische Realität ist davon zunächst entkoppelt. Diese Fassung ist lediglich eine Reformulierung des alten Normativitätsproblems von Sozialwissenschaft im Allgemeinen und Erziehungswissenschaft im Besonderen, das Gruschka (1988) als Widersprüchlichkeit von pädagogischen Normen und ihrer funktionalen Modi beschrieben hat.

den Anspruch einer gesellschaftlich konstruierten Realität [...], während ‚subjektive‘ (d. h. spezifische) Definitionen auf die jeweiligen konkreten Interpretationen eines Individuums“ (Hitzler, 2020, S. 512 f.) verweisen. „Alles soziale Verhalten“, so Parsons (1973, S. 224), „ist letztlich Verhalten von Menschen und verstehbar über die Motivierung von Individuen – und seien es auch Millionen – *in den Situationen*, in die sie jeweils gestellt sind“ (ebd., Herv. i. O.). In Situationen wird folglich die praxiswirksame „Bedeutung sozial geteilter Bezugsrahmen, in denen der kulturell definierte Sinn typischer Situationen zum Ausdruck kommt“ (Kroneberg, 2005, S. 345–346) repräsentiert, sie erscheinen als „Bindeglied von gesellschaftlicher Struktur und dem Verhalten einzelner Akteure“ (Friedrichs, 1974, S. 51) sowie „räumlich-zeitliche Einheit des Handelns“ (ebd., S. 47). Die Situation lässt sich so als Entität sozialen Handelns fassen, die, indem sie die Akteure zu ihrem Vollzug benötigt, sowohl einen subjektiven als auch, indem sie Gegenstand von Reflexion werden kann, einen objektivierbaren Realitätsbezug aufweist. Sie ist „nie nur eine Situation, sondern immer schon ein Kondensat aus Geschichte, Macht und Alltag“ (Böhmer, 2020, S. 117), da sie eine Kombination „individueller Motive, spezifischen Werkzeug- und Objektgebrauchs, sozialer Handlungsketten und gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Ziemann, 2013, S. 105 f.) darstellt.

Diese Prämisse hat vor allem den Arbeiten Goffmans zu Prominenz verholfen, dem es bei seinen Untersuchungen „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman, 1971, S. 9) ging. Für ihn ist die im Thomas-Theorem angesprochene Realität ein Produkt von Interaktionen, die wiederum in sozialen Situationen als „Realität sui generis [...] die soziale Struktur einer gemeinsamen, gegenwärtigen Orientierung“ (Goffman, 1985, S. 202) illustrieren. Eine Situation erscheint aus interaktionstheoretischer Warte dann als empirisches Repräsentationselement der Regelgeleitetheit der sinnhaften Ordnung der sozialen Welt (Rawls, 2002). Im soziologischen Diskurs erscheint die Situation als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objekt-ebene und wird als Bezugsinstanz für das Handeln von Akteur\*innen diskutiert. In Situationen treffen die Akteur\*innen „auf natürliche oder soziale Bahnungen, die bestimmte Handlungen erleichtern oder erschweren“ (Reichertz, 2013, S. 177). Es geht also um die Annahme eines dialektischen Verhältnisses von der Regelgeleitetheit sozialer Situationen und der diese Regeln qua Praxis interaktiv konstituierenden Subjekte. Situationen sind es, die der Praxis einen regelgeleiteten Rahmen geben und Subjekte sind es, die die Regelhaftigkeit sozialer Situationen handlungspraktisch (re) produzieren. Die Regeln erweisen sich somit als „situationsabhängig“ (Abels, 1975, S. 229). Aus diesem Zusammenhang hat Clarke (2012) auf Grundlage der Grounded Theory ein ganzes Forschungsprogramm entwickelt, dass sich so umfassend wie möglich zu gestaltenden Kartografien bzw. ‚maps‘ sozialer Situationen verschreibt. Das größte, und bisher nicht endgültig gelöste, (erkenntnis)theoretische Problem der Diskussion liegt in der Frage nach der Deutungshoheit bezüglich konkreter

*Situationsdefinitionen*. Wessen bzw. welche Rahmungen und Interpretationen haben in einer konkreten Situation warum Geltung und welche bzw. wessen aus welchen Gründen nicht? Lassen sich Situationsdefinitionen nur subjektiv oder auch objektiv(isch) fassen? Parsons (1973, S. 53) fasst dieses Problem „in Bezug auf die Interpretation des Handelns [als, E. W.] eine eigentümliche Dualität. Die eine wesentliche Komponente ist der ‚Sinn‘ des Handelns für den Handelnden, sei dieser bewußt [sic!] und explizit oder nicht. Die andere Komponente ist die Bedeutung des Handelns für eine ‚objektive‘ Verkettung von Gegenständen und Ereignissen, wie sie von einem Beobachter analysiert und gedeutet werden“. Wäre dies ein rein empirisch-analytisches Problem, wäre es theoretisch vernachlässigbar: Dann könnte das Datenmaterial bspw. einer Interaktion von Akteuren mit unterschiedlichen Kommunikationserwartungen diese Frage selbst beantworten. Die Frage ist allerdings theoretisch und methodologisch brisanter, da die Erforschung sozialer Praxis selbst eigensinnige Situationen produziert und die Analyse des Datenmaterials keinen Zugriff auf das intrasituative und -subjektive Deutungsgeschehen der Akteure hat. Anders ausgedrückt: Weist die konkrete Situation eine Spontaneität und handlungspraktische Dignität auf, die durch die retrospektive Reflexion von externen Beobachtern gar nicht erfasst werden kann oder liegt die Charakteristik im Sinne Goffmans in den zugrundeliegenden Mustern?

## 2.2 Erziehungswissenschaftliche Situationstheorie

Den Stellenwert, den das Konzept der Situation im soziologischen Diskurs einnimmt, hat sie im erziehungswissenschaftlichen Kontext nie gehabt. Bezüglich der einleitend angedeuteten semantischen Dreiteilung des Situationsbegriffs liegen in Bezug auf das Erziehungssystem durchaus einige Arbeiten im zeitdiagnostischen, gesellschaftskritischen Großdeutungsmodus vor (z. B. Hilker, 1958; Gruschka, 1987; Winkler, 1989). Eine Ausnahme bildet hier Brezinkas (1971, S. 197 f.) Idee einer soziohistorischen Situationsanalyse, die er – unter Ideologievorbehalt – als Aufgabe für Konzepte der praktischen Pädagogik konzipiert. Jenseits der Dialektik von Konkretem und Allgemeinem im selben Begriff hat das Konzept der Situation aber vor allem als atheoretischer Sammelbegriff Verwendung gefunden. Gleichwohl gab und gibt es einige Arbeiten, die einen elaborierten Situationsbegriff aufweisen. Im Folgenden sollen daher zwei ausgewählte Ansätze skizziert werden, die aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive versucht haben den Begriff fruchtbar zu machen, und mit einem dritten, dem m. E. fundiertesten geschlossen werden: Mit Mollenhauers (1972, S. 123) Annahme, dass Erziehung „nichts anderes ist als Strukturierung von Situationen“.

Fend (2015, S. VII) etwa schreibt in seiner Einleitung zur deutschen Übersetzung von Dreeben „On What Is Learned In School“, dass dieses „den Blick für den tiefgreifenden Zusammenhang zwischen meist nicht ins Bewußtsein tretenden Lernprozessen und Strukturen sozialer Situationen geschärft“ hätte. Dass Fend hier die

Bezeichnung der sozialen Situation wählt, scheint nicht zufällig, denn auch Dreeben (2015) selbst nutzt eben dieses Konzept in seiner Untersuchung als analytisch komparativen Begriff. Wenngleich er seine Situationsdefinition nicht theoretisch herleitet oder ausarbeitet, ist implizit deutlich, dass er in Anschluss an Parsons – den er explizit als intellektuelle Hauptinspirationsquelle nennt (ebd., S. 2) – von einem genuin strukturfunktionalistischen Verständnis ausgeht. Familie und Schule vergleicht er bspw. hinsichtlich ihrer (sozial-)strukturellen und sozialisationsrelevanten Partizipations- und Inklusionsmodi. Er analysiert jeweilig „Grenzen und Umfang der sozialen Situationen“ (ebd., S. 10), die sie hervorbringen, reflektiert die Inhalte dessen, „was in der jeweiligen Situation gelernt wird“ (ebd., S. 14) oder vergleicht die jeweilige „Zahl der beobachtbaren Situationen und Aktivitäten“ (ebd., S. 22). Dreeben geht analytisch von einem Situationsverständnis aus, dass sich (weitgehend) auf der allgemeinen Seite der o. a. Dialektik einordnen lässt. Er nutzt den Begriff in einem (makro-)soziologischen, mithin strukturfunktionalistischen Sinne.

Stach (1975) hingegen wählt in Anschluss an Petersen, Nohl und Herbart einen Zugang, der in einer geisteswissenschaftlich-pädagogischen Tradition dem Alleinstellungsmerkmal des Handlungsfelds nachspürt. Die „pädagogische Situation“ (ebd., S. 60) fasst er als von pädagogischem Bezug, pädagogischer Verantwortung und pädagogischem Takt geprägten Handlungs- und Lebenszusammenhang von Edukanden und Erziehenden. Mit Bezug auf Jaspers geht er von einem „Existieren in Situationen“ (ebd., S. 61) aus, wobei pädagogische Situationen analog zu Jaspers Grenzsituationen zu sehen seien und sich gegenüber anderen sozialen Situationen dadurch auszeichnen, dass ihnen „Spannungs- und Antriebsmomente“ (ebd., S. 62) innewohnen, „die sie zu einem aufgabenbewußten [sic!] Handlungsraum“ (ebd.) werden lassen. Er koppelt dies an die Situation rahmenden und bedingenden gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. „sozialkulturellen und anthropogenen Gegebenheiten als Faktoren von Daseinssituationen der beteiligten Individuen“ (ebd.). Diese deutet er aber, anders als Dreeben, als Bedingungen, die „bei der Gestaltung pädagogischer Situationen genutzt und wo nötig auch verändert werden müssen“ (ebd.). Stach leitet seinen Situationsbegriff also aus der existenzialistisch orientierten Philosophie ab und verknüpft ihn mit einem ambitionierten, genuin pädagogischen Konzept, das darauf zielt, Erziehende zu Situationsanalysen und -gestaltungen zu befähigen, die die Edukanden im Sinne einer positiven Einflussnahme auf ihr Dasein als Selbst-Welt-Verhältnis zu fördern imstande sind.

Mollenhauer verbindet nun die beiden exemplarisch angeführten Ansätze, indem er seinen Situationsbegriff sowohl soziologisch herleitet als auch mit einem pädagogischen Anspruch versieht. Auch er geht von den Arbeiten Thomas' und Goffmans aus (Mollenhauer, Brumlik & Wudtke, 1975, S. 93 ff.) und entwickelt auf dieser Grundlage ein interaktionistisches Modell zur empirischen Analyse erzieherischer Kommunikationen. Pädagogische Situationen als „referenzfähige Interpretationseinheit“ (Mollenhauer, 1972, S. 112) strukturieren sich für ihn



„nach den formalen Merkmalen der Interaktion, nach kommunizierten Inhalten und nach Verwendungsrichtungen von Inhalten (Intentionen)“ (ebd.). Sie bilden somit einen empirischen „Schnittpunkt verschiedener Kausalketten“ (ebd., S. 114), nämlich „der biographischen, der institutionellen und der sozio-ökonomischen“ (ebd.) Komponenten. Situationen werden als aus verschiedenen objektiven Gegebenheiten resultierende Sinnfigurationen konzipiert, die im Rahmen einer jeweiligen „situative[n, E. W.] Varianz“ (ebd., S. 115) operieren. Die Spezifik erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstände fasst er wie folgt: „Über die in der Situation wirksamen formalen und inhaltlichen Faktoren hinaus muß indessen für die pädagogische Kommunikation ein weiterer Faktor in Rechnung gestellt werden. [...] Wir wollen diese Komponente die ‚Meta-Intentionalität‘ der pädagogischen Situation nennen“ (ebd., S. 120, Hervorh. i. O.).

Diese Meta-Intentionalität resultiert bei Mollenhauer einerseits aus der strukturellen Heteronomie einer jeden pädagogischen Interaktion, womit eine Situation dadurch zu einer pädagogischen wird, dass sie von jemandem (z. B. Eltern, Lehrer\*innen) für jemanden (z. B. Töchter, Schüler\*innen) vorstrukturiert wird und „das macht das spezifische Herrschaftsgefälle aus, das wir in der Erziehungswirklichkeit antreffen“ (ebd., S. 121). Diese Definition verweist ihrerseits auf die prinzipielle Offenheit *anderer* sozialer Situationen: Die Akteure haben in nicht-pädagogischen Situationen zumindest tendenziell dieselben Einflusschancen auf die Strukturierung. Durch die analytische Charakterisierung pädagogischer Situationen als von Heteronomie geprägte resultiert so, dass selbst die Situationsdefinition der Edukanden von den pädagogischen Akteuren mitbeeinflusst werden kann. Andererseits ist es der bestimmte Zweck (z. B. Erziehung, Bildung), der mit dieser heteronomen Strukturierungsleistung einhergeht, der die Meta-Intentionalität pädagogischer Situationen ausmacht. Durch eine übergeordnete Zielbestimmung (z. B. Autonomie, Kompetenzen) wird die konkrete pädagogische Situation zu einem nicht selbstgenügsamen Ereignis. Im Gegensatz zu nicht-pädagogischen Handlungskontexten sind pädagogische also dadurch gekennzeichnet, dass sie über sich hinaus verweisen. Die Ziele der pädagogischen Situation sind ihr äußerlich; sie will zuzusagen mehr, als sie situativ erreichen kann.<sup>4</sup> Die empirische Heterogenität der

<sup>4</sup> Hierin scheint eine prägnante theoretische Erklärung für das Unbehagen vorzuliegen, das soziale Praktiken auslösen, wenn sie einem pädagogischen Modus folgen und in einem nicht-pädagogischen Setting realisiert werden: Die Wahrnehmung von Unangemessenheit resultiert aus der interaktionslogischen Verletzung der Autonomie der Lebenspraxis des Gegenübers. Parsons (1994, S. 143 ff.) differenziert dieses Problem der nicht-reziproken Definitionsmacht über die Situation handlungstheoretisch zwischen den Begriffen des Zwangs und der Nötigung, da ihnen der Tauschcharakter abginge, der die Reziprozität in anderen, bei ihm als „ökonomische“ bezeichneten Situationen charakterisiert. Die pädagogische Rede verletzt dann gewissermaßen Reziprozität des kommunikativen Austauschs als kommunikatives Axiom sozialer Situationen und zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf ein Ziel hinarbeitet, auf deren Erreichung sie angesichts der Kontingenz sozialer Interaktion bestenfalls optimistisch hoffen kann. Eben dieses Problem ist der Kern des sokratischen Gesprächs,

Erscheinungsformen pädagogischer Situationen hängt dabei unmittelbar von den Erziehenden und der Heterogenität ihrer Situationsdefinitionen ab: „Die Varianz der Erziehungswirklichkeit bewegt sich zwischen der totalen Institutionalisierung der Definitionen und der Definitionsoffenheit der Situation“ (ebd., S. 125), was vice versa wiederum die Frage aufwirft, welche theoretische Repräsentanz die konkrete Erziehungswirklichkeit aufweist. Der aus dieser Fassung resultierende Forschungsgegenstand ist dann nicht das konkrete Individuum des Erziehenden oder des Edukanden, „sondern die Regeln, denen die pädagogische Kommunikation historisch-faktisch folgt, und die besondere Form von Vergesellschaftung, die in solchen Regeln am Werke ist“ (ebd., S. 187).

Mollenhauer steht jedoch vor demselben Problem wie die soziologischen Theoretiker: Auch er diskutiert das dialektische Problem von subjektiver und objektiver Seite von Situationen sowie das Problem der generellen Möglichkeit intersubjektiver Verständigung. Hinsichtlich des pädagogischen Komplexes löst er dieses wie folgt: „Da von jedem der Interaktions-Partner je andere Situationsdefinitionen vorgenommen werden können – in pädagogischen Kommunikationen wird das vermutlich sogar die Regel sein – ist es nicht unabdingbar, daß in einer Situation nur *eine* Definition gilt“ (ebd., S. 123, Herv. i. O.). Die Pointe dieser Perspektive ist, dass Meta-Intentionalität und Heteronomie als Strukturmerkmale des pädagogischen Settings nun dazu führen, dass dieses allgemeine Interaktionsproblem im pädagogischen Kontext zugunsten der Erziehenden abgeschwächt wird, da Erziehung aus dieser Blickrichtung dann ohnehin „nichts anderes als die Strukturierung von Situationen, also auch Umgang mit den Situationsdefinitionen aller an der pädagogischen Kommunikation Beteiligten“ (ebd., S. 123) ist. Anders gesagt: Die strukturelle Überlegenheit verhilft der pädagogischen Praxis zur Situationsvereindeutigung und bearbeitet so ein allgemeines Verständigungsproblem jedweder „Interaktion unter Anwesenden“ (Kieserling, 1999), das sich bei zunehmender Heterogenität der beteiligten Akteure potenziert. Gleichzeitig wird die überindividuelle Definitionsleistung sozialer Situationen in diesem Zugriff zum komplexen Kerngeschäft eben jener Praxis und zwar nicht zuletzt eben auch unter den Bedingungen einer Heterogenität der Akteure.

Mollenhauer sieht die Leistung eines solchen theoretischen Zugriffs auf die erziehungswissenschaftliche Empirie darin, dass er einerseits die „gesellschaftliche Determinanten“ (ebd., S. 128) der konkreten Situation in den Blick bekommt. Er legt folglich ein theoretisch komplexes Modell pädagogischer Situationen vor, in dem

---

wie Platon es in der Darstellung von dessen Mäeutik skizziert: Die ultimative Situationsdefinition, in der die Interaktion gewissermaßen einem Spiel gleicht und die Frage ohne Antwort auskommt. Das Ziel des sokratischen Gesprächs ist nicht die richtige Antwort, es ist die Lenkung des Gegenübers zu einer übergeordneten Einsicht ohne Ansehen der Person, d. h. ohne Rücksicht auf die Frage, ob der Edukand das sehen will, was er erkennen soll oder nicht (Platon, Menon 81a–82a). Bourdieu und Passeron (1973) bezeichnen diesen Komplex daher mit guten Gründen als „symbolische Gewalt“.

das „Erziehungs- und Bildungssystem [...] verstanden werden muss] als ein Unternehmen, mit dessen Hilfe die gleichsam unendliche Vielzahl möglicher Situationen [...] auf ein Maß reduziert werden, das die Aufgabe der generativen Reproduktion der Gesellschaft empirisch wahrscheinlich macht“ (ebd., S. 138). Er folgt damit einerseits strukturfunktionalistischen Traditionen des soziologischen Diskurses und schließt an Parsons (1994, S. 88) Fassung der „Situation als empirische[s] System“ an, „insoweit es als Objekt empirischer Erkenntnis dient, ob nun in der Alltagserfahrung oder in den hochentwickelten Formen moderner Wissenschaft“. Erweitert wird dies bei ihm jedoch um interaktionistische Sozialisations- und Sprachtheorien. Seine These ist, dass die Erziehungswirklichkeit „ein System von definierten Situationen mit unterschiedlichem Institutionalierungsgrad“ (Mollenhauer, 1972, S. 138–139) ist. Das Durchlaufen eben dieses Systems – und dazu zählen auch die privaten Elemente – zielt funktional auf die Produktion kongruenter Situationsdefinitionen bei den in eine gegebene Gesellschaft zu integrierenden „Neuankömmlingen“ (Arendt, 1994). Die Erfolgsaussichten dieses Unterfangens wiederum korrelieren mit der Legitimität bzw. Akzeptanz der institutionalisierten Herrschaft über die Situationsdefinitionen und das heißt über das gesellschaftliche Leben selbst. Diese pädagogische Legitimität ist handlungspraktisch verwoben mit den von Stach referierten Kategorien des pädagogischen Bezugs, Takts und der Verantwortung; Sie beschreiben dann die soziohistorisch konkreten Vorstellungen darüber, wie die Metaintentionalität sich Ausdruck verschaffen kann und darf. Andererseits ergibt sich dieser Ansatz aber nicht den sozialstrukturellen und interaktionalen Zwängen, sondern will entlang der Parameter des individuellen Entwicklungsgrads der Edukanden und der interaktionslogischen und institutionellen Gegebenheiten deren empirische Wirkmächtigkeit ausloten. Die konkreten Situationen weisen durch ihre eigensinnigen bzw. kontingenten Hervorbringungsmodi durch Subjekte gewissermaßen individuelle Spielräume auf.

### 3 Methodologische Implikationen

Wenngleich Mollenhauer anderen Elementen nicht die empirische Relevanz abspricht, bestimmt er das Sprachverhalten als wichtigsten „Indikator dafür, auf welche Weise und in welcher Richtung in bestimmten sozialen Lagen Situationsdefinitionen vorgenommen werden“ (ebd., S. 146), da sich hierin die oben angesprochenen biographischen, institutionellen und sozio-ökonomischen Komponenten empirisch zeigen würden. Wir teilen die Annahme, dass der sprachlichen Wirklichkeit auf Sinnenebene eine herausgehobene empirische Bedeutsamkeit zukommt, gehen aber davon aus, dass der Vorteil des Situationsbegriffs insbesondere darin liegt, dass er eine Brücke zwischen struktur- und praxistheoretischen Ansätzen zu schlagen vermag: Natürlich lassen sich Sprechaktfolgen und Praktiken selbst als Situationen fassen, nur bietet das Konzept durch eine hinreichend

abstrakte Fassung in raum-zeitlicher Orientierung die empirische Möglichkeit der Kombination von Erhebungs-, Beobachtungs- und Analyseebenen. Diese Kombinationsmöglichkeit ist analog zu Entwicklungen im Bereich ethnographischer Forschungszugriffe, die es „meistens mit der Analyse von *Strukturen und Mustern von Interaktion, Kommunikation und Situationen* zu tun“ (Knoblauch, 2001, S. 132, Hervorh. i. O.) haben. Die Zunahme dieser Art von ethnographischer Forschung, die Knoblauch als „fokussierte Ethnographie“ (ebd., S. 125) bezeichnet, hat ihm zufolge seit den 1980er Jahren durch den Fortschritt von technischen (Forschungs-)Hilfsmitteln eine Veränderung in der soziologischen Ethnographie bewirkt. Der Fokussierungscharakter dieser Ethnographievarianten resultiert daraus, dass diese „nicht auf ein ganzes soziales Feld im Sinne einer sozialen Gruppe“ (Knoblauch, 2001, S. 132) bezogen sind, sondern „sich vielmehr auf das Hintergrundwissen hinsichtlich des Ausschnitts, der von den aufgezeichneten Daten abgedeckt wird“ (ebd., S. 133) beschränken.

Im Gegensatz zu den konventionellen zeichneten sich die fokussierten Varianten durch die forschungspraktischen Charakteristika aus, dass sie zwar weniger zeitintensiv hinsichtlich der Dauer der Feldaufenthalte seien, ihr Vorgehen sich dafür aber umso datenintensiver hinsichtlich der in diesen Feldphasen mithilfe technischer Geräte erfassten Daten gestalte. Der Unterschied liege primär darin, dass die fokussierte Ethnographie „die klassische teilnehmende Beobachtung in ‚natürlichen Situationen‘ durch den Einsatz von Tonband, Videorecorder und anderer zunehmend digitalisierter Aufzeichnungsverfahren ergänzt“ (ebd., S. 130). Audio-, Foto- oder Videographiedaten und ggfs. ihre Transkriptionen seien fester Bestandteil der Auswertungspraxis, der Einsatz der Geräte im Feld „wesentliche[s] Instrument der Forschung“ (ebd.). Knoblauch sieht hierin zwar keine Objektivierung oder Entsubjektivierung der so gewonnenen Daten im Vergleich zu den schriftlichen Aufzeichnungen von konventionellen Feldbeobachtungen. Der Vorteil bestünde jedoch darin, dass die Daten so tendenziell einer erneuten Auswertung zur Verfügung stehen. Mit Oevermann (2016, S. 80) gesprochen: „Ein Protokoll können wir gewissermaßen in die Schublade legen und jederzeit für eine erneute Analyse wieder herausholen.“ Letztlich gehe es in fokussierten Ethnographien also darum, „sozusagen die Bauelemente der Gesellschaft, besser: die elementaren Strukturen [!, E. W.], die als empirische Bezugspunkte für eine theoretische Gesellschaftsanalyse dienen“ (Knoblauch, 2001, S. 137) zu beschreiben bzw. aufzuzeichnen.

Im pädagogischen Kontext könnte man in Anlehnung an Knoblauchs Analyse so von einer fokussierten Ethnographie pädagogischer Situationen bzw. einer „Rekonstruktiven Situationsanalyse“ pädagogischer Praxis (Wolf & Thiersch, 2022) sprechen. Es geht bei der Fokussierung bspw. der medialen Dimension des pädagogischen Settings dabei um eine naturalistische Untersuchung eines Ausschnitts des untersuchten Feldes. Hieraus resultiert dann ein Erhebungsproblem: Wenn man sich für einen bestimmten, *situativen* Aspekt einer allgemeinen, *situierten* Praxis in-

teressiert, muss man notgedrungen die Praxis als Ganze beobachten. Erneut mit Knoblauch (2001, S. 137) gesprochen, ist die Frage: „Die beschriebenen Fälle von Handlungen, Aktivitäten oder Situationen müssen daraufhin untersucht werden, ob und wofür sie als typisch angesehen werden können.“ Hierin liegt eine Parallele zum Fallbegriff der rekonstruktiven Sozialforschung vor (Wernet, 2019, S. 114). Die Erhebung von *Situationen* ist dann eine Erhebung von *Fällen*, wobei die begriffliche Unterscheidung auf die Differenz von Erhebungseinheit und Auswertungsfokus verweist; mit dem Unterschied, dass Situationen als Gegenstand von Datenerhebung und -auswertung Triangulationsmöglichkeiten bieten, die es erlauben, über die Rekonstruktion einzelner, empirischer Situationselemente sowohl isolierbare Gegenstandsbereiche hervorzuheben als auch die Akteur\*innen und ihre Praktiken untereinander und zu dinglichen Aktanten zu verbinden sowie letztlich die Eingebundenheit dieser Verbindungen in soziale Strukturen herzuleiten. Die Situation lässt sich so als sozialpraktisch-empirische, raum-zeitliche Entsprechungseinheit der Annahme beschreiben, dass „welche Möglichkeiten vorliegen und welche Folgen welche Möglichkeiten zeitigen, darüber befindet nicht die Handlungspraxis, sondern darüber hat die Welt der sozialen Regeln schon vorgängig befunden. Welche der durch Regeln eröffneten Handlungsoptionen realisiert wird; das entscheidet nicht die Regel, sondern die Fallstruktur“ (Wernet, 2006, S. 15). Weil die Situation als Erhebungseinheit eine innere raum-zeitliche Sinnstrukturiertheit aufweist, lässt sie sich als Repräsentantin eines allgemeinen Strukturproblems jeweilig So-und-nicht-anders-strukturierter-Situationen und mithin strukturierter Praktiken deuten. So lässt sich das Konzept der Situation in den erkenntnistheoretischen Rahmen sowohl der ethnografischen wie auch der strukturalistisch orientierten Sozialforschung einrücken und zum Gegenstand ihrer jeweiligen Auswertungsverfahren machen.

#### 4 Pädagogische Situationen und empirische Forschung

Anliegen des Beitrags war es, der forschungspraktischen Irritation nachzuspüren, die aus teilnehmenden Beobachtungen von Unterricht mit digitalen Medien resultierte und die wir in dem Versuch der Verbindung von praxis- und strukturtheoretisch orientierten Forschungsprogrammen mit dem Konzept der Situation bearbeitet haben. Wir fassen die Situation aus soziologischer Perspektive als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene, was Ziemann (2013, S. 107f.) als „dynamisch-emergente Bedeutungslogik der Situation“ im Rahmen einer „soziale[n] Struktur- und Prozesslogik“ bezeichnet. Uns erscheint der skizzierte Ansatz vor allem für dingbezogene soziale Praktiken vielversprechende Anknüpfungs- und Erweiterungsperspektiven zu bieten, auch und vor allem zur Erforschung des Spannungsverhältnisses von fluiden, modernen Kultur- und Sozialitätsformen und deren strukturreproduktiver Regelmäßigkeit, da so die Eingebundenheit verschiedener

empirischer Elemente in eine konkrete Sinneinheit in Dialog mit ihren gesellschaftlichen Bedingungsgefügen und Sinnstrukturen in den Blick kommt.

Die für erziehungswissenschaftliche Forschungsinteressen relevante Frage ist dann, was eine Situation als Pädagogische kennzeichnet? Hierauf gibt es verschiedene Antworten, wie Stach mit Bezug auf die „klassische“ Begriffstrias pädagogischer Bezug, pädagogischer Takt und pädagogische Verantwortung in Erinnerung ruft und die man beliebig mit Schlagworten wie „Moraldisziplin“ (Durkheim, 1984) oder „Zeigen“ (Prange, 2005) ergänzen kann. Zeitgenössische Modellierungen wie bspw. Helspers (1996) Annahme „konstitutiver Antinomien“ des pädagogischen Handelns, Gruschkas (2019) Fassung von Erziehung als „Verstehen lernen“ oder das Konzept der „Pädagogizität“ (Meseth, Proske & Radtke, 2012; Hollstein, Meseth & Proske, 2016) bearbeiten andere Interessen und Gegenstandsbereiche. Letztgenannter kommt dem Anspruch der konkreten Benennung des Kerns dessen, was die pädagogische Spezifik eines konkreten sozialen Handelns sei, am nächsten, da er dem „operativen Modus einer bestimmten Kommunikationsform [...], in der Lernen durch die sequenzielle Verkettung von kommunikativen Ereignissen ermöglicht und bestimmt werden soll“ (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 224) nachspürt. Unseres Erachtens ist das eigensinnige und etwas in Vergessenheit geratene Forschungsprogramm Klaus Mollenhauers allerdings nicht nur grundlegend anschlussfähig an aktuelle Diskurse erziehungswissenschaftlicher Forschung, sondern diesen mitunter voraus. Seine Schlüsse aus den theoretischen Anleihen weisen eben nicht die mittlerweile relativ zementierten Grabengrenzen theoretischer Traditionen und Schulbildungen auf, sondern bieten durch ihre tendenziell offene Gestalt Anknüpfungspunkte für genuin forschungspragmatische Probleme. Der Situationsansatz ermöglicht es so bspw. die praxistheoretische Fokussierung von Beobachtungen methodologisch mit der strukturtheoretischen Vorliebe für Interaktionsprotokolle zu verknüpfen und so eine im Umfeld der Objektiven Hermeneutik ohnehin vorherrschende Praxis – nämlich eben nicht nur sprachliche, sondern auch und gerade verschriftlichte, beobachtete Handlungspraxis als Datum und Interpretationsgegenstand ernst zu nehmen<sup>5</sup> – in einen kongruenten sozialtheoretischen Bezugsrahmen einzurücken.

Nun ist ein Rekurs auf Mollenhauer nicht nur nicht zeitgemäß, sondern steht im Verdacht, dessen gesellschaftstransformatorischen Anspruch und Fokus auf ungleichheitsstiftende und -reproduzierende Effekte der gesellschaftlichen Er-

5 In der Analysepraxis natürlicher Protokolle wird nicht unbedingt zwischen Interaktions- und Beobachtungsprotokoll unterschieden. Es finden sich als ‚Kontextinformationen‘ stets rahmende Beobachtungen zu der konkret protokollierten Praxis wie bspw. Klassenstufe, Ort, Akteursstatus o. ä. Merkmale bzw. ‚objektive Daten‘ der Situation. Und zwar aus gutem Grund: Die Objektive Hermeneutik hat mit ihrem Interesse an latenten Sinnstrukturen und der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem einer als sinnhaft strukturiert interpretierten Welt ein genuines Interesse an sozialen Situationen und der „Situationsangemessenheit“ (Overmann, 2013, S. 88) bzw. „Situationsstrukturierung“ (ebd., S. 89) sprachlicher Handlungspraxis.

ziehungswirklichkeit, der in seinen Arbeiten unverkennbar die programmatische Triebfeder ist, unreflektiert zu reproduzieren. In Anlehnung an Habermas konzipiert Mollenhauer immerhin ein in sich als praktisch-pädagogisch zu bezeichnendes Wissenschaftsprogramm, das pessimistisch betrachtet „jede Geste, jegliches Wort in ein Zeichen herrschaftsfreier oder nicht-herrschaftsfreier Kommunikation transformiert“ (Hünersdorf, 2010, S. 30). Vielleicht liegt in dieser Rezeptionstradition der Grund dafür, dass seine „sozialwissenschaftliche Heuristik des Pädagogischen“ (Meseth, 2010, S. 19) empirisch bisher keine Einlösung gefunden hat. Aus einer methodologischen Perspektive aber, die sich für die Sinnverfasstheit besagter Erziehungswirklichkeit in ihrer sozialen Einbettung und Manifestation interessiert, die theorieparadigmatischen Gräben nicht als gegeben betrachtet und dabei vor dem methodologischen Problem der theoretischen Legitimation ihrer forschungspragmatischen Selektionen steht, bietet Mollenhauers Situationsfassung durchaus ein vielversprechendes Konzept. Dadurch, dass die programmatisch-normativen Aspekte seiner Arbeit eben nicht in dessen sozialwissenschaftlicher Grundlegung, sondern in den daraus folgenden Ableitungen beheimatet sind, bietet er einen fundierten Rahmen den Ausdrucksformen des Pädagogischen als Pädagogischem in unmittelbarer Nähe zu den „einheimischen Begriffen“ (Herbart, 1989) nachzuspüren. Eine pädagogische Situation ist schließlich ein Handlungszusammenhang, dessen Dimensionen unumstritten unsicher, mehrdeutig, polyvalent oder auch kontingent sind. Es kommt dann aber darauf an, sich der heuristischen Dimension des Zugriffs bewusst zu sein und gleichzeitig eine tragfähige Legitimation des wissenschaftlichen Zugriffs zu produzieren; unabhängig von erhebungs- und auswertungsmethodischen Vorlieben.

## Literatur

- Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 255–276). Piper.
- Abels, H. (1975). Alltagswirklichkeit und Situation. Neue Bezugspunkte soziologischer Forschung. *Soziale Welt*, 26, 227–249.
- Böhmer, A. (2020). Das Wissen der Situationen. Subjektivität und Objektivitäten in einer Ethnographie der Situation. In A. Pofertl, N. Schröer, R. Hitzler, M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 115–126). Oldib-Verlag.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Beltz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*, Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Schwann.
- Dreeben, R. (2015). *Was wir in der Schule lernen*. Suhrkamp.
- Esser, H. (1996). Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48(1), 1–34.
- Fend, H. (2015). Einleitung zur deutschen Ausgabe. In R. Dreeben, (Hrsg.), *Was wir in der Schule lernen* (S. VII-XIV). Suhrkamp,.

- Friedrichs, J. (1974). Situation als soziologische Erhebungseinheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 3(1), 44–53.
- Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982). Die vernachlässigte Situation. In H. Sprenger (Hrsg.), *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik* (S. 199–205). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gruschka, A. (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (1987). Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. *Pädagogische Korrespondenz*, (1), 5–18.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke*. Band 2. Scientia.
- Herzig, B. (2017). Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer, C. (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien Schule und Unterricht* (S. 25–57). Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Waxmann.
- Hilker, F. (1958). Die pädagogische Situation in der Bundesrepublik Deutschland. *International Review of Education*, 327–345.
- Hitzler, R. (1991). Goffmans Perspektive: Notizen zum dramatologischen Ansatz. *Sozialwissenschaftliche Informationen*, 20(4), 276–281.
- Hitzler, R. (2020). In Situationen denken. Zur Relevanz des Existenzialismus für eine Protozoziologie des Wissens. In A. Pofel, N. Schröer, R. Hitzler, M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 511–530). Oldib.
- Hollstein, O.; Meseth, W.; Prose, M. (2016). Was ist (Schul)unterricht? In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43–75). Springer VS.
- Hünersdorf, B. (2010). Zur Beobachtbarkeit von Pädagogik. Wie kann empirisch etwas als etwas Pädagogisches rekonstruiert werden? In S. Neumann, S. (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 27–36). Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Suhrkamp.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.
- Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie*, 34, 344–363.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, F. (2017). Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In F. Krotz (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess* (S. 13–32). Springer VS.
- Marci-Boehncke, G. (2018). Mediatisierung und Schule. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im digitalen Wandel* (S. 225–250). Nomos.
- Meseth, W. (2010). Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 15–26). Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Meseth, W.; Prose, M.; Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329–336.



- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. Juventa.
- Mollenhauer, K.; Brumlik, M.; Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. Juventa.
- Overmann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. Langer, A. Kühner & P. Schweder, (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 69–98). Springer VS.
- Overmann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (43–113). Springer VS.
- Prange, K. (2005). *Die Zeitstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Parsons, T. (1973). *Soziologische Theorie*. Luchterhand.
- Parsons, T. (1994). *Aktor, Situation und normative Muster*. Suhrkamp.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–202). Wiesbaden: VS.
- Rawls, A. W. (2002). Editor's Introduction. In H. Garfinkel & A. W. Rawls (Hrsg.), *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism* (S. 1–64). Rowman & Littlefield Publishers.
- Reichert, J. (2013). „Auf einmal platze ein Reifen.“ Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In A. Ziemann, A. (Hrsg.), *Offene Ordnung?* (S. 155–182). Springer VS.
- Röhl, T. (2012). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zu den Dingen des Schulunterrichts. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraktiken: Körper – Räume – Artefakte* (S. 235–260). Velbrück.
- Stach, R. (1975). Die konstituierenden und erschließenden Momente der pädagogischen Situation. In K. Guss (Hrsg.), *Gestalttheorie und Erziehung* (S. 53–65). Steinkopff.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2022, i. E.). Interaktion im digital mediatisierten Unterricht. Situative Ethnographien sozialisatorischer Praktiken und Strukturen. In S. Aßmann & N. Ricken, (Hrsg.) *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021a). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 74 (1), S. 68–83.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2021b). „Apples up!“ – Praktiken und Strukturen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktion. In *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*, 40. [https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband\\_2020/article/view/1318](https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1318)
- Thomas, W.I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Luchterhand.
- Thomas, W.I. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Alfred A. Knopf.
- Wernet, A. (2019). Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In D. Funke & T. Loer T. (Hrsg.), *Vom Fall zur Theorie* (S. 57–84). Springer VS.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. VS Verlag.
- Winkler, M. (1989). Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken. In U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft* (S. 211–226). Beltz.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2022, i. E.). Rekonstruktive Situationsanalyse. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*. Springer VS.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2021). Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 42, 1–21.
- Wolf, E. (2020). Erziehungssituationen. Ein theoretischer und methodischer Vorschlag zur Erforschung erzieherischen Handelns. *Sozialer Sinn*, 21 (2), 379–405.
- Ziemann, A. (2013). Zur Philosophie und Soziologie der Situation – eine Einführung. In A. Ziemann (Hrsg.), *Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation* (S. 7–18). Springer VS.

## **Autorin**

**Eike Wolf**, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: (Digitalisierung von) Schule & Unterricht, Bildungs- & Professionalisierungstheorie, Interaktion & Sozialisation, Familiäre Erziehung, Methoden & Methodologien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung, Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung.