pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sauerbrey, Ulf [Hrsg.]; Großkopf, Steffen [Hrsg.]; Ott, Christine [Hrsg.]

Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 272 S.

Quellenangabe/ Reference:
Sauerbrey, Ulf [Hrsg.]; Großkopf, Steffen [Hrsg.]; Ott, Christine [Hrsg.]: Empirische Ratgeberforschung. Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 272 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-299808 - DOI: 10.25656/01:29980; 10.35468/6097

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-299808
https://doi.org/10.25656/01:29980

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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-License: 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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ulf Sauerbrey
Steffen Großkopf
Christine Ott
(Hrsg.)

Empirische Ratgeberforschung

Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien

klinkhardt

Sauerbrey / Großkopf / Ott

Empirische Ratgeberforschung

Ulf Sauerbrey
Steffen Großkopf
Christine Ott
(Hrsg.)

Empirische Ratgeberforschung

Forschungszugänge und Befunde zu Produktion, Angebot und Inanspruchnahme ratgeberhafter Medien

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Die Open-Access-Publikationskosten für diesen Sammelband wurden durch die Hochschule Neubrandenburg gefördert.
Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - 445185102.

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Vassiliki Vakaki, Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6097-0 digital **doi.org/10.35468/6097**

ISBN 978-3-7815-2642-6 print

Inhalt

Ulf Sauerbrey, Steffen Großkopf und Christine Ott
Ratgebermedien: Produktion, Produkt und Inanspruchnahme 9

I Forschungszugänge und Theorien zu Ratgebermedien

Georg Cleppien
Ratgeben und Selbstoptimierung. Überlegungen zu einem allzu offensichtlichen Verhältnis 25

Fabian Hemmerich
Inhaltsanalytische Zugänge zur Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren 38

Christine Ott
Zum Making-Of sprachlicher Wissensvermittlung: Verhandlungen von Ratgeberhaftigkeit in der Textproduktion 50

Marc Weinhardt
Beratung, Rat geben und Rat nehmen im Kontext von Digitalität und Digitalisierung 60

II Ratgebermedien zwischen Produktion und Produkt

Tessa-Marie Menzel
Instagram als Ratgebermedium am Beispiel der Momfluencerinnen. Oder: „keiner muss sich durch Bücher wälzen“ 71

Nicole Hoffmann
Zu Arten des Wissens und ihrer legitimierenden Verwendung in einer Konstellation zeitgenössischer Ratgeberliteratur zum Thema ‚soziale Grenzen‘ 82

Yannick Zobel
Autismusratgeber als Vermittler zwischen medizinisch-psychologischem Wissen und pädagogischer Praxis? Zur Bezugnahme auf Theory of Mind in Ratgebern für Lehrkräfte 94

Markus Kluge
Vermittlung und Nichtvermittlung des Scheiterns.
Ratgeben im Kontext von Ungewissheit
in buchförmigen Kinderwunschratgebern 104

Charlotte Nell und Eva Tolasch
Eine diskursanalytische Annäherung an den gelebten (Dicken) Körper
in Liebesratgebern: „What we are not told is that our bodies
are perfect just the way they are.” 116

Jens Oliver Krüger
Unterrichtsstörungen im Spiegel der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte.
Oder: „In wenigen Schritten wird dein Unterricht
frei von Störungen sein“ 132

Martin Goldfriedrich, Leandra Hauke und Hilbert Meyer
Ratgeberliteratur für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen.
Zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung 154

Dagmar Brand
Ratgeben und Ratnehmen beim Lernen –
eine inhaltsanalytische Untersuchung buchförmiger Ratgebermedien
für Kinder zum Thema Recherche 171

Alicia Göthe
Elternbriefe von Bildungsministerien am Beginn der COVID-19-Pandemie –
eine krisenbedingte Form von Ratgebermedien? 183

III Ratgebermedien im Spiegel von Nutzungsmotiven und Inanspruchnahme

Steffen Großkopf
Sag mir, was ich hören will. Operationalisierung einer Theorie
der Entscheidung für einen Erziehungsratgeber 199

Ulf Sauerbrey, Liubov Andreeva und Claudia Schick
Ratgebermediennutzung von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften.
Eine empirische Studie 210

Christian Zeller
Polarisierung der Geschlechtscharaktere revisited. Eine Fallstudie zu
Geschlechtsrollen im Kontext der Rezeption von Elternratgebern 221

IV Historische Studien zu Ratgeberliteratur

Christine Freytag
Rat und Ratgeben in der Volksaufklärung des 18. Jahrhunderts.
Eine Analyse der Werke Rudolph Zacharias Beckers 233

Sebastian Engelmann
Höflichkeitsbeziehungen –
Johann Heinrich Boltes Briefsteller im 18. Jahrhundert 246

Janne Krumbügel
Ratgeben als geschlechterpolitisches Stilmittel:
Satirische Literatur für werdende Väter im historischen Kontext 258

Ulf Sauerbrey, Steffen Großkopf und Christine Ott

Ratgebermedien: Produktion, Produkt und Inanspruchnahme

1 Ratgeber als ‚alte' buchförmige und ‚neue' medienübergreifende Textsorte

Ratgeber sind inzwischen zu einem festen Teil der Populärkultur in modernen Gesellschaften geworden (Heimerdinger, 2015). Sie setzen an konkreten Fragen, möglichen Problemen oder Defiziten an und stellen Ratsuchenden und anderen potenziell an einem Thema Interessierten unmittelbare Hilfe und Verbesserung ihrer jeweiligen Situation in Aussicht. Als ‚informelle' Beratungsformen sind Ratgeber nicht selten niedrigschwellig angelegt (Minsel, 2007; Cleppien, 2017), vermitteln Wissen (Schmid, 2019; Sauerbrey, 2019) und fordern ihre Nutzer*innen auch zum Handeln auf (Ott, 2022a). Anders als eine professionsspezifisch abgesicherte Beratung stammen Ratgeber allerdings häufig aus nicht-professionell zu bewertenden Kontexten.

Während Ratgeberbücher in der Frühen Neuzeit zunächst noch primär in der Tradition der Hausväter- und Hausmütterliteratur standen und die häusliche Ökonomie im Fokus hatten (Höffer-Mehlmer, 2003), haben sie sich ab dem 18. Jahrhundert u. a. im Hinblick auf das Thema Erziehung deutlich ausdifferenziert (Engelmann, 2022; Schmid, 2011). Längst finden sich Konkretisierungen für Lehrer*innen, zu den Themen Kinderwunsch, Schwangerschaft und Geburt, Babypflege, Kinderschlaf, Gesundheit, Klimawandel oder Ernährung (Ramos & Youngclarke, 2006; Baader, 2008; Becker, 2008; Kennedy et al., 2009; Hoffmann, 2010; Krumbügel, 2015; Busch, 2016; Kanis et al., 2016; Krüger, 2017; Sauerbrey et al., 2018; Sauerbrey et al., 2019; Vidal, 2019; Vidal, 2021; Dinkelaker, 2022).

Doch Ratgeber gibt es nicht nur in Printform. Sie erobern im 20. Jahrhundert ‚neue' Medien, wie Radio und Fernsehen. Die Omnipräsenz und Allzugänglichkeit des Internets hat mediale Erscheinungsformen des Ratgebens und Ratnehmens einmal mehr diversifiziert. Dies ist für die ohnehin schwierige Bestimmung des Gegenstandes einer Ratgeberforschung (Ott, 2022a; Großkopf, 2022; Oelkers, 1995) zusätzlich herausfordernd.

doi.org/10.35468/6097-01

Aus diesem Grund arbeiten wir im vorliegenden Band zur empirischen Ratgeberforschung mit dem Begriff der *Ratgebermedien* bzw. der *ratgeberhaften Medien*[1]: Nicht nur auf dem Buchmarkt, sondern auch im Internet, in Magazinen und Zeitungen ebenso wie im Fernsehen findet sich heute ein breites Angebot populär aufbereiteten Ratgebens. Die jüngere Ratgeberforschung hat daher neben buchförmigen Ratgebern auch Ratschläge aus Blogs (Knauf, 2019), Elternforen (Berger, 2012; Eriksson & Salzmann-Erikson, 2013), Apps (Knauf, 2011) und Tutorials (Ruge, 2019) und so genannte School-Hacks (Sauerbrey & Schick, 2021) in den Blick genommen. Darüber hinaus haben – wenig überraschend – digitale Ratgebermedien die Bedeutung der Printratgeber zumindest im Hinblick auf Eltern ein Stück weit ‚überholt': Laut der regelmäßig stattfindenden ifb-Elternbefragung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg hatten im Jahr 2006 noch 78,3% der befragten Eltern angegeben, dass sie zu Familien- und Erziehungsfragen Ratgeberbücher nutzen würden, während nur 68,4%, hierzu das Internet in Anspruch nehmen würden – vier Jahre zuvor hatten sogar nur 44,1% der Eltern das Internet präferiert (Mühling & Smolka, 2007, 36f.). Bei der letzten Erhebung 2015 hingegen gaben 75,2% der Eltern an, bei Fragen rund um Familie und Erziehung, das Internet zu präferieren, während nur noch 56,1% Eltern- und Erziehungsratgeber in Buchform nutzen würden (Neumann & Smolka, 2016, 32f.). Fernseh- und Radiosendungen spielten aus Sicht der Eltern im Falle von Erziehungsfragen eine deutlich untergeordnete Rolle (ebd., 33). Internationale Studien zeichnen ein ähnliches Bild (Duggan et al., 2015; Lebron et al., 2020; Moon et al., 2019; Lupton, 2016). Sabine Buchebner-Ferstl et al. (2020) fassen dementsprechend zusammen: „Was heute Google ist, waren bspw. vor wenigen Jahren noch die zahlreichen Erziehungsratgeber in Buchform, welche heute zwar ebenfalls noch von Bedeutung sind, jedoch als Informationsquelle hinter die Internetrecherche zurückgetreten sind" (ebd., 8).

Im vorliegenden Band werden daher neben buchförmigen Ratgebern auch digitale Ratgebermedien aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert. Der Band versammelt Ergebnisse des wissenschaftlichen Netzwerks *Ratgeben und Ratnehmen zwischen Selbst- und Fremdoptimierung. Empirische Rekonstruktionen zur Produktion und Rezeption von Ratgebermedien*, das von Ulf Sauerbrey, Nicole Vidal und Steffen Großkopf 2019 beantragt wurde und das von 2021 bis 2024 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde. Entstanden ist es aus dem Arbeitszusammenhang eines früheren, primär erziehungswissenschaftlich ausgerichteten DFG-Netzwerks unter dem Titel *Annäherung an eine Theorie des Erziehungsratgebers*, das an der Universität Augsburg von Michaela Schmid ge-

1 Der Begriff *Ratgebermedien* ist vereinzelt bereits verwendet worden, in der Soziologie etwa als Oberbegriff zu „Trainingsmanualen und Erfolgsratgebern" (Eichmann, 2018, 43). In der Kulturwissenschaft wird ähnlich über *Medien des Rates* diskutiert (Messerli, 2012, 13f.). Ott & Kiesendahl (2019) sprechen alternativ von *Ratgebertexten*, einen medial weiten Textbegriff anlegend.

doi.org/10.35468/6097-01

leitet wurde und in dem primär theoretisch-systematische Grundlagen für eine empirisch angelegte Erforschung von Ratgebermedien erarbeitet wurden (Schmid et al., 2019). An diese grundlegenden Vorarbeiten anknüpfend, hat das DFG-Netzwerk *Ratgeben und Ratnehmen* sich vor allem auf die empirische Erforschung von Ratgebermedien konzentriert (Schmid & Matthes, 2022; Hoffmann et al., 2023; Hoffmann, 2023). Empirie wird dabei in einem weiten Sinn verstanden: Wie sich im Titel des Netzwerks andeutet, wird der Fokus sowohl auf die Entstehung und die Angebote von Ratgebermedien (das Ratgeben) als auch auf ihre Nutzung (das Ratnehmen) gerichtet. Umfasst sind zudem Ratgebermedien in einer historischen Perspektive.

Das Netzwerk hat dabei einen transdisziplinären Zugang entwickelt, nicht zuletzt da Ratgebermedien im Kontext einer Dynamisierung populären Wissens in den vergangenen Jahrzehnten auch in der Soziologie (Scholz et al., 2013; Bröckling, 2013), der Kulturwissenschaft (Heimerdinger, 2008), der Geschichtswissenschaft (Kleiner & Suter, 2015; Gebhart, 2009), der Linguistik (Helmstetter, 2014; Niehaus & Peeters, 2014; Hennig & Niemann, 2022) sowie in der Medizin bzw. Gesundheitsforschung (Hunter et al., 2005; Gärtner, 2010) untersucht werden bzw. disziplinäre Grenzen nicht bei allen Forschungsfragen sinnvoll aufrecht erhalten werden können und sollten.

2 Was Ratgebermedien kennzeichnet

Markus Höffer-Mehlmer hat für die Erziehungswissenschaft vor inzwischen zwei Dekaden vorgeschlagen, Ratgeber als „technologische Sachbücher" (Höffer-Mehlmer, 2003, 10) zu klassifizieren. Kennzeichnend für Ratgeber sind demnach nicht bloß enthaltene Kenntnisse – z. B. über Erziehung und Pflege Heranwachsender (denn dies könnte ja auch in einem prototypischen Sachbuch über Erziehung der Fall sein). Das Charakteristische sind vielmehr medial transportierte Handlungsaufforderungen – so etwa zum ‚richtigen' Umgang mit Heranwachsenden. Fokussiert wurde bei dieser Begriffsbestimmung ausschließlich auf das Angebot entsprechender Ratgeberbücher, allerdings mit einigen Folgeproblemen, die dann auftauchen, sobald Menschen die als Ratgeber konzipierten Werke nicht als Ratgeber, sondern etwa mit dem Motiv des Informierens oder auch des Unterhaltens rezipieren (Kost, 2019; Großkopf, 2022). Die o. g. zweifache Perspektivierung auf die beiden Seiten des Geschehens – das Ratgeben und das Ratnehmen – erweitert daher den Blickwinkel, indem ein Verweisungszusammenhang des Ratgeberangebots einerseits und seiner Inanspruchnahme durch Menschen andererseits vorausgesetzt wird. Mit Christine Ott lässt sich dementsprechend in einer „medien- und kommunikationsformübergreifende[n] Verwendung" (Ott, 2022a, 97) des Begriffs als zentrales Merkmal von Ratgebermedien ihre *Ratgeberhaftigkeit*

doi.org/10.35468/6097-01

feststellen: Was ein Medium zum Ratgeber macht, kann dabei in verschiedenen Formen impliziten und expliziten Ratgebens im Medium selbst gründen, sich aber auch anhand paratextueller und innertextlicher Indikatoren sowie kommunikativer Funktionen zeigen (vgl. Ott i. d. Band; Ott, 2022a). Neben all diesen Aspekten, die auf der Seite des Ratgebens, d. h. im medialen Produkt verortet werden können, spielt jedoch auch die Seite des Ratnehmens eine bedeutsame Rolle. Denn: Selbst ein auf der Produktseite als reines Informations- oder auch ein Unterhaltungsmedium konzipiertes und produziertes Artefakt kann zum Ratgebermedium werden, sobald Nutzer*innen in seinen vermittelten Artikulationen eine Handlungsaufforderung deuten, der sie anschließend folgen. Anders formuliert: Ein Text (welcher medialer Erscheinungsform auch immer) muss nicht zwingend durch Urheber*innen bzw. Autor*innen zum ‚Ratgeber' gemacht werden, er kann auch auf der Rezipient*innenseite als solcher konstituiert werden (z. B. Ott, 2022a, 122f.). Dies sei hier nur erwähnt, um die Komplexität der Thematik nicht zu unterschlagen.

Was eine Ratgeberforschung zu ihrem Untersuchungsgegenstand macht, ist somit detailliert zu klären, um vergleichbare Untersuchungsgegenstände zu identifizieren und um die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen mit anderen Untersuchungen abwägen zu können. Hier fehlt es an empirischer Forschung, die bei der Merkmalsbestimmung von Ratgebermedien gegenüber verwandten Lernmedien Hilfe verspricht. In einer Fallstudie ergibt sich als mögliches Charakteristikum von buchförmigen Ratgebermedien im Vergleich zum Lehrbuch oder auch einem Schulbuch, dass das inkorporierte Vermitteln (Sünkel) bzw. Zeigen (Prange) zwar ebenfalls direktiv, d. h. handlungsauffordernd, realisiert ist, aber diese Handlungsaufforderungen mit vergleichsweise großem Aufwand begründet werden (Ott, 2022b, 296). Die Untersuchung legt zudem nahe, dass Handlungsaufforderungen in Ratgebermedien unterschiedliche Explizitheiten und unterschiedlichen Verpflichtungscharakter aufweisen und „zwischen ‚Handlungsoptionen aufzeigen und (implizit) zur Auswahl auffordern' auf der einen und ‚eine verpflichtende Handlungsaufforderung geben' auf der anderen Seite" (Ott, 2022b, 296) aufgespannt sind.

Ob Praktiken des Ratgebens und Ratnehmens zeitlich nah beieinanderliegen oder stärker auseinanderfallen, wirkt sich ebenfalls auf die pädagogische Struktur von Kommunikationssituationen aus, die Ratgeberhaftigkeit für sich beanspruchen dürfen. Diese Praktiken kommen sowohl interaktional als auch medial gebunden bzw. vermittelt vor: Während im Face-to-Face-Beratungsgespräch mögliche Probleme und Optionen ihrer Lösung diskursiv-dialogisch erörtert werden (Weinhardt i. d. Band), stellen insbesondere Printratgeber ein monologisches Pendant hierzu dar, in denen sowohl Anlässe für ein Ratgesuch formuliert werden wie auch das Problem selbst samt Lösungsmöglichkeiten (Ott & Kiesendahl, 2019, 90f.). Unter den Bedingungen digital gestützter Kommunikation sind inzwischen auch

doi.org/10.35468/6097-01

Ratgebermedien entstanden, die eher Synchronizität ermöglichen – so etwa Blogs oder auch soziale Netzwerke wie Instagram, über die eine recht unmittelbare Interaktion zwischen Ratgebenden und Ratnehmenden zumindest möglich ist. Pädagogisch gewendet, können Ratgeber (i. w. S.) als Medien verstanden werden, „in denen Gegenstand und Vermitteln in das Medium inkorporiert sind" (Schmid & Matthes, 2022, 257; auch Schmid, 2019; Sauerbrey, 2019). Aneignungspraktiken liegen außerhalb des Mediums – anders im Beratungsgespräch, in dem Aneignungen selbst immerhin zum Gegenstand des Austauschs zwischen Ratgebenden und Beratenen oder Ratsuchenden gemacht werden können.[2]

Was ein Ratgebermedium ist, muss somit in Forschungskontexten anhand verschiedener Indikatoren geprüft und für empirische Zugänge jeweils eigens festgelegt werden, um sich etwa bei einer Angebotsanalyse auf Einschluss- und Ausschlusskriterien für ein Datenkorpus beziehen zu können (zur Problematik: Großkopf, 2022). Eine Schwierigkeit ist dabei, dass zur Identifikation eines Ratgebers nicht immer die Selbstbezeichnung herangezogen werden kann. Ohnehin findet sich die Selbstbezeichnung *Ratgeber* heute vorrangig aufseiten buchförmiger Medien, während für digitale Medien teils neue Kategorien entwickelt wurden, die das Ratgeberhafte verschieden, häufig aber stärker instruktiv codieren – so etwa als *Tutorial*, als *How to*-Format, als *Life-Hack* o. a. (Ott, 2022a). Vergleichbare Codierungen lassen sich auch gegenwärtig bei buchförmigen Ratgebermedien finden, wenn diese im Titel, auf dem Layout oder auf dem Klappentext etwa als *Betriebsanleitungen*, *Crashkurse* oder *Erfolgsmethoden* (Nikolai-Fröhlich, 2018) ausgewiesen werden, die eine klar instruktive, d. h. anweisende, Vertextung erwarten lassen. Insofern werden möglicherweise ältere Sorgen einiger Pädagog*innen reaktiviert, als man vor Ratgebern warnte, weil diese technologisch angewendet werden würden (Großkopf, 2019).

3 Auseinandersetzung mit Ratgebermedien im vorliegenden Sammelband

Da Ratgeber nicht zuletzt im Kontext der Digitalität moderner Gesellschaften in unterschiedlichen medialen Gestalten auftreten, werden im *ersten Teil* des vorliegenden Sammelbandes zunächst verschiedene Forschungszugänge zu Ratgebermedien vorgestellt und Versuche zur Eingrenzung des Gegenstandes unternommen.

2 Beim Beratungsgespräch wäre einschränkend anzufügen, dass es möglicherweise gerade ein Charakteristikum dieser Textsorte ist, dass keine Ratschläge formuliert werden (vgl. Ott & Kiesendahl, 2019, 91). Das macht dessen Status als ratgebende Textsorte und den Status der Berater*innen als Ratgeber*innen vordergründig diskutabel. Hintergründig womöglich aber wiederum nicht, weil hier ein distinktives Moment zwischen gesprächsförmiger Beratung und medial vermittelten Ratgebern liegen kann, das konkrete Ratschläge *nicht* zum textsortenkonstitutiven oder -charakteristischen Bestandteil von Beratung macht.

doi.org/10.35468/6097-01

Georg Cleppien arbeitet dabei heraus, inwieweit Ratgeber im Kontext theoretischer Ansätze der Selbstoptimierung gedeutet werden können und wo entsprechende Grenzen liegen. Die Potenziale qualitativ und quantitativ ausgerichteter Inhaltsanalyse beleuchtet *Fabian Hemmerich* in seinem Beitrag, in dem er Prozesse des Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren für Eltern beispielhaft analysiert und dabei auch das durch Foren gegenüber Ratgeberbüchern in einer neuen Qualität ermöglichte Ratsuchen thematisiert. Er arbeitet im Hinblick auf die Inhaltsanalyse heraus, inwieweit induktiv, aber auch auf der Basis von Theorie- und Forschungsstand gebildete Kategorien hilfreich sein können, verschiedene Formen von Ratschlägen in Online-Foren zu identifizieren und zeigt die besonderen Stilmittel sowie die Bedeutung von Anonymität und Asynchronität in digitalen Elternforen auf. Einen Perspektivenwechsel hin zu Buchratgebern liefert anschließend *Christine Ott*. In ihrem Werkstattbericht beleuchtet sie, welche methodischen Möglichkeiten und forschungspraktischen Herausforderungen sich ergeben, wenn man den Produktionsprozess eines Buchratgebers untersuchen möchte. Im Zentrum steht die Forschungsfrage, wie der textliche Status als ‚Ratgeber' von und zwischen den Akteur*innen der Ratgeberautor*innen und Verlagsredakteur*innen ausgehandelt wird und das im Entstehen befindliche Buch von verwandten Textsorten wie dem Lehrbuch abgrenzbar gemacht werden soll. Den grundlagentheoretischen und auf methodische Ansätze der Ratgeberforschung fokussierten Teil des Bandes schließt *Marc Weinhardt* mit einem Beitrag ab, in dem er u. a. die Schnittstellen von Beratungs- und Ratgeberforschung beleuchtet und zugleich Fragen und Probleme dieser Forschungsfelder im Kontext von Digitalität und Digitalisierung darlegt.

Im *zweiten Teil* des Bandes – Ratgebermedien zwischen Produktion und Produkt – stehen das Ratgeben und seine Entstehungsbedingungen im Vordergrund. Hinsichtlich der medialen Formen von Ratgebern lag ein deutlicher Schwerpunkt der bisherigen Forschung auf Büchern, obgleich Ratgeber eine Vielzahl an medialen Gestalten aufweisen (grundlegend: Kost, 2013, 475ff., Kost, 2019; Ruge, 2019). Insbesondere die ‚tiefgreifende Mediatisierung' (Hepp, 2018) in modernen Gesellschaften erfordert dabei auch neue empirische Forschungsansätze bzgl. der Inhalte und der Adressat*innen, aber auch im Hinblick darauf, welche Motive eigentlich die Urheber*innen mit der Produktion von Ratgebermedien verfolgen. *Tessa-Marie Menzel* diskutiert erstmals die Social Media-App Instagram als Ratgebermedium. Anhand der so genannten ‚Momfluencerinnen', die ihren Familienalltag und das Muttersein in den Fokus ihrer Social Media-Präsenz rücken, zeigt sie, dass Momfluencing als ratgeberische Praktik kategorisiert werden kann, ohne dass die Akteurinnen durchweg an der Konstruktion eines Expertinnenstatus arbeiten. Beleuchtet werden zudem Machtfragen darüber, wer durch welche Ressourcen in der Lage ist, Rat zu geben, und wie sich beim Phänomen Influencing Praktiken des Ratgebens mit Konsumempfehlungen und Entertainment verschränken. *Nicole Hoffmann* untersucht in ihrem Beitrag am Beispiel von ‚Grenzen' thematisieren-

doi.org/10.35468/6097-01

den Ratgeberbüchern, wie die Autor*innen die eigene Expertise legitimieren. Auf die Legitimationsgrundlage buchförmiger Ratgeber zum Thema Autismus fokussiert anschließend auch der Beitrag von *Yannick Zobel*. Mittels Grounded Theory und wissenssoziologischer Diskursanalyse geht er der Frage nach, wie die ‚Theory of mind' zur kaum hinterfragten Basis in Ratgebern für Lehrkräfte wird. *Markus Kluge* untersucht Buchratgeber zum Thema Kinderwunsch. Anhand einer Betrachtung paratextueller Elemente wird dabei herausgearbeitet, dass sich diese Ratgeber jeweils unterschiedlich zur stets gegebenen Möglichkeit des Scheiterns des Kinderwunsches positionieren. Darüber hinaus zeigt Kluge, dass in diesem Zusammenhang auch bestimmte Vorstellungen der Handlungsfähigkeit gewünschter Kinder zu einem konstitutiven Teil der Auseinandersetzung mit der Möglichkeit des Scheiterns werden. Im Rahmen einer wissenssoziologischen Diskursanalyse richten *Eva Tolasch* und *Charlotte Nell* ihren Fokus auf den ‚Leibkörper' und dessen Konstruktion in Ratgebern zum Thema Liebe und Mehrgewichtigkeit. Ebenso wie Yannick Zobel betrachtet *Jens Oliver Krüger* an Lehrer*innen adressierte Ratgeberliteratur, nimmt dabei auch die Abgrenzungsproblematik bzw. die unscharfen Grenzen zwischen wissenschaftlicher und Ratgeberliteratur in den Blick. Anhand eines am Thema Unterrichtsstörungen gewählten Samples arbeitet er heraus, wie Störungen unterstellt und perspektiviert werden und welcher Rat daraus kreiert wird. Mit der Entstehung bzw. Produktion von Ratgebern für Lehrer*innen beschäftigen sich anschließend *Martin Goldfriedrich*, *Leandra Hauke* und *Hilbert Meyer*, die in ihrem Beitrag in einer pragmatisch ausgerichteten Perspektive danach fragen, welche Voraussetzungen ein Ratgeber erfüllen sollte, um (zukünftige) Lehrer*innen in der Schul- und Unterrichtspraxis zu unterstützen. Hierfür stellen sie Ergebnisse eines Experteninterviews vor. Die Adressat*innengruppe Kinder betrachtet *Dagmar Brand*, die in ihrem Beitrag, in dem sie zwei buchförmige Ratgeber zum Thema ‚Recherche' analysiert, in Beziehung zu den Kompetenzerwartungen des Thüringer ‚Kursplan Medienkunde' setzt und dabei nach den didaktischen Möglichkeiten der Nutzung der Ratgeber für den Grundschulunterricht fragt. Eine von den Bildungsministerien der Länder im Rahmen der COVID-19-Pandemie genutzte Mediensorte waren Elternbriefe, die von *Alicia Göthe* untersucht werden. Sie stellt dabei die Frage, inwieweit diese Elternbriefe eine krisenbedingte Form von Ratgebermedien bildeten.

Der *dritte Teil* des Bandes umfasst Studien zu Nutzungsmotiven und zur Inanspruchnahme von Ratgebermedien. Beide Aspekte werden aufseiten von Rezipient*innen verortet, die Ratgebermedien auswählen und verwenden oder auch ablehnen und nicht verwenden. Die Art und Weise, wie bspw. Eltern Ratgeber nutzen (Keller, 2008; Jahn, 2012), aber auch die Motive zur Auswahl bestimmter Ratgebermedien (etwa Zeller, 2018; Sauerbrey et al., 2023; Sauerbrey & Andreeva, 2022) oder gar mögliche negative Folgen der Inanspruchnahme bestimmter Ratgeber (Harries & Brown, 2017) bildeten bislang das größte Desiderat

doi.org/10.35468/6097-01

sozialwissenschaftlicher Ratgeberforschung. Vor diesem Hintergrund informiert *Steffen Großkopf* in seinem Beitrag über ein Forschungsprojekt, welches die Motive von Eltern bei der Auswahl buchförmiger Erziehungsratgeber untersucht. Die quasi-experimentelle Studie untersucht den Zusammenhang von Auswahlmotiven und elterlichen Präferenzen von Erziehungsstilen. Im anschließenden Beitrag untersuchen *Ulf Sauerbrey*, *Liubov Andreeva* und *Claudia Schick* die Gründe der Nutzung von Ratgebermedien durch Eltern und frühpädagogische Fachkräfte. Hierfür haben sie im Rahmen von Interviews mit beiden Personengruppen neben Motiven und Bedingungen der Nutzung auch in Anspruch genommene Inhalte sowie die genutzten medialen Formate erfragt und verglichen. *Christian Zeller* arbeitet im Anschluss anhand eines Falls Strukturen und Muster der Umkehrung von Geschlechterklischees bei der Bewertung und Einordnung von Ratgebern durch ein Elternpaar heraus.

Der *vierte Teil* des Bandes versammelt historische Studien zu Ratgeberliteratur vom 18. bis ins 20. Jahrhundert. Die Beiträge eint dabei das Motiv einer geschichtlichen Vergewisserung über frühe und sich ausdifferenzierende Formen medialliterarischen Ratgebens. Sie schließen dabei an die bisherigen historischen Studien zu Ratgebern in verschiedenen Epochen an (Höffer-Mehlmer, 2003; Schmid, 2011; Eschner, 2017; Volk, 2018). *Christine Freytag* analysiert das im Rahmen der frühen Volksaufklärung veröffentlichte ‚Noth- und Hülfsbüchlein' Rudolph Zacharias Beckers, das in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden war und in der Folge in ca. 50 Auflagen weite Verbreitung gefunden hatte. Untersucht wird anhand des in zwei Bänden erschienenen Werkes die Frage, welche Ratgeberelemente es enthält. Eine andere und in Bezug auf die vermittelten Fertigkeiten spezifischere Ratgebersorte beleuchtet im Anschluss *Sebastian Engelmann*, der so genannte Briefsteller und Ratgeber zum Schreibunterricht des 18. Jahrhunderts analysiert. Er untersucht dabei, wie Emotionen rund um die Kulturtechnik des Schreibens normiert und normalisiert werden. Mit einem Sprung in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts widmet sich *Janne Krumbügel* im Anschluss Ratgeberbüchern für werdende Väter. Auch sie blickt zunächst auf das Problem der Materialwahl. Anhand von als ungewöhnlich einzustufenden humoristischen Ratgebern zeigt sie die Notwendigkeit der Untersuchung historischer Kontexte und identifiziert diese Ratgeber als Indikatoren einer geschlechterpolitisch einzustufenden Reaktion auf aktuelle Entwicklungen in ihrer Entstehungszeit.

Eine disziplinübergreifende empirische Ratgeberforschung steht noch am Anfang ihrer Entwicklung. In diesem Sinne begreifen wir den vorliegenden Band nicht als abschließend und auch nicht als umfassenden Zwischenstand einer sich im Entstehen begreifenden Forschungsrichtung. Vielmehr handelt es sich um einen gebündelten Auftakt, der die weitere Ratgeberforschung in den Perspektiven des

doi.org/10.35468/6097-01

Ratgebens und Ratnehmens anhand verschiedener forschungsmethodischer Zugänge anregen soll.[3]

Literatur

Baader, M. S. (2008). Geburtsratgeber zwischen Beruhigungs- und Risikorhetorik in kulturgeschichtlicher Perspektive. In C. Wulf (Hrsg.), *Das Imaginäre der Geburt. Praktiken, Narrationen und Bilder* (S. 122-135). Wilhelm Fink: München.

Becker, N. (2008). Gute Gefühle = müheloses Lernen? Über eine alte Utopie und ihre Neuauflage in der pädagogischen Ratgeberliteratur. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik* (S. 73-89). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Berger, J. (2012). *Erziehungsdiskurs im Online-Forum. Eine qualitative Untersuchung über elterliche Forendiskussionen zum kindlichen Internetgebrauch und ihren Einfluss auf den Erziehungsalltag*. Dissertation. Erfurt: Universität Erfurt.

Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Buchebner-Ferstl, S., Geserick, S. & Kaindl, M. (2020). *Elternbildung im digitalen Zeitalter. Chancen – Risiken – Grenzen*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. DOI: 10.25365/phaidra.227

Busch, (2016). Über Mütterlichkeit und Ernährung: „Eine gute Mutter stillt ihr Kind". In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 127-137). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-01543-5_8

Cleppien, G. (2017). Elternratgeber. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel* (S. 113-129). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Dinkelaker, J. (2022). Der Ratgeber als Format des Lernens Erwachsener. Diskutiert anhand von Beispielen aus dem Themenfeld Klimaschutz. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 299-317. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.299

Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. & Ellison, N. B. (2015). *Parents and socialmedia*. New York: Pew Research Center.

Eichmann, J. (2018). *Konsum im Spiegel der Medien. Subjektbildung am Beispiel des Dokutainmentformats „Shopping Queen"*. Bielefeld: transcript.

Engelmann, S. (2022). Es besser machen – Pädagogische Artikulationsstrategien in Ratgebern vom 18. bis ins 21. Jahrhundert. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 263-279. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.263

Eriksson, H. & Salzmann-Erikson, M. (2013). Supporting a caring fatherhood in cyberspace – an analysis of communication about caring within in an online forum for fathers. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 27*(1), 63-69.

Eschner, C. (2017). *Erziehungskonzepte im Wandel. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Elternratgebern 1945 bis 2015*. Wiesbaden: Springer.

3 Wir danken allen Netzwerkmitgliedern – auch denjenigen, die aufgrund von Verpflichtungen innerhalb und außerhalb des akademischen Betriebs keine Beiträge verfasst haben – für ihre Mitarbeit an diesem thematisch und method(olog)isch offenen Projekt. Zu Dank verpflichtet sind wir darüber hinaus den Gastreferent*innen, die durch Vorträge und Workshops wichtige Anregungen ins Netzwerk getragen haben, darunter Eva Thomm, Sylka Scholz, Nicole Hoffmann, Marc Weinhardt, Christian Zeller und Ulrich Bröckling. Schlussendlich danken wir Emily Zahn für ihre Arbeit am Lektorat der Manuskriptfassung sowie der Hochschule Neubrandenburg, dem Klinkhardt-Verlag und Vassiliki Vakaki für die Unterstützung bei der Veröffentlichung des Bandes.

Gärtner, J. (2010). *Elternratgeber im Wandel der Zeit. Deskriptive Ratgeberanalyse am Beispiel der sogenannten klassischen Kinderkrankheiten unter Berücksichtigung der Impfdebatte*. Leipzig: WBV.

Gebhardt, M. (2009). *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Großkopf, S. (2019). Ratsuchende, orientierungslose Eltern oder Schwierigkeiten mit Autonomie? Anmerkungen aus einer existentialistisch inspirierten Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 143-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Großkopf, S. (2022). Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft – Stand, Kritik und Perspektiven. Gedanken zu den Beiträgen dieses Heftes. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 337-350 DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.337

Harries, V. & Brown, A. (2019). The Association between Use of Infant Parenting Books that Promote Strict Routines, and Maternal Depression, Self-efficacy, and Parenting Confidence. *Early Child Development and Care, 189(8*), 1339-1350. DOI: 10.1080/03004430.2017.1378650

Heimerdinger, T. (2008). Der gelebte Konjunktiv. Zur Pragmatik von Ratgeberliteratur in alltagskultureller Perspektive. In A. Hahnemann & D. Oels (Hrsg.), *Sachbuch und populäres Wissen im 20. Jahrhundert* (S. 97-108). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.

Heimerdinger, T. (2015). Zwangloser Zwang? – Lebensratgeber-Literatur, Selbstformung und Alltagspragmatik. In R. Conrad & R. Kipke (Hrsg.), *Selbstformung. Beiträge zur Aufklärung einer menschlichen Praxis* (S. 97-113). Münster: Mentis.

Helmstetter, R. (2014). Die Tunlichkeits-Form. Zu Grammatik, Rhetorik und Pragmatik von Ratgeberbüchern. In M. Niehaus & W. Peeters (Hrsg.), *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns* (S. 107-132). Bielefeld: transcript.

Hennig, M. & Niemann, R. (Hrsg.). (2022). *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung*. Tübingen: Stauffenburg.

Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion* (S. 27-45). Wiesbaden: Springer.

Höffer-Mehlmer, M. (2003). *Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoffmann, N. (2010). Terraingewinn bei Identitätsverlust? Professionalität im Buchmarktsegment der ‚Lernratgeber für Erwachsene'. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 6-18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoffmann, N. (2023). „Zwischen den Stühlen". Spannungsfelder des Datenmanagements im Kontext multidisziplinärer Wissenschaftszweige am Beispiel der Ratgeber-Forschung. *Bausteine Forschungsdatenmanagement, 4/2023*, 1-20. DOI: 10.17192/bfdm.2023.4.8592

Hoffmann, N., Ott, C., Hemmerich, F. & Ruge, W. (Hrsg.). (2023). Sonderheft: Implikationen des Forschungsdatenmanagements am Beispiel der Ratgeberforschung. *Bausteine Forschungsdatenmanagement 4/2023*.

Hunter, W. M., Helou, S., Saluja, G., Runyan, C. W. & Coyne-Beasley, T. (2005). Injury prevention advice in top-selling parenting books. *Pediatrics, 116*, 1.080-1.088.

Jahn, (2012). *Reflexionen über Erziehung in populärwissenschaftlichen Ratgebern. Eine Analyse der elterlichen Implementierung von pädagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag*. Dissertation. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Kanis, J., Link, V., Dippon, C., Becker, N. & Kübler, A. (2016). Schlaf, Kindlein, schlaf? Eine Inhaltsanalyse von Elternratgebern zu Schlafproblemen bei Babys. *Somnologie, 20*(4), 20, 261-274.

Keller, N. (2008). *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums*. Bern u. a.: Lang.

Kennedy, H. P., Nardini, K., McLeod-Waldo, R. & Ennis, L. (2009). Top-Selling Childbirth Advice Books: A Discourse Analysis. *Birth, 36*, 318-324.

Kleiner, S. & Suter, R. (2015). *Guter Rat. Glück und Erfolg in der Ratgeberliteratur 1900-1940*. Berlin: Neofelis.

Knauf, D. (2011). *Eltern-APP. Ein neues Konzept der Familienbildung?* Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/6406

Knauf, H. (2019). Disenchantment of the Family Mediatisation of Parenthood in Family Blogs. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 2019 (Occasional Papers)*, 156-173. DOI: 10.21240/mpaed/00/2019.12.03.X

Kost, J. (2013). Erziehungsratgeber. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 473-484). Wiesbaden: Springer.

Kost, J. (2019). Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 17-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krüger, J. O. (2017). Wissen, was gut ist? Zur Adressierungsproblematik in Erziehungsratgebern für Eltern. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 201-213). Wiesbaden: Springer.

Krumbügel, J. (2015). Der Übergang zur Elternschaft in ärztlichen Schwangerschaftsratgebern. Eine diskursanalytische Untersuchung von Mutter- und Vaterbildern. In R. Seehaus, L. Rose & M. Günther (Hrsg.), *Mutter, Vater, Kind - Geschlechterpraxen in der Elternschaft* (S. 141-156). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Lebron, C. N., St George, S. M., Eckembrecher, D. G. & Alvarez, L. M. (2020). „Am I doing this wrong?“ Breastfeeding mothers' use of an online forum. *Maternal & Child Nutrition, Jan 16*(1), 1-10. DOI: 10.1111/mcn.12890

Lupton, D. (2016). The use and value of digital media for information about pregnancy and early motherhood: a focus group study. *BMC Pregnancy Childbirth, 16*(1), 1-10. DOI: 10.1186/s12884-016-0971-3

Messerli, A. (2012). Eine Entwicklungsgeschichte der Medien und der Rhetorik des Rates. In D. Oels & M. Schikowski (Hrsg.), *Non Fiction: Ratgeber* (S. 13-26). Hannover: Wehrhahn.

Minsel, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10*(3), 299-316.

Moon, R. Y., Mathews, A., Oden, R. & Carlin, R. (2019). Mothers' Perceptions of the Internet and Social Media as Sources of Parenting and Health Information: Qualitative Study. *Journal of Medical Internet Research 21*(7). e14289, 1-9. DOI: 10.2196/14289

Mühling, T & Smolka, A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Bamberg: ifb.

Neumann, R. & Smolka, A. (2016). *Familienbildung aus Sicht bayerischer Mütter und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung*. Bamberg: ifb.

Niehaus, M. & Peeters, W. (Hrsg.). (2014). *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns*. Bielefeld: transcript.

Nikolai-Fröhlich, M. (2018). Von ‚Betriebsanleitungen‘, ‚Crashkursen‘ und ‚Erfolgsmethoden‘: Zeitgenössische Elternratgeber als Medium der Risikokommunikation und -konstruktion. In E. von Contzen, T. Huff & P. Itzen (Hrsg.), *Risikogesellschaften. Literatur- und geschichtswissenschaftliche Perspektiven* (S. 223-224). Bielefeld: transcript.

Oelkers, J. (1995). *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ott, C. (2022a). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber‘? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Ott, C. (2022b). Wie zeigt sich Zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 280-298. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.280

Ramos, K. & Youngclarke, D. (2006). Parenting advice books about child sleep: cosleeping and crying it out. *Sleep, 29*, 1616-1623. DOI: 10.1093/sleep/29.12.1616

Ruge, W. B. (2019). Mögliche Beiträge der Medienpädagogik(en) zu einer Erforschung des Ratgebers. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 63-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, U. & Andreeva, L. (2022). Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch frühpädagogische Fachkräfte – eine qualitative Explorationsstudie zu Nutzungsgründen, Inhalten und medialen Formaten. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 317-335. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.318

Sauerbrey, U. & Schick, C. (2021). Mediale Optimierung der Kindheit? An Kinder adressierte Ratgebermedien im Spiegel einer explorativen Inhaltsanalyse. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung,* 42, 199-216. DOI: 10.21240/mpaed/42/2021.05.09.X

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, U., Petruschke, I., Schulz, S., Herklotz, K. & Vollmar, H. C. (2018). Elternratgeber zur Kindergesundheit. Ein Überblick über populärmedizinische Themen auf dem deutschen Buchmarkt. *Zeitschrift für Allgemeinmedizin, 94*(6), 269-275. DOI: http://10.3238/zfa.2018.0269-0275

Sauerbrey, U., Schick, C., Wobig, S., Petruschke, I. & Schulz, (2019). Essenlernen durch ostensives Zeigen. Eine Dokumentenanalyse zu Elternratgebern über Kinderernährung. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 153-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, U., Schick. C. & Andreeva, L. (2023). Optimierte Familienerziehung? Ratgebermedien und ihre Nutzung durch Eltern. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 99(1), 62-77. DOI: 10.30965/25890581-09703079

Schmid, M. & Matthes, E. (2022). Einleitung. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 257-262. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.257

Schmid, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, M. (2019). Das Pädagogische von medialen Ratgebern und Überlegungen zu ihrer Artikulation. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 31-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scholz, S., Lenz, K. & Dreßler, S. (Hrsg.). (2013). *In Liebe verbunden Zweierbeziehungen und Elternschaft in populären Ratgebern von den 1950ern bis heute*. Bielefeld: transcript.

Vidal, N. (2019). Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen – Theorien – Reflexionen* (S. 135-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vidal, N. (2021). „Der Lehrer ist lediglich der letzte Ausweg". Eine Analyse von Praxisempfehlungen zum selbstgesteuerten Lernen. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *„Selbstgesteuertes Lernen": Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts* (S. 232-248). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Volk, S. (2018). *Elternratgeber der Weimarer Republik*. Wiesbaden: Springer.

Zeller, C. (2018). *Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie*. Frankfurt a. M.: Campus.

Autoren und Autorin

Sauerbrey, Ulf, Prof. Dr.
Professur für Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
ulf.sauerbrey@uni-erfurt.de

Großkopf, Steffen, Dr.
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
steffen.grosskopf@uni-erfurt.de

Ott, Christine, Dr.
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg
christine.ott@uni-wuerzburg.de

doi.org/10.35468/6097-01

Forschungszugänge und Theorien zu Ratgebermedien

Georg Cleppien

Ratgeben und Selbstoptimierung. Überlegungen zu einem allzu offensichtlichen Verhältnis

1 Einleitung

In ihrer Studie zur „Soziologie der Selbstoptimierung" führt Anja Röcke (2021) als Anhaltspunkt für die gesellschaftliche Verbreitung von Selbstoptimierungen auch die Konsultation von Ratgebern an. Damit werden nicht nur buchförmige Ratgeber, sondern auch andere Vermittlungsmedien in den Blick genommen. Verweise finden sich auf die Zunahme von Podcasts selbsternannter „Selbstoptimierungs-Gurus", Motivationstrainer*innen oder Fitness-Influencer*innen. Insgesamt scheint eine ganz spezifische Form des „Rat-Gebens" im Zentrum zu stehen, die für die Autorin in der „Übertragung von Ideen aus dem Management von Unternehmen und Organisationen auf die individuelle Ebene" (ebd., 119) besteht. So impliziert der analytische Kern des Konzepts „Selbstoptimierung" Effizienzorientierung, das Erzielens eines Mehrwertes sowie das Postulieren einer Daueraufgabe.
In ihrer historischen Spurensuche sieht die Autorin aber auch einen Anschluss der Selbstoptimierung an das Bildungsverständnis von Wilhelm von Humboldt. Es ist besonders die im Bildungskonzept angelegte, auf Verbesserung zielende Selbsttätigkeit, die Ähnlichkeit mit dem Konzept der Selbstoptimierung hat. In dieser Perspektive geraten doch nicht nur spezifische, sondern alle „Rat-Gebungen" unter Verdacht einer Orientierung an Selbstoptimierung, da der Rat einerseits auf eine Verbesserung der Situation des Ratsuchenden zielt und andererseits den Ratsuchenden in seiner Entscheidung des Annehmens und Folgens zur Selbsttätigkeit freisetzt.[1] Aber:

> „Bei der Selbstoptimierung kommen zur Idee der Verbesserung ein instrumenteller Selbstbezug sowie eine Form der Unabschließbarkeit und der infiniten Möglichkeit zur Überbietung und möglicherweise vollständigen Transzendierung gegebener Parameter und Begrenzungen hinzu" (ebd., 9f.).

1 Im Folgenden werde ich die Bezeichnung „Rat-Gebung" im Sinne der Einheit von Ratgeben und Ratnehmen verwenden. Parallelen lassen sich diesbezüglich in der Differenz von Vermitteln/Aneignen bei Jochen Kade (1997) oder auch der Differenz von Zeigen/Lernen bei Klaus Prange (2005) sehen.

doi.org/10.35468/6097-02

Als analytischer Kern des Konzepts „Selbstoptimierung“ kann „die Trias aus prinzipieller Verbesserbarkeit, Optimierungsgedanken und Überbietung“ gelten (ebd., 211).
Meine folgenden Überlegungen zielen auf diese ambivalente Einschätzung von Rat-Gebungen als Selbstoptimierungen. Ich frage, inwiefern Rat-Gebungen generell und im Spezifischen dann massenkommunikativ strukturierte bzw. buchförmige Rat-Gebungen dem Leitbild der Selbstoptimierung als Formate entgegenkommen. Erstens werde ich mich auf einige Aspekte der Diskussion um Fragen der Selbstoptimierung beziehen. Daran anschließend werde ich zweitens Beratung sowie Differenzen von interaktiv und massenkommunikativ strukturierten Rat-Gebungen in den Blick nehmen. Abschließend werde ich drittens auf Fragen der Selbstoptimierung zurückkommen.

2 Diskussion um Selbstoptimierung

Das Konzept der Selbstoptimierung ist, so Anja Röcke (2021, 20f.), u. a. „durch einen ausgeprägten Selbstbezug, durch die Orientierung an stets weiterer Verbesserbarkeit und durch eine Form des rational kalkulatorischen Zugriffs auf das Selbst gekennzeichnet“. Nimmt man einzelne Aspekte dieser Bestimmung in den Blick, so finden sich auch in der pädagogischen Diskussion immer wieder Fokussierungen, die als Vorläufer dieses Konzeptes angedacht werden können. Es ist besonders der Rekurs auf Ansätze der Therapeutisierung (Maasen et al., 2011; Eitler & Elberfeld, 2015), in dessen Zentrum der sogenannte „Psycho-Boom“ steht, die hierbei herauszustellen sind. Zwar zeigt sich dieser „Boom“ in den 1970er und 1980ern Jahren besonders auf dem Rat-Gebungsbüchermarkt (Schmid, 2012), gleichzeitig ist er auch vor dem Hintergrund von therapeutischen Entwicklungen sowie einem neuen Krankheitsverständnis zu verstehen, dessen Diskussion in den 1970er Jahren nicht nur mit Blick auf familientherapeutische Weiterentwicklungen (Elberfeld, 2020), sondern auch vor dem Reformanspruch der Gemeinde- bzw. Sozialpsychiatrie und generellen Entwicklungen in der „psychosozialen Beratung“ zu lesen ist (Zygowski, 1989).
Parallel hat sich in der Pädagogik eine Diskussion um das „Zeitalter des Narzißmus“ (Lasch, 1980) entwickelt (Trescher, 1979; Oelkers, 1980), in der daran anschließend die familialen Ambivalenzen von „neuer“ Emotionalität, Krisenhaftigkeit und Verdinglichung mit Blick auf den kindlichen Individuationsprozess zentral thematisiert wurde (Helsper, 1989). Dabei ist nicht nur „das Kind als ‚Projekt‘“ der Eltern (ebd., 180ff.), sondern auch das „neue Anspruchsniveau Erwachsener und das Kind als ‚Last‘“ (ebd., 201ff.) herausgearbeitet worden. Grundlage der sozialpsychiatrischen, psycho-sozialen und pädagogischen Diskussion ist in einem besonderen Maße das „Leiden“, deren Stoßrichtung sich nicht nur in der von

doi.org/10.35468/6097-02

Anke Röcke (2021, 22ff.) dargestellten „internationalen Perspektivierung“, sondern auch in der kritischen Begleitdiskussion zum „leidende(n) Subjekt“ (Fuchs et al., 2020) bzw. oder „überforderte(n) Subjekt“ (Fuchs et al., 2018) zu „Lost in perfection“ (King et al., 2021) zeigt.
In diesem Sinne lässt sich die Diskussion nicht nur auf dem Markt der Ratgebung, sondern auch in wissenschaftlichen Debatten nachzeichnen. Und dies gilt auch dann, wenn zentrale Studien im Kontext von Selbstoptimierung an Ratgeber-Literatur erarbeitet wurden (Boltanski & Chiapello, 2003). In Bezug auf die Übertragung von Ideen aus dem Management auf andere gesellschaftliche Bereiche lässt sich besonders auf die schulbezogene Motivationspsychologie sowie Überlegungen der „Instruktionspsychologie“ zum programmierten Unterricht hinweisen.
Leistungs- und Lernmotivation: Vor dem Hintergrund der Entwicklung der „Motivationsforschung“ in enger Anlehnung an die Arbeits- und Betriebspsychologie entwickelte sich u. a. im „human relation-Ansatz“ eine zunehmende Vernutzung personaler Anteile zur Steigerung des Arbeitsoutputs (Volpert, 1973; Holzkamp-Osterkamp, 1975). Die Übertragung des daraus entwickelten Modells der „Leistungsmotivation“ auf den schulischen Bereich (als noch heute zentrales Modell der „Lernmotivation“) (Heckhausen, 1968a) lässt sich durch die Vokabulare hindurch weiterverfolgen bis zum „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007). So konstatiert Heinz Heckhausen (1968b, 645): „Die Schlüsselfigur … ist die unternehmerische Persönlichkeit … Sie überragt alle anderen Berufssparten in der Leistungsmotivation … Gewinn ist nur ein Gradmesser der eigenen Tüchtigkeit. Sie bevorzugt mäßige, kalkulierte Risiken“. Leistungsmotivation ist eine Motivation, die unabhängig von der „Sache“, als Leistung um-der-Leistung-Willen gedacht wird. Sie ist zentral an das Selbstkonzept und Emotionalität gebunden. Leistung ist gleichsam durch das Übertreffen des „Normalen“ gekennzeichnet (Heckhausen, 1974).
Programmierter Unterricht: Dabei beruhen solche Überlegungen auf grundlegenden Ideen der „Instruktionspsychologie“ und des „programmierten Unterrichts“, die in heutigen massenkommunikativen und gleichzeitig individuell ausgerichteten Bildungsangeboten wiederzufinden sind. So stellt Klaus-Jürgen Bruder (1971, 126) die sich in militär- und industriepsychologischen Zusammenhängen entwickelten Ansätze wie folgt vor:

> „Im Zusammenhang der Instruktionspsychologie kann man insofern von Taylorisierung der Erziehung reden, als es auch hier um die rationelle Durchorganisation des gesamten Erziehungsprozesses als eines Systems geht, das Freizeit, Beruf und politische Aktivitäten einschließt, und das auf der Analyse des Lern- und Lehrprozesses bis in die kleinsten Lern-Lehr-Einheiten und auf ihrer Reorganisation mit dem Ziel der Maximierung des Lerneffekts bei minimalem Aufwand und minimaler Investition beruht“.

doi.org/10.35468/6097-02

Es geht um den „effectively functioning, mature adult“ als idealer Angestellte, der durch hohe Leistungsmotivation gekennzeichnet ist. Die Betonung des Problems der Motivation, die Veränderung des Verhaltens durch die Veränderung der Lernumwelt, aber auch die Idee der technologisch-individuellen Umsetzung von Lernumgebungen und die Steuerung durch den Lernenden sowie die konstitutive Rolle der Prüfungen von Lernerfolgen sind grundlegend für die Programmierung des Unterrichts (ebd., 120ff.).
Diese Überlegungen zur Leistungsorientierung sind in den 1970er Jahren pädagogisch kritisch kommentiert worden (Klafki, 1976; Wacker, 1976). Dies hat gleichsam nicht zu einer Veränderung der grundlegenden Annahmen dieser Orientierung in der Psychologie geführt. Vielmehr liegt es vielfältigen Studien u. a. zur Stressforschung in der Diskussion zu einer „gesundheitsfördernden Gestaltung der Gratifikationen“ (Sigrist, 2018, 223) ebenso wie Überlegungen zum Zusammenhang von Emotion, Motivation und selbstreguliertem Lernen (Götz et al., 2017) zugrunde. Vor dem Hintergrund dieser Diskussion lässt sich zwar auch auf die spezifischen Fokussierungen in Ratgeber-Literatur verweisen, gleichsam ist dies nur ein Teil des Diskurses, welcher aber sicherlich zur gesamtgesellschaftlichen Verbreitung entscheidend beiträgt (Elberfeld, 2020, 33ff.).

3 Rat-Gebung als Interaktion oder Massenkommunikation

Die bisherigen Überlegungen haben Thematisierungen nicht im Zusammenhang mit Rat-Gebungen, sondern Ansätze aus der wissenschaftlichen Diskussion thematisiert. Dabei wird die Übertragung eines spezifischen betriebs- und arbeitspsychologischen Ansatzes auf andere Bereiche, v. a. die Schule deutlich. Gleichzeitig darf aber nicht vergessen werden, dass sich Fragen der (sozial)pädagogischen Beratung im Verhältnis zu therapeutischen Angeboten u. a. im sozialpädagogischen Kontext in einem engen Bezug zur sozialpsychiatrischen, kriminologischen und soziologischen Diskussion gestellt haben (Seibert, 1978; Frommann et al., 1976; Birtsch & Blandow, 1979). Dabei sieht Ulrich Seibert (1978, 132) v. a. das Vorhandensein von Orientierungsgrundlage und Selbsthilfefähigkeit als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen den Beratungs- und den Therapieangeboten. Insgesamt zielen aber beide Angebote auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen, -führung oder -bewältigung (zu Ratgebermedien auch Sauerbrey et al., 2023). Damit implizieren, wie bereits angedeutet, Beratungsangebote nicht per se auf eine Selbstoptimierung im Sinne der analytischen Bestimmung von Anja Röcke (2021) ab.
Aber auch im Kontext sozialpädagogischer Diskussion finden sich Auseinandersetzungen mit der „Bildung des Effective Citizen“ (Kommission Sozialpädagogik, 2011). Die Kritik zielt v. a. auf den neoliberalen Umbau von Bildung und Sozialstaat sowie die implizierten normativen Leitbilder (zum Familienbild Bauer &

doi.org/10.35468/6097-02

Wiezorek, 2017). Letztere zeigen sich auch in der Arbeit mit Adressat*innen. So zeigen Studien einen Mangel „an Orten einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Familienleitbildern“ (Euteneuer & Uhlendorff, 2020, 318) aus Sicht von Adressat*innen. Gleichsam lassen sich Hinweise darauf finden, dass solche Orte im Sozialpädagogischen geschaffen werden. So konstatiert Simon Bohn (2017, 192) für die psychosoziale Beratung von Student*innenwerken, dass das „Subjekt der Beratung“ eine Position einnimmt, bei der „nicht die permanente Leistungssteigerung, sondern Elemente von Leistungsverweigerung … unter ihrer Maxime der Selbstsorge zur Grundlage gelingender Lebensführung“ werden. Folglich kommt es einerseits auf das spezifische Angebot in seiner situativen Konkretheit und andererseits auf die Lesarten der Nutzer*innen an. Denn: „Es gilt darauf zu achten, dass die ambivalente pädagogische Auseinandersetzung nicht einseitig unter ein Diktat einer Lesart bzw. eines Bildungsideals … gestellt wird. Dies gilt sowohl für die Reflexion als auch für die Gestaltung“ (Cleppien, 2010, 758).

Mit diesen eher allgemeinen Hinweisen ist nun konkreter nach der Struktur von Rat-Gebungen zu fragen und die Differenzen von interaktiven sowie massenkommunikativen Rat-Gebungen sind herauszustellen. Erst vor diesem Hintergrund kann die Frage bearbeitet werden, inwiefern Rat-Gebungen generell und im Spezifischen dann massenkommunikativ strukturierte bzw. buchförmige Rat-Gebungen dem Leitbild der Selbstoptimierung als Formate entgegenkommen. Die Diskussion um die Struktur von Beratung und die Differenz von interaktiven und massenkommunikativen Rat-Gebungen fasse ich in wenigen Schritten (eingedenk der starken Reduktion) zusammen:

Das Verhältnis von Text- und Handlungshermeneutik: Im Zusammenhang mit der Herausbildung der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik in den 1970er Jahren fand eine intensive Diskussion um das Verhältnis von Text- und Handlungshermeneutik statt (Soeffner, 1979). Dabei stellt besonders Paul Ricoeur (1978) aus Sicht der Texthermeneutik die Differenzen von gesprochenem und geschriebenen Diskurs heraus: Beide sind Ereignisse in der Zeit und sie beziehen sich auf etwas Bestimmtes. Während jedoch der gesprochene Diskurs mit Bezug auf Zeit fließt und das Bestimmte in der Umwelt sich direkt und ostentativ zeigt, wird im geschriebenen Text die Zeit fixiert und die Umwelt zu einer Welt erweitert. Es ist das Schreiben, „das uns von der Sichtbarkeit und Begrenztheit der Situation befreit, indem eine Welt für uns erschlossen wird“ (ebd., 90). Im Text, so Ricoeur, geht es folglich nicht um die Person der Autor*in, sondern um einen (Welt-)Entwurf, welcher von der Leser*in des Textes als neue Form des In-der-Welt-Seins gelesen werden kann. Diese kursorisch angedeuteten Differenzen finden sich auch in der Diskussion um Ratgeber-Literatur.

Allgemeine Zusammenhänge der Rat-Gebung: Seit den 1970er Jahren finden sich vielfältige Diskussionen um Fragen der Differenz von Beratung und Therapie, die Struktur der Beratung sowie die Kompetenzen bzw. normativen Orientierungen

doi.org/10.35468/6097-02

von Berater*innen (Dewe, 2000). Der Zusammenhang von Pädagogik und Beratung wird besonders mit Blick auf Sozialpädagogik und Erziehungsberatung (Mollenhauer, 1964) geführt. Dabei wird der Gehalt der Beratung als das Pädagogische betont, was letztlich noch die Vermittlung von diagnostischen Ergebnissen und das einseitige Aufstellen von Verhaltensregeln als Beratung erscheinen lässt. Im Kontext der sozialpädagogischen Diskussion wird v. a. diese distanzierte Gutachter*innenpositionierung problematisiert und mit Blick auf die Beratung als Gespräch weiterentwickelt (Frommann et al., 1976). Darüber hinaus lässt sich aber auch auf das Reflexivwerden der Pädagogik in pädagogischer Beratung, gleichzeitig aber auf den Mangel einer pädagogischen Theorie der Beratung hinweisen (Kraft, 2011). Auf letzteren Aspekt rekurrieren Auseinandersetzungen mit Ratgeber-Literatur, die den Versuch unternehmen, die pädagogische Struktur des Zeigens in diesen Angeboten herauszuarbeiten (Schmid, 2019; Sauerbrey, 2019; Ott, 2022). Demgegenüber sind die Strukturen von Rat-Gebungen v. a. in der Diskussion von interaktiver Beratung bzw. „lokaler Vermittlung" (Kade & Lüders, 1996) erarbeitet worden, auch wenn bereits früh auch auf Parallelen zum „Büchermarkt" verwiesen wird (Frommann et. al., 1976).

Interaktive Beratung: Insgesamt wird der Beratungsprozess in unterschiedliche Phasen eingeteilt, die durch eine spezifische Struktur der Interaktion zwischen Berater*in und Ratsuchenden gekennzeichnet sind. In Anlehnung an Bernd Dewe et al. (1992, 139) lassen sich neben einer Rahmung der Beratung durch Eröffnung und Beendigung vier Phasen herausstellen: Datensammlung, Interpretation, Entwicklung von Handlungsoptionen und Stellungnahme. Während die ersten drei Phasen durch eine Dominanz der Berater*in gekennzeichnet sind, ist die Stellungnahme durch die Dominanz des Ratsuchenden geprägt. Je nachdem, welcher beider Positionen in den Blick genommen wird, lassen sich unterschiedliche Verteilungen von Rechten und Pflichten andeuten. Die Berater*in hat in der ersten Phase, so Bernd Dewe et al., ein Fragerecht und die Pflicht des aktiven-empathischen Zuhörens sowie der Dialogsteuerung. Auf der anderen Seite hat die Ratsuchende eine Antwort- bzw. Auskunftspflicht oder ein Darstellungsmonopol (Kraft, 2011). In der nächsten Phase hingegen liegt das Monopol der Deutung bei der Berater*in (Dewe et al., 1992). Die Entwicklung von Handlungsoptionen kann in der interaktiven Situation unterschiedlich strukturiert werden, zielt aber letztlich auf eine selbsttätige Stellungnahme der Ratsuchenden, die auch für die Umsetzung des Rates verantwortlich ist.

Stellvertretende Deutung: Am deutlichsten wird die Struktur des Vermittlungsformats bei massenkommunikativen Ratgebungen in Differenz zur dialogischen Beratungssituationen. Ein zentraler Aspekt ist die Fixierung des massenkommunikativen Angebots. Diese ist jedoch differenter zu denken, da in digitalisierten Lernumgebungen gleichsam ein „selbstregulierter" Zugang ermöglicht werden kann, welcher in „buchförmigen" Rat-Gebungen so nicht umgesetzt werden kann.

doi.org/10.35468/6097-02

Gleichsam folgt aus der Fixierung ein spezifischer Umgang mit Fällen. Mit Blick auf die Phasen der Datensammlung, der Interpretation und der Entwicklung von Handlungsoptionen lässt sich festhalten, dass die Dominanz der Berater*in in Beratungssituationen in massenkommunikativen Rat-Gebungen zu einem absoluten Monopol wird (Cleppien, 2017; Ott & Kiesendahl, 2019). Darüber hinaus bezieht sich die Datensammlung nicht auf den konkreten Fall der Ratsuchenden, sondern auf allgemeine, typische, auf jeden Fall andere Fälle. Die Deutung des eigenen Falls kann in massenkommunikativen Rat-Gebungen zwar mittels Beispielen und deren Deutungen unterstützt werden, gleichsam obliegt es der Selbsttätigkeit der Ratsuchende den eigenen Fall zu deuten (Cleppien, 2017). Vor diesem Hintergrund ist folglich die Übersetzung der Handlungsproblematik in eine Lernproblematik ebenso technisiert, wie der Zusammenhang von Problem und Problembearbeitung als ein eher technologischer zu beschreiben ist (Oelkers, 1995). Beides kann angesichts einer spezifischen Betroffenheit der Ratsuchenden schwierig werden.

Alternative Deutungen: Mit der Fixierung der massenkommunikativen Rat-Gebungen geht auch der Verlust alternativer Deutungen einher. Zwar obliegt die Auswahl der Rat-Geber*in immer dem persönlichen Ermessen der Ratsuchenden. Gleichsam kann die Wahl einer professionellen Beratung(sstelle) im Verlaufe der interaktiven Beratung diskutiert und problematisiert werden. Die daraus folgende „Überweisung" zu einer anderen Beratung(sstelle) oder die Empfehlung eines anderen Beratungsansatzes obliegt bei der Wahl der passenden massenkommunikativen Rat-Geber*in der Ratsuchenden. Die vorausgehende Selektion der spezifischen Rat-Geber*in kann dann zu einer Form ausschließlicher Selbstbestätigung führen (Großkopf, 2019). Insofern werden erhebliche Kompetenzen der Berater*in in interaktiven Beratungen (Dewe, 2000), in massenkommunikativ strukturierten Rat-Gebungen auf die Ratsuchende selbst übertragen.

Pädagogisches Zeigen: Ein weiterer Aspekt, der aus der Fixierung in massenkommunikativen Angeboten resultiert, ist, dass das situative ostentative Zeigen in unterschiedlichen Medien unterschiedlich umgesetzt werden kann. So arbeitet Ulf Sauerbrey (2019) dieses ostensive Zeigen an buchförmigen Ratgebern heraus, die dies in einer Bild-Text-Kombination umsetzen. Leichter umzusetzen ist dies sicherlich in Bild-Ton-Formaten. In ausschließlich textförmigen Formaten lassen sich gleichsam an Beispielerzählungen oder Berichten zeigen, wie Situationen zu deuten sind oder was in spezifischen Situationen zu tun ist. Letzteres ist gleichsam eher in die Aufforderung des Rates eingelagert, die Christine Ott (2022) vor dem Hintergrund des pädagogisch-direktiven Zeigens ins Zentrum stellt. Entscheidend ist gleichsam sowohl für das ostensive als auch das direktive Zeigen, dass beides v. a. in der letzten Phase der Beratungskommunikation relevant wird. Für die Phase der Stellungnahme ist besonders auf Aspekte der „Textoffenheit", also der Vielfältigkeit des Verstehens, von massenkommunikativen strukturierten Angeboten hinzuweisen, die die selbsttätigen Lesarten der Leser*innen mit in den

doi.org/10.35468/6097-02

Blick nimmt. Diese Stellungnahme kann in interaktiven Angeboten von der Rat-Geber*in mitstrukturiert werden.
Die angedeuteten Implikationen der Fixierung implizieren in interaktiven und in massenkommunikativ strukturierten Rat-Gebungen ein differentes Verhältnis von Produzent*in und Publikum. Die massenmediale Kommunikation ist durch die Ausdehnung des Bandes zwischen Autor*in und Diskurs gekennzeichnet. Der Diskurs steht nicht für eine spezifische Sprecher*in in ihrer Umwelt, sondern für allgemeine Bezüge zur Welt. Darüber hinaus ist im Gegensatz zur interaktiven die massenkommunikative Rat-Gebung an jeden adressiert, der rezipieren will und kann. Die Enge der dialogischen Beziehung weitet sich zur Universalität des Diskurses aus.

> „Indem er sich vom Augenblickscharakter des einmaligen Ereignisses, von den gelebten Bindungen des Autors und von der Enge der ostentativen Bezüge befreit, durchbricht er auch die allzu engen Grenzen der face-to-face-Beziehung. Er hat keinen körperlich sichtbaren Hörer mehr. Ein unbekannter und unsichtbarer Leser ist der auswechselbare Adressat des Diskurses geworden“ (Ricoeur, 1978, 91).

Ratgeben und Ratnehmen, Vermitteln und Aneignen, Zeigen und Lernen treten lokal und zeitlich auseinander (Kade & Lüders, 1996).

4 Rat-Gebungen und Selbstoptimierung

Nimmt man die vielfältigen Überlegungen zu Fragen der Selbstoptimierung in den Blick, so wird v. a. auf die Übertragung von Ideen aus dem Management auf andere Lebensbereiche hingewiesen. Die hierbei entscheidenden Überlegungen sind ein Effektivitätsdenken, welches sich sowohl auf eine Profitorientierung als auch eine Leistungssteigerung bezieht. Der Marktwert wird im Wettbewerb relational zu anderen Teilnehmer*innen erzeugt. Durchschnitt bedeutet Verlust. Somit ist nicht einfach Verbesserung relevant. Um von Selbstoptimierung zu sprechen, müssen folglich weitere Bedingungen erfüllt sein. Dies gilt auch für die implizierte Leistungsorientierung: Heinz Heckhausen (1974) hebt hervor, dass ein „ernsthafter Aufgabencharakter“ vorliegen muss. Daher „fallen schon viele Tätigkeiten, die eigentlich keinen Anfang und kein Ende haben, die sich zyklisch im Beruf, im Haushalt, in der Freizeit immer wiederholen, nicht unter diesen engen psychologischen Leistungsbegriff“ (ebd., 11). Gleichzeitig sind „leistungsthematische Grundsituationen“ von anderen Grundsituationen abzugrenzen, „die zur Daseinsfristung, zur Sicherstellung, Ausweitung und Verbesserung der Lebensbedingungen notwendig sind“ (ebd., 13f.), weil letztere „einfach notwendig zur Aufrechterhaltung eines kritischen Qualitätsniveaus“ sind (ebd., 14). Vor dem Hintergrund der Übertragung von Ideen aus dem Management auf andere Le-

doi.org/10.35468/6097-02

bensbereiche ließe sich dann letztere Abgrenzung auch nicht mehr aufrechterhalten. Alle „Grundsituationen“ lassen sich unter eine Optimierungslogik stellen.
Damit ist die Ambivalenz gekennzeichnet, die Eingangs in der Frage formuliert wurde, inwiefern interaktiv bzw. massenkommunikativ strukturierte Rat-Gebungen dem Leitbild der Selbstoptimierung als Formate entgegenkommen. Im ersten Teil habe ich in Bezug auf Diskussionen ausgehend von den 1970er Jahren auf die Ambivalenz in der Diskussion hingewiesen. Hintergrund war die Überlegung, dass zwar einzelne Aspekte des Konzepts Selbstoptimierung, gleichsam aber eben nur einzelne Aspekte in der pädagogischen Diskussion im Zentrum stehen. Mit Blick auf die Diskussion um Leistungs- und Lernmotivation einerseits und Instruktionspsychologie und programmierten Unterricht andererseits lässt sich aber auch eine starke Orientierung an den Ideen des Managements nachzeichnen. Auch für weitere Forschungen ist hier konkreter auf die wissenschaftliche Entwicklung hinzuweisen, die sich besonders an Konzepten der Leistungsmotivation sowie der Selbstregulation orientiert.
In einem zweiten Schritt habe ich die angedeutete Ambivalenz mit Blick auf Beratung konkretisiert. Thematisch wird in der (sozial)pädagogischen Diskussion insgesamt eine Orientierung an gesellschaftlichen Leitbildern und eine Ausrichtung an Selbstoptimierung. Gleichzeitig zeigen empirische Überlegungen auch eine Ambivalenz in der Einschätzung hinsichtlich der Ausschließlichkeit solcher Orientierungen. Da selbst mit Blick auf interaktive Beratung eine Orientierung am Leitbild der Selbstoptimierung nicht auszuschließen ist, scheinen die massenkommunikativ strukturierten Rat-Gebungen diesem Leitbild als Formate nur weiter entgegenzukommen. Dies ist auch vor dem Hintergrund plausibel, da viele Überlegungen in der Diskussion um Selbstoptimierung eben auch an Ratgeber-Literatur ausgearbeitet wurden (Boltanski & Chiapello, 2003; Bröckling, 2007; Elberfeld, 2020). Dennoch bedeutet ein Entgegenkommen noch nicht ein Entsprechen. Folglich sind abschließend noch Hinweise zu diesem Entgegenkommen jenseits einer möglichen Orientierung am Leitbild der Selbstoptimierung festzuhalten.
Selbstoptimierung als Subjektivierung oder als Lebensführung: Anja Röcke (2021, 207ff.) unterscheidet bezüglich der Ausrichtung an Selbstoptimierung zwischen quantitativen, qualitativen und Wertigkeits-Aspekten. Zentral ist hierbei, dass Selbstoptimierung eine Dominanz im Leben einnehmen kann, die von einer kurzfristigen Orientierung an Selbstoptimierung zu unterscheiden ist. Betrachtet man den analytischen Kern des Konzepts, „die Trias aus prinzipieller Verbesserbarkeit, Optimierungsgedanken und Überbietung“ (ebd., 211), so lässt sich herausstellen, dass nicht jede Orientierung an Verbesserung auch als Optimierung im Sinne dieses Leitbildes zu interpretieren ist. So lässt sich festhalten, dass auch eine Mehrwertorientierung und Orientierung am situativ bestmöglichen Ergebnis noch nicht automatisch zu einer relationalen Überbietung des Mittelwerts oder der Norm (Ranking) führt. Auch die Orientierung an Selbsttätigkeit und

doi.org/10.35468/6097-02

eine Zielorientierung bedeutet nicht automatisch die Nutzung von „Feedback-Schleifen“ oder von Technologien des Selbstmonitoring (Bröckling, 2007). Praktiken der Verbesserung können sowohl ein emanzipatorisches Potenzial und eine instrumentelle Rationalität implizieren. Erst letztere ist jedoch kennzeichnend für das Leitbild Selbstoptimierung (Röcke, 2021, 201).

Massenkommunikativ strukturierte Rat-Gebungen und Selbstoptimierung: Vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion lassen sich spezifische massenkommunikativ strukturierte Angebote im Sinne der Selbstoptimierung lesen. Dabei lassen sich unterschiedliche Aspekte unterscheiden:

1. Zentral ist hierbei der inhaltliche Aspekt. Dabei kann auf die Ratgeber-Literatur verwiesen werden, die auch den Analysen des Leitbildes Selbstoptimierung zugrunde liegt. Der „neue Geist des Kapitalismus“ (Boltanski & Chiapello, 2003) hebt bspw. eine starke „Projektorientierung“ hervor. Aber auch hier muss unterschieden werden, ob die Projekte sich auf das Selbst oder auf Anderes beziehen. Mit dem Konzept der Selbstoptimierung kann aber nicht nur ein expliziter Selbstbezug ins Zentrum gestellt (also eine Verbesserung des Selbst), sondern es können auch implizite Selbstoptimierungen thematisch werden (als eine Veränderung des Selbst im Dienste eines Projekts).
2. Vergleichbar mit interaktiv strukturierten Beratungsangeboten ist auch bei massenkommunikativ strukturierten Angeboten die Frage des Anspruchs an Verbesserung zentral. Aber auch hier ist natürlich davon auszugehen, dass im Sinne der Selbstoptimierung dieser Anspruch weniger als Aufforderung denn als Anforderung zu verstehen ist. Gerade diese Transformation ist kritisch zu betrachten (Cleppien, 2010) und mit Blick auf die „bindende und nicht-bindende Aufforderung“ (Ott, 2022, 285) zu analysieren.
3. Besonders der technologische Charakter der Rat-Gebung in massenkommunikativ strukturierten Angeboten ist herauszustellen. Wie bereits Jürgen Oelkers (1995) nachgezeichnet hat, besitzen Angebote aus der Ratgeber-Literatur eher eine Orientierung an Machbarkeit der Verbesserung und stellen die Problemlösung eher als technologisch erzeugbar dar. Auch die für Beratungsprozesse zentrale „stellvertretenden Deutung“, die sich v. a. auf die Transformation von Handlungsproblemen in Lernproblematiken bezieht, ist in massenkommunikativ strukturierten Rat-Gebungen aufgrund deren Fixierung eher technisch ausgerichtet. Hier wird nun ein eher instrumenteller Umgang mit dem Selbst impliziert, da die eigene Betroffenheit und der Bezug auf sich selbst als Fall im Beratungskontext eben einer „Stellvertreter*in“ bedarf. Dabei ist eine implizite Orientierung an Selbstoptimierung anzunehmen, die gleichzeitig jedoch temporär zu deuten ist. Wie dieser Selbstbezug sich dann in der Suche nach dem „bestmöglichen“ Angebot auf dem Rat-Gebungsmarkt gleichsam quantitativ ausweitet, dass es selbstoptimierend im Sinne einer Lebensführung wird, bleibt empirische zu rekonstruieren.

doi.org/10.35468/6097-02

Abschließend lässt sich folglich festhalten, dass Rat-Gebungen gleich welchen Formats dem Leitbild der Selbstoptimierung unterliegen können. Entscheidend ist hierbei jedoch, dass die Verbesserung als Anspruch gegen das Selbst formuliert wird. Dies gilt es bei allen pädagogischen Angeboten kritisch zu reflektieren (Cleppien, 2010). Massenkommunikativ strukturierte Rat-Gebungen lassen sich darüber hinaus noch einmal hinsichtlich ihrer Möglichkeiten der Strukturierung von Selbstbezug, Feedback-Schleifen, Selbst-Monitoring etc. unterscheiden. „Buchförmige" Ratgeber sind hier medial sicherlich eingeschränkter denn digital basierte Angebote. Darüber hinaus ist aber zu konstatieren, dass die massenkommunikativ strukturierten Rat-Gebungen aufgrund ihrer eher technologischen Kopplung von Problem und Problemlösung einerseits und der Orientierung an Fällen und weniger am konkreten Fall einen subjektivierenden Effekt in Richtung eines instrumentellen Umgangs mit dem Selbst (oder dem Anderen) haben.

Literatur

Bauer, P. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2017). *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie.* Weinheim: Beltz Juventa.

Birtsch, V. & Blandow, J. (Hrsg.). (1979). *Pädagogik, Therapie, Spezialistentum*. Frankfurt a. M.: IGfH.

Bohn, S. (2017). *Die Ordnung des Selbst. Subjektivierung im Kontext von Krise und psychosozialer Beratung.* Bielefeld: transcript.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt a. M.: suhrkamp.

Bruder, K. J. (1971). Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. In H. M. Enzensberger & K. M. Michel (Hrsg.), *Kursbuch 24. Schule, Schulung, Unterricht* (S. 113-133). Berlin: Wagenbach.

Cleppien, G. (2010). Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten. *Zeitschrift für Pädagogik,* (5), 744-761.

Cleppien, G. (2017). Elternratgeber. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie* (S. 113-132). Weinheim: Beltz Juventa.

Dewe, B. (2000). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.*), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 119-131). Opladen: Leske und Budrich.

Dewe, B., Ferchoff, A. S. & Stüwe, G. (Hrsg.). (1992). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.* Weinheim: Juventa.

Eitler, P. & Elberfeld, J. (Hrsg.). (2015). *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung, Politisierung, Emotionalisierung.* Bielefeld: transcript.

Elberfeld, J. (2020). *Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert.* Frankfurt a. M.: Campus.

Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (Hrsg.). (2020). *Familien und Familienalltag als Bildungsherausforderung*. Basel: Beltz Juventa.

Frommann, A., Thiersch, H. & Schramm, D. (1976). Sozialpädagogische Beratung. *Zeitschrift für Pädagogik,* (22), 715-741.

Fuchs, T., Breyer, T., Micali, S. & Wandruszka, B. (Hrsg.). (2014). *Das leidende Subjekt. Phänomenologie als Wissenschaft der Psyche.* Freiburg: Karl Alber.

Fuchs, T., Iwer, L. & Micali, S. (Hrsg.). (2018). *Das überforderte Subjekt.* Berlin: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6097-02

Götz, T. (Hrsg.). (2017). *Emotion, Motivation, selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Großkopf, S. (2019). Ratsuchende, orientierungslose Eltern oder Schwierigkeiten mit Autonomie? Anmerkungen aus einer existentialistisch inspirierten Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 175-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heckhausen, H. (1968a). Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission 4* (S. 192-229). Stuttgart: Klett.

Heckhausen, H. (1968b). Motivation in der Leistungsgesellschaft. *Die deutsche Schule,* 60(10), 637-648.

Heckhausen, H. (1974). Leistungsmotivation – Unternehmerinitiative – Wirtschaftswachstum. In H. Heckhausen, C. Graf von Krockow & W. Schlaffke (Hrsg.), *Das Leistungsprinzip in der Industrie-Gesellschaft* (S. 9-40). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Helsper, W. (1989). *Selbstkrise und Individuationsprozess. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1975). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. 2. Bände*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kade, J., Lüders, C. (1996). Lokale Vermittlung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 887-924). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

King, V., Gerisch, B. & Rosa, H. (Hrsg.). (2021). *Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche.* Berlin: Suhrkamp.

Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.

Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.). (2011). *Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf*. Weinheim: Juventa.

Kraft, V. (2011). Beraten. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F. O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 155-162). Stuttgart: Kohlhammer.

Lasch, C. (1980). *Das Zeitalter des Narzissmus*. München: Steinhausen.

Maasen, S., Elberfeld, J., Eitler, P. & Tändler, M. (Hrsg.). (2011). *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den langen Siebzigern.* Bielefeld: transcript.

Mollenhauer, K. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Oelkers, J. (1980). Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. Wandlungen in den Voraussetzungen pädagogisch-politischer Theoriebildung. *Neue politische Literatur,* 25, 423-442.

Oelkers, J. (1995). *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien.* Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Ott, C. (2022). Wie zeigt sich zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung,* (57), 280-298. DOI:10.13109/buer.2022.75.3.280

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey, & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Paderborn u. a.: Schöningh.

Ricoeur, P. (1978). Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In H.-G. Gadamer & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften.* Frankfurt a. M.: suhrkamp.

Röcke, A. (2021). *Soziologie der Selbstoptimierung*. Berlin: suhrkamp.

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/6097-02

Sauerbrey, U., Schick. C. & Andreeva, L. (2023). Optimierte Familienerziehung? Ratgebermedien und ihre Nutzung durch Eltern. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 99*(1), 62-77. DOI: 10.30965/25890581-09703079

Schmid, M. (2012). Über die Tendenz einer Psychologisierung und Ökonomisierung des Erziehungsverständnisses in der pädagogischen Ratgeberliteratur. Winfried Böhm zum 75. Geburtstag. *Pädagogische Rundschau, 66*(2), 179-190.

Schmid, M. (2019). Das Pädagogische von medialen Ratgebern und Überlegungen zu ihrer Artikulation. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 31-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seibert, U. (1978). *Soziale Arbeit als Beratung.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Siegrist, J. (2018). Überforderung in der Arbeitswelt. Macht sie krank? In T. Fuchs, L. Iwer & S. Micali (Hrsg.), *Das überforderte Subjekt* (S. 210-227). Berlin: Suhrkamp.

Soeffner, H.-G. (Hrsg.). (1997). *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart: J.B: Metzler.

Trescher, H.-G. (1979). *Sozialisation und beschädigte Subjektivität.* Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.

Volpert, W. (1973). Psychologie der Ware Arbeitskraft. Zur Kritik der Arbeits- und Betriebspsychologie. In K. J. Bruder (Hrsg.), *Kritik der bürgerlichen Psychologie. Zur Theorie des Individuums in der kapitalistischen Gesellschaft* (S. 218-240). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Wacker, A. (1967). Was leistet die Leistungsmotivationsforschung. In K. J. Bruder, S. Grubitzsch, G. Heinsohn, B. M. C. Knieper, K. Ottomeeyer, G. Rexilius, K. D. Scheer, G. Vinnai & A. Wacker (Hrsg.), *Kritik der pädagogischen Psychologie. Falsche Theorie einer falschen Praxis* (S. 96-122). Hamburg: Rowohlt.

Zygowski, H. (1989). *Grundlagen psychosozialer Beratung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Autor

Cleppien, Georg, Prof. Dr.
Professur für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
georg.cleppien@phi.uni-augsburg.de

doi.org/10.35468/6097-02

Fabian Hemmerich

Inhaltsanalytische Zugänge zur Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren

1 Einleitung

Online-Foren ermöglichen ihren User*innen ein textbasiertes Kommunizieren zu einem großen Themenspektrum. Das gegenseitige Erteilen von Ratschlägen spielt dabei oft eine wichtige Rolle. Online-Foren deshalb als „Ratgebermedien" zu charakterisieren, greift jedoch zu kurz, da in der dort stattfindenden Kommunikation neben dem *Erteilen* immer auch das *Empfangen* von Ratschlägen (*Ratnehmen*) sowie das *Ratsuchen* eine Rolle spielen. Handelt es sich um ein öffentlich zugängliches Online-Forum, sind die dort verfassten Beiträge für ein sehr großes Publikum auf unbestimmte Zeit zugänglich. Somit gestaltet sich auch der Zugang zu Daten für eine wissenschaftliche Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren verhältnismäßig leicht. Denn sobald die entsprechenden Beiträge aus einem Online-Forum an anderer Stelle auch „offline" gesichert sind, können sie mithilfe von Analysemethoden, wie z. B. der in diesem Beitrag fokussierten Inhaltsanalyse, untersucht werden. Bei der Auswahl einer geeigneten Analysemethode zur Untersuchung schriftlich fixierter Beiträge in Online-Foren können das zentrale Erkenntnisinteresse, aber auch pragmatische Erwägungen (etwa, was die realistisch innerhalb eines bestimmten Zeitraums analysierbare Datenmenge angeht) eine Rolle spielen. Die Entscheidung für einen inhaltsanalytischen Zugang ist vor allem dann als vielversprechend zu erachten, wenn eine kategorienbasierte Systematisierung, eine Kombination qualitativer und quantitativer Analyseschritte sowie eine Orientierung an Gütekriterien quantitativ-empirischer Forschung in dem Forschungsvorhaben einen hohen Stellenwert einnehmen. Nicht zuletzt ist die Anwendung der Inhaltsanalyse als Analysemethode gerade dann in Betracht zu ziehen, wenn die Codierung des Datenmaterials nicht nur induktiv, sondern (auch) deduktiv erfolgt.

In diesem Beitrag werden zunächst grundlegende Merkmale von Kommunikation in Online-Foren, die bei Analysen des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens zu beachten sind, skizziert. Anschließend widmet sich der Beitrag einer genaueren Beschreibung von Potenzialen, aber auch Grenzen inhaltsanalytischer Zugänge bei der Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren.

doi.org/10.35468/6097-03

2 Charakteristika der Kommunikation in Online-Foren im Hinblick auf das *Ratsuchen*, *Ratgeben* und *Ratnehmen*

Die Art und Weise, in der die User*innen in einem Online-Forum nach Rat suchen, Rat erteilen oder Rat empfangen, ist wesentlich durch Setting-bedingte Besonderheiten der Kommunikation geprägt. Die Kommunikation findet hauptsächlich in „Threads" (dt.: Faden) statt. Diese entstehen dadurch, dass ein*e User*in durch das Verfassen eines Beitrags eine Konversation zu einem bestimmten Thema eröffnet und mindestens ein*e andere*r User*in anschließend durch Verfassen eines Antwortbeitrags darauf reagiert. In den meisten Threads verfassen gleich mehrere User*innen Antwortbeiträge. Schon nach kurzer Zeit reagieren manche von ihnen dabei aber nicht mehr nur noch auf den ersten Beitrag, sondern auch auf andere bis dato bereits verfasste Antwortbeiträge. Durch ständig neue Kommunikationsimpulse der antwortenden User*innen wird das ursprüngliche Thema eines Threads somit nicht selten um weitere inhaltliche Facetten ergänzt (Landqvist, 2016). Im Rahmen der Datenerhebung einer Studie kann die Identifizierung von relevanten Beiträgen, in denen User*innen überhaupt um Rat bitten, Ratschläge erteilen oder auf Ratschläge reagieren, daher unter Umständen zeitaufwändig sein. Dadurch, dass normalerweise allen User*innen alle Kommunikationsoptionen im gleichen Maße offenstehen, ist es zudem keine Seltenheit, dass ein*e User*in innerhalb eines Threads zwischen der Ratsuchenden-, der Ratgebenden- und der Ratnehmenden-Rolle wechselt oder innerhalb eines Beitrags gleich mehrere dieser Rollen einnimmt.

Der Umstand, dass in Online-Foren üblicherweise rein textbasiert kommuniziert wird, bringt einen hohen Stellenwert der Verwendung spezieller Stilmittel mit sich. Zu nennen sind dabei insbesondere Emoticons zur Verbildlichung von Gefühlszuständen. Diese sind vor allem bei ironischen oder sarkastischen Aussagen bedeutsam. Ist ein ansonsten sachlich formulierter Ratschlag z. B. mit einem „Zwinkersmiley" versehen, ist anzunehmen, dass der*die Ratgebende den Ratschlag nicht ernst meint und darauf baut, dass die anderen User*innen diese Ironie bzw. den Sarkasmus durchschauen. Weitere typische Stilmittel textbasierter Online-Kommunikation sind bestimmte, meist auf die englische Sprache zurückgehende, Akronyme, wie z. B. „btw" („by the way") oder „imho" („in my humble opinion"). Bei der Interpretation von Beiträgen, in denen User*innen Rat suchen, Rat erteilen oder Rat empfangen, sollten all solche Stilmittel mitberücksichtigt werden, da sie den Sinn einer Aussage beeinflussen und verändern können.

Die Kommunikation in Online-Foren zeichnet sich zudem durch Anonymität aus. Denn die User*innen geben üblicherweise nicht ihren vollen Namen, sondern einen sogenannten „Nickname" an, den sie frei wählen können. Zwar verwenden manche User*innen Nicknames, die Rückschluss auf ihren echten Vornamen und/oder ihr Geburtsdatum erlauben; gleichwohl ist anzunehmen, dass

doi.org/10.35468/6097-03

die meisten ihre vollständige Identität geheim halten und auch die Identität der meisten anderen User*innen nicht kennen. Die Anonymität hat Einfluss auf das Kommunikationsgeschehen und kann z. B. ein offeneres Sprechen über intime Themen (Landqvist, 2016), aber auch ein Zurückgreifen auf beleidigende Äußerungen (Suler, 2004) begünstigen. Im Kontext des Ratsuchens ist zu vermuten, dass User*innen aufgrund der Anonymität eher bereit sind, sich auch zu schambehafteten Themen, über die sie in ihrem „Offline"-Umfeld nicht sprechen möchten, Rat einzuholen. Und im Kontext des Ratgebens ist z. B. davon auszugehen, dass User*innen eher bereit sind, auch kontroverse, nicht der „Mainstream"-Meinung entsprechende, Ratschläge zu erteilen, als sie dies in einer face-to-face-Situation tun würden. Forschungsbefunde einer Untersuchung zum anonymen Ratsuchen, Ratgeben und Ratnehmen in Online-Foren sollten deswegen nicht ohne Weiteres auf Szenarien, in denen sich die kommunizierenden Personen gegenseitig bekannt sind, übertragen werden.

Ein weiteres Merkmal von Kommunikation in Online-Foren besteht darin, dass sie asynchron (zeitversetzt) stattfindet. Um nach Rat zu suchen, Rat zu geben oder Rat zu nehmen, müssen User*innen daher nicht gleichzeitig anwesend sein, sondern können den Zeitpunkt dafür selbst wählen. Somit können User*innen z. B. auch auf Ratschläge reagieren, die bereits vor mehreren Monaten oder Jahren von jemand anderem erteilt wurden. Die Art, wie User*innen in Online-Foren nach Rat suchen, Rat geben und Rat nehmen, unterscheidet sich somit auch in diesem Punkt sehr deutlich von der bei Kommunikation in face-to-face-basierten „Offline-Kontexten", aber ebenso von der bei synchronen Online-Kommunikationsformen, wie z. B. in Chatrooms.

3 Potenziale und Grenzen inhaltsanalytischer Zugänge in der empirischen Forschung zum *Ratsuchen*, *Ratgeben* und *Ratnehmen* in Online-Foren

Die Inhaltsanalyse stellt ein Verfahren dar, mit dem inhaltliche und formale Merkmale von Texten systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar analysiert und beschrieben werden (Früh, 2007). Eine zentrale Gemeinsamkeit von Studien mit inhaltsanalytischer Methodik besteht in der Fokussierung auf Kategorien, die auf der Basis einer regelgeleiteten Codierung von Texten gebildet und systematisiert werden. Die Regelgeleitetheit zeigt sich z. B. durch das schriftliche Festhalten von Codier-Regeln dazu, anhand welcher Kriterien ein Text-Segment (z. B. ein einzelner Thread-Beitrag) einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird. Je nach Größe und Art des zu analysierenden Datenmaterials sowie des Stellenwerts hermeneutisch-interpretativer Analysen einerseits und quantifizierender Analysen andererseits wird in der Methodenlehre üblicherweise zwischen *quantitativer* und

doi.org/10.35468/6097-03

qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden (Kuckartz, 2016; Rössler, 2010). Gleichwohl ist inhaltsanalytischen Studien eine gewisse Orientierung an Gütekriterien *quantitativer* empirischer Forschung kaum abzusprechen. In vielen Inhaltsanalysen macht sich dies z. B. durch die Berechnung standardisierter Maße zur Intercoder-Übereinstimmung zwischen mehreren Personen, die zuvor gleiche Stellen des Datenmaterials codiert haben, bemerkbar. Kategorien können dabei sowohl induktiv anhand des zu analysierenden Datenmaterials neu entwickelt als auch deduktiv auf Basis von bisheriger Theorie und/oder Empirie abgeleitet und am zu analysierenden Datenmaterial geprüft werden. Auch dann, wenn die Kategorienbildung rein induktiv erfolgt, ist, ist sie oft mit anschließenden Berechnungen zur Häufigkeit der identifizierten Kategorien innerhalb des Datenmaterials verbunden, sodass qualitative und quantitative Analyseschritte in vielen Inhaltsanalysen zusammenfallen. Vor diesem Hintergrund wird oft betont, dass *quantitative* und *qualitative* Inhaltsanalysen sich letztlich nur marginal unterscheiden (Früh, 2007) und teils wird inhaltsanalytische Methodik sogar per se als Mixed-Methods-Zugang verstanden (Hussy et al., 2010).

Beim Datenmaterial von Inhaltsanalysen kann es sich z. B. um Interview-Transkripte oder um Beobachtungsprotokolle handeln. Ebenso kann aber auch „natürliches" Datenmaterial, das unabhängig von einer wissenschaftlichen Untersuchung existiert, untersucht werden (vgl. Brand i. d. Band). Gerade das Internet stellt für solche Daten eine immense Fundgrube dar. Beispielhaft zu nennen sind hier etwa Webseiten, Videos auf Plattformen wie z. B. YouTube oder die hier im Mittelpunkt stehenden Online-Foren. Wenn die in einem Online-Forum auszumachenden Thread-Beiträge, in denen User*innen zu verschiedenen Themen Rat suchen, Rat nehmen und Rat geben, öffentlich zugänglich sind, sind sie zugleich gut für Forschungszwecke nutzbar. Wie nachfolgend dargelegt und exemplifiziert wird, ist inhaltsanalytischen Forschungszugängen dabei ein großes Potenzial zuzusprechen.

3.1 Inhaltsanalysen zum *Ratsuchen* in Online-Foren

Das Ratsuchen manifestiert sich in Online-Foren vorwiegend in Beiträgen, mit denen neue Threads eröffnet werden. Denn vor allem dort bringen User*innen bestimmte Anliegen zum Ausdruck, bei denen sie auf Unterstützung der Online-Community hoffen. Ein möglicher Ansatzpunkt für eine Inhaltsanalyse kann daher in einer Systematisierung von Anliegen, bei denen User*innen besonders oft nach Rat suchen, bestehen. Eine konkrete Fragestellung könnte dabei z. B. lauten, bei welchen Krankheiten oder Krankheitsformen (etwa somatische, geistige oder mentale Erkrankungen) Betroffenen in Online-Foren besonders an Ratschlägen zur Behandlung von und/oder zum Umgang mit ihrer Krankheit gelegen ist. Um einer solchen Fragestellung nachzugehen, würde sich eine möglichst große Auswahl mehrerer Thread-eröffnender Beiträge aus gesundheitsbezogenen

doi.org/10.35468/6097-03

Online-Foren als Stichprobe anbieten. Auch wenn sich das Ratsuchen besonders gut anhand der Thread-eröffnenden Beiträge inhaltsanalytisch erforschen lässt, ist mitzudenken, dass auch User*innen, die sich erst an späterer Stelle eines Threads zu Wort melden, nach Rat suchen können. Je nach Fragestellung kann daher auch ein Einbeziehen solcher Beiträge sinnvoll sein, auch wenn die Menge des zu sichtenden Materials dann deutlich größer und der Aufwand dementsprechend höher ausfällt. Im Zuge der Stichprobenbildung gilt es zudem, Kriterien dafür zu definieren, was genau einen Beitrag, in dem nach Rat gesucht wird, überhaupt ausmacht. Beispielsweise wäre festzulegen, ob hierbei nur Beiträge, in denen ein*e User*in die Community eines Online-Forum aktiv um Rat *bittet,* berücksichtigt werden sollen oder auch Beiträge, in denen ein*e User*in lediglich implizit zum Ausdruck bringt, nach Rat zu suchen – etwa durch Hervorhebung der eigenen „Ratlosigkeit". In diesem Zusammenhang sind eigene Festlegungen seitens der Forschenden unvermeidlich. Dies stellt jedoch kein Manko dar, sondern verweist lediglich auf die Notwendigkeit, festgelegte Kriterien transparent zu machen und plausibel zu begründen.

3.2 Inhaltsanalysen zum *Ratgeben* in Online-Foren

Für die inhaltsanalytische Untersuchung des Ratgebens in Online-Foren sind all jene Thread-Beiträge von Interesse, in denen User*innen Ratschläge erteilen. Um diese zu identifizieren und anhand dessen eine Stichprobe zu bilden, ist zunächst festzulegen, was genau im Rahmen der jeweiligen Untersuchung unter einem „Ratschlag" zu verstehen ist. Legt man hierbei z. B. die Definition von Ott und Kiesendahl (2019, 81) zugrunde, ist ein Ratschlag als Verhaltensvorschlag, der „eine Handlungsweise aus mindestens zwei Handlungsmöglichkeiten", wobei üblicherweise auch die Option, sich nicht zu verhalten, eine Handlungsmöglichkeit darstellt, zu verstehen. Wenn es darum geht, Thread-Beiträge im Hinblick auf das mögliche Vorkommen von Ratschlägen zu prüfen, erscheint diese Definition zwar anschlussfähig, aber nicht hinreichend, denn es ist davon auszugehen, dass sich zahlreiche Beiträge einer eindeutigen Klassifizierung als „Ratschlag" im Sinne der oben genannten Definition entziehen werden. Teilweise liegt dies in sprachlichen Aspekten, wie der Satzstruktur eines Ratschlags, begründet: So kann z. B. ein Satz wie „Ich finde, du solltest in der Stadt besser mit dem Bus fahren statt mit dem Auto!" zwar recht eindeutig als Ratschlag klassifiziert werden, da er als konkreter Verhaltensvorschlag an eine andere Person formuliert ist. Bei einem Satz wie „Ich würde in dieser Stadt nie mit dem Auto fahren!" ist eine solche Klassifizierung hingegen schwieriger, da die mögliche Intention eines an jemand anderen gerichteten Handlungsvorschlags sich nur durch den weiteren Kontext der Kommunikation erschließt. Bei der Klassifizierung von Ratschlägen ist außerdem zu klären, wie mit Thread-Beiträgen umzugehen ist, in denen nicht zu etwas geraten, sondern von etwas abgeraten wird. Es liegt grundsätzlich nahe, auch das

doi.org/10.35468/6097-03

Abraten einer Handlung als Ratschlag zu begreifen – im Sinne eines Vorschlags, eine bestimmte Handlung eben nicht auszuüben. Letztlich liegt die Entscheidung hierüber jedoch im Ermessen der Forschenden. Daher bedarf es transparenter und begründeter normativer Festlegungen dazu, unter welchen Bedingungen ein Satz als „Ratschlag" zu klassifizieren ist. Solche Festlegungen sollten auf der induktiven Sichtung einer Teilmenge des zu analysierenden Datenmaterials basieren, da die rein deduktive Zugrundelegung einer „Ratschlags"-Definition aus der Literatur schnell an ihre Grenzen stößt.

Sind Kriterien zur Operationalisierung eines „Ratschlags" festgelegt, können Inhaltsanalysen im nächsten Schritt einen wertvollen Beitrag zur näheren Systematisierung von Ratschlägen leisten. Je nach Fragestellung können dabei unterschiedliche Erkenntnisebenen von Interesse sein. Die typischste Ebene ist eine inhaltlich-thematische und bezieht sich darauf, was genau User*innen in ihren Ratschlägen vorschlagen. Durch eine induktive und ggf. in Teilen auch deduktive Kategorienbildung sowie eine Codierung von Thread-Beiträgen mithilfe entsprechender Kategorien ermöglichen Inhaltsanalysen diesbezüglich gute Einblicke und bieten dabei zugleich einen gewissen Aufschluss über Meinungen der User*innen. Ergänzende Häufigkeitsanalysen zu den auszumachenden Ratschlags-Kategorien ermöglichen zudem Aussagen zu besonders häufigen und seltenen Ratschlägen und damit einhergehend auch besonders typischen und untypischen Meinungen der User*innen zu einem Thema. Angenommen etwa, in einer Untersuchung von Threads, in denen Eltern sich über Erziehungsvorstellungen austauschen, zeigte sich, dass oft zum Einsatz von Bestrafungen geraten wird, wäre dies zugleich als Hinweis auf konservative erzieherische Ansichten und die Bevorzugung eines autoritären Erziehungsstils vieler User*innen zu verstehen.

Neben einer inhaltlich-thematischen Erkenntnisebene kann bei der Systematisierung von Ratschlägen in Online-Foren aber auch eine linguistisch-formale Erkenntnisebene, die sich darauf bezieht, wie genau zu etwas geraten wird, im Vordergrund stehen. Hierbei kann dann z. B. die Formulierung eines Ratschlags und die dabei verwendete Wortwahl fokussiert werden. Je nach Erkenntnisinteresse kann zudem die Kombination von inhaltlich-thematischer und linguistisch-formaler Ebene Sinn machen. Bei sämtlichen inhaltsanalytischen Ansätzen zur Systematisierung von Ratschlägen in Online-Foren besteht zudem die Möglichkeit, evaluative Kategorien zu bilden, indem Ratschläge anhand bestimmter (vorab möglichst klar definierter) Kriterien Skalenwerten zugeordnet werden. Beispielsweise könnte das Ausmaß von Aspekten wie der Anwendungsbezogenheit oder der Eloquenz eines Ratschlags anhand einer Skala mit einem Wertebereich von 1 = „gar nicht anwendungsbezogen"/„gar nicht eloquent" bis 5 = „sehr anwendungsbezogen"/„sehr eloquent" beurteilt werden.

Ein weiterer Aspekt, der sich zur inhaltsanalytischen Untersuchung von Ratschlägen in Online-Foren gut eignet, betrifft die Frage nach den Wissensquellen,

doi.org/10.35468/6097-03

auf denen die Handlungsvorschläge beruhen. Neben der Möglichkeit, dass ein*e User*in im Zuge des Ratgebens gar nicht offenlegt, welche Wissensgrundlage dem erteilten Ratschlag zugrunde liegt, ist z. B. vorstellbar, dass ein*e User*in beim Ratgeben auf persönliche Erfahrungen und/oder auf bestimmtes Fachwissen Bezug nimmt. Das Fachwissen wiederum kann dann z. B. auf der Lektüre (populär-)wissenschaftlicher Fachliteratur oder auf Gesprächen mit Dienstleistenden bestimmter Fachprofessionen (z. B. Ärzt*innen) beruhen. Nicht zuletzt kann auch der Frage nach der fachlichen Akkuratheit von Ratschlägen inhaltsanalytisch nachgegangen werden. Hierzu können Ratschläge, bei denen Fachwissen eine gewichtige Rolle spielt, systematisch mit dem Forschungsstand zum jeweils berührten Fachgebiet abgeglichen werden. Gerade in Bezug auf gesundheitsbezogene Fragen (wenn es z. B. um geeignete Behandlungsformen bei einer bestimmten Krankheit geht) ist einer hinreichenden fachlichen Fundiertheit von Ratschlägen eine immense Bedeutung beizumessen. Vor dem Hintergrund, dass manche gesundheitsbezogene Ratschläge in Online-Foren nachweislich fehlerhaft oder irreführend sind (Appleton, Fowler & Brown, 2014), eignen sich Inhaltsanalysen gut, um das Ausmaß der Inkongruenz zwischen gesundheitsbezogenen Ratschlägen in Online-Foren und medizinischen Fakten systematisch zu prüfen. In bisherigen Studien, in denen ein solcher Ansatz verfolgt wurde, konnte z. B. bei einem Großteil der analysierten Ratschläge eine Übereinstimmung mit evidenz-basiertem Wissen ausgemacht werden; wobei bei einigen Ratschlägen keine eindeutige Überprüfung diesbezüglich möglich war (Cole, Watkins & Kleine, 2016; Farrell, 2018). Entsprechende Studien sind in ihrer Durchführung nicht unaufwändig. Sie sind jedoch ausgesprochen fruchtbar, um bei einer großen Bandbreite der in Online-Foren kommunizierten Themen zu einer fundierten Einschätzung darüber zu kommen, inwieweit bestimmte Ratschläge der empirischen Faktenlage gerecht werden. Damit einhergehend können solche Studien auch bei einer Einschätzung zum Ausmaß der Gefahr von Desinformation in Online-Foren hilfreich sein.

3.3 Inhaltsanalysen zum *Ratnehmen* in Online-Foren

Im Vergleich zum Ratsuchen und Ratgeben gestaltet sich die inhaltsanalytische Untersuchung des Ratnehmens in Online-Foren schwieriger, da Beiträge, in denen User*innen erkennbar auf erhaltene Ratschläge reagieren, seltener vorkommen. Eine besonders typische Reaktion besteht im Bedanken für einen Ratschlag; wird ein Ratschlag als unangemessen empfunden, sind aber auch negative Reaktionen, wie ein zum Ausdruck bringen von Missfallen möglich. Um Ratnehmen zu systematisieren, bietet es sich an, identifizierte positive und negative Reaktionen zu quantifizieren und mit dem vorangegangenen Ratgeben in Beziehung zu setzen. Dadurch kann zugleich der Frage nachgegangen werden, welche Merkmale Ratschläge erfüllen sollten, um bei anderen User*innen positive bzw. negative Resonanz zu erfahren. Besonders fruchtbar erscheint ein solches Vorgehen nicht

doi.org/10.35468/6097-03

zuletzt für deduktive Forschungsansätze, bei denen die Prüfung von Theorien und/oder empirischen Forschungsbefunden im Mittelpunkt steht. So ist z. B. aus empirischer Forschung zu face-to-face-Kommunikation bekannt, dass Ratschläge umso eher positive Reaktionen der Ratnehmenden erfahren, wenn die Ratgebenden einen höflichen Umgangston zeigen, Argumente für die Wirksamkeit einer Handlung benennen und auf etwaige Risiken einer Handlung hinweisen (Feng & MacGeorge, 2010). Ebenso ist aus dem Kontext von face-to-face-Kommunikation bekannt, dass Ratnehmende auf unaufgefordert erteilte Ratschläge oft negativ reagieren (Goldsmith, 2000). Möglicher Gegenstand einer deduktiv-inhaltsanalytischen Studie könnte dementsprechend z. B. sein, inwiefern sich diese bei face-to-face-Kommunikation empirisch nachgewiesenen Merkmale von als positiv oder negativ empfundenen Ratschlägen auch bei Ratschlägen in Online-Foren ausmachen lassen und dort mit positiven bzw. User*innen-Reaktionen assoziiert sind.
Die bisher beschriebenen Formen des Ratnehmens beziehen sich aber nur auf die Beurteilung eines Ratschlags. Geht es darüber hinaus darum, inwiefern ein Ratschlag bereits umgesetzt wurde und welche Erfahrungen dabei gemacht wurden, stoßen inhaltsanalytische Untersuchungen teils an ihre Grenzen, da User*innen hierüber noch seltener etwas preisgeben. Tun sie dies dennoch, kann gleichwohl auch die Umsetzung von Ratschlägen in den Blick genommen und mit zuvor erteilten Ratschlägen in Beziehung gesetzt werden. So meldete sich z. B. in einer Studie von Berger (2012), in immerhin knapp der Hälfte aller analysierten Threads ein*e User*in, die zuvor um Rat gebeten hatte, nach dem Erhalten eines Ratschlags erneut zu Wort, um etwas zur Umsetzung der zuvor vorgeschlagenen Handlungen zu sagen. Meist wurde dabei dann eine – explizite oder implizite – Absichtsbekundung zur Umsetzung der zuvor nahegelegten Handlung zum Ausdruck gebracht; teils wurde aber auch vom bereits erfolgten Ausprobieren der zuvor empfohlenen Handlung berichtet (Berger, 2012).

4 Fazit und Ausblick

Die in textbasierten Thread-Beiträgen stattfindende Kommunikation in Online-Foren eignet sich gut zur wissenschaftlichen Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens und weist zugleich einige Besonderheiten auf, die in entsprechenden Studien zu reflektieren sind. Hierzu zählen u. a. der Umstand, dass alle User*innen durchweg sowohl Ratsuchende als auch Ratgebende und Ratnehmende sein können; der hohe Stellenwert spezieller textlicher Stilmittel, wie z. B. Emoticons, sowie die Anonymität und Asynchronität. Inhaltsanalysen ist zur Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren ein großes Potenzial zuzusprechen. Das gilt besonders dann, wenn kategorienbasierte Systematisierungen, die Kombination von qualitativen und quantitative Analysen

doi.org/10.35468/6097-03

sowie die Orientierung an Gütekriterien quantitativ-empirischer Forschung eine wichtige Rolle spielen. Ihre besondere Stärke entfalten Inhaltsanalysen zudem, wenn Kategorien nicht nur induktiv anhand des Datenmaterials gebildet, sondern (auch) deduktiv aus Theorie und/oder Empirie abgeleitet und am Datenmaterial geprüft werden sollen.

Inhaltsanalysen zum Ratsuchen in Online-Foren eignen sich vor allem zur Systematisierung von Anliegen, bei denen User*innen besonders oft oder besonders selten nach Rat suchen. Bei Inhaltsanalysen zum Ratgeben in Online-Foren ergeben sich indes gleich mehrere Ansatzpunkte und Erkenntnispotenziale. So kann z. B. auf einer inhaltlich-thematischen Ebene in den Blick genommen werden, welche Handlungsvorschläge in den Ratschlägen auszumachen sind und wie oft diese vorkommen. Ebenso können auf einer linguistisch-formalen Ebene sprachliche Besonderheiten der Ratschläge fokussiert werden. Zudem kann analysiert werden, inwiefern User*innen ihre Ratschläge aus bestimmten Wissensquellen (z. B. Erfahrungswissen oder Fachliteratur) ableiten und dies in ihren Beiträgen offenlegen. Nicht zuletzt können Ratschläge, in denen User*innen fachliche Empfehlungen aussprechen, mit dem empirischen Forschungsstand abgeglichen und dadurch auf ihre fachliche Akkuratheit geprüft werden. Inhaltsanalysen zum Ratnehmen in Online-Foren eignen sich vor allem zur Verknüpfung mit der Untersuchung des vorangehenden Ratgebens. So kann ergründet werden, inwiefern die Wahrscheinlichkeit positiver bzw. negativer User*innen-Reaktionen und die Wahrscheinlichkeit zur Umsetzung zuvor vorgeschlagener Handlungen mit bestimmten Merkmalen der zuvor erteilten Ratschläge in Beziehung stehen.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Ansätze zur inhaltsanalytischen Untersuchung des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Generell ist zu beachten, dass die Frage danach, wie gut sich das Ratsuchen, Ratgeben und Ratnehmen anhand von Thread-Beiträgen analysieren lässt, entscheidend von der Konstitution des zugrunde liegenden Online-Forums abhängt. So sind manche Online-Foren z. B. eher auf gemeinsames Diskutieren und weniger auf gegenseitiges Erteilen von Ratschlägen ausgelegt und für die hier fokussierten Erkenntnisziele dadurch weniger relevant. Ein besonders großes Erkenntnispotenzial ist indes Online-Foren beizumessen, in denen die Suche nach Ratschlägen explizit im Mittelpunkt steht und die Community sich nicht nur aus „gleichgestellten“ User*innen, sondern auch aus professionellen Berater*innen zusammensetzt. Eine Untersuchung von Kommunikation in solchen Online-Foren bietet zugleich die Möglichkeit, etwaige Unterschiede zwischen dem Ratgeben von Fachkräften und dem Ratgeben von „Laien“ in den Blick zu nehmen.

Es muss betont werden, dass die Untersuchung „natürlicher“ Daten anhand von Thread-Beiträgen aus Online-Foren wichtige forschungsethische Implikationen mit sich bringt. Denn anders als bei anderen Datenerhebungsformen, wie z. B.

doi.org/10.35468/6097-03

Befragungen, haben die Personen, deren Beiträge analysiert werden, meist keine Gelegenheit, vorher ihr informiertes Einverständnis zur Untersuchung zu erteilen bzw. zu verweigern. Wird ein Beitrag in einem Online-Forum verfasst, in dem die Thread-Beiträge öffentlich zugänglich, d. h. ohne Erfordernis einer vorherigen Registrierung lesbar, sind, ist dies laut Roberts (2015) jedoch mit einem automatischen Einverständnis gleichzusetzen. Dies impliziert aber, dass für die Stichprobenbildung möglichst nur öffentlich zugängliche Thread-Beiträgen zu nutzen sind. Ist das Lesen von Thread-Beiträgen in einem Online-Forum an eine vorherige Registrierung gebunden, spricht dies hingegen dafür, vom Einbeziehen dieser Beiträge abzusehen. Bei der Publikation von Forschungsbefunden sollte zudem reflektiert werden, ob den User*innen durch die Wiedergabe von Inhalten aus deren Beiträgen Schaden drohen könnte. So ist z. B. von einem Nennen etwaiger Informationen aus Thread-Beiträgen, die Aufschluss über die persönliche Identität einer*eines User*in bieten könnten, abzusehen.

Die bisherigen Ausführungen beschränkten sich auf Untersuchungen zu Online-Kommunikation, die anhand von Texten in Thread-Beiträgen identifizierbar ist. Es sei an dieser Stelle aber darauf hingewiesen, dass neben diesen Beitragstexten auch noch einige weitere Daten aus Online-Foren-Kommunikation in den Blick genommen werden können. Neben den Nicknames der User*innen (z. B., um auf deren vermutetes Geschlecht zu schließen) sind hierzu z. B. neben den Beiträgen angezeigte Profilbilder der User*innen oder sogenannte „Signaturen" der User*innen (Nachrichten oder Bilder, die von einer*einem User*in selbst erstellt werden können und dann zusammen mit jedem neu verfassten Beitrag angezeigt werden) zu zählen. In manchen Online-Foren bekommen User*innen nach einer gewissen Anzahl bereits verfasster Beiträge zudem einen besonderen „Status verliehen", der dann in Form einer bestimmten Bezeichnung (z. B. „Super-User" oder „Vielschreiber") bei jedem neu verfassten Beitrag zusätzlich zum Nickname (und ggf. zusätzlich zu Profilbild und Signatur) mitangezeigt wird. Unter Umständen können auch all solche Informationen für Inhaltsanalysen zum Ratsuchen, Ratgeben und Ratnehmen in Online-Foren relevant sein. Daher gilt es bei der Durchführung entsprechender Studien vorab genau zu überlegen, welche Daten für das eigene Erkenntnisinteresse wichtig sind und diese dann möglichst schnell auch „offline" an einem sicheren Ort auf eigenen Datenträgern zu sichern (Hemmerich & Ruge, 2023).

Es sei abschließend noch angemerkt, dass an der Kommunikation in Online-Foren in Wahrheit meist noch mehr Personen als nur die Beiträge verfassenden User*innen beteiligt sind. Denn dadurch, dass die Thread-Beiträge in vielen Online-Foren öffentlich zugänglich sind, sieht ein Großteil der User*innen vom Verfassen eigener Beiträge völlig ab, beschränkt sich auf das reine Lesen von Beiträgen und bleibt dadurch für die anderen User*innen „unsichtbar" (Ridings et al., 2002). Diese häufig als „Lurker" (von engl.: „to lurk", dt.: lauern) bezeichneten User*innen sind von der Möglichkeit, anderen User*innen Rat zu geben, ausgeschlossen. Die Möglichkeiten,

doi.org/10.35468/6097-03

Rat zu suchen und zu empfangen, stehen ihnen jedoch genauso offen wie all jenen User*innen, die eigene Beiträge verfassen. Der zentrale Unterschied besteht dabei bloß darin, dass das Ratsuchen und Ratnehmen aufseiten der „Lurker" für jede*n andere*n verborgen bleibt und sich somit zunächst auch der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung entzieht. Durch zusätzliche Datenerhebungen, wie z. B. Befragungen oder Interviews mit *nicht*-registrierten Forum-User*innen, besteht gleichwohl die Möglichkeit, auch deren Ratsuchen und Ratnehmen zu ergründen.

Literatur

Appleton, J., Fowler, C. & Brown, N. (2014). Friend or foe? An exploratory study of Australian parents' use of asynchronous discussion boards in childhood obesity. *Collegian, 21*(2), 151-158. DOI: 10.1016/j.colegn.2014.02.005

Berger, J. (2012). *Erziehungsdiskurs im Online-Forum. Eine qualitative Untersuchung über elterliche Forendiskussionen zum kindlichen Internetgebrauch und ihren Einfluss auf den Erziehungsalltag*. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00028203/berger.pdf

Cole, J., Watkins, C. & Kleine, D. (2016). Health advice from internet discussion forums: How bad is dangerous? *Journal of Medical Internet Research, 18*(1). DOI: 10.2196/jmir.5051

Farrell, A. (2018). Accuracy of online discussion forums on common childhood ailments. *Journal of the Medical Library Association: JMLA, 106*(4), 455-463. DOI: 10.5195/jmla.2018.355

Feng, B. & MacGeorge, E. L. (2010). The influences of message and source factors on advice outcomes. *Communication Research, 37*(4), 553-575. DOI: 10.1177/0093650210368258

Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK.

Goldsmith, D. J. (2000). Soliciting advice: The role of sequential placement in mitigating face threat. *Communication Monographs, 67*(1), 1-19. DOI: 10.1080/03637750009376492

Hemmerich, F. & Ruge, W. (2023). Besonderheiten des Forschungsdatenmanagements im Kontext von Untersuchungen zu Prozessen des Ratsuchens, Ratgebens und Ratnehmens in Online-Foren. *Bausteine Forschungsdatenmanagement. Empfehlungen und Erfahrungsberichte für die Praxis von Forschungsdatenmanagerinnen und -managern, 4*, 1-11. DOI: 10.17192/bdfm.2023.4.8595

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Heidelberg: Springer.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Landqvist, M. (2016). Sense and sensibility - Online forums as epistemic arenas. *Discourse, Context and Media, 13*, 98-105. DOI: 10.1016/j.dcm.2016.05.007

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ridings, C. M., Gefen, D. & Arinze, B. (2002). Some antecedents and effects of trust in virtual communities. *The Journal of Strategic Information Systems, 11*(3-4), 271-295. DOI: 10.1016/S0963-8687(02)00021-5

Roberts, L. D. (2015). Ethical issues in conducting qualitative research in online communities. *Qualitative Research in Psychology, 12*(3), 314-325. DOI: 10.1080/14780887.2015.1008909

Rössler, P. (2010). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK.

Suler, J. R. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. DOI: 10.1089/1094931041291295

Autor

Hemmerich, Fabian, Dipl. Päd.
Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism GmbH)
Flachsmarktstraße 9
55116 Mainz
fabian.hemmerich@ism-mz.de

doi.org/10.35468/6097-03

Christine Ott

Zum Making-Of sprachlicher Wissensvermittlung: Verhandlungen von Ratgeberhaftigkeit in der Textproduktion

1 Hinführung

Der vorliegende Beitrag diskutiert im Format eines Werkstattberichts forschungspraktische Herausforderungen, die für eine produktionsbezogene Ratgeberforschung in Anschlag zu bringen sind. Er tut dies auf der Basis eigener Forschungspraxis zur Forschungsfrage, wie der textliche Status als ‚Ratgeber' von und zwischen den Akteur:innen ausgehandelt wird und das im Entstehen befindliche Kommunikat von verwandten Kommunikationsformen abgrenzbar gemacht werden soll.
Die Diskussion forschungspraktischer Herausforderungen umfasst auch grundlegende Optionen sowie Schwierigkeiten, Produktionsprozesse und insbesondere Entstehungsbedingungen von ‚Ratgebern' zu untersuchen. Allgemeiner gehaltene Ausführungen werden konkretisiert am Beispieltypus redaktionell begleitet erstellter Buchratgeber.

2 Vorannahme

Am Anfang stand die Frage: Wann ist ein ‚Ratgeber' ein ‚Ratgeber'? Die einfachen Anführungsstriche sollen hierbei markieren, dass Ratgeberhaftigkeit nicht auf eine einzelne mediale Realisierungsform beschränkt zu konzeptualisieren ist, sondern sich unterschiedliche Ausprägungen sucht – viele werden zuvorderst an das Medium Buch und somit an Buchratgeber denken, jedoch treten ‚Ratgeber' ebenso als Fernsehsendungen, YouTube-Videos, via Instagram-Kanäle etc. in Erscheinung.
Geht man zunächst vom idealtypischen Fall aus, dass Rezipient:innen von ‚Ratgebern' auch tatsächlich Rat-Suchende sind und sich auf den von ihnen präferierten medialen Wegen auf die Suche nach kommunikativen Formen des Ratgebens begeben, so müssen sie sich an vergleichsweise verobjektivierbaren Merkmalen von Ratgeberhaftigkeit orientieren, wollen sie ein Kommunikat (z. B. eine Fernsehsendung, Instagram-Posting) als ‚Ratgeber' identifizieren, um es anschließend für die eigenen Zwecke zu nutzen.

doi.org/10.35468/6097-04

Wer diese Kommunikate genau für diesen Nutzungszusammenhang konzipiert, entwickelt und produziert, muss ebensolche Vorstellungen von Ratgeberhaftigkeit kennen, um das intendierte Publikum zu erreichen. So die idealtypische Modellierung. Gleichwohl ist in der Ratgeberforschung inzwischen mehrfach darauf hingewiesen worden, dass Nutzer:innen von beispielsweise paratextuell als „Ratgeber" oder ähnlich ausgewiesenen Kommunikaten (z. B. auf dem Buchcover, im Channel-Namen) nicht immer auch ein (bewusstes, klar artikulierbares) Ratbedürfnis aufweisen oder dass auch Kommunikate als ‚Ratgeber' genutzt werden, die für diesen Zweck nicht (intentional) konzipiert wurden (Ott, 2022a; Menzel i. d. Band).
Angesichts dessen soll immerhin an der Annahme festgehalten werden, dass sich Entwickler:innen von ‚Ratgebern' oder Produzent:innen von Ratgebewissen an einer konventionalisierten Vorstellung von Ratgeberhaftigkeit orientieren, wenn sie den nächsten Buchratgeber für Eltern konzipieren, den nächsten Gartentipp als Blogeintrag verfassen oder das Drehbuch für das nächste Life-Hack-Video schreiben.

3 Forschungsdesign

3.1 Forschungsfrage

Welche konventionalisierten Vorstellungen von Ratgeberhaftigkeit sind im Produktionsprozess wirksam? Die texttypologisch ausgerichtete Forschungsfrage bildete den Dreh- und Angelpunkt im Forschungsdesign. Damit eng verbunden ist auch die Anschlussfrage, wie ‚Ratgeber' für Rezipient:innen von verwandten Kommunikationsformen unterscheidbar sind. Der Produktionsprozess reicht dabei prinzipiell von der Ideenentwicklung bis zur materiellen Herstellung des Kommunikats sowie zur Bereitstellung der nötigen distributionellen Infrastruktur (z. B. das Einrichten eines YouTube-Channels für Ratgebe-Content).
Im Weiteren wird die Forschungsfrage näher operationalisiert, wobei grundlegende Herausforderungen der produktionsbezogenen Ratgeberforschung diskutiert werden.

3.2 Operationalisierung

Spezifiziert wurde die Forschungsfrage zunächst dahingehend, dass sowohl explizite Thematisierungen von Ratgeberhaftigkeit im Produktionsprozess ermittelt als auch implizite Vorstellungen von Ratgeberhaftigkeit der am Produktionsprozess Beteiligten rekonstruiert werden sollten. Methodisch-methodologisch sollte sich dem über Fallstudien zur Entstehung einzelner ‚Ratgeber' angenähert werden.
An Aushandlungen zur Versprachlichung von Ratgeberhaftigkeit im bzw. des ‚Ratgeber'-Produkts soll die Forschungsfrage operationalisiert werden. Es ist erwartbar, dass ‚Ratgeber' einer Versprachlichung aufweisen, mittels derer Wissen nicht nur präsentiert oder beschrieben wird, sondern die sich Handlungs-

doi.org/10.35468/6097-04

aufforderungen bedient (vgl. Ott, 2022a) – z. B. welche praktischen Schlüsse Rezipient:innen aus dargebotenem Wissen ziehen können (z. B. in welchem Monat der Sommergarten angelegt werden sollte). Im Zuge der Konzeption und Produktion eines ‚Ratgebers' kann die sprachliche Dimension von Ratgeberhaftigkeit mindestens folgendermaßen thematisiert und ausgehandelt werden:

a) Sollen konkrete Ratschläge gegeben werden?

Man dürfte meinen, dass jeder ‚Ratgeber' auch Ratschläge gibt. Dass dem nicht zwingend so ist, hat beispielsweise Heimerdinger (2019) angemerkt. Daher ist durchaus denkbar, dass bereits im Produktionsprozess diskutiert wird, ob mit dem angestrebten ‚Ratgeber'-Produkt auch konkrete Ratschläge und damit konkrete Handlungsaufforderungen (inkl. Handlungsunterlassungen) gegeben werden sollen. Mit der Sprechakttheorie können Ratschläge als Verhaltensvorschläge für Rezipient:innen zur erfolgreichen Bewältigung eines Problems oder Anliegens eingeordnet werden. Die Aufforderung, die im Ratschlag inkorporiert ist, ist dabei nicht-bindend, d. h. es liegt bei den Rezipient:innen, ob sie der Aufforderung nachkommen; verhalten sich Rezipient:innen entgegen einer ratförmigen Aufforderung, so haben sie zudem keine Sanktionen zu befürchten.[1]

b) Wie sollen Sprachhandlungen des Ratschlags grammatisch-stilistisch realisiert werden?

Diese Frage kann noch feinoperationalisiert werden: Wenn Ratschläge gegeben werden sollen, wie sind sie konkret sprachlich zu gestalten bzw. welche grammatisch-stilistischen Realisierungen sollen präferiert, welche vielleicht vermieden werden? Werden Handlungsspielräume gelassen? Zur Auswahl stehen u. a. explizit performative Ratschläge (*wir raten, …*), imperativische Formulierungen mit starkem Aufforderungscharakter, Formulierungen mit starker oder schwacher Deontik (*etwas auf die Weise x tun müssen* vs. *etwas auf die Weise x tun können*), verdeckte Ratschläge etc.[2] Welche außersprachlichen Variablen werden gegebenenfalls in der Diskussion um Formulierungen des Ratschlags einbezogen (z. B. die Zielgruppe, die Rezeption durch (die) Öffentlichkeit(en))?

c) Welche anderen Sprachhandlungen aus dem Handlungsmuster RAT GEBEN werden als textsortenkonstitutiv diskutiert?

Konkrete Ratschläge gelten als „Knotenpunkt" (Helmstetter, 2014, 108) des komplexen Handlungsmusters RAT GEBEN, das in ‚Ratgebern' üblicherweise oder erwartbar realisiert wird. Handlungsmuster meint hier die verschiedenen konzeptionellen Bausteine (pragmalinguistisch gesprochen: sprachlichen Teilhandlun-

1 Zu den sprechakttheoretischen Grundlagen vgl. ausführlicher Ott & Kiesendahl (2019, 81-85).
2 Vergleiche die Übersicht in Ott & Kiesendahl (2019, 103-107) sowie Schröter (2022).

doi.org/10.35468/6097-04

gen), aus denen sich ein Text auf Makroebene zusammensetzt. Kombinationen aus sprachlichen Teilhandlungen formen solche Handlungsmuster, die wir als kompetente Sprachnutzer:innen automatisiert wiedererkennen und einordnen können.
In der Ratgeberforschung werden u. a. folgende Teilhandlungen des Handlungsmusters RAT GEBEN diskutiert (Ott & Kiesendahl, 2019, 83, 103; Ott, 2022a, 114f.):

- Expert:innenstatus Begründen
- Problem Erörtern
- Ratschlag Geben
- Ratschlag Begründen
- Beispiel Geben
- (Fiktiven) Einwand Äußern
- (Fiktiven) Einwand Entkräften
- Handlungsalternative Nennen
- Über Hintergrundwissen Informieren

Welche Konstituenten des Handlungsmusters RAT GEBEN werden im Produktionsprozess von ‚Ratgebern' thematisiert, z. B. als unerlässlich, als notwendige Abfolgeelemente oder Ähnliches?

d) Welche Vertextungen werden erwogen?

Ein weiterer Zugang zur Versprachlichung von Ratgeberhaftigkeit setzt an den gewählten Vertextungsstrategien an (z. B. Fritz, 2016, 1.164-1.167), die die Konzeption eines Texts als Ganzen betreffen. Texte können

- *deskriptiv* vertextet sein, d. h., dass Aussagen aneinader gereiht werden und explizite sprachliche Verknüpfungen von Aussagen fehlen können;
- *explikativ* vertextet sein, d. h., dass Zusammenhänge zwischen Aussagen sprachlich hergestellt werden (z. B. als Bedingungsverhältnis mit *weil*);
- *narrativ* vertextet sein, d. h., dass Zusammenhänge in ihrer zeitlichen Struktur und zeitlich gerafft dargestellt werden;
- *argumentativ* vertextet sein, d. h., dass Abwägungen, Einräumungen vorgenommen und Zugeständnisse gemacht werden;
- *instruktiv* vertextet sein, d. h., dass Handlungen empfohlen oder Handlungsanweisungen gegeben werden.

Üblicherweise folgen umfangreichere Texte Kombinationen mehrerer Vertextungsstrategien. Im Entstehungszusammenhang von ‚Ratgebern' ist von Interesse, ob Handlungsempfehlungen oder -anweisungen umfangreich erklärt und argumentativ begründet werden sollen, zu welchem Zweck womöglich auch narrative Passagen für ‚Ratgeber' diskutiert werden und inwiefern in dieser Diskussion auch die Abgrenzbarkeit von ‚Ratgebern' gegenüber verwandten Kommunikationsformen (z. B. Lehrbuch) eine Rolle spielt.

doi.org/10.35468/6097-04

3.3 Untersuchungsgegenstand

‚Ratgeber' gelten als Texte, die auf eine lösungsbedürftige (Problem-)Situation angewendetes Fachwissen für ein Publikum zugänglich zu machen versuchen, das dieses Wissen (bislang) nicht (in diesem Detailgrad, in dieser Akzentuierung o. Ä.) erworben hat. Im Forschungsvorhaben wurden ‚Ratgeber' zu sprachlichen Wissensfeldern herausgegriffen, zum einen solche zum Thema „Sprachlich Gendern", zum anderen zu „Mehrsprachig Erziehen".
Mit der texttypologischen Forschungsfrage (s. 3.1) verbindet sich somit auch eine sprachwissenschaftliche bis sprachdidaktische Frage: jene nach Popularisierungsstrategien linguistischen Wissens und diskutierten Schlussfolgerungen zwischen Instruktion, Handlungsangebot und Beschreibung.
Aufgrund von Vorerfahrungen mit der Erforschung von Entstehungsbedingungen redaktionell erstellter Print-Bildungsmedien fiel im eigenen Beispielprojekt die Wahl auf *Buch*ratgeber als (zuvorderst) zu betrachtenden kategorialen ‚Ratgeber'-Typus.
In der Ratgeberforschung besteht immer wieder die Notwendigkeit der Abgrenzung von ‚Ratgebern' gegenüber verwandten Kommunikationsformen (z. B. in der Zusammenstellung von Untersuchungskorpora für die Ratgeberforschung). Sofern im Produktionsprozess die Textsortennähe von Ratgeberbüchern zu anderen Bildungsmedien, z. B. zu Lehrbüchern, thematisiert wird, besteht hier besonderes Potenzial, Spezifika von ‚Ratgebern' bzw. Ratgeberhaftigkeit diskutiert zu sehen. Dann eröffnet sich das bildungsmediale Feld informeller bis formaler Bildung, auf dessen Produktionsseite Aushandlungen beobachtbar sein könnten, was im Ratgeber zu versprachlichen möglich oder anders gemacht werden soll als z. B. in Lehrbüchern für den tertiären Bildungsbereich.[3]

4 Identifizieren zentraler Akteur:innen im Feld

Das Feld der Entstehungsbedingungen von Buchratgebern, die redaktionell betreut werden, umfasst im engeren Sinn die Akteur:innen der Autor:innen eines Buchtitels, ggfs. der Reihenherausgeber:innen (sofern der Titel in einer Reihe erscheinen soll, der Einzelpersonen als Herausgebende zugewiesen sind), der zuständigen Redaktion, im Weiteren auch die Grafik, den Satz, die Marketing-, PR- sowie Vertriebsabteilung eines Verlags.
Im konkreten Forschungsprojekt sollten jene Personengruppen herausgegriffen werden, welche am intensivsten in die Versprachlichung von Ratgeberhaftigkeit involviert sind, i. e.: die Autor:innen und redaktionellen Betreuer:innen. Die Ratgeberautor:innen und -redakteur:innen, die für die beiden Themen „Sprachlich Gendern" und „Mehrsprachig Erziehen" identifiziert wurden, sind zugleich oder zuvorderst durch wissenschaftliche Publikationen zum Thema in Erscheinung ge-

3 Vergleiche auch die Untersuchung von Ott (2022b).

doi.org/10.35468/6097-04

treten und/oder haben Hand- oder Lehrbücher zum Thema mitentwickelt, so dass unmittelbare Vergleiche zwischen den verschiedenen Kommunikationsformen und ihren jeweiligen Produktionsprozessen zumindest potenziell möglich sein sollten.

5 Herausforderungen der Datenerhebung

Unter anderem in folgenden Produktionsschritten kommt es zu potenziellen Thematisierungen bis hin zu Aushandlungen von Ratgeberhaftigkeit:

- Markt- bzw. Konkurrenzanalysen zur Profilierung und Positionierung einzelner Ratgebertitel oder ganzer Reihen im Ratgeberbuchmarkt
- Verlagseigene Erhebungen z. B. unter Vertriebsleuten zu Anforderungen des Buchmarkts an Ratgebertitel
- Vorgaben von Redaktionen, z. B. für Titel, die in verlagseigenen Ratgeberreihen erscheinen sollen
- Schriftliche oder mündliche Absprachen zwischen Verlagsmitarbeiter:innen und Buchautor:innen
- Bei Ko-Autor:innenschaft: Absprachen unter den einzelnen Autor:innen
- Anmerkungen der Redaktion am/im Manuskript, Überarbeitungsspuren im Manuskript
- Korrespondenz zwischen Verlagsmitarbeiter:innen und Buchautor:innen im Erstellungs- und Überarbeitungsprozess
- Feedback von Leser:innen, Rezensent:innen und sonstiger Öffentlichkeit, das bei Wieder- oder Neuauflagen bestehender oder ähnlicher Titel berücksichtigt wurde

Zeichenhafte Materialisierungen (als Printdokument, als elektronisches Dokument, als Gesprächsmitschnitt oder -notiz) solcher Thematisierungen oder Aushandlungen bilden wiederum Ansatzpunkte für die produktionsorientierte Ratgeberforschung: Marktanalysen werden üblicherweise in Bild und Text verschriftet, redaktionelle Vorgaben zu Reihencharakteristika sind womöglich ebenfalls dokumentiert und werden den Autor:innen zu Beginn des Schreibprozesses (in elektronischer Form) ausgehändigt, Diskussionen zwischen Redaktion und Autor:innen gegebenenfalls im Überarbeitungsbereich des Textverarbeitungsprogramms geführt und die unterschiedlichen Manuskriptfassungen auf dem privaten Rechner der Autor:innen oder im Verlag abgelegt.
Hier liegen allerdings zugleich große Herausforderungen für die Forschungspraxis: Korrespondenzen und Textüberarbeitung haben sich mehrheitlich ins Digitale verlagert, finden auf cloudbasierten Arbeitsplattformen statt; und/oder den Produktionsprozess begleitende Dokumente sowie Textfassungen bleiben im Mailanhang und werden im Zuge von Postfachbereinigungen (z. B. um wieder Speicherplatz zu schaffen) gelöscht.

doi.org/10.35468/6097-04

Ergänzend oder alternativ bietet sich das Generieren eigener Forschungsdaten an: In Form von z. B. teilnehmenden Beobachtungen untersuchen Forscher:innen die Entstehungsprozesse in actu, in der Hoffnung, dass Ratgeberhaftigkeit in den beobachteten Situationen auch tatsächlich thematisiert und ausgehandelt wird. Interviews bieten eine forschungspraktisch auf den ersten Blick effizientere Variante qualitativer Forschung, um das gesuchte Phänomen auch in den Daten auffinden zu können – indem es nämlich von den Interviewer:innen an die Interviewees herantragen wird. Ihr Erfolg beruht allerdings u. a. auf dem Erinnerungsvermögen der interviewten Personen und ihrer Bereitschaft, Auskunft zu erteilen.
Im Forschungsprojekt wurde eine Kombination aus leitfadengestützten bis hin zu narrativen Interviews mit den Autor:innen und Redakteur:innen sowie aus Dokumentenanalysen von Verlagsvorgaben, E-Mail-Verkehr und Manuskriptfassungen angestrebt.

6 Vom Gelingen und Scheitern des Feldzugangs

Sowohl für das Themenfeld des sprachlichen Genderns als auch der mehrsprachigen Erziehung erfolgte die Kontaktaufnahme zu den Autor:innen, über die dann ein Kontakt in die zuständige Verlagsredaktion hergestellt werden sollte. Die Forschungsfrage wurde dabei transparent gemacht, inklusive des kontrastiven Ansatzes der Untersuchung (Ratgeberbücher im Unterschied zu thematisch verwandten Lehrbüchern oder wissenschaftlichen Publikationen).
Der Personenkreis, der die unter 3. skizzierten Anforderungen erfüllt, erwies sich insgesamt als recht klein. Im Fall der Mehrsprachigkeitsratgeber konnte erst kurz vor Fertigstellung des Beitrags ein Feldzugang hergestellt werden. Allerdings lagen keine Unterlagen und Korrespondenzen mehr aus dem Entstehungsprozess vor und – was als Einordnung überaus spannend ist – der Ratgeber, an dem mitgearbeitet wurde und der in einer dezidierten Ratgeberreihe publiziert wurde, wäre im eigentlichen Sinn keiner. Auf welchen impliziten Vorstellungen von Ratgeberhaftigkeit diese Einordnung beruht, bedarf der Vertiefung.
Der Zugang ins Feld der Ratgeberproduktion zum Thema sprachliches Gendern fiel erfolgreicher aus. Die angefragten Autorinnen (sic!) zeigten sich gegenüber der Anfrage sehr offen und stellten einen Kontakt zu den betreuenden Redakteurinnen her. In der gemeinsamen Interviewsituation (via Videokonferenz) erwiesen sich folgende Inhalte als besonders interessant für produktionsbezogene Ratgeberforschung:
Die intendierte Gebrauchsweise der Texte und damit die Frage, mit welchem Aufforderungscharakter ein Ratgeber gelesen werden sollte, ist Thema im Produktionsprozess. Eine globale Textstrategie, dies im Ratgeber explizit aufzugreifen, stellt es dar, eine entsprechende Einordnung im Vorwort oder einem vergleichbaren einleitenden Kapitel vorzunehmen – wobei den Autorinnen und Redakteurinnen durchaus bewusst ist, dass diese leicht überlesen werden.

doi.org/10.35468/6097-04

Zur konkreten Ebene der Versprachlichung von Ratgeberhaftigkeit konnte im Gespräch nur bedingt vorgedrungen werden. Die Autorinnen hatten vergleichsweise große Spielräume bei der textlichen Gestaltung und in der Wahl des Stils, so dass es kaum zu Austauschbedarfen hierüber mit der Redaktion gekommen sei. Es bedarf wohl klarer Anhaltspunkte (z. B. Verlagsvorgaben, erinnerte Diskussionspunkte, Manuskriptanmerkungen), an die in der Interviewsituation angeknüpft werden kann, um einen Forschungszugang zur sprachlichen Ebene zu finden. Verlagsvorgaben, Manuskriptfassungen oder Korrespondenzen konnten allerdings vorab und bis Redaktionsschluss nicht zugänglich gemacht werden.

Der gleiche Verlag hat bislang fünf Ratgebertitel zum Themenfeld sprachlichen Genderns veröffentlicht. Im Gespräch wurde angemerkt, dass auch der als „*Handbuch* geschlechtergerechte Sprache" (Hervor. CO) überschriebene Titel redakteurinnenseitig als Ratgeber kategorisiert wird. Der Hauptunterschied zu den anderen Ratgebertiteln zum Thema wird beim „Handbuch" in der größeren Informationsdichte gesehen, die den umfangreicheren Hintergrund für den praktisch ausgerichteten Anwendungsteil im Buch bildet.

Die Ratgebertitel richten sich teilweise an unterschiedliche Zielgruppen, die zum einen (und anfangs vor allem) hinsichtlich ihres sprachlichen Vorwissens differenziert würden; jüngere Ratgeber setzten inzwischen weniger voraus als ältere. Zum anderen wurden die Ratgeber an ein sich wandelndes Ratgeberverständnis bzw. einen sich wandelnden Ratgeberbedarf angepasst:

In einer Doppelbewegung aus Eigenerfahrungen des Verlags mit zu erreichenden (und weniger gut zu erreichenden) Zielpublika und aus Marktforschungsanalysen konstatierten die Redakteurinnen, dass sie bei den neueren Ratgebern – das „Handbuch" hier nicht inbegriffen – stärker darauf geachtet hätten, dass sie für ein breiteres Publikum zugänglich sind. Ein Ratgeber wurde daher als *Lesebuch* konzipiert (wenn auch nicht so übertitelt), der gut und rasch gelesen werden können soll und seine Leser:innen *motivieren* (und weniger *informieren*) soll. Ein anderer Ratgeber funktioniert wiederum in großen Teilen als Nachschlagewerk, d. h. hier soll weniger umfangreich informiert und erklärt, vermutlich aber auch weniger explizit angewiesen werden. In beiden Varianten geht es um Informationsreduktion hinsichtlich der sprachwissenschaftlichen Grundlagen zum Thema Gendern und steht die Anwendungspraxis mit ihren Herausforderungen im Fokus. Vor allem in ersterer Hinsicht sollen sich diese jüngeren Ratgebertypen von denjenigen, an denen die befragten Autorinnen mitgewirkt haben, klar unterscheiden.

Der von den Redakteurinnen ins Spiel gebrachte Wandel im Ratgebersegment ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Er wird für einen – aus Sicht der Ratgeberforschung – sehr kurzen Zeitraum von nicht einmal zehn Jahren in Anschlag gebracht. Sich mit Ratgeberbüchern vor 2020 zu beschäftigen, würde somit womöglich die neuesten texttypologisch relevanten Entwicklungen innerhalb eines (!) Medientyps nicht erfassen können.

doi.org/10.35468/6097-04

Worin der Wandel im Ratgebersegment im Einzelnen besteht und wie Verlage hierauf in ihren im Entstehen befindlichen Titeln reagieren, konnte im Gespräch über das bereits in neuesten Ratgebern Sichtbare hinaus nicht hinreichend transparent gemacht werden. Verlage müssten dazu ihre zukunftsorientierten Programmstrategien öffentlich machen, worin ein Wettbewerbsnachteil gesehen wird. Die Programmstrategien sind u. a. Ergebnis von Konkurrenzanalysen und der Auswertung von Verkaufszahlen, um zukünftige Entwicklungen im Ratgebersegment abzuschätzen und auf konkrete Zukunftstitel zu übertragen.

7 Schlussbemerkung

Der Zugang ins Feld der Produktionsseite von Buchratgebern hat ergeben, dass bereits in ein und demselben Medienhaus sehr unterschiedliche Ratgeberkonzepte nebeneinander existieren können. Das Zielpublikum stellt einen entscheidenden Faktor im Entstehungsprozess dar, für das verschiedene Ratgeberformate entwickelt werden. Von diesem hängt auch ab, wen Redaktionen als Autor:innen zu gewinnen versuchen, weil ihnen unterschiedliche Möglichkeiten der Vertextung zugesprochen werden (Wissenschaftler:in im Unterschied zu Journalist:in oder praktische:r Pädagog:in). Eine auf Merkmale von Ratgeberhaftigkeit abzielende Forschung sollte das jeweilige Untersuchungskorpus daher – auch bei Fallbetrachtungen – weiten um verschiedene Varianten an Ratgebern der gleichen Kommunikationsform und des gleichen oder ähnlichen Themas.

Aushandlungen und Entscheidungen auf der sprachlichen Mikroebene und damit Fragen nach Verbindlichkeitsgraden oder Aufforderungsstärken von Ratgaben erwiesen sich forschungspraktisch als schwer zugänglich, sofern im Vorfeld oder spätestens in der Interviewsituation nicht auf weitere Daten wie Verlagsleitfäden als gemeinsame Gesprächsgrundlage zurückgegriffen werden kann. Nur indirekt wurden wohl einzelne Sprachhandlungen aus dem Handlungsmuster RAT GEBEN im Entstehungsprozess thematisiert, dies in Abhängigkeit vom adressierten Zielpublikum: Je themenferner dieses ist, umso eher wird auf ein Auseinandersetzen fachlicher Hintergrundinformationen verzichtet. Entsprechend kommen für diese unterschiedlichen Öffentlichkeiten unterschiedlich qualifizierte Ratgeberautor:innen zum Zug. Sollten diesen von den Redaktionen auf der sprachlichen Mikroebene vergleichsweise große Spielräume bei der konkreten Ausformulierung zugestanden werden, so erhält das implizite Ratgeberverständnis der einzelnen Autor:innen – möglicherweise unter besonderer Berücksichtigung ihres beruflichen Selbstverständnisses – einmal mehr Relevanz für die produktionsbezogene Ratgeberforschung.

Verlage tun sich weiterhin schwer, Verkaufszahlen oder Programmstrategien an Forscher:innen weiterzugeben. Aber die von Verlagen eingeschlagenen Wege, über die diese zu ihren Programmstrategien kommen, sind wohl auch anderweitig

doi.org/10.35468/6097-04

nachvollziehbar: Die Grundlage für die Konkurrenzanalysen der Verlage bilden in Deutschland Daten des Marktforschungsunternehmens Media Control zu Verkaufszahlen und seit kurzem auch zu Lesemotiven, die mit dem Analysetool „MC Metis“ vom Buchhandel und von Verlagen abgerufen werden können – und möglicherweise auch der Forschung zugänglich gemacht werden. Die Korpusbildung nicht nur in der Ratgeberforschung kann durch dieses Marktforschungsanalyseinstrument nachhaltig beeinflusst werden.

Literatur

Fritz, T.A. (2016). Der Text. In A. Wöllstein & Dudenredaktion (Hrsg.), *Duden. Die Grammatik – Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (S. 1.073-1.180). Mannheim: Duden.

Heimerdinger, T. (2019). Brust oder Flasche? Säuglingsernährung und die Rolle von Beratungsmedien. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 119-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmstetter, R. (2014). Die Tunlichkeits-Form. Zu Grammatik, Rhetorik und Pragmatik von Ratgeberbüchern. In M. Niehaus & W. Peeters (Hrsg.), *Rat geben. Zu Theorie und Analyse des Beratungshandelns* (S. 107-132). Bielefeld: transcript.

Ott, C. (2022a). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber‘? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Ott, C. (2022b). Wie zeigt sich Zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung,* 75(3), 280-298.

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 65-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schröter, J. (2022). Ratschläge in Ratgebern. Eine pragmatische und kulturanalytische Untersuchung von ‚Angst-Ratgebern‘ aus den letzten Jahrzehnten. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 47-68). Tübingen: Stauffenburg.

Autorin

Ott, Christine, Dr.
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg
christine.ott@uni-wuerzburg.de

doi.org/10.35468/6097-04

Marc Weinhardt

Beratung, Rat geben und Rat nehmen im Kontext von Digitalität und Digitalisierung

1 Einleitung

Keine andere pädagogische Handlungsform war im Kontext der Veralltäglichung digitaler Technologien und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Transformationen so früh und kontinuierlich Gegenstand wie Beratung. Nahezu zeitgleich mit der beginnenden Verbreitung des Internets in den 1990er-Jahren haben Wissenschaftler:innen, psychosoziale Fachkräfte und Adressat:innen die eigentümlichen Chancen und Herausforderungen digitaler Beratung exploriert: Das Umstellen auf asynchrone Schriftlichkeit, später das Experimentieren mit synchronen Formaten in Text, Ton und Bild und schließlich die Etablierung von Videoformaten. Die damit einhergehende Institutionalisierung digitaler Beratungsangebote in allen Sektoren pädagogischen und psychosozialen Handelns hat in den letzten drei Dekaden zu einer konzeptionellen Konsolidierung digitaler Beratung, der Kanonisierung der Lehrbuchlandschaft und einer recht intensiven, überwiegend anwendungsbezogenen Forschung geführt (im Überblick Weinhardt, 2023a; 2022b).

Der vorliegende Beitrag, dem ein Vortrag im Rahmen des DFG-Netzwerks *Ratgeben und Ratnehmen zwischen Selbst- und Fremdoptimierung. Empirische Rekonstruktionen zur Produktion und Rezeption von Ratgebermedien* zugrunde liegt, knüpft an diese These einer weit fortgeschrittenen Institutionalisierung digitaler Beratung an und hat dabei zwei Fokusse, nämlich erstens den Versuch einer analytischen Vergewisserung über den Beratungsbegriff zu leisten und zweitens den Blick auf Fragen und Probleme in Theorie und Empirie der Beratungsforschung zu lenken, die aufgrund der praktischen Erfolgsgeschichte digitaler Beratung (nochmals mehr angetrieben durch die Pandemie) vielleicht nicht mehr oder noch nicht auf dem Radar des Beratungswissenschaftsbetriebes sichtbar sind.[1] Nochmals thesenhaft zugespitzt liegt dieser Ausrichtung des Textes die Überlegung zugrunde, dass gerade Prozesse der Digitalisierung und Digitalität dazu beigetragen haben, dass der Beratungsbegriff seine analytische Schärfe verliert. Grundprobleme erziehungs-

1 Entlang der Geschichte der digitalen Beratung lässt sich die These formulieren, dass ihre Konzepte nicht mehr systematisch an Kerndiskurse und Grundlagentheorien der traditionellen Beratungsforschung rückgebunden werden (Weinhardt, 2023a, 25).

doi.org/10.35468/6097-05

wissenschaftlicher Beratungs- und Ratgeberforschung (Schmid et al., 2019), z. B. dass in verwissenschaftlichten Gesellschaften rasch und meist unkontrolliert von oft wissenschaftsfremden Akteur:innen jegliche Information zum potenziellen Rat, und jedes Ratgeben und Ratnehmen zu Beratung aufgewertet wird, zeigen sich unter dieser Perspektive in besonderer Weise.
Der Text ist aus einer sozialpädagogischen Warte geschrieben, was insofern nicht verwundert, als in dieser erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin Beratungskonzepte und Beratungspraktiken in allen institutionalisierten und methodischen Formen intensiv und kontinuierlich bearbeitet werden, wobei zum disziplinären Spannungsfeld des Beratungsbegriffes innerhalb der Erziehungswissenschaft auch gehört, dass Perspektiven z. B. aus der Schulpädagogik oder der Erwachsenenbildung einige Aspekte des Beratungsbegriffes anders pointieren.
Gegliedert ist der Beitrag in drei Teile. Nach der Einführung geht es zunächst um die analytische Schärfung des Beratungsbegriffes im Horizont von Digitalität und Digitalisierung und der Darstellung neuer Praktiken, in denen Probleme des digitalen Beratens, Ratnehmens und Ratgebens pointiert sichtbar werden.[2] Diese exemplarischen Aspekte werden abschließend zu möglichen Impulsen für Theoriearbeit und empirische Forschung an der Schnittstelle von Ratgeber- und Beratungsforschung verdichtet.

2 Beratung im Horizont von Digitalisierung und Digitalität

Bereits Klaus Mollenhauer geht in seiner Einführung in die Sozialpädagogik intensiv auf Beratung ein und weist ihr unter den sozialpädagogischen Tätigkeiten prominente Merkmale und Funktionen[3] zu, die trotz semantischer Verschiebungen und methodischer Ausdifferenzierung bis heute Gültigkeit beanspruchen können: „Die Beratung gehört zu denjenigen Erziehungsvorgängen, die einen Einschnitt im kontinuierlichen Fluss des gesamten Erziehungsprozesses darstellen. Es sind herausgehobene Momente, in denen die Probleme verdichtet hervortreten oder eine besonders dringliche Frage die Unterbrechung des Gewohnten erheischt. Die Beratung beginnt mit einer Frage. Zu einem ‚fruchtbaren Moment' wird dieser Beginn aber nur, wenn es sich auch in der Tat um eine Frage des Ratsuchenden handelt, wenn er von sich aus in der Tat ein Ratsuchender ist. […] Eine Beratungssituation ist eine Ernstsituation. Auch insofern ist sie aus dem alltäglichen Erziehungsgeschehen herausgehoben. Für den Ratsuchenden bedeutet sie

2 Teile des Textes enthalten hier stark gestraffte, bereits ausführlich publizierte Texte (Weinhardt, 2022b, 2022a, 2023a; Graßhoff & Weinhardt, 2023; Weinhardt, 2020, 2021a).

3 Gerade weil Mollenhauer 1973 selbst im Vorwort zur Erweiterung des aus 1964 stammenden Textes schreibt, dass aus seiner Sicht viele aktuelle Entwicklungen der Jugendhilfe nicht mehr erfasst werden können, gibt der Text pointiert Auskunft zu sozialpädagogischen Grundproblemen, deren Struktur sich im sozialpädagogischen Boom seit den 1970er Jahren kaum gewandelt haben.

doi.org/10.35468/6097-05

die Vorbereitung einer Entscheidung. Er will aus einer Aporie heraus. Bestimmte Erziehungsmittel können hier keine Anwendung mehr finden, denn der Befragte ist nicht als Erzieher angesprochen, sondern als jemand, der sich im Geflecht der persönlichen und gesellschaftlichen Existenz besser auskennt. […] Man erwartet nicht, erzogen zu werden, keine Anweisungen, keine Vorschriften. In dieser Offenheit liegt die Fruchtbarkeit der Situation" (Mollenhauer, 1974, 112). Die zentralen Desiderate aus diesem Zitat haben bis heute als Kernmerkmale von Beratung überdauert (Weinhardt & Widulle, 2021; Nestmann & Sickendiek, 2018; Bauer & Weinhardt, 2014): Beratung ist, so sie als solche stattfinden und nicht zur raffiniert getarnten, manipulativen Fremdführung verkommen soll, an eine wertschätzende und belastbare pädagogische Arbeitsbeziehung gebunden. Auf Basis einer solchen Beziehung findet eine spezifische, reflexiv-fragende Form der Kommunikation statt, die sich heute in einem extrem ausdifferenzierten Korpus von Methodenlehrbüchern zur beraterischen Gesprächsführung auffinden lässt.[4] Sie stellt dabei besonders auf die Freiwilligkeit zur Teilnahme an Beratung ab beziehungsweise versucht diese (wieder)herzustellen – was sie zusammen mit der notwendigen Themen-, Prozess- und Ergebnisoffenheit z. B. von erzieherischen Prozessen ganz deutlich unterscheidet.

Um dieses emanzipatorische Potenzial von Beratung analytisch zu sichern, hat es sich etabliert, sie trotz handlungssituativer Überschneidungen deutlich von psychotherapeutisch angelegten Prozessen (mit der Funktion der Heilung/Besserung von klinisch gewordenem Leid), Prozessen des Unterrichtens und Instruierens (mit der Funktion, gesichertes Wissen weiterzugeben) und Prozessen des Hilfreichen Gespräches (Tausch, 1997, mit der Funktion des Daseins) zu unterscheiden (Weinhardt, 2018).

Unhinterfragt war bis vor sehr kurzer Zeit auch das Erfordernis, dass professionelle Beratung immer einen Prozess zwischen mindestens zwei Beteiligten darstellt, die in der sozialpädagogischen Beratung durch die Positionen von Adressat:in und Fachkraft besetzt sind, bisweilen (z. B. in der kollegialen oder Laienberatung) aber auch anders ausgefüllt werden.[5] Diese Sichtweise hat ebenfalls die eingangs skizzierte stürmische Entwicklung digitaler Beratung überdauert, in der je nach medialer Darreichungsform digitaler Beratung der zwischenmenschliche Prozess durch Asynchronität, Textualität und dem Fehlen unmittelbar leiblicher Begegnungen gekennzeichnet war. An dieser Stelle ergibt sich dann aus der Perspektive

4 Bisweilen ist in diesen Lehrbüchern aufgrund methodischer Anleihen und Gemeinsamkeiten die Verkürzung von Beratung als verzwergte Form der Psychotherapie angelegt – ein Missverständnis, das umso virulenter und gefährlicher für die sozialpädagogische Professionalität wird, je mehr sozialpädagogische Grundlagen in Vergessenheit geraten und die erziehungswissenschaftliche Sozialpädagogik Gefahr läuft, dem allgemeinen Theoriesumpf einer erziehungswissenschaftlich entkernten Sozialen Arbeit zugeschlagen zu werden.

5 Auch sehr kurze oder einmalige Beratungen sind unter dieser Prozessperspektive subsumiert, solange das Kriterium der Ko-Produktion der beraterischen Hilfe in Anschlag gebracht werden kann.

doi.org/10.35468/6097-05

der klassischen Beratungsforschung naturwüchsig die Abgrenzung zum Gebrauch von Ratgebern, die als Artefakte menschlicher Genese (z. B. in Buchform, Sauerbrey, 2019, oder als Webseiten) in ihren medialen Funktionen systematisierbar sind (informieren, Rat erteilen, unterhalten, Kost, 2019; Ruge, 2019) und bei ausreichender Qualität einen Teil des Wissens zur beraterischen Lösung lebensweltlicher Probleme zur Verfügung stellen können. Trotzdem kann eine auch elaborierte Nutzung von Ratgebern den Begegnungs- und Aushandlungscharakter von Beratung (Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2004; Frank, 1985) gerade nicht herstellen.[6]

Diese Differenzen zwischen Ratgebernutzung und Beratung verwischen sich allerdings zunehmend in den neuesten Entwicklungen digitaler Beratung und bleiben gleichzeitig theoretisch unterbestimmt, solange im pädagogisch-psychosozialen Sektor noch die Auffassung überwiegt, dass die digitale Transformation der Gesellschaft als zielgerichteter Prozess der Digitalisierung vorhandener Unterstützungsmöglichkeiten aufzufassen sei und sich an deren Wesen nichts wesentliches ändert.[7] Um eine solche Essentialisierung zu vermeiden, hat es sich als aufschlussreich erwiesen, mit einer in Abbildung 1 dargestellten Heuristik analytisch zwischen Digitalisierung und Digitalität zu unterscheiden und im Anschluss an praxistheoretische Perspektiven (Schäfer, 2016; Reckwitz, 2003) digitale Beratungen als (auch radikal neue) Praktiken sichtbar zu machen. Digitale Technologien werden in dieser Perspektive zunächst als relativ unspezifische digitale Dinge aufgefasst, die neben dem Gebrauch von Körpern und Symbolen digitale Beratungspraktiken als „Doing Digitality" in der Beratung konstituieren. Digitale Beratung erscheint also hier nicht als zweckrationaler Einsatz digitaler Technologien mit vermeintlich objektiv zugeschriebenen Medieneigenschaften, vielmehr soll dieses zunächst abstrakte Konzept digitaler Beratungspraktiken eine analytische Engführung auf bestimmte Formen, Dienste und Angebote (z. B. als Mailberatung, Chatberatung, Videoberatung, Messengerberatung, avatarisierte Beratung/Psychotherapie etc.) im Kontext institutioneller Verzweckung verhindern. Ein Smartphone (in seiner je spezifischen Bauart aus Hardware und Betriebssystem), eine Beratungssoftware, die auf einem bestimmten Computer aufgerufen wird, eine Spezialapp eines Trägers mit Installationszwang, ein im ruhigen Homeoffice befindlicher, hochwertig ausgerüsteter Computer mit Videokonferenzsoftware und ausgeklügelter Beleuchtung sind digitale Dinge, die ganz unterschiedliche digitale Beratungspraktiken

6 Sicher lässt sich mit genügend Winkelzügen auch das Lesen eines Ratgebers oder ein Selbstgespräch als Prozess der Begegnung zweier Subjekte konstruieren, allerdings fehlt dann die intentionale, wechselseitige Adressierung von Beratungskommunikation im eigentlichen Sinne.

7 In der noch genauer zu schreibenden Historiographie digitaler Beratung wird schon jetzt deutlich, dass ein Großteil der Theorieanstrengungen darauf abzielte, bestehende Konzepte digital abzubilden, anstatt von Anfang an offener danach zu fragen, was überhaupt mit der anthropologischen Konstitution von Beratung im Kontext digitaler Technologien geschieht.

doi.org/10.35468/6097-05

hervorbringen können. Nimmt man diese Perspektive ein, wird eine große Vielfalt alltäglicher, kreativer, widerständiger und bisweilen illegaler digitaler Beratungspraktiken als Koproduktion zwischen Adressat:innen, Fachkräften und digitalen Dingen selbst sichtbar. Die Heuristik von Doing Digitality unterscheidet dabei im Sinne der neueren sozialpädagogischen Digitalitätsforschung sorgfältig zwischen Digitalisierung und Digitalität.[8] Digitalisierung meint dabei diejenigen zielgerichteten, intendiert hergestellten Innovationsprozesse, die über veränderte Organisations- und Interaktionsweisen auf dem Weg des Sozialmanagements digitale Dinge in Handlungspraktiken der Sozialen Arbeit einführen. Ein Beispiel sind Beratungsapps, die durch große Wohlfahrtsverbände entwickelt und implementiert wurden und textbasierte Beratung in einer ganz bestimmten Weise stark institutionalisiert haben (Download und Installation, standardisierte Datenschutzerklärungen, Registrierung, Vorgabe bestimmter Formate etc.). Digitalität (Stalder, 2017; Negroponte, 1997) meint hingegen den Vollzug von Alltagskultur mit und durch digitale Dinge(n) und bezogen auf digitale Beratung das veralltäglichte Hineintragen dieser Dinge in Hilfeprozesse durch Adressat:innen und Fachkräfte. Solche Graswurzelprozesse sind weder der sozialpädagogischen Praxis noch Forschung fremd, werden aber immer wieder vom geschäftigen Betrieb des Innovierens entlang sozialmanagerieller Vorgaben überdeckt. Bereits Bolay und Kuhn haben diese informellen Praktiken (Mishna et al., 2017; Mishna et al., 2021) als „Wilde PC am Arbeitsplatz" (Bolay & Kuhn, 1993) von Sozialpädagog:innen rekonstruiert, und schon in der zeitgeschichtlich frühen E-Mail-Beratung lässt sich das Entstehen einiger Dienste durch Umnutzung von nur zur Kontaktaufnahme gedachten E-Mail-Adressen durch Adressat:innen nachweisen (Weinhardt, 2009).

In der Analyse solcher neuen Beratungspraktiken behalten digitale Dinge analytisch immer noch ihren Werkzeugcharakter als zwar komplexes, aber nur sehr begrenzt und vorhersehbar interaktives Medium. Um aktuelle Herausforderungen der digitalen Beratungsforschung zu verstehen, muss jedoch der Fokus auch auf diejenigen digitalen Dinge gelegt werden, die nicht mehr im Sinne einfacher Werkzeuge konzeptionell gefasst werden können. Besonders prominent sind hier derzeit Algorithmen aus dem Bereich der Künstlichen Intelligenz in ganz unterschiedlichen Erscheinungsweisen und beraterischen Anwendungen weit über das Pilotstadium gediehen.

8 Eine so angelegte Hinzunahme eines manageriell geprägten (Digitalisierung) sowie eines lebensweltlich-alltagskulturell (Digitalität) gebundenen Weges des Einzuges digitaler Praktiken in Hilfeprozesse Sozialer Arbeit ist unter einigen praxistheoretischen Theorieperspektiven kritisierbar. Im Zuge der Verhandlung „flacher Ontologien" (Schatzki, 2016) ist beispielsweise strittig, ob neben der Ebene der thematisierten Praktiken weitere Ebenen wie Kontexte oder Meso/Makro-Unterscheidungen aufgenommen werden sollen. Die Arbeit an der Heuristik hat jedoch erst begonnen und wirft noch zahlreiche weitere Fragen in der Präzisierung künftiger Theorieanlagen auf, z. B. hinsichtlich des Ausmaßes einer eigenständigen Akteurschaft digitaler Dinge mit hoher interaktiver Komplexität, wie sie in der avatarisierten Beratung (Weinhardt, 2023b) bereits auffindbar sind.

doi.org/10.35468/6097-05

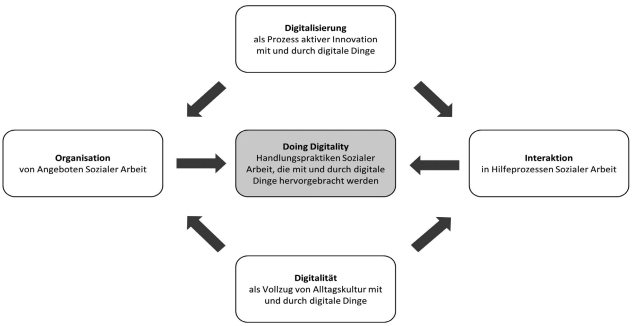


Abb. 1: Doing Digitality (Weinhardt, 2021b, 7)

Sie helfen als Entscheidungsunterstützung in Fachberatungen zur Kindeswohlgefährdung mit (Brown et al., 2019; Chouldechova et al., 2018; Vaithianathan et al., 2020), bieten sich als avatarisiertes, verständnisvolles, beratendes Gegenüber an (Rietmann, 2019; Weinhardt, 2023b) oder stellen für mit Sprachassistent:innen oder ChatGPT aufwachsende Kinder eine neue Sozialisationsinstanz dar, die quer zu unbelebten Dingen, Tieren und Menschen klassifiziert wird (Girouard-Hallam et al., 2021; Festerling & Siraj, 2021; Graßhoff & Weinhardt, 2022). Besonders herausfordernd ist dabei, dass diese algorithmischen Beratungsoptionen in lebensweltlich etablierte digitale Geräte und Technologien eingebunden sind, sodass z. B. der Übergang zwischen einer klassischen Ratgeberwebseite mit statischen Inhalten hin zu komplexer algorithmischer Interaktivität (z. B. in Form eines komplexen Chatbots) aus Sicht der Ratsuchenden fließend ist, zumal diese auch bei vollständiger Transparenz hinsichtlich des Einsatzes von KI solche Systeme meist nicht einschätzen können.

3 Fazit: Theorie- und Forschungsfragen an der Schnittstelle zwischen Ratgeber- und Beratungsforschung

Wie ist es erziehungswissenschaftlich also zu theoretisieren, dass eine wachsende Anzahl von Kindern und Jugendlichen im Dialog mit Sprachassistent:innen oder ChatGPT Hausaufgaben erledigen (vgl. Brand i. d. Band), lebensweltliche Probleme bearbeiten und damit in einen neuen Modus des Ratnehmens von Maschinen geraten, die sich phänomenologisch deutlich von der Nutzung eines klassischen Ratgebers unterscheidet? Was geschieht mit der klassischen Beratungsforschung, die in weiten Teilen ihres Geschäftes bisher übersehen hat, dass täglich millionenfach Menschen Beratungsprozesse mit avatarisierten Systemen wie Wysa, Replica oder Deprexis unterhalten, in denen sie ihre Beratungsanliegen ausschließlich und überwiegend

doi.org/10.35468/6097-05

mit Algorithmen klären und dabei, folgt man der neueren Forschung hierzu, hilfreiche Beziehungen mit digitalen Dingen (Weinhardt, 2023b) eingehen? Wie verändern sich Praktiken der kollegialen Beratung, wenn zukünftig einem Algorithmus in einem multiprofessionellen Team ebenfalls ein Votum zugestanden wird?
Nur bis zu einem gewissen Teil lassen sich diese Praktiken noch als klassische Ratgeber-Nutzung konzeptualisieren. Gleichzeitig steht aber auch die Beratungsforschung noch ganz am Anfang, was die Hineinnahme beraterischer Mensch-Maschinen-Beziehungen in ihre Forschungskonzepte betrifft. Nimmt man dies ernst, so ergeben sich native Schnittstellen mit aussichtsreicher Erweiterung der Theorie- und Forschungsperspektiven von Ratgeber- und Beratungsforschung. Für ein erstes Verständnis wäre hierzu sicherlich eine empirische Bestandsaufnahme sinnvoll, in der gezielt digitale Beratungspraktiken an der Grenze zwischen Beratung und Ratgebernutzung aufgesucht, dicht beschrieben und analysiert werden, sodass in der Folge bewährte weiterführende Forschungsfragen, z. B. bezüglich der Produzent:innen- und Rezeptionsperspektive, erweitert beantwortet werden können. Dass Algorithmen schon jetzt in der einen oder anderen Wissensdomäne, in denen Ratsuchende um Hilfe bitten, den beraterischen Turingtest bestehen, ist zumindest theoretisch denk- und entlang der bereits fortgeschrittenen Verbreitung und positiven Evaluation Beratungsalgorithmen (Weinhardt, 2023b) in der nahen Zukunft erwartbar. Erziehungswissenschaftliche Forschung muss sich dann aber ernsthaft darauf einstellen, ihre Grundfragen zur Beschaffenheit, Produktion und Weitergabe von Wissen um die Perspektive nichtmenschlicher, aber trotzdem hoch komplexer Akteur:innen zu erweitern.

Literatur

Bauer, P. & Weinhardt, M. (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bolay, E. & Kuhn, A. (1993). *„Wilde PC" am Arbeitsplatz. Implementation von EDV in Institutionen sozialer Arbeit durch Mitarbeiter. Eine arbeits- und kultursoziologische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Brown, A., Chouldechova, A., Putnam-Hornstein, E., Tobin, A. & Vaithianathan, R. (2019). Toward Algorithmic Accountability in Public Services. In S. Brewster, G. Fitzpatrick, A. Cox, V. Kostakos & A. L. Cox (Hrsg.), *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. the 2019 CHI Conference. Glasgow, Scotland Uk, 5/4/2019-5/9/2019*. New York: The Association for Computing Machinery.

Chouldechova, A., Putnam-Hornstein, E., Benavides-Prado, D., Fialko, O. & Vaithianathan, R. (2018). A case study of algorithm-assisted decision making in child maltreatment hotline screening decisions. *Proceedings of Machine Learning Research*, 1-15.

Festerling, J. & Siraj, I. (2021). Anthropomorphizing Technology: A Conceptual Review of Anthropomorphism Research and How it Relates to Children's Engagements with Digital Voice Assistants. *Integrative Psychological & Behavioral Science, 54*(2), 308-326. DOI: 10.1007/s12124-021-09668-y

Frank, J. D. (1985). *Die Heiler. Über psychotherapeutische Wirkungsweisen vom Schamanismus bis zu den modernen Therapien*. München: DTV.

Girouard-Hallam, L. N., Streble, H. M. & Danovitch, J. H. (2021). Children's mental, social, and moral attributions toward a familiar digital voice assistant. *Human Behav and Emerg Tech; 3*(5), 1118-1131. DOI: 10.1002/hbe2.321

Graßhoff, G. & Weinhardt, M. (2022). Familie in smarten Zeiten: Kinder – Eltern – digitale Dinge. In U. Müller-Giebeler & M. Zufacher (Hrsg.), *Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven* (S. 525-536). Weinheim: Beltz Juventa.

Graßhoff, G. & Weinhardt, M. (2023). Kinder- und Jugendhilfe on remote. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung, 43*(2), 171-186.

Kost, J. (2019). Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 17-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mishna, F., Fantus, S. & McInroy, L. B. (2017). Informal Use of Information and Communication Technology: Adjunct to Traditional Face-to-Face Social Work Practice. *Clinical social work journal, 45*(1), 49-55. DOI: 10.1007/s10615-016-0576-3

Mishna, F., Sanders, J., Fantus, S., Fang, L., Greenblatt, A., Bogo, M. & Milne, B. (2021). #socialwork: Informal Use of Information and Communication Technology in Social Work. *Clinical social work journal, 49*(1), 85-99. DOI: 10.1007/s10615-019-00729-9

Mollenhauer, K. (1974). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe* (5., erg. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Negroponte, N. (1997). *Total digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder die Zukunft der Kommunikation*. München: Goldmann.

Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2018). Beratung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 153-163) (6., überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282-301.

Rietmann, S. (2019). Algorithmische Verhaltensmodifikation. In S. Rietmann, M. Sawatzki & M. Berg (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis* (S. 159-178). Wiesbaden, [Heidelberg]: Springer.

Ruge, W. B. (2019). Mögliche Beiträge der Medienpädagogik(en) zu einer Erforschung des Ratgebers. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 63-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäfer, H. (Hrsg.). (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.

Schatzki, T. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: transcript.

Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Tausch, R. (1997). Hilfreiche Gespräche im Alltag: Untersuchungen zu einer wesentlichen Coping-Form bei seelischen Schwierigkeiten. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40 Kongress der Deutschen Gesellschaft fur Psychologie*: Hogrefe: Verlag für Psychologie.

Vaithianathan, R., Putnam-Hornstein, E., Chouldechova, A., Benavides-Prado, D. & Berger, Rachel (2020). Hospital Injury Encounters of Children Identified by a Predictive Risk Model for Screening Child Maltreatment Referrals: Evidence From the Allegheny Family Screening Tool. *JAMA Pediatr, 174*(11). Doi:10.1001/jamapediatrics.2020.2770

Weinhardt, M. (2009). Konzeption, Implementierung und institutionelle Hintergründe von E-Mail-Beratung. *e-beratungsjournal,* 5(2).

doi.org/10.35468/6097-05

Weinhardt, M. (2018). Beraten. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 485-500). Wiesbaden: Springer.
Weinhardt, M. (2020). *Sozialpädagogische Digitalität: Warum wir auf gute Beratung aufpassen müssen*. Verfügbar unter: https://marcweinhardt.de/sozialpaedagogische-digitalitaet-warum-wir-auf-gute-beratung-aufpassen-muessen/
Weinhardt, M. (2021a). Digitalität und Digitalisierung in der psychosozialen Beratung. Überlegungen zum digitalen Wandel der Beratungskultur. *Sozialmagazin. Sonderband Zukunft der Beratung,* (5), 76-86.
Weinhardt, M. (2021b). Professionelles Handeln zwischen Digitalisierung und Digitalität: Überlegungen zum Kulturwandel digitaler Beratung. *Zeitschrift für klinische Sozialarbeit, 17*(4), 7-9.
Weinhardt, M. (2022a). Algorithmen und professionelles Handeln in der Sozialpädagogik: Das Beispiel Kinderschutz. In H. Diebel-Fischer, L. Hellmig & M, Tischler (Hrsg.), *Technik und Verantwortung im Zeitalter der Digitalisierung* (S. 103-122). Rostock: Universität Rostock.
Weinhardt, M. (2022b). Offene Fragen an die Hilfeform Beratung im Spannungsfeld zwischen Digitalität und Digitalisierung. *EthikJournal, 8*(1), 1-15.
Weinhardt, M. (2023a). Adressat/innen in der digitalen Beratung. Fragen an die Konstitution beraterischer Hilfe unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität. *Kontext, 54*(1), 24-35.
Weinhardt, M. (2023b). Persönliche Beziehungen und digitale Dinge. Das Beispiel Beratung. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit ÖJS,* (5), 35-53. DOI:10.30424/OEJS2305035
Weinhardt, M. & Widulle, W. (2021). Beratung und Gesprächsführung. In R.C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes & T. Wintergerst (Hrsg.), *Kreft/Mielenz – Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 135-138) (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2004). *Systemische Therapie als Begegnung* (4., völlig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Autor

Weinhardt, Marc, Prof. Dr. rer. soc.
Professur für Sozialpädagogik
Fachbereich I – Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Universität Trier
Universitätsring 15
54296 Trier
weinhardt@uni-trier.de

doi.org/10.35468/6097-05

Ratgebermedien zwischen Produktion und Produkt

Tessa-Marie Menzel

Instagram als Ratgebermedium am Beispiel der Momfluencerinnen. Oder: „keiner muss sich durch Bücher wälzen“

1 Einführung

> „Manchmal gibt es Tage, an denen ich einfach nur denke: Ich habe einfach überhaupt keinen Schimmer was ich hier gerade tue“, schreibt Kisu, eine der größten Momfluencerinnen Deutschlands, am 07. April 2022 in einem Beitrag auf der Social-Media-App Instagram. Die Mutter von inzwischen zwei Kindern legt ihre Unsicherheiten, beginnend in der Schwangerschaft, offen und spricht über ihre damalige Sorge, keine gute Mutter sein zu können. Sie habe ihren Instinkt und ihre mütterliche Intuition verloren und schließlich „angefangen zu lesen“. Mithilfe von Büchern, Kursen und Podcasts habe sie sich „Tag für Tag bestärkter“ gefühlt und zurück zu ihrem Selbstbewusstsein gefunden: „Das ist mein Weg, und wenn ich nur eine einzige Person bestärken kann, dann reicht mir das schon“. Aber „dieses Wissen kann bei jedem anders aussehen [...] keiner muss sich durch Bücher wälzen“.

Kisu, die gemeinsam mit ihrer Schwester Mai das Label „nestliebe“ gründete und dort Montessori-inspirierte Produkte verkauft sowie ein Onlinemagazin und einen Podcast mit Erziehungshinweisen bereitstellt, erreicht auf Instagram mit ihrem gleichnamigen Account bereits über 765.000 Abonnent*innen[1]. Viele Mütter scheinen sich mit der Momfluencerin identifizieren zu können und nehmen ihre Impulse und Tipps an. So schreibt eine Abonnentin unter den oben skizzierten Beitrag: „Das geht mir genauso. Deine Beiträge schätze ich sehr und sie zeigen mir auch immer wieder auf, dass ich mit meinen Gefühlen – allen voran das der Unsicherheit – nicht alleine bin. Auch deine Tipps bzw. Impulse sind sehr bereichernd. Vielen Dank dafür! (3 rote Herzen)“.

Wenn vermehrt Mütter in der medialen Öffentlichkeit mit hohen Reichweiten Tipps und Erziehungshinweise teilen und zu Orientierungspunkten für Eltern (und speziell andere Mütter) werden, dann stellt sich die Frage: Ist Instagram mit den dort agierenden Momfluencerinnen eine ‚neue‘ Form des Ratgebens? Um sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern, soll im Folgenden zunächst das Phänomen der Momfluencerin kurz umrissen werden, bevor auf Grundlage des

1 Diese wie alle weiteren Instagram-Angaben sind Stand 25. August 2023.

doi.org/10.35468/6097-06

Ratgeberverständnisses nach Ott (2022) exemplarische Instagraminhalte von unterschiedlichen Momfluencerinnen herangezogen und an die von Ott vorgestellten Dimensionen zur Indikation von Ratgeberhaftigkeit angelegt werden. Beendet wird der Artikel mit einem Ausblick zu resultierenden Macht-, Expertise- und Konsumfragen im Kontext von Ratgeberpraxis und Sozialen Medien.

2 Momfluencerinnen – Zentrale Akteurinnen für Mutterschaftsinhalte in den Sozialen Medien

Die Mediatisierung, der verstärkte Bedeutungszuwachs der digitalen bzw. sozialen Medien sowie das mediale Eindringen in alle sozialen Bereiche (Krotz, 2018, 28), tangiert auch das Familienleben. Daher ist es nicht überraschend, dass immer mehr familienrelevante Diskurse und elterliche Themen Einzug in die Sozialen Medien finden, denn „aus den vormals ‚Digital Natives' werden nun ‚Digital Parents'" (Autenrieth, 2014, 100). Dies erklärt auch ‚neue' mediale Erscheinungsformen wie die sogenannten Momfluencerinnen. Bei dieser spezifischen Ausrichtung der Influencer*innen werden die Begriffe „mom" (= englisch; Mutter) und „Influencerin" (von engl. *influence, to influence*; Einfluss (haben), beeinflussen) verknüpft. Während Influencer*innen im Allgemeinen als digitale Meinungsführer*innen bekannt sind, die über Plattformen wie beispielsweise Instagram und ihre dortigen Tätigkeiten hohe Reichweiten erzielen und somit aus der Masse der Social-Media-Nutzer*innen herausragen (Götz & Becker, 2019, 21), handelt es sich bei den Momfluencerinnen um solche Influencerinnen, die sich vor allem dem Thema Mutterschaft widmen. Die Rede ist von Müttern wie Kisu, die in den Sozialen Medien mit ihren hunderttausend oder bis zu mehreren Millionen Abonennt*innen – auch Follower*innen genannt – ihr Familienleben durch Fotos, Texte und Videos teilen und inszenieren und dabei über eine große Bandbreite familienrelevanter Themen und Mutterschaft sprechen. Ab einer gewissen Reichweite verdienen viele von ihnen ihren Lebensunterhalt durch ihre Medienpräsenz, die gleichzeitig häufig Werbung für unterschiedliche Produkte Dritter beinhaltet. Durch ihre Authentizität und ihre treuen Abonennt*innen genießen sie ein Vertrauen, welches gleichzeitig eine loyale Gefolgschaft und damit einen Kreis an Konsument*innen aufbaut, der auf die Meinungen der Fürsprecher*innen zählt (Götz & Becker, 2019). Instagram, das werbefinanzierte soziale Netzwerk mit einer Mischung aus Microblog und audiovisueller Plattform, stellt dabei neben TikTok oder YouTube eine zentrale App dieser Social-Media-Akteurinnen dar. Instagramnutzende können ihren Feed (horizontale Bilder- und Videogalerie mit zugehörigem Text) oder die Story (Videosequenzen von je maximal 60 Sekunden, die nach 24 Stunden wieder verschwinden) mit Fotos und Videos bespielen, während andere Nutzer*innen diesen Inhalten folgen können

doi.org/10.35468/6097-06

und somit zu Follower*innen werden. Ein Direktmessenger ermöglicht neben der Kommentarfunktion unter Feedbeiträgen weitere Kommunikation zwischen Nutzer*innen.

3 Zur Ratgeberhaftigkeit von Instagram und den dort agierenden Momfluencerinnen

Diesem Beitrag wird das Ratgeberverständnis von Ott (2022) aufbauend auf Ott & Kiesendahl (2019) zugrunde gelegt. Ott verfolgt das Ziel einer Strukturierung von Ratgeberhaftigkeitsindikatoren, die methodisch-methodologische Grundlagen für eine mediensensitive Ratgeberforschung bereitstellt. Damit einher geht die Annahme, dass Ratgeber in verschiedenen Medien und Kommunikationsformen verwirklicht werden, was das Ratgeberfeld für Soziale Medien wie Instagram öffnet. Für eine multiperspektivische Annäherung daran, wann ein Text (in einem medial weiten Sinn) zum Ratgeber wird und somit im Umkehrschluss Ratgeber als solche identifiziert werden können, schlägt Ott vier Indikatorenkategorien von Ratgeberhaftigkeit vor: (1.) Paratextuelle Indikatoren, (2.) innertextliche Indikatoren sowie (3.) die kommunikative Funktion und (4.) die Wirkung als Indikatoren.

3.1 Paratextuelle Indikatoren

Als ersten und offensichtlichsten Hinweis für Ratgeberhaftigkeit nennt Ott (2022) die paratextuellen Indikatoren, die an der Konstitution eines Ratgeberstatus erheblich mitwirken und damit zur Erstorientierung bedeutend sind. Gemeint sind „Beitexte“, die dem Basistext untergeordnet und funktional heteronom sind (ebd., 100). Paratextuelle Klassifizierungen als Ratgeber erfolgen besonders prominent in Haupt- und Untertitelungen oder Überschriften, ebenso in Inhaltsbeschreibungen oder Klappentexten, aber auch in der Verschlagwortung bzw. im Tagging und sind entscheidend für die Auffindbarkeit. In der App Instagram könnten Accountnamen, Accountbeschreibungen, Highlight-Titel, Hashtags oder Betitelungen von Postingfrontbildern als Paratexte kategorisiert werden, die allesamt auf Ratgeberhaftigkeit hinweisen können.

Betrachtet man die Instagram-Accounts der untersuchten Momfluencerinnen, fällt auf, dass auf den hierarchiehöchsten textuellen Ebenen, i. e. der Accountname und die Accountbeschreibung, jedoch kaum explizite Markierungen von Ratgeberhaftigkeit zu finden sind. Erklären lässt sich dies womöglich durch die Motivation der Mütter, die zunächst im Zeigen ihres Familienalltags besteht und damit nicht ihren gesamten Account dem Ratgeben verschrieben haben. Bei einer verwandten Akteur*innengruppe auf Instagram, den (selbst ernannten) Erziehungs- und Familienexpert*innen, ist dies jedoch anders gelagert. Accountnamen wie *mama_life_hacks* suggerieren hilfreiche Tipps und Tricks für Mütter, gestützt durch Ac-

doi.org/10.35468/6097-06

countbeschreibungen mit zentralen Ratgebermarkierungen, wie hier: „Impulse zu einer entspannten Elternschaft". Weitere Beispiele sind der Account *richtigwissen*, denn „Bei uns findest du verlässliche Informationen rund um die Themen Kindergesundheit, Familienleben und Gynäkologie", *breifreibaby_* mit dem Vorhaben „Gemeinsam zum entspannten Breikoststart. Wir zeigen dir wie!" oder *starkekinder.entspannteeltern* mit „Tipps für einen entspannten Alltag mit Kind".
Einen weiteren Hinweis zur Ratgeberhaftigkeit auf paratextueller Ebene zeigt sich in Instagram über die Highlight-Titel. Bei den Highlights handelt es sich um von den Accountinhabenden selbst zusammengestellte Sammlungen von Storybeiträgen, die zwischen Profilbeschreibung und Feed angezeigt werden. Diese sind durch Titel benannt, sodass die Möglichkeit der inhaltlichen Sortierung besteht. So findet sich in der Highlight-Sammlung des Momfluencerinnenaccounts *mamawahnsinnhochvier* beispielsweise neben (Familien-)Erinnerungen, Sporteinblicken und Geschichten mütterlichen Schlafmangels auch „Meine Hacks" zu „Fliegen mit Kindern".
Auch auf Einzelbeitragsebene finden sich immer wieder Markierungen von Ratgeberhaftigkeit. Darunter fallen insbesondere die Beitrags(front)bilder, die stellenweise durch die zusätzliche Nutzung von Schrift auf Bild kontextualisiert werden. Durch eine Art Überschrift bzw. einen Titel, der als Text auf das Bild gelegt wird, kann dem Beitrag ein Thema zugeordnet werden, was bei einer schnellen Sichtung des Feeds[2] zur besseren Übersichtlichkeit und Auffindbarkeit beiträgt. So zeigt ein Posting vom 29. Juni 2023 des Accounts *franzisaidwhat* im Feedbild ein Flugzeug mit Fluggastbrücke und dem weiß hinterlegten Schriftzug „6x Spielzeug für unterwegs mit Baby und Kind". Durch den Schriftzug wird das Thema des Beitrags auf paratextueller Ebene als ratgeberhaft markiert, denn hier teilt die Momfluencerin ihre 6 favorisierten Spielzeugideen und -tipps, von Saugnäpfen über Wassermalbücher bis zu Magnetspielen, die sich vor allem für die Umstände und Gegebenheiten auf Reisen eigenen.
Von hoher Relevanz auf Instagram sind außerdem Hashtags als Teil des Taggings, mithilfe dessen Ratgeberhaftigkeit signalisiert und etabliert wird. Tagging in den Sozialen Medien leistet „thematische Referenzierung und funktionale Typologisierung" und kann als „intertextuelles Verweissystem" verstanden werden, welches „Rezipierenden ein kontextualisierendes Navigieren" innerhalb eines Systems wie der App Instagram ermöglicht (Ott, 2022, 110). Die Nutzung thematischer Referenzierungen anhand von Hashtags wie #kindererziehung, #kinderstärken, #gentleparenting oder #montessori verweisen auf Beiträge zu konkreten bis diffusen pädagogischen Konzepten, wobei auch ratgeberspezifische Handlungsschemata durch entsprechende Hashtags wie beispielsweise #momhacks, #elternratgeber oder #erziehungstipps aufgerufen und vielfach mit vorherigen verknüpft werden.

2 Der Feed ist eine Art Bildergalerie eines Accounts, die sich aus allen Beiträgen bzw. Beitragsfrontbildern in chronologisch absteigender Reihenfolge zusammensetzt. Durch das Tippen auf eines der Frontbilder erscheint dann der eigentliche Beitrag inklusive Text, Kommentare etc.

doi.org/10.35468/6097-06

3.2 Innertextuelle Indikatoren

Zu den innertextuellen Indikatoren von Ratgeberhaftigkeit zählt Ott (2022) die metasprachlichen Thematisierungen von RAT GEBEN (bspw. „Hier findest du hilfreiche Tipps für…“, s. auch Kapitel 3.1 zu Accountbeschreibungen), Sprachhandlungen des RATSCHLAGS und weitere Realisierungen des Handlungsmusters RAT GEBEN. Der Ratschlag, ein handlungsorientiert-instruktiver Verhaltensvorschlag mit Adressat*innenpräferenz ohne bindende Aufforderung, stellt den Mittelpunkt des Handlungsmusters RAT GEBEN dar (ebd., 113). Als weitere Teilhandlungen nennt Ott (ebd., 114-115) das Problem darstellen, Handlungen beschreiben, den Rat begründen, Beispiele geben, Alternativen nennen, Alternativen bewerten, (fiktive) Einwände äußern, Ratschlag legitimieren und Kompetenz signalisieren. Anhand eines Beitrags vom 09. März 2022 der Momfluencerin Kisu soll nun verdeutlicht werden, in welchem Umfang das Handlungsmuster RATGEBEN realisiert wird. Der Beitrag beinhaltet neben einem Text noch ein kurzes Video, in dem Kisu humoristisch eine Mutter-Kind-Situation nachstellt. Während die Mutter auffordernd fragt „Könntest du bitte aufhören deine Figuren zu werfen?“, wird daraufhin das Kind gezeigt, geschauspielert ebenfalls durch die Mutter, das mit breitem Grinsen und beiden Händen abwechselnd weiterhin kleine Spielzeugfiguren aus einer Kiste wirft, bis diese nahezu leer ist. An dieser Stelle verweisen keine paratextuellen Indikatoren oder metasprachlichen Thematisierungen auf einen Rat gebenden Inhalt. Jedoch verknüpfen sich das zur Unterhaltung dienende, anekdotenhafte Video und der Textbeginn „Kennt ihr das? Das Kind wirft aus Wut/aus Spaß/aus was auch immer Gegenstände suf [sic] den Boden und ihr denkt euch einfach nur: Whyyy“ zur Darstellung eines Problems: Kinder, die mit Gegenständen werfen. Kisu bietet anschließend eine neue Deutung der Situation an, indem sie die Kinderperspektive einnimmt und dadurch ihren Ratschlag begründet und gleichzeitig legitimiert, denn es handele sich beim Werfen um einen „natürlichen Lernprozess“ für Kinder und einen Umgang mit Gefühlen, bei denen „Kinder um so mehr ein liebevolles aber konsequentes Begleiten dieser großen Gefühle“ brauchen. Durch die Ich-Perspektive gibt sie einen Ratschlag, „ich versuche ihr Verhalten umzulenken“, und verdeutlicht dies konkret an einem Beispiel: „ich sage in etwa: [...]“. Mögliche Einwände nimmt die Momfluencerin dabei direkt vorweg, denn das bedeute nicht, dass sie jedes Verhalten ihres Kindes grundsätzlich duldet. Natürlich kann es sein „dass man es 100 mal wiederholen muss und Gegenstände aus der Hand nehmen muss“, aber „es wird mit jedem mal besser und diese Fähigkeit ist erlernbar“. Gerahmt ist dieser (nun als Rat gebend deutbare) Beitrag durch die persönlichen Empfindungen der Mutter wie „was ich vorher aber nicht wusste“ oder „mir fällt es total schwer [...] weil ich nie meine Gefühle ausleben durfte“, was Authentizität und Nahbarkeit schafft. Es ist anzunehmen, dass neben der eigenen Erfahrung als Mutter insbesondere die Kenntnis

doi.org/10.35468/6097-06

über fachliches Hintergrundwissen als Signal für Kompetenz und Expertise gedeutet wird, was Kisu als Rat Gebende einen Expertinnenstatus verleiht.
Ott verweist im Kontext der innertextuellen Indikatoren für Ratgeberhaftigkeit auch auf Schröter (2022), die die rezipierendenseitige Möglichkeit der (Selbst-) Optimierung voraussetzt sowie auf Niemann (2022), der Normativität und Normierungspraktiken eine bedeutende Rolle zuschreibt. Beides lässt sich mit den Mutterschaftsinhalten auf Instagram musterhaft verknüpfen und steht – der eigenen These nach – im engen Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Leitbildern einer ‚guten' Mutter (Diabaté, 2018) bzw. der verantworteten Elternschaft (Kaufmann, 1990; Ruckdeschel, 2018). Unter Berücksichtigung der starken Normativität und der hohen Erwartungen an Mütter sowie des Optimierungsdrucks heutiger Eltern lässt sich darüber nachdenken, inwieweit der Begriff RatSCHLAG eine neue Dimension erhält. So wird die „gute Mutter" auf Instagram immer wieder als Referenz- oder Gegenfolie genutzt, was Anreize zur Selbstoptimierung beinhalten kann, gestützt durch moralisierende Rhetoriken wie „Wenn du an dir als Mama zweifelst dann denk dran… dass nur gute Eltern ihre Erziehung in Frage stellen" (*annvivien*, 21. August 2023), „Danke dass es euch gibt und dass ihr euch für das Wohl eurer Kinder interessiert" (*wundergarten*, 16. März 2023), „Ihr macht den wichtigsten und anstrengendsten Job der Welt" (*artgerechtprojekt*, 11. August 2023) oder „Das einzig wichtige ist, dass du dich immer wieder fragst, am besten täglich […]" (*achtsam.mamasein*, 17. Juli 2023).

3.3 Kommunikative Funktion als Indikator

Ott (2022) nennt die übergeordnete kommunikative Funktion eines Textes als zentralen Parameter dafür, ob dieser als Ratgeber klassifiziert werden kann. Während die Textsortenbezeichnung bei Buchratgebern noch leicht zu vollziehen ist, ist dies in den Sozialen Medien auf den ersten Blick nicht so eindeutig. Die Identifizierung eines Textes mit Rat gebender Funktion erfolgt üblicherweise durch die „Realisierungen des Handlungsmusters RAT GEBEN und insbesondere der Sprachhandlung des RATSCHLAGS" (ebd., 117). Rahmenbedingungen sind laut Ott mit Verweis auf Rolf (1993) (1.) das Voraussetzen eines Problems aufseiten der Rezipierenden, (2.) der Anspruch, dieses Problem zu reduzieren oder gar zu beseitigen und somit Lösungen für das Problem zu offerieren, (3.) dass es sich um eine nicht bindende Aufforderung handelt und den Rezipierenden frei steht, den Rat anzunehmen, (4.) ein niedriger Verbindlichkeitsgrad der Ratgabe sowie (5.) das Interesse, das primär aufseiten der Rezipierenden liegt, womit sich Ratgeber in den Dienst der Adressierten stellen. Anhand der Beispiele zu den innertextuellen Indikatoren im Kapitel 3.2. wurde bereits dargelegt, dass der Ratschlag und das Rat Geben zur Handlungspraxis der Momfluencerinnen auf Instagram gehören. Schwieriger erscheint die Grenzziehung zu Textsorten wie reinen Erfahrungsberichten oder Anleitungen mit hohem Verbindlichkeitsgrad, wobei diese vielfach

doi.org/10.35468/6097-06

mit Rat gebenden Funktionen verwoben sind. So spielen Narrationen bei den Influencerinnen eine große Rolle „um die Relevanz des ratbedürftigen Themas mit der Person […] [der Mutter] zusammenzuführen" (Ott, 2022, 116, adaptiert an Momfluencing auf Instagram). Dass *mariejohnson* beispielsweise in ihrem Highlight „bilingual" ihre Tipps zur mehrsprachigen Erziehung mit biografischen Passagen stützt, die sie selbst als Kind der Zweisprachigkeit markiert, sorgt neben der Authentizität auch für einen gewissen Status als Expertin durch ihren eigenen erfolgreichen bilingualen Werdegang. Darüber hinaus lassen sich immer wieder Beiträge mit Anleitungscharakter finden, von schrittweisen Anleitungen für Kinderbeschäftigungen zur motorischen Förderung über das Zusammenstellen einer Kinderurlaubsapotheke bis hin zur richtigen Desinfizierung von Kindertrinkflaschen. Während diese im ersten Augenblick einen rein ‚rezepthaften' Eindruck vermitteln, zeigen sich jedoch auch hier immer wieder Teilhandlungen des Handlungsmusters RAT GEBEN wie Begründungen und/oder Verweise auf Vorteile, die damit ein mögliches Problem lösen können oder zumindest zu einer Verbesserung und Optimierung beitragen. So erscheint der Beitrag von *kisu* am 21. August 2023 zunächst wie eine reine Handlungsanleitung im Umgang mit einer Kindertrage in vier Schritten, die sie per Video vorführt. Auf einen zweiten Blick schwingt jedoch ein Tipp mit, denn diese Art des Tragens ermöglicht freihändiges Stillen, was im stressigen Mutteralltag parallele Tätigkeiten zulässt oder das Stillen auch in ungünstigen Situationen in der Öffentlichkeit erlaubt. Die Anleitung, das reine Beschreiben der Handlung, erfährt damit eine Plausibilisierung, Legitimation und somit auch eine ratgeberhafte Einordung durch die Momfluencerin.
Eine Unterteilung, die Ott (2022, 119) mit Blick auf die kommunikative Funktion als Indikator vornimmt, ist die zwischen dem Rat Geben als dominante kommunikative Funktion eines gesamten Textes auf der einen Seite und Subtexten mit Rat gebender Funktion in einer übergeordneten, funktional abweichenden Texteinheit auf der anderen Seite. Während also Instagramaccounts wie die der (selbst ernannten) Erziehungs- und Familienexpert*innen ihre gesamten Inhalte der übergeordneten Funktion des Elternrat-Gebens widmen, sind die ratgebenden Texte und Sprechakte bei den Momfluencerinnen nur ein Teil der verschiedenen kommunikativen Funktionen neben alltäglichen und biografischen Narrationen, Unterhaltung etc. Genauso kann die App Instagram nicht in ihrer Gesamtheit der ratgebenden Funktion untergeordnet werden, sehr wohl aber einzelne Accounts und Beiträge.

3.4 Wirkung als Indikator

Als letzten Indikator für Ratgeberhaftigkeit nennt Ott die Wirkung, denn die Wahrnehmung und Reaktion der Rezipierenden können als ein weiterer Ansatzpunkt dienen, um eine Qualifizierung als ratgebend auszumachen. Dies ist gerade dann interessant, wenn die Medien keinen instruktiven Charakter aufweisen und

doi.org/10.35468/6097-06

paratextuell wie innertextuell nicht als prävalent Rat gebend ausgewiesen sind, seitens der Rezipierenden jedoch der Orientierung und handlungsanleitend dienen und daher Rat gebende Wirkung entfalten (ebd., 122-123).
Einen ersten Anhaltspunkt für die Wirkung der Posts auf Rezipierende bieten auf Instagram die Kommentarspalten. Wie bereits in der Einführung dieses Textes angeschnitten („Tipps bzw. Impulse" wurden von einer Abonnentin positiv evaluiert), zeigen sich wiederholt Rückmeldungen als Ausdruck von Identifikation, Inspiration und Unterstützung für die eigene Rolle als Elternteil bzw. Mutter und verweisen damit auf die Rolle als Ratnehmende. Dies bestätigt sich in den diversen Kommentaren zu den weiteren hier im Beitrag genutzten Beispielen. So heißt es unter dem Beitrag von Kisu zum Wurfverhalten von Kindern am 09. März 2022: „Liebe kisu vielen Dank für diesen Beitrag er kam genau richtig für mich !!!", „Danke für deinen Beitrag inkl Tipps" oder „Wow, lieb deinen Content zurzeit mega!! Danke für diese wertvollen Tipps!". Auch wenn die Begriffe „Ratschlag" oder „Rat geben" nicht wortwörtlich fallen, so lassen sich im Sprachgebrauch verwandte Begriffe wie „Tipps", „Impulse", „Hilfe" oder „Unterstützung" dem Rat gebenden Kommunikationsverhalten zuordnen. Dass Instagram und die dort agierenden Momfluencerinnen ratgebend agieren, wird gestützt durch Forschungen, die Soziale Medien als einen Orientierungspunkt für die heutige Elterngeneration identifiziert haben (bspw. Dinter, 2023; Sauerbrey et al., 2023).

4 Fazit und Ausblick

Zum Schluss bleibt die Frage: „keiner muss sich durch Bücher wälzen"? Elternratgeber in Buchform erfreuen sich (weiterhin) großer Beliebtheit, jedoch werden die traditionellen Ratgeber durch neue Formen ergänzt, so wie in diesem Beitrag argumentiert und dargelegt am Beispiel von Instagram mit den dort agierenden Akteur*innen. Auch wenn dies sicherlich nicht übergreifend für alle Accounts der sehr heterogenen Gruppe von Momfluencerinnen gilt und die Sprachhandlungen des RATSCHLAGs und das Handlungsmuster RAT GEBEN teilweise weniger offensichtlich erscheinen als es in buchförmigen Ratgebern der Fall ist, so werden dennoch klare para- wie intertextuelle Indikatoren erkennbar und schließlich durch die Wirkung bestätigt, sodass nach dem Verständnis von Ott (2022) die Ratgeberhaftigkeit von Instagram und den Momfluencerinnen nicht von der Hand zu weisen ist.[3] Dabei scheint es einen bedeutenden Unterschied zwischen buchförmigen Ratgebern und Instagram als Ratgebermedium zu geben: Während in buchförmigen Ratgebern ex post Erfahrungen und Hinweise schriftlich syste-

3 Kritisch ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es sich bei Otts Ansatz um eine linguistische Betrachtungsweise handelt. Instagram stellt ein stark visuell geprägtes Feld da, sodass es hier neben Schrift und Sprache entsprechende ergänzende Perspektiven zu (Beweg)Bild bedarf.

doi.org/10.35468/6097-06

matisiert festgehalten und asynchron weitergegeben werden, dienen die Momfluencerinnen via Instagram in situ als Vorbilder und ‚gute' Bespiele, die durch ihre ständige Performanz Ratgeberhaftigkeit synchron hervorbringen und dabei von den Follower*innen als Art Zeug*innen begleitet werden.
Verstehen wir Instagram und die Influencer*innen als Ratgeber(medium), so ergeben sich dadurch eine Reihe neuer Fragen, angefangen mit Blick auf Wirkmacht, Expertise und den Zusammenhang von Ratgebe(r)n und Konsum. Eine Mutter, die auf ihrem Account, dem mehrere Millionen Menschen folgen, über Mutterschaft spricht, hat durch ihre enorme Gefolgschaft eine höhere Resonanz und Wirkmacht als eine Mutter mit einem Account von wenigen tausend Follower*innen.[4] Welches Eltern- und Erziehungsverständnis setzt sich in und durch die großen Accounts durch und wird im Umkehrschluss von den Rezipierenden angenommen (= abonniert) oder ignoriert und abgelehnt? Laut Herkenrath (1978, 97) sind Ratgeber immer gefärbt von einer spezifischen Weltanschauung, die sie vermitteln, sodass weniger das zu überwindende Erziehungsproblem für die Autor*innen im Vordergrund stehe, als vielmehr ein bestimmter weltanschaulicher Trend, der dann für die Situation des Erziehenden übersetzt wird. Daran anknüpfend stellt sich die Frage der Expertise und Kompetenz: Wer kommt (mit welchen Qualifikationen) in Erziehungsrat gebende Positionen und haben wir es hier ggf. mit einer Entgrenzung (sozial)pädagogischer Zugänge zu tun (Lüders et al., 2002)?
Darüber hinaus stellt die Tätigkeit als Influencer*in eine Berufstätigkeit dar, die Werbung für Produkte Dritter beinhaltet. Dadurch lässt sich in vielen Beiträgen eine Verknüpfung von Ratgeben und Produktplatzierung erkennen, beispielsweise kindergerechte Gadgets und Kinderspielzeug mit dem Hinweis auf einen pädagogischen Mehrwert oder auch Kleidung, Pflegeprodukte, Haushalts- und Putzutensilien etc. So bewirbt unter anderem *julia.schulze_official* am 07. März 2023 die Pampers Premium Protection Windeln, ein absolutes „Must-Have" und „Tipp für alle Neu-Mamis", denn sie sind „besonders für die empfindliche Babyhaut von Neugeborenen geeignet". Stellt diese Verwobenheit von Rat und Produktempfehlungen eine neue Erscheinungsform unserer heutigen Konsumgesellschaft dar und/oder bedarf es hier einer kritischeren Reflexion der Rollendiffusion und -diffusivität zwischen der authentischen, nahbaren Mutter mit peer-to-peer-Ratschlägen auf der einen Seite und der Geschäftsfrau mit ökonomischem Interesse auf der anderen Seite? Damit ist ein Verhältnis von Ratschlag und Werbung adressiert, welches sich durch die Geschichte von Ratschlagmedien zieht, bisher jedoch noch nicht systematisch aufgearbeitet wurde: Welche Rolle spielen Produkt- bzw. Konsumempfehlungen im Kontext von Ratgebe(r)n? Diese wie weitere Fragen gilt es in der Zukunft in einer mediensensitiven Ratgeberforschung intensiver zu beleuchten.

4 Und dies im doppelten Sinne: Nicht nur die Tatsache, dass diese Person de facto deutlich mehr Menschen erreicht, auch der Algorithmus von Instagram spiel mit rein, denn höhere Reichweiten führen zur höheren Sichtbarkeit.

doi.org/10.35468/6097-06

Literatur

achtsam.mamasein: https://www.instagram.com/achtsam.mamasein/

- (17.08.2023). „Dein Leben, deine Entscheidung“ […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/Cuyu_HhMSKn/

annvivien: https://www.instagram.com/annvivien/?hl=de

- (21.08.2023). Denn antworten wie „uns hat es doch auch nicht geschadet“ […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/CwNNjOEITBk/

artgerechtprojekt: https://www.instagram.com/artgerechtprojekt/?hl=de

- (11.08.2023). Ihr macht den wichtigsten und anstrengendsten Job der Welt. […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/Cvy_0QVsFtd/

Autenrieth, U. (2014). Die ‚Digital Natives‘ präsentieren ihre Kinder – Eine Analyse der zunehmenden (Selbst-)Visualisierung von Familie und Kindheit in Onlineumgebungen. *Studies in Communication Sciences, 14*(2), 99-107. DOI: 10.1016/j.scoms.2014.12.006

breifreibaby_: https://www.instagram.com/breifreibaby_/?hl=de

Diabaté, S. (2018). Mutterleitbilder: Spagat zwischen Autonomie und Aufopferung. In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 207-226). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Dinter, P. (2023). Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien: Doing Family im Social Web. In A.-M. Kamin, J. Holze, M. Wilde, K. Rummler, V. Dander, N. Grünberger & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 20. Intensive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld (S.* 335-365). Norderstedt: Rummler OAPublishing.

franzisaidwhat: https://www.instagram.com/franzisaidwhat/

- (29.06.2023). SPEICHERN NICHT VERGESSEN! […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/CuFDWo7Mz0I/

Götz, M. & Becker, J. (2019). Das ‚zufällig‘ überkreuzte Bein. Selbstinszenierungsmuster von Influencerinnen auf Instagram. *TelevIZIon Digital, 1*, 21-32.

Herkenrath, L. (1978). Zum Umgang mit Ratgeberliteratur. In T. Sprey (Hrsg.), *Praxis der Elternbildung. Projekte – Hilfen – Perspektiven* (S. 94-103). München: Kösel.

julia.schulze_official: https://www.instagram.com/julia.schulze_official/

- (07.03.2023). anzeige, Hey ihr Lieben […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/Cpf2JYPoH1s/

Kaufmann, F.-X. (1990). *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. Perspektiven und Orientierungen.* München: Beck.

kisu: https://www.instagram.com/kisu/

- (21.08.2022). So stille ich in der Trage und habe weiterhin die Hände frei. [...] Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/CwNlBEDtR1Y/
- (07.04.2022). Manchmal gibt es Tage, an denen ich einfach nur denke: Ich habe einfach überhaupt keinen Schimmer was ich hier gerade tue […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/reel/CcD3w5WAFf9/
- (09.03.2022). Kennt ihr das? Das Kind wirft aus Wut/aus Spaß/aus was auch immer Gegenstände suf den Boden und ihr denkt euch einfach nur: Whyyy[…]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/reel/Ca5IwrpAgQY/

Krotz, F. (2018). Medienwandel und Mediatisierung. Ein Einstieg und Überblick. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 27-52). Baden-Baden: Nomos. DOI: 10.5771/9783845292588

Lüders, C., Kade, J. & Hornstein, W. (2002). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207-215). Wiesbaden: Springer.

mamawahnsinnhochvier: https://www.instagram.com/mamawahnsinnhochvier/
mama_life_hacks: https://www.instagram.com/mama_life_hacks/?hl=de
mariejohnson: https://www.instagram.com/mariejohnson/
Niemann, R. (2022). Zur Diversität der sprachlichen Normativität in Ratgeberliteratur. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S.147-172). Tübingen: Stauffenburg.
Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.
Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexion zur Identifikation, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen – Theorien – Reflexion* (S. 65-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
richtigwissen: https://www.instagram.com/richtigwissen/
Rolf, E. (1993). *Die Funktion der Gebrauchstextsorten.* Berlin/New York: de Gruyter.
Ruckdeschel, K. (2018). Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste". In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 191-206). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
Sauerbrey, U., Schick, C. & Andreeva, L. (2023). Optimierte Familienerziehung? Ratgebermedien und ihre Nutzung durch Eltern. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 99* (1), 62-77. DOI: 10.30965/25890581-09703079
Schröter, J. (2022). Ratschläge in Ratgebern. Eine pragmatische und kulturanalytische Untersuchung von ‚Angst-Ratgebern' aus den letzten Jahrzehnten. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 47-68). Tübingen: Stauffenburg.
starkekinder.entspannteeltern: https://www.instagram.com/starkekinder.entspannteeltern/
wundergarten: https://www.instagram.com/wundergarten/
- (16.03.2023). Du kannst das Wundergarten Vorschulprogramm 14 Tage kostenlos testen […]. Feedbeitrag. https://www.instagram.com/p/Cp2OTOCM-bv/

Autorin

Menzel, Tessa-Marie, M.A.
Technische Universität Dortmund
Fakultät 12, Institut für Sozialpädagogik,
Erwachsenenbildung und Pädagogik
der frühen Kindheit
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
tessa-marie.menzel@tu-dortmund.de

doi.org/10.35468/6097-06

Nicole Hoffmann

Zu Arten des Wissens und ihrer legitimierenden Verwendung in einer Konstellation zeitgenössischer Ratgeberliteratur zum Thema ‚soziale Grenzen'

1 Einführung

> „Wer unser Gemeinwesen mit dem Etikett ‚Wissensgesellschaft' versieht, der hat mindestens zwei sichere Argumente auf seiner Seite: Zum einen war für die breite Masse der Bevölkerung noch nie zuvor die lebenspraktische Bedeutung des Wissens so unmittelbar spürbar wie heute. Und zum Zweiten wächst mit der Zahl der Erkenntnisse auch dramatisch das Nichtwissen. Damit erhöht sich für den Einzelnen das Risiko, falsche Entscheidungen zu treffen, Irrtümer zu begehen oder sich schlicht nicht auszukennen" (Nittel & Völzke, 2002, 9). In diesen Worten beschreiben Nittel und Völzke die „pädagogische Herausforderung" in der „vordergründig paradoxen Situation […], dass wir zugleich einem kaum noch zu bewältigenden Überfluss und einem Mangel an Wissen ausgesetzt sind" (ebd.).

So gesehen muss es nicht überraschen, dass sich populäre Medien großer Beliebtheit erfreuen, die relevantes ‚Wissen' in der Form von Rat zu den diversen Problemen des Alltags versprechen, und dass ihnen auch von Seiten der Forschung zunehmend Interesse entgegengebracht wird. Eine Möglichkeit, insbesondere Fragen der sozialen Konstitution, Transformation und Geltung gesellschaftlichen Wissens nachzugehen, eröffnen in diesem Zusammenhang u. a. die Perspektiven der neueren Wissenssoziologie (etwa im Anschluss an Berger & Luckmann, 1969). In der Form einer mikrosoziologischen Exploration greift der folgende Beitrag dabei eine bestimmte thematische ‚Konstellation' von Ratgebern exemplarisch auf, um das Augenmerk dort auf die Arten sowie die legitimierend eingesetzten Argumentations-Praktiken im Umgang mit ‚Wissen' zu richten, welche genutzt werden, um Glaub- oder Vertrauenswürdigkeit der jeweiligen Sprechposition der ratgebenden Werke zu etablieren. Von Bedeutung ist dieser Aspekt zum Ersten für die möglichen Rezipient*innen angesichts der Entscheidungsnotwendigkeit bei der Vielzahl potenziell ratgebender Angebote, zum Zweiten in Bezug auf die Ratgeber selbst und den ihre Identität prägenden Anspruch, mit ihrem ‚Wissen' wirksam Abhilfe bei einem Problem zu bieten, sowie zum Dritten mit

doi.org/10.35468/6097-07

generellerem Blick auf den keineswegs unumstrittenen Status, den insbesondere wissenschaftliches Wissen in den Debatten heute einnimmt (u. a. Schmid et al., 2019; Krüger & Konrad, 2019; Dimbath & Pfadenhauer, 2021).

2 Anlage und methodisches Vorgehen

Wird in der westlichen Moderne allgemein nach der Herkunft von ‚Wissen' gefragt, so stellt die ‚Wissenschaft' in der Regel den zentralen Referenzpunkt dar. Doch konstatierte etwa der Wissenschaftstheoretiker Fleck bereits in den 1930er Jahren, dass auch die wissenschaftliche Forschung einem kollektiven Prozess mit verschiedenen „denksozialen Formen" der Weitergabe von Wissen unterliegt, die von der vorläufigeren „Zeitschriftwissenschaft" über die kanonisierte „Handbuch-" und die „Lehrbuchwissenschaft" bis hin zur „Populärwissenschaft" reichen (1980, 146). Die – für die Ratgeber-Rezeption so bedeutsamen – Merkmale der „Gewißheit, Einfachheit, Anschaulichkeit entstehen erst im populären Wissen" (ebd., 152).

Zwar wird in Ratgebermedien, wenngleich oft eher indirekt, durchaus mit wissenschaftlichen Befunden argumentiert, doch werden zudem Arten des Wissens herangezogen, die eher als ‚Alltags-' oder ‚Erfahrungswissen' aus privaten oder beruflichen Hintergründen verstanden werden können.[1] So konstatiert etwa Schmidt bei ihrer Analyse von Erziehungsratgebern: „Erfahrungen sind also in allen Ratgebern von zentralem Stellenwert – unabhängig davon, ob Wissenschaftler oder Praktiker" (2011, 376). Funktional werden sie sowohl „als Beleg für die Richtigkeit der eigenen Aussagen" (ebd.) als auch „zur Veranschaulichung wie auch zur Erläuterung über den Zusammenhang und das Wechselverhältnis von Theorie und Praxis" eingesetzt (ebd., 377). Ähnlich bilanziert Höffer-Mehlmer für die von ihm untersuchten Elternratgeber: Es „lässt sich die Ratgeber-eigene Theorie im Schnitt als eine Mischung von Alltagstheorien (persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen), Wissenschaftswissen (in popularisierender Verkürzung und Auswahl) und Berufswissen beschreiben, wobei letzteres selbst wiederum aus Alltagserfahrungen, gleichsam ‚handwerklichen' Tradierungen und Wissenschaftswissen gespeist wird" (2003, 282).

Wenn dies für Erziehungs- bzw. Elternratgeber zutrifft, so stellt sich Frage, wie es um die Verwendung von Wissen in anderen Bereichen der Sparte Ratgeber bestellt ist. Im Rahmen einer Studie anlässlich des DGfE-Kongresses 2022, der unter dem Titel „Ent|grenz|ungen" den Blick auf Ent- und Begrenzungen in ihrer Bedeutung für Prozesse von Bildung, Erziehung und Sozialisation richtete, wurde dazu eine andere Gruppierung von zeitgenössischen Ratgeberwerken he-

1 Was etwa mit Nolda (2001) auch kritisch im historischen Horizont der verstärkten Teilnehmer- und Lebenswelt-Orientierung in der Erwachsenenbildung diskutiert werden kann.

doi.org/10.35468/6097-07

rangezogen, die sich der Thematisierung von ‚sozialen Grenzen' widmet. Dieser Topos wird in der zeitgenössischen deutschsprachigen Ratgeberliteratur vielfach aufgegriffen – geprägt von einer großen thematischen Breite, diversen konzeptionellen Anlagen sowie heterogenen Sprechpositionen und Zielgruppen. Hier werden nicht nur Eltern adressiert, vielmehr wird die ‚Grenz'-Frage zur Verhandlung sozialer Beziehungen unterschiedlichster Art und Reichweite herangezogen. In ihrer Abstraktion und ihrer vielseitigen (metaphorischen) Anschlussfähigkeit ist die Thematik ‚sozialer Grenzen' nicht einem bestimmten Teildiskurs oder einer wissenschaftlichen Fachdisziplin zuzuordnen, was dieses Feld zu einem interessanten Beispiel macht, wenn übergreifender nachgezeichnet werden soll, welche Arten und Verwendungen von ‚Wissen' in der am ‚Sozialen' orientierten Ratgeberliteratur anzutreffen sind.

Ausgangspunkt der Zusammenstellung des Textkorpus war die Suche in Recherchekatalogen des Buchhandels nach verfügbaren ‚Ratgebern' zum Thema ‚Grenzen'.[2] Die anzutreffenden mehr als 1.000 Ergebnisse unterlagen somit in ihrer Verschlagwortung und Klassifizierung durch die Verlage der Logik des ‚Verzeichnisses lieferbarer Bücher'. Eine thematische Einschränkung der zu analysierenden Medien erfolgte dann anhand weiterer paratextueller, später auch innertextlicher Indikatoren (Genette, 1989; Ott, 2022); so wurden etwa anhand von Titelformulierungen, Klappentexten und online ergänzend vorliegenden Produktinformationen Werke ausgeschlossen, die ‚Grenze/n' zwar im Titel führen, aber nur formal strukturierend nutzen oder das Thema nicht mit Fokus auf soziale Beziehungen aufgreifen.[3] Im Rahmen der Sichtung der verbleibenden Liste konnten durch verschiedene explorierende Gruppierungsversuche kontrastierende Ratgeber-Schwerpunkte zur Thematik ‚sozialer Grenzen' im Sinne der Gestaltung der Beziehungen zu sich und anderen ausgemacht werden, die jeweils zahlreicher vertreten waren und somit über größere Sichtbarkeit verfügten. Zur weiteren Operationalisierung des Aspekts des ‚Zeitgenössischen' konnte anhand der Menge des Aufkommens induktiv ein Erscheinungszeitraum mit Akzent auf die vorausgegangenen fünf Jahre angesetzt werden.

Das finale Set von insgesamt 49 Werken wird als selektive Momentaufnahme aus einem in Bewegung befindlichen diskursiven Feld im Sinne einer möglichen ‚Konstellation' verstanden – in metaphorischer Anlehnung an eine Gruppe von sich auf eigenen Bahnen bewegenden, doch punktuell gemeinsam erscheinenden

2 Freilich wären auch andere Wege bzw. Medien denkbar, doch erfolgte hier die Eingrenzung auf Buchwerke. Die Recherche fand am 19. Februar 2022 statt, wobei sowohl über den Katalog einer Buchhandlung als auch über Amazon online nach verfügbaren deutschsprachigen Werken mit Varianten aus der Wortfamilie rund um *grenz* in Titel oder Untertitel des Werks rubriziert unter „Ratgeber" bzw. „Sachbücher und Ratgeber" gesucht wurde.

3 Etwa wenn von ‚Möglichkeiten und Grenzen' einer Sache, von territorialen bzw. nationalstaatlichen Grenzen oder rein biografisch von Grenz-Erlebnissen die Rede ist; auch Kinderbücher, Kartenwerke und Comics wurden nicht berücksichtigt.

doi.org/10.35468/6097-07

Himmelskörpern, die als Formationszusammenhang beschrieben werden kann. In gedanklicher Nähe zum Konzept der ‚Figuration' aus der Prozesssoziologie von Elias (1986/2006) sollen damit die Dynamiken des Ratgeberwesens akzentuiert werden – verstanden als ein verflochtenes Netzwerk aus diversen Akteursgruppen (Autor*innen, Verlage, Redakteur*innen, Grafiker*innen, Verantwortliche im Buchhandel, Rezensent*innen, Rezipient*innen etc.) und deren Medienpraktiken, die alle in einem historisch wie soziokulturell situierten Kosmos zur ‚sozialen Epistemologie' (Schützeichel, 2007) einer Gesellschaft beitragen. Zugleich spielt der Begriff der ‚Konstellation' methodisch auf die Orts- und Momentabhängigkeit ihrer Wahrnehmung durch die – ebenfalls in Bewegung befindlichen – Beobachtenden an, welche sich bei der Betrachtung überdies unterschiedlicher Techniken bedienen.

Mit einem Interesse an den induktiv auszumachenden Verwendungen von ‚Wissen', die als Quellen der Inhalte bzw. zur Legitimation der Sprechposition auf der Textebene der Ratgeber ins Feld geführt werden, basieren die folgenden Ausführungen dabei auf einer dokumentenanalytisch gerahmten Exploration (Hoffmann, 2018) von argumentativ eingesetzten Figuren unter Bezug auf den dokumentarischen Sinn, wie dieser sich durch die an der Produktion Beteiligten darbietet. Aus der Perspektive der Rhetorik bestimmt Kopperschmidt (1989) dies als eine Methodik, „mit deren Hilfe Argumentationen systematisch analysiert und hinsichtlich ihres rationalen Selbstanspruchs überprüft werden können. Dabei wird unter ‚Argumentation' eine spezifische Form sprachlicher Kommunikation (Diskurs) verstanden, die der expliziten Herstellung eines rational motivierten Einverständnisses (Konsens) dient. Diese Form der Kommunikation wird immer dann nötig, wenn die zur Selbsterhaltung von Gesellschaft notwendige Handlungskoordination weder durch monologische Machtansprüche erzwungen noch durch traditionell verbürgte Sinnressourcen gewährleistet werden kann. In dieser Situation sind es allein Geltungsgründe (Argumente), die durch ihre mögliche Überzeugungskraft Geltungsansprüche einlösen können" (ebd., 5). Mögliche Dimensionen des Gegenstands der Argumentation, d. h. des ‚Wissens', werden hierbei offengehalten, wobei ‚Wissen' im Anschluss an Wittgenstein (2003) als ein alltagssprachlicher Begriff ohne scharfe Grenzen, zusammengehalten vor allem durch Familienähnlichkeiten verstanden wird (ebd., § 67).

3 Aus den Ergebnissen

Die beobachtete Konstellation von Ratgebern, die sich mit Aspekten (zwischen-) menschlicher Grenzziehungen beschäftigen, kann als eine aus mehreren kontrastierenden Teilgruppen zusammengesetzte Formation beschrieben werden, deren Bestandteile sich nach der jeweiligen Ausrichtung bzw. der Reichweite ‚des Sozi-

doi.org/10.35468/6097-07

alen‘ unterscheiden, und die in der Folge das, was mit den ‚Grenzen‘ jeweils zu tun ist, verschieden auffassen. Für den vorliegenden Beitrag werden daraus die Befunde dreier Gruppen zusammenfassend portraitiert.

3.1 ‚Entgrenzung‘ des Selbst

Mit oft euphorischen Titeln wie *„Grenzenlos erfolgreich. Das Nr.1 30-Tage-Programm für vollkommene Zufriedenheit, absolutes Glück und ultimativen Erfolg“* (Hosp, 2018), *„Trau dich groß, sei unwiderstehlich erfolgreich. Wie du deine inneren Grenzen sprengst und auf weibliche Weise den Erfolg magisch anziehst“* (Reimer, 2019) oder *„Biohacking. Wie Sie durch Selbstoptimierung Ihre eigenen Grenzen sprengen, leistungsfähiger werden und sich zum Menschen 2.0 entwickeln“* (Bergmann, 2019) werden in diesem Teil der Konstellation v. a. Erwachsene als einzelne Individuen adressiert: *„Die einzige Grenze bist Du selbst“*, bringt es Berg (2018) im Untertitel auf den Punkt. Selbst- oder fremdverschuldet entstandene ‚Grenzen‘ in der Beziehung zu sich selbst sind hier primär zu ‚überwinden‘, sei es in bestimmten Bereichen oder auch in der gesamten Lebensführung.

Zur Herkunft des jeweils relevanten ‚Wissens‘, wie die Selbst-Entgrenzung zu bewerkstelligen sei, wird v. a. das berufliche Erfahrungswissen der Autor*innen aus Coaching, Beratung u. Ä. ins Feld geführt. Dies wird z. T. gekoppelt mit als erfolgreich markierten Rollen im Leistungssport oder in der Wirtschaft sowie mit Angaben zur Medien-Präsenz.[4] Einige berufen sich ergänzend auf die gelungene Bewältigung eigener krisenhafter Erlebnisse (wie Krankheit, Unfall oder Scheitern). Die inhaltlich präsentierten Wissensaspekte werden in erster Linie in den Alltagswelten von Berufs- wie Privatleben verortet oder als ‚common sense‘ markiert.[5] Zuweilen werden Quellen jenseits des ‚Mainstreams‘ benannt, etwa fernöstliche Philosophie oder alternative Medizin.

Bezüge zur ‚Wissenschaft‘ spielen durchaus eine Rolle. Zum einen wird oftmals die Sprechposition der Autor*innen mit Verweis auf Studienfächer und/oder akademischen Titel autorisiert. Inhaltlich wird z. T. generell *„Mit aktuellen Erkenntnissen aus der Wissenschaft!“* (Reiser, 2022, Produktinfo) geworben. Innerhalb der Texte sind meist in ihrer genauen Genese unspezifizierte, doch als gesichert vorgestellte Befunde bzw. Fragmente aus den Bereichen von Physiologie, Biologie, Medizin, Motivations-, Management-, Kognitionspsychologie, Therapie oder Sport zu finden.

4 So ist etwa in den begleitenden Produktinformationen zu Hosp (2018) online zu lesen: *„Dr. Julian Hosp, Jahrgang 1986, ist Profisportler, Arzt, Unternehmer, Blockchainexperte, Speaker, Bestsellerautor & Mitbegründer des erfolgreichen in Singapur ansässigen Fin-Tech Startups […] und ist ein häufig eingeladener Sprecher & Gast bei Veranstaltungen, im Fernsehen, Radio und Print Medien“*.

5 So heißt es zum Beispiel: *„Jeder, der darüber nachdenkt, sein Leben zu verändern, weiß, […]“* (Hosp, 2018, Produktinfo).

doi.org/10.35468/6097-07

Insgesamt dominieren in dieser Gruppe von den Autor*innen zugeschnittene Programme bzw. Programmatiken, in welchen die individuellen Berufs- und Vermittlungserfahrungen mit diversen, v. a. popularisierten Wissenselementen zu einem Amalgam eines je eigenen Ansatzes verbunden werden, der aus der Kombination eines bestimmten Zielverständnisses mit einer spezifischen, v. a. einstellungs- und verhaltens-trainierenden Methodik einen erfolgsorientierten Originalitäts- und Wirkungsanspruch ableitet.

3.2 ‚Grenz-Bedarf' bei Kindern

Im Gegensatz zur ersten Gruppe richtet sich eine zweite an Eltern und pädagogische Fachkräfte in ihrer Relation zu Kindern in Erziehungskontexten von Familie, Kita oder Schule. Angesichts überlieferter bzw. medial vermittelter ‚verunsichernder' Erziehungsvorstellungen werden ‚Grenzen' hier ‚gebraucht' oder sie sind zu ‚setzen'. Meist geht es um klare Regeln und ihre Einhaltung, wie etwa in den Titeln *„Kinder brauchen mehr als Liebe. Klarheit, Grenzen, Konsequenzen"* (Schad, 2019) oder *„Pädagogisch intelligent intervenieren! Erfolgreich Grenzen setzen – das Klassenklima verbessern – eigene Ressourcen schonen"* (Günther, 2021).

Die in diesem Segment angetroffenen Sprechpositionen sind – deutlich homogener – primär mit ausgebildeten und zugleich praktisch tätigen Pädagog*innen, Therapeut*innen oder Lehrer*innen besetzt, die z. T. ergänzend ansprechen, selbst Eltern zu sein. Mit Blick auf die Quellen des Wissens treffen wir auf einen Mix[6] aus Verweisen auf erworbene Praxiserfahrungen, auf auch traditional als gesichert geltendes sog. ‚Elternwissen' (Schüer, 2020), auf andere Ratgeber-Medien (z. B. auf Rogge oder auf Saalfranks ‚Super-Nanny') sowie auf wissenschaftsbezogene Referenzen. So werden zum Nachweis der Qualifikation relativ detaillierte Angaben zu den pädagogischen und psychologischen Studienabschlüssen der Autor*innen angeführt; bei den häufiger im- als explizit herangezogenen inhaltlichen Aspekten wissenschaftlicher Provenienz finden sich einzelne Begriffe, Befunde oder Ansätze vorwiegend aus Familien-, Früh- und Schulpädagogik, Neurobiologie, klinischer Psychologie und Entwicklungspsychologie.[7]

Typisch für diese Gruppe sind auf Orientierung ausgerichtete Erziehungs- oder Unterrichtslehren in einem positiv konnotierten normativen Rahmen (etwa ‚liebevoll' oder ‚wertschätzend'). Sie gehen v. a. von Alltagssituationen aus, identifizieren dort Probleme und bieten dazu Handlungs- bzw. Lösungsvorschläge – in Verbindung mit allgemeinen, professionellen und z. T. auch (erziehungs-)wissenschaftlich rückgebundenen Reflexions- bzw. Deutungsangeboten zur Gestaltung der Beziehung zu den Kindern.

6 Zum Beispiel: *„Hier fließt Expertise und Erfahrungswissen zusammen"* (Schüer, 2020, Produktinfo).

7 Zum Beispiel: *„Die Fähigkeit zu verstehen, dass mein Gegenüber andere Bedürfnisse hat als ich selbst, nennt sich Perspektivübernahme. Diese Fähigkeit entwickeln Kinder erst nach und nach ab einem Alter von ca. vier bis fünf Jahren"* (Schüer, 2020, 14).

doi.org/10.35468/6097-07

3.3 ‚Abgrenzungsnot' gegenüber anderen Menschen

In zahlreichen Titeln, wie *„Sag Ja zum Nein sagen. Das Trainingsprogramm zur Stärkung der eigenen Grenze"* (Blaser, 2020) oder *„Den Netten beißen die Hunde. Wie Sie sich Respekt verschaffen, Grenzen setzen und den verdienten Erfolg erlangen"* (Wehrle, 2021), geht es darum, sich Achtung oder Rücksicht gegenüber anderen Menschen im sozialen Nahbereich zu verschaffen, nicht übergangen oder ausgenutzt zu werden. Das Problem entsteht, wenn die Zielgruppe der sog. *„Netten"* (Wehrle, 2021) oder *„Sensiblen"* (Armas, 2019; Blaser, 2020, jeweils im Produktinfo) privat oder beruflich auf *„stressige Eltern, egoistische Kollegen, unzuverlässige Partner, rücksichtslose Kinder"* (Albert, 2020, Produktinfo) bzw. auf *„Narzissten"* (Schmoll, 2021, im Titel) trifft.

Verschiedene Wege der sozialen Selbstbehauptung werden in dieser dritten Gruppe von einem vergleichsweise heterogenen Feld von Autor*innen präsentiert. Ihre in Anschlag gebrachten beruflichen Werdegänge reichen von akademischen Hintergründen, über berufliche Praxis-Positionen (v. a. in Coaching, Beratung oder Therapie) bis hin zu mit biografischer Bewältigungs-Erfahrung argumentierenden Autodidakt*innen. Entsprechend vielfältig ist auch die Palette der Wissensquellen, wobei insgesamt auf Bestände aus der Verarbeitung persönlicher Betroffenheit, aus beruflicher Erfahrung, aus Alltag bzw. Medien (auch aus anderen Ratgebern und Sachbüchern) oder aus wissenschaftlichen Werken rekurriert wird. Die Referenzen variieren je nach Sprechposition: So stellen beispielsweise Prof. Dr. Katja Mierke und Dipl.-Psych. Elsa van Amern ein Drei-Ebenen-Modell in einem systemischen Ansatz vor, der auf einem mit Literaturverweisen versehenen *„Überblick über einige zentrale Ergebnisse der psychologischen Stressforschung"* basiert (2018, Teil I), während Samara Armas angibt, als *„Expertin für Hochsensibilität und Bewusstseinserweiterung"* auf *„kommunikativer, körperlicher und auf energetischer Ebene"* zu operieren (2019, Produktinfo).

Bei einem relativ einheitlichen Anliegen mit vielen begrifflichen Übereinstimmungen ist diese Ratgeber-Gruppe zwar geprägt von variierenden Autor*innen und Strategien, die formal doch meist ähnlich als Persönlichkeits-Trainings in stark didaktisierter Anlage mit einer Problem-Lösung-Schrittfolge angelegt sind.

4 Zu Interpretation und Fazit

Über die Gruppen hinweg wird deutlich, dass sich die Ratgeber dieser ‚Grenz'-Konstellation unterschiedlicher Arten von ‚Wissen' zu verschiedenen Zwecken auf variierende Weisen bedienen. Im Hinblick auf die Wissenschaftsnähe des ‚Wissens' kann etwa im Anschluss an die o. g. Systematik von Fleck (1980) festgehalten werden, dass alle von ihm unterschiedenen ‚denksozialen Formen' Bezugspunkte in den untersuchten Ratgebern darstellen, wenn auch in selektiver

doi.org/10.35468/6097-07

Rezeption, auf indirekte Weisen der Präsentation sowie mit deutlicher Präferenz für bereits popularisiert vorliegendes Wissen. Als Ergänzung der eingangs angesprochenen Ergebnisse zu den Erziehungs- und Elternratgebern (Schmidt, 2011; Höffer-Mehlmer, 2003) können jedoch speziell zu den Herkunftssektoren und Funktionen des ‚Wissens' noch weitere Differenzierungen festgehalten werden:

1. Durchaus häufig ist der *Bezug auf Inhalte anderer populärer bzw. verbreiteter Medien* anzutreffen, wie weitere Ratgeber, Sachbücher oder religiöses Schrifttum, Belletristik[8], bekannte TV-Sendungen oder Internet-Formate. Genutzt werden diese Referenzen dabei nicht unbedingt als Quellen ‚neuen Wissens', sondern oftmals eher validierend, um bei den Rezipierenden bereits vertrautes Wissen oder lebenswelt-nahe Kontexte aufzurufen.
2. Neben der o. g. inhaltlichen Seite als Quelle für Begriffe bzw. Aspekte kanonischen Wissens hat *das berufs-qualifikatorisch erworbene Wissen* ergänzend eine legitimierende Funktion, wenn etwa zu den Autor*innen auf absolvierte Ausbildungen, Studiengänge oder akademische Titel hingewiesen wird. Interessant ist zudem, dass der eigene Lernweg oft relativ ausführlich ins Feld geführt wird – auch wenn es nicht um formale Kompetenzen geht, z. B. mit Verweis auf Business-Mentor*innen, fernöstliche Lehrmeister*innen oder ein Selbststudium.
3. Zum *berufs-praktisch erlangten Wissen* ist auf inhaltlicher Ebene bei den analysierten Ratgebern zu konstatieren, dass es zwar als aufgearbeitetes Erfahrungswissen aus einschlägigen Feldern, aber auch im Sinne des Transfers in Erscheinung tritt; etwa als Übertragung von meist prozeduralem Wissen aus anderen (Berufs-)Feldern, z. B. aus dem Sport. *„Zwischen einem erfolgreichen Manager und einem Extremsituationen liebenden Abenteurer liegen Welten – meint man. Dass beide viel gemeinsam haben, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen und die bevorstehenden Etappen zu planen, beweist Polarforscher und Extremsegler Arved Fuchs"* (Fuchs, 2018, Produktinfo).
4. In einer Schnittmenge dazu liegt überdies ein ‚Wissen', das sich als v. a. *biografisch verankert* beschreiben lässt. Dabei öffnet sich ein weites Feld von sozialisatorisch erworbenen Vorstellungen, erinnerten Erlebnissen, erfahrenen Ritualen und Traditionen bis hin zu ‚common sense'-Konzepten oder Allgemeinbildung. Im vorliegenden Bereich der Auseinandersetzung mit ‚Grenzen' muss es nicht überraschen, dass v. a. die Bewältigung kritischer Lebensereignisse oder menschlicher Extremsituationen (wie Unfall, Scheitern, Mobbing) eine zentrale Rolle spielt.

Werden nun die vorgefundenen Argumentationsmuster der Verwendung von ‚Wissen' speziell als legitimierende Quelle für eine Sprechposition stilisiert, so sind im Material idealtypisch folgende jeweils dem thematischen Anliegen angepasste

8 So verweist etwa der Ratgeber von Schad auf die Bibel und auf eine Rede von Astrid Lindgren (2019, 13f.).

doi.org/10.35468/6097-07

Argumentationen mit variierenden Bezugspunkten für die Glaubwürdigkeit der Autor*innen auszumachen:

1. *Profis*: Meinem ‚Vorgehen' ist zu trauen, da ich formal einschlägig (v. a. pädagogisch oder therapeutisch) ausgebildet bin, aber zugleich mein Berufswissen in konkreten Problemsituationen erfolgreich angewendet habe.
2. *Fachwissenschaftliche Expertise:* Meinen ‚Erklärungen' ist trauen, da ich wissenschaftlich einschlägig qualifiziert bin und somit fundiert erklären kann, warum etwas wie in einem bestimmten Geltungsbereich funktioniert – oder auch nicht.
3. *Kundige:* Meinen ‚Ratschlägen' ist trauen, da ich im Rahmen meiner Rolle, z. B. als Eltern- oder Großelternteil oder als Anhänger*in einer religiösen Überzeugung, über Wissen aus Tradition, Überlieferung, Erfahrung und auch Erprobung verfüge, das sich im täglichen Leben bewährt hat.
4. *Betroffene/Eingeweihte:* Meinem ‚Beispielfall' ist zu trauen, da ich eine persönliche Extremsituation (z. T. verbunden mit einer Art ‚Erweckungserlebnis') durchlaufen habe und bereit bin, die damit verbundenen Einsichten zu teilen.
5. *Individuelle Meisterschaft:* Dem von mir entwickelten ‚Programm' ist zu trauen, da es meinen speziellen Erfolgsweg an die Spitze demonstriert.
6. *Transfer-Leistende:* Meiner ‚Logik' ist zu trauen, da ich in anderen Gebieten, z. B. dem Leistungssport, erfolgreich war und dieses Wissen produktiv übertragen kann.
7. *Vermittler*innen:* Der Anlage meines ‚Werks' ist zu trauen, da ich als Trainer*in, Lehrer*in, Speaker*in oder Journalist*in schon vielfach relevantes Wissen gelungen präsentiert habe.

In den Ratgebern selbst treten diese Positionen der Autorisierung freilich nicht in dieser Reinform auf; oft wird gemischt oder integriert. Auch mit Blick auf die Ausgestaltung des ratgebenden Anspruchs finden sich fließende Grenzen zu biografischen, informierenden, eher den Sachverhalt oder den Prozess akzentuierenden, darstellenden, präskriptiven, narrativen, problematisierenden oder appellativen Textsorten-Elementen, in welchen die Autor*innen und ihr ‚Wissen' von Know-how, Know-what oder Know-why changierende Rolle spielen. Die „offenen Ränder bzw. Übergangsbereiche werden womöglich größer", konstatierte auch Ott (2022, 119); doch sind nicht alle Entwicklungen dabei neu, manche sind nur in Vergessenheit geraten (vgl. Freytag und Engelmann i. d. Band).

Mit Blick auf die Frage der Bewegung der Ratgeber-Konstellation innerhalb des gesellschaftlichen Wissens-Kosmos' kann eine Momentaufnahme wie diese nur bedingt Auskunft geben. Ob es sich dabei zum Beispiel um einen Prozess der ‚Entgrenzung' handelt, hängt nicht zuletzt von der Wahl der Maßstäbe ab (Hoffmann, 2012). Doch stellen sich insbesondere im Hinblick auf die legitimatorischen Praktiken der Sprechpositionen durchaus Fragen zum Wandel der Figur

doi.org/10.35468/6097-07

des ‚Autors' bzw. der ‚Autorin' und zu den Quellen ihrer ‚Autorität'. Neben den bereits intensiver erforschten Bewegungen des Wissens auf der Achse ‚Wissenschaft-Praxis' (vgl. Goldfriedrich et al. i. d. Band) macht die hier vorgestellte Ratgeber-Konstellation dabei v. a. auf weiteren ‚Grenzverkehr' aufmerksam: Genauer auszuloten wären insbesondere die Selektions- wie Transformationspraktiken sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken, die sich zum einen aus dem Transfer von (Strategie-) Wissen aus anderen Berufs- und Erfahrungsfeldern ergeben (Hoffmann, 2023; vgl. Cleppien i. d. Band) sowie zum anderen die mit der Nutzung von bereits popularisiertem ‚Medienwissen' aus Quellen (wie anderen Ratgebern, Sach- und Unterhaltungsformaten oder Kunst- und Kulturprodukten) einhergehen. Genauere Analysen verdienten im Licht des Anteils selbstverlegter Werke in der vorliegenden Konstellation auch die Rollen der verschiedenen Verlagsmodelle bzw. die spezifischen Praktiken der weniger gefilterten Online-Selbstpublikationen (vgl. Ott und Krüger i. d. Band). Lassen sich etwa die relativ ausführlichen Angaben zur Vita der Autor*innen u. a. auch damit erklären? Inwiefern werden diesbezügliche Unterschiede von den Rezipient*innen wahrgenommen (vgl. Großkopf i. d. Band)?

Die reklamierte Legitimität verschiedener Wissensquellen und die facettenreichen Arten ihrer Inszenierung machen Ratgeber zu einem Schauplatz, an welchem viele der unter der Chiffre der ‚Wissensgesellschaft' diskutierten Fragen zum Ausdruck kommen; so etwa die Konkurrenz zwischen wissenschaftlicher Expertise, professionellem Wissen sowie dem Wissen von Lai*innen oder Betroffenen, die Relation von verallgemeinerbaren und praxiseingebundenen Elementen oder der „Einfluss von abweichendem, individuell personengebundenen Wissen gegenüber allgemein gültigen, kollektiv geteilten Wissensbeständen" (Dinkelaker & Kade, 2011, 25f.). Wie diese Konkurrenzen ausgehen, darüber entscheidet jedoch nicht zuletzt die durchaus eigenwillige Logik der Lesenden (Heimerdinger, 2012). So bedeutet die Tatsache, dass ein Anspruch auf ‚Autorität' artikuliert wird, noch lange nicht, dass dieser tatsächlich von Seiten der Rezipierenden akzeptiert wird.

Literatur

Albert, A. (2020). *Ich mach da nicht mehr mit. Wie du dich endlich abgrenzt und auch mal die anderen leiden lässt.* München: Gräfe und Unzer.

Armas, S. (2019). *Abgrenzung empathisch. Grenzen setzen – Abgrenzung lernen.* o. O.: Selbstverlag.

Berg, A. (2018). *NO LIMITS – Die einzige Grenze bist Du selbst!* o. O.: Selbstverlag.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Bergmann, R. (2019). *Biohacking: Wie Sie durch Selbstoptimierung Ihre eigenen Grenzen sprengen, leistungsfähiger werden und sich zum Menschen 2.0 entwickeln.* o. O.: Selbstverlag.

Blaser, K. (2020). *Sag Ja zum Nein sagen. Das Trainingsprogramm zur Stärkung der eigenen Grenze.* Stuttgart: Klett-Cotta.

doi.org/10.35468/6097-07

Dimbath, O. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2021). *Gewissheit. Beiträge und Debatten zum 3. Sektionskongress der Wissenssoziologie.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dinkelaker, J. & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung: Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 24-34.

Elias, N. (1986/2006). *Aufsätze und andere Schriften III. Gesammelte Schriften Band 16.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fleck, L. (1980/1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fuchs, A. (2018). *Grenzen sprengen: Erfahrungen aus Extremsituationen erfolgreich nutzen.* Bielefeld: Delius Klasing.

Genette, G. (1989). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Günther, B. (2021). *Pädagogisch intelligent intervenieren! Erfolgreich Grenzen setzen – das Klassenklima verbessern – eigene Ressourcen schonen*. Hamburg: scolix.

Heimerdinger, T. (2012). Wem nützen Ratgeber? Zur alltagskulturellen Dimension einer populären Buchgattung. *Non Fiktion. Arsenal der anderen Gattungen – Ratgeber,* 7(1/2), 37-48.

Höffer-Mehlmer, M. (2003). *Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hoffmann, N. (2012). Zwischen Aufklärung, Bildung und Wissen – Grenzbewegungen des Lernens im Spiegel der Geschichte deutschsprachiger Enzyklopädien. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 203-216). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hoffmann, N. (2023). Mehr als ein ‚Ortswechsel'... Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers. In T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 26-31). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hosp, J. (2018). *Grenzenlos erfolgreich. Das Nr.1 30-Tage-Programm. Für vollkommene Zufriedenheit, absolutes Glück und ultimativen Erfolg*. München: FinanzBuch/Münchner Verlagsgruppe.

Kopperschmidt, J. (1989). *Methodik der Argumentationsanalyse.* Stuttgart und Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Krüger, J. O. & Konrad, S. (2019). Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen. In J. O. Krüger & T. Müller (Hrsg.), *Wirksamkeit als Argument* (S. 89-101). Wittenberger Gespräche. Band VI. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Mierke, K. & van Amern, E. (2018). *Klare Ziele, klare Grenzen: Teamorientiert Nein-Sagen und Delegieren in der Arbeitswelt 4.0.* Berlin: Springer.

Nittel, D. & Völzke, R. (Hrsg.). (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung.* Neuwied: Luchterhand.

Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*(1), 101-120.

Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Reimer, K. (2019). *Trau dich groß, sei unwiderstehlich erfolgreich. Wie du deine inneren Grenzen sprengst und auf weibliche Weise den Erfolg magisch anziehst*. o. O.: Kraftvoll Leben.

Reiser, P. (2022). *Lebensmeisterschaft. Sprenge deine Grenzen und finde Erfüllung und inneren Frieden.* München: Gräfe und Unzer.

Rogge, J.-U. (1993). *Kinder brauchen Grenzen*. Hamburg: Rowohlt TB.

Schad, A. (2019). *Kinder brauchen mehr als Liebe. Klarheit, Grenzen, Konsequenzen*. Heidelberg: Carl-Auer.

doi.org/10.35468/6097-07

Schmidt, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik popularpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft: Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schmoll, J. M. (2021). *Die Maschen der Narzissten. Erkennen – verstehen – selbstbewusst Grenzen setzen.* München: Gräfe und Unzer.
Schüer, M. (2020). *Liebevoll Grenzen setzen. Für Eltern von Kindern zwischen 1 und 5 Jahren.* Ahrensburg: tredition/Self-Publishing.
Schützeichel, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung.* Konstanz: UVK.
Wehrle, M. (2021). *Den Netten beißen die Hunde. Wie Sie sich Respekt verschaffen, Grenzen setzen und den verdienten Erfolg erlangen*. München: Mosaik.
Wittgenstein, L. (2003). *Philosophische Untersuchungen*. 9. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autorin

Hoffmann, Nicole, Prof. Dr.
Institut für Pädagogik
Universität Koblenz
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz
hoffmann@uni-koblenz.de

doi.org/10.35468/6097-07

Yannick Zobel

Autismusratgeber als Vermittler zwischen medizinisch-psychologischem Wissen und pädagogischer Praxis? Zur Bezugnahme auf Theory of Mind in Ratgebern für Lehrkräfte

1 Einleitung

In Ratgebern für Lehrkräfte (im folgenden Schulratgeber genannt) zu Autismus wird *Theory of Mind* als ein „Wunderwerkzeug" (Vero, 2020, 25) gepriesen oder sogar zur „Basis jeder Gemeinschaft" (ebd.) erklärt. *Theory of Mind* bezeichnet die kognitive Fähigkeit, die es uns ermöglicht, uns auf andere einzulassen, ihre Stimmungen und Erwartungen an uns zu erkennen und uns danach zu verhalten. In der Familie, im Supermarkt, in der Schule oder am Arbeitsplatz – *Theory of Mind* befähigt uns, im Umgang mit anderen Menschen deren „mentalen Zustand" zu erkennen, „um daraus ihr Verhalten erklären und ihre Absichten vorhersagen zu können" (Meer-Walter, 2021, 24). Mit Verweis auf neurowissenschaftliche Forschung schreiben Schulratgeber diese Fähigkeit ausschließlich neurotypischen Individuen zu und gehen davon aus, dass Autist*innen „nur eingeschränkt über diese Fähigkeiten [verfügen], was zu ihren Problemen im zwischenmenschlichen Bereich beiträgt" (Schuster, 2020, 20). Autist*innen hätten demnach „oft ein unvollständiges Bild davon, was in anderen vorgeht" (Teufel & Soll, 2021, 36). Die vereinfachte Art und Weise, mit der Ratgeber neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur Grundlage praxisorientierter, pädagogischer Ratschläge für Lehrkräfte nehmen, ist insofern genauer zu betrachten, dass die Verknüpfung von Neurologie, Kognition und Interaktion sogar die neuropsychologische Forschung vor große Herausforderungen stellt: Houlihan, Tenenbaum und Saxe sprechen von „daunting challenges" allein schon was die „implementation of Theory of Mind in the brain" betrifft (2021, 209) – und damit ist die Frage wie unterschiedliche neuronale Voraussetzungen eigentlich für „Probleme im zwischenmenschlichen Bereich" (Schuster, 2020, 20) verantwortlich gemacht werden können noch gar nicht adressiert. In diesem Beitrag untersuche ich, wie und in welcher Komplexität Schulratgeber zum Thema Autismus medizinisch-psychologische Wissensbestände, insbesondere Wissen über *Theory of Mind*, aufgreifen, aufbereiten und

doi.org/10.35468/6097-08

zur Grundlage pädagogischer Handlungsempfehlungen machen. Dafür stelle ich zunächst vor, was kognitive Erklärungen von Autismus, zu denen auch die *Theory of Mind*-Hypothese zählt, überhaupt sind. Dabei geht es weniger um eine Abbildung des aktuellen Forschungsstandes zu den neurologischen Grundlagen von Mentalisierung[1], sondern um die wissenschaftstheoretische Frage, was kognitive Erklärungen von Autismus leisten sollen und können und was nicht. Anschließend rekonstruiere ich am Beispiel der *Theory of Mind*-Hypothese[2], wie solche Erklärungen in Schulratgebern zum Thema Autismus einbezogen werden. Dabei greife ich auf Material zurück, das ich im Rahmen eines größeren Forschungsvorhabens zur Neurologisierung von Autismus in pädagogischen Kontexten analysiert habe. Methodisch orientiere ich mich an der wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2011). Meine Analyse zeigt, dass Bezüge auf medizinisches Wissen vor allem der autoritativen Naturalisierung autistischer Differenz dienen, die wiederum einen besondernden Umgang mit autistischen Individuen legitimiert und die Entwicklung eines dezidiert pädagogischen Verständnisses von Autismus überflüssig erscheinen lässt.

2 Kognitive Erklärungen von Autismus

Mit *Theory of Mind* wird in der neurowissenschaftlichen Forschung die kognitive Fähigkeit beschrieben, Annahmen über die geistigen Zustände anderer zu treffen und in die eigenen Handlungen und Entscheidungen einzubeziehen (Houlihan et al., 2021, 210). Die gängigsten Versuche, diese Fähigkeit zu erforschen, sind False-Belief-Tests wie der bekannte Sally-Anne-Test (ebd.; Grant et al., 2001). Dabei beobachten Proband*innen eine Puppe (Sally), die sich ein Urteil über die gegenwärtige Situation bildet („Mein Ball liegt in der Kiste."). In Abwesenheit von Sally verändert ein andere Puppe (Anne) die Situation, indem sie den Ball etwa in den Schrank legt. Anschließend werden die Proband*innen gefragt, wo Sally den Ball bei ihrer Rückkehr suchen wird. Mit diesem Versuch wird erhoben, inwiefern Proband*innen zwischen ihrem eigenen Wissen um den tatsächlichen Ort des Balls und Sallys falscher Vermutung, der Ball sei noch immer in der Kiste, unterscheiden können – ob sie also Sally einen anderen mentalen Zustand als den eigenen zuschreiben können. In der klinischen Autismus-Forschung gilt der Erwerb dieser kognitiven Fähigkeit bei Autist*innen als verzögert oder sogar grundsätzlich eingeschränkt (Rosenthal et al., 2019). False-Belief-Tests werden deshalb schon lange als ein verlässliches Instrument der Autismus-Diagnostik angesehen

1 Einen guten Einstieg in aktuelle Fragen neurobiologischer Forschung zu Mentalisierung bietet der Sammelband *The Neural Bases of Mentalizing* (2021) von Gilead und Ochsner.

2 Die Ratgeber beziehen sich auch auf andere kognitive Erklärungen von Autismus, insbesondere die Hypothesen einer beeinträchtigten Exekutivfunktion und einer schwachen zentralen Kohärenz (vgl. Markowetz, 2020, 15f., Schuster, 2020, 20).

doi.org/10.35468/6097-08

(Grant et al., 2001). Aber was sagen sie eigentlich aus und wie wird daraus eine kognitive Erklärung von Autismus?
False-Belief-Tests haben den Zweck, Mentalisierungsprozesse auf einen testbaren, propositionalen Gehalt zu bringen und damit Kategorisierungen in ‚normal' und ‚defizitär' zu ermöglichen. Inhaltlich werden sie der Komplexität von *Theory of Mind*-Konzepten nicht gerecht (Houlihan et al., 2021, 211), da sie lediglich das Vermögen überprüfen, dem Bewusstsein einer anderen Person isolierte Aussagen zuzuschreiben („Mein Ball liegt in der Kiste.") und die vielen anderen Facetten der informellen und weitaus komplexeren alltäglichen Mentalisierungsprozesse vernachlässigen (ebd.). Es gibt zwar auch eine ganze Reihe weiterer Theory-of-Mind-Tests, die versuchen, andere Aspekte von Mentalisierung zu erfassen (ebd., 211ff.; speziell für Autismus Murray et al., 2017). Was jedoch alle Tests verbindet, ist die konzeptuelle Vereinfachung zugunsten der Eindeutigkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse.
Für die kritische Autismusforschung (Davidson & Orsini, 2013) ist daran besonders interessant, wie aus diesen Tests eine kognitive Erklärung von Autismus wird: Wie also eine soziale Fähigkeit neurologisiert wird, um sie als Kriterium für die Unterscheidung von ‚normalen' und ‚defizitären' neurologischen Strukturen und als Ursache autistischer Verhaltensweisen zu nutzen. Für die Autismusforscherin Uta Frith haben kognitive Erklärungen von Autismus wie die *Theory of Mind*-Hypothese einen Erkenntniswert, da sie als Bindeglied oder vermittelnde Theorie zwischen Verhaltensbeobachtung und (bisher nicht identifizierten) neuronalen Ursachen fungieren:

> „[T]o analyse behavioural symptoms with respect to a cognitive—and eventually neural—explanation was the right approach […]. Studying the behaviour by itself would perhaps lead to a continuous refinement of psychometric tests and checklists of signs and symptoms. But there would be no principled way of distinguishing primary and secondary or merely associated problems" (Frith, 2012, 2077).

Ohne kognitive Erklärungen müsse man den gemeinsamen neurologischen Nenner von als autistisch angesehenen Verhaltensweisen induktiv erschließen, ohne dabei zwischen der primären Ursache und nachgelagerten ‚Problemen' unterscheiden zu können. Die kognitive Erklärung benennt also eine Fähigkeit, die – so die Hoffnung – einfacher auf neuronale Grundlagen zurückgeführt werden kann und ein klares Ursache-Wirkungs-Verhältnis zwischen Gehirn und erwartungswidrigem Verhalten vorwegnimmt, auch wenn dessen konkrete Funktionsweisen noch erforscht werden müssen.
Kognitive Erklärungen sind also im doppelten Sinne Konstrukte. Sie sind medizinische Konstrukte, die ein Phänomen benennen, für das eine biologische Ursache angenommen wird, die bisher aber nicht eindeutig identifiziert werden konnte, wie die Autismusdiagnose selbst auch (Bölte, 2009, 31). Gleichzeitig sind sie so-

doi.org/10.35468/6097-08

ziale Konstrukte in dem Sinn, dass ihre Definition kontext- und nutzenabhängig von sozialen Akteur*innen gesetzt wird. Kognitive Fähigkeiten sind in dieser Vorstellung eine begrenzte Gruppe, bei der manche Aspekte menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens ein- und andere ausgeschlossen werden. Bevorzugt getestet und diskutiert werden eher die engen, kognitiven und leicht zu versprachlichenden Aspekte von *Theory of Mind*. Vernachlässigt oder explizit ausgeschlossen werden beispielsweise ein prälinguistisches, emotives Mit- oder Einfühlen oder auch regelbasierte Verhaltensanpassungen, die als Kompensationsstrategien angesehen und von Mentalisierung abgegrenzt werden (Livingston & Happé, 2017, 732).
Kognitive Autismuserklärungen stellen also hypothetische Verbindungen dar zwischen ‚problematischen' Verhaltensweisen und den dafür verantwortlich gemachten, neurologischen Strukturen. Inwiefern normative Verhaltenserwartungen die Suche nach biologischen Ursachen beeinflussen, oder umgekehrt biologische Fakten Unterscheidungen zwischen normalem und nicht-normalem Verhalten legitimieren sollen, spielt in der Diskussion um kognitive Autismuserklärungen eher keine Rolle. Stattdessen wird meist von einer klaren Unterscheidbarkeit ausgegangen zwischen ‚normalen' neurologischen Anlangen, die mit ‚normalem' Verhalten korrespondieren, und ‚defizitären' Ausprägungen, die mit ‚problematischem' Verhalten korrespondieren und somit kompensiert werden müssen. Kognitive Autismuserklärungen reproduzieren und naturalisieren also die Werte und Normen einer konkreten sozialen Ordnung, in der die Fähigkeit, die Gedanken und Bedürfnisse des Gegenübers erahnen und danach handeln zu können, zentral ist. Durch ihre Verknüpfung von Verhalten und Neurologie tragen sie zur Biologisierung erwartungswidrigen Verhaltens bei und damit auch zur Legitimierung der sozialen Normen, die dieses Verhalten überhaupt erst als ‚problematisch' einstufen. Diese Darstellung der wissenschaftstheoretischen Komplexität kognitiver Erklärungen soll im weiteren Verlauf dabei helfen, einzuordnen, welche Aspekte von medizinisch-psychologischem Wissen über *Theory of Mind* in den Ratgeber aufgegriffen und welche vernachlässigt werden.

3 *Theory of Mind* in Schulratgebern

Autismus wird in den Schulratgebern in meinem Sample medizinisch definiert als „tiefgreifende Entwicklungsstörung", die von „komplexen Störungen des Zentralnervensystems" (Schuster, 2020, 9; Teufel & Soll, 2021, 15; Markowetz, 2020, 8) verursacht wird, was Autismus fest im Zuständigkeitsbereich medizinischer und psychologischer Forschung verortet. Auch wenn Interessenverbände oder die Disability Studies ein ausschließlich klinisches Autismusverständnis vermehrt kritisieren und alternative Modelle (Chown & Beardon, 2017) vertreten, bleibt Wissen über Autismus in den Schulratgebern medizinisch-psychologisches

doi.org/10.35468/6097-08

Wissen, das die Ursachen der ‚Störung' identifizieren und deren Auswirkungen auf das Verhalten vorhersagen kann. Ohne die dominierende Relevanz medizinischer Wissensbestände zu begründen, positionieren die Ratgeber sich so selbst als notwendige Vermittler zwischen medizinischem Wissen und pädagogischer Praxis und bedienen sich dabei unterschiedlicher Strategien des Wissenstransfers. Die Grundstruktur des Beratens besteht darin, erst „Hintergrundinformationen zu Ursachen, möglicherweise auftretende Verhaltensweisen, Krisen und Spannungen in Schule und Unterricht" zu vermitteln, bevor „Praxishinweise zur Unterrichtsgestaltung, Materialtipps und Informationen zur Förderdiagnostik und Förderplanung" (Markowetz, 2020, 6) präsentiert werden, die auf die durch Autismus verursachten ‚Probleme' einwirken sollen. Diskursiv werden pädagogische Herausforderungen so objektiviert und an medizinische Fachbereiche delegiert.

Entsprechend dem klinischen Modell von Autismus wird die Ursache für schulische ‚Probleme' im Körper bzw. im Gehirn des autistischen Kindes verortet und der Schwerpunkt der Autismusdarstellungen auf autistische Defizite gelegt (Chown & Beardon, 2017), insbesondere mit Verweis auf *Theory of Mind*: Autist*innen verfügen „nur eingeschränkt über diese Fähigkeit" (Schuster, 2020, 21), sie haben ein „reduziertes Verständnis für (psychische) Zustände anderer Personen" (Teufel & Soll, 2021, 36) und ihnen fehlt somit „ein soziales Verständnis" (Markowetz, 2020, 15). Die defizitäre *Theory of Mind*-Ausprägung erscheint als so anerkanntes Wissen, dass es bis auf wenige Ausnahmen (Markowetz, 2020) ohne Verweise auf Fachliteratur präsentiert werden kann. Auch die neurologischen Ursachen dieser zugeschriebenen Defizite werden als geklärt vorausgesetzt. Die Annahme eines „veränderten Informationsfluss[es] im Gehirn" von Autist*innen stützt sich aber nur allgemein auf das, wovon „Wissenschaftler sprechen" oder was „Wissenschaftler [...] bestätigen" (Schuster, 2020, 20). Bei Teufel und Soll dagegen werden Mentalisierungsdefizite am Beispiel eines fiktiven Autisten namens Paul beschrieben. Dass er seine Mitschüler nicht durchschaut, liege nach „eigener Aussage" daran, dass er den sozialen „Geheimcode" nicht kennt, „an den sich scheinbar alle halten (2021, 36). Die personalisierte Erzählung und die Aussagen eines imaginären Autisten ersetzen den Verweis auf wissenschaftliche Fachliteratur. Alle Beispiele präsentieren autistische *Theory of Mind*-Defizite als nicht kontroversen Fakt über Autist*innen, ohne *Theory of Mind* als eine hypothetische, kognitive Erklärung einzuordnen.

Theory of Mind besitzt hier den Stellenwert medizinischen Allgemeinwissens, das nicht anhand von Fachliteratur entwickelt oder hergeleitet werden muss. Das spiegelt durchaus die Haltung klinischer Forschungsliteratur wieder (z. B. Grant et al., 2001; Murray et al., 2017), erschwert den Ratgebern aber auch den Einbezug kritischer Perspektiven auf das klinische *Theory of Mind*-Verständnis und bietet diese folglich auch den Rat suchenden Leser*innen nicht an. So vertreten insbesondere autistische Forscher*innen unter dem Stichwort der *Double Empathy*

doi.org/10.35468/6097-08

(Milton, 2012) schon seit Langem eine weniger pathologisierende Erklärung für die Autist*innen zugeschriebenen Mentalisierungsschwächen. Sie sehen sie als ein Problem des *gegenseitigen* Verständnisses autistischer und nicht-autistischer Personen, das aber nur aus nicht-autistischer Perspektive erforscht und zur Grundlage von Behinderungszuschreibungen genutzt wird. Demnach haben „non-autistic individuals [...] just as much difficulty in understanding the autistic mind as vice versa" (Chown, 2014, 1.672). Daher sei es „entirely wrong to classify autistic difficulty in ‚reading the mind' of the person without autism as a disability when the difficulty experienced by the person without autism is not so regarded" (ebd.). Zudem hätten autistische Menschen eine ähnlich ausgeprägte Empathie mit anderen Autist*innen wie nicht-Autist*innen untereinander (ebd., 1.673). Psychologisch getestet und für defizitär befunden werde aber immer nur die Fähigkeit autistischer Personen, sich in nicht-autistische Personen hineinzudenken. Das spreche eher dafür, dass *Theory of Mind*-Probleme nichts genuin autistisches sind, sondern vielmehr dann zustande kommen, wenn neurologisch unterschiedlich verfasste Individuen versuchen, einander zu verstehen. Allein das Machtgefälle zwischen der neurotypischen Mehrheit und den neurodiversen Minderheiten entscheidet demnach darüber, welche Formen neurologischer Verfasstheit pathologisiert werden und welche nicht. Die Ratgeber berücksichtigen aber weder diese Kritik, noch gehen sie auf die wissenschaftstheoretische Komplexität von *Theory of Mind* als einem vermittelnden Konstrukt zwischen biologischen und sozialen ‚Realitäten' ein. Stattdessen präsentieren sie defizitäre Theory-of-Mind-Fähigkeiten als biologischen Fakt mit eindeutigen sozialen Konsequenzen. Neurotypische *Theory of Mind*-Fähigkeiten erscheinen so nicht nur als normal, sondern auch als besser. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass sich bei Autist*innen objektive neurologische ‚Defizite' feststellen lassen, die dann ebenso objektive soziale ‚Defizite' verursachen. Die scheinbar logische Konsequenz für pädagogisches Handeln ist der Versuch, diese Defizite abzubauen und auf eine Anpassung an neurotypische Standards hinzuarbeiten.

Wenn in den Ratgebern kritische Perspektiven auf *Theory of Mind* auftauchen, sind sie eng verknüpft mit den Selbstpositionierung der Autor*innen: Vero (2020) und Meer-Walter (2021) verstehen sich selbst als autistisch.[3] Beide greifen zwar die für die anderen Ratgeber typische, defizitorientierte *Theory of Mind*-Darstellung auf, versuchen aber gleichzeitig, sie zu relativieren. Ähnlich wie die anderen Ratgeber beschreibt Meer-Walter *Theory of Mind* zunächst als gesichertes Wissen und verweist dazu auf – zum Teil populäre – psychologische Quellen, Berichte von Betroffenen und andere Ratgeber (Meer-Walter, 2021, 24). Eine zu eindeutige Darstellung von autistischer Mentalisierungs- und Empathieschwäche versucht

3 Schuster versteht sich selbst als „junge Frau, die ihren Autismus jetzt als weitgehend überwunden betrachtet" (2020, 9f.) und fällt dadurch ein wenig aus dem Schema.

doi.org/10.35468/6097-08

sie aber zu vermeiden. So hätten nicht näher benannte „Untersuchungen und Studien“ (ebd.) gezeigt, „dass autistische Menschen durchaus in der Lage sein können, ihre weniger gut ausgebildete *Theory of Mind* durch kognitive Strategien zu kompensieren und sich in andere hineinzuversetzen“ (ebd.). Obwohl Autist*innen „die kognitive Empathie“ fehle, besäßen sie „affektive Empathie“, mit der sie „die Gefühle anderer nachempfinden“ könnten (ebd.). Meer-Walter übernimmt an dieser Stelle die normative Bewertung von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ funktionierender *Theory of Mind*, versucht dabei aber zwischen unterschiedlichen Formen des Mentalisierens zu differenzieren. Für das autistische Gehirn als Ganzes lehnt sie diese im Detail vollzogene, normative Unterscheidung von kognitiven Prozessen jedoch ab. Das autistische Gehirn sei zwar anders, aber nur „im Sinne von unterschiedlich im Vergleich zu dem Gehirn neurotypischer Menschen“ (ebd., 26). Allerdings sei die „sich daraus ergebende andere autistische Wahrnehmung […] nicht schlechter oder besser,“ sondern nur eine „Variante des ‚Standardmodells‘“ mit anderen „Stärken und Schwächen“ (ebd.). Trotz der Ablehnung einer Bewertung des autistischen Gehirns als „schlechter“ im Vergleich zum neurotypischen ‚Standardmodell‘ bleibt das letztere dennoch der Bezugspunkt für Vergleiche, in denen einzelne autistische Eigenschaften wie Mentalisierung als Schwäche erscheinen. Anders als im *Double Empathy* Ansatz werden insbesondere die kognitiven Aspekte von *Theory of Mind* weiterhin als etwas angesehen, was neurotypische Menschen besitzen und Autist*innen nicht und was zur ‚normalen‘ Ausstattung des menschlichen Gehirns gehört.

Dagegen ist Veros Ansatz anders als alle übrigen Ratgeber radikal autobiographisch. Über ihre Rolle als Autismusexpertin sagt sie, sie sei nur „Experte für meinen Autismus“, will aber dennoch mit ihrem Ratgeber „Autismus-Grundwissen“ vermitteln (Vero, 2020, 13). Dazu greift sie immer wieder auch Stichworte des wissenschaftlichen Autismusdiskurses wie *Theory of Mind* auf oder spricht über neuronale Strukturen und deren Funktion, bezieht sich aber an keiner Stelle direkt auf Fachliteratur. Ähnlich wie für Meer-Walter ist für Vero Autismus „keinesfalls eine Störung, sondern eine höchst interessante […] Variante der Norm“ (ebd.) und sie unterscheidet ebenfalls zwischen kognitiven und emotionalen Empathieformen. Letztere seien „auch eine Art Wunderwerkzeug“, das bei Autist*innen sogar besonders intensiv ausgeprägt sei (ebd., 26). Vero teilt mit den anderen Ratgebern ein Verständnis von *Theory of Mind* als der Fähigkeit ein „Modell des Geistes Anderer zu haben“ (ebd., 25), leitet ihre Beschreibungen davon aber aus biographischen Erlebnissen ab. Das führt dazu, dass sie nicht schildert, wie gut die *Theory of Mind* neurotypischer Menschen funktioniert, sondern wie deren *Theory of Mind* daran scheitert, sie als Autistin zu verstehen. Aufgrund einer Wahrnehmungsbesonderheit wollte Vero als Schulkind „nicht in das Klassenzimmer mit den Schränken mit den Spiegeltüren“ gehen, was ihr als „Bockigkeit und Sturheit unterstellt“ wurde (ebd.). Sie wurde bestraft und gezwungen den Raum zu betreten, was bei ihr selbst-

doi.org/10.35468/6097-08

verletzendes Verhalten auslöste, mit dem sie sich „wieder zu regulieren" versuchte, was aber nur „weitere negative Konsequenzen" für sie zur Folge hatte (ebd.). Auch wenn Vero *Theory of Mind* eigentlich als „Wunderwerkzeug" (ebd.) bezeichnet, erzählt sie ein Erlebnis, bei dem ihr von neurotypischen Menschen mittels dieses Wunderwerkzeugs Intentionen unterstellt wurden, die nichts mit ihrer eigenen Wahrnehmung zu tun hatten. Vero beschreibt nicht, wie sie sich als Autistin unzureichend in andere hineinversetzen kann und damit deren Erwartungen nicht erfüllt. Stattdessen erzählt sie davon, wie sie von neurotypischen Menschen trotz oder gerade wegen deren *Theory of Mind*-Fähigkeiten missverstanden wird. Daraus schließt sie, dass in „der Begegnung von autistischen und nicht-autistischen Menschen [...] die Fähigkeit zur Theory of Mind und deren Anwendung in der sozialen Interaktion zu großen Problemen führen kann" (ebd.).
Aufgrund der autobiographischen Perspektive ist der Text weniger interessiert daran, unterschiedliche Befähigungen zu *Theory of Mind* zu beschreiben und nähert sich stattdessen eher dem *Double Empathy* Ansatz an, in dem *Theory of Mind* vor allem in der Verständigung zwischen autistischen und nicht-autistischen Menschen zum Problem wird. Dabei bleibt *Theory of Mind* für Vero allerdings etwas, das nur neurotypische Menschen besitzen und das nur „im Umgang mit autistischen Menschen nicht gut bis überhaupt nicht" (ebd.) funktioniert. Obwohl die Perspektive insofern gedoppelt wird, dass nicht-autistische Menschen genauso große Schwierigkeiten haben, Autist*innen zu verstehen wie andersherum (Chown, 2017, 1.672), greift Vero Chowns Kritik, dass *Theory of Mind* dennoch vor allem als Instrument der Pathologisierung von Autismus dient, nicht auf. Sowohl Meer-Walter als auch Vero vermeiden also letztlich trotz der kritischen Elemente ihrer *Theory of Mind*-Darstellungen eine grundsätzliche Kritik an medizinischen Wissensordnungen und deren Relevanz für pädagogische Kontexte.

4 Die Relevanz medizinischer Forschung für die pädagogische Praxis

In den hier rekonstruierten Wissensordnungen von Autismus im pädagogischen Kontext sind drei Aspekte besonders relevant. Erstens zeigt sich das Ringen um das dominante Verständnis von Autismus als ständiger Normalisierungs- und Normativierungsprozess entlang von Grenzziehungen zwischen autistisch und nicht-autistisch, Kognition und Verhalten, Defizit und Stärke. Die Ratgeber autistischer Autor*innen positionieren sich zwar als Korrektiv zu der offenbar konsensualen, weil in den meisten Ratgebern nicht begründeten oder erklärten Sicht, dass Autismus ein kognitiv defizitäres Anderes zu neurotypisch funktionierenden Individuen darstellt. Doch selbst im Rahmen dieser Kritik dienen medizinische Wissensordnungen der Objektivierung und Normalisierung von autistischer Differenz, die

doi.org/10.35468/6097-08

autismusspezifische pädagogische Strategien und eine Anpassung autistischer Individuen an neurotypische Standards notwendig erscheinen lassen.
In den verschiedenen Übersetzungen medizinisch-psychiatrischen Wissens in den pädagogischen Kontext, die ich am Beispiel von *Theory of Mind* analysiert habe, spiegelt sich zweitens immer wieder die als selbstverständlich vorausgesetzte Annahme, dass Autismus zunächst medizinisch verstanden werden muss, um pädagogisch bearbeitet werden zu können. Medizin als Autorität ersetzt ein pädagogisches Verständnis von Autismus; Objektivierung oder Naturalisierung von Differenz blendet die sozialen Bedingungen aus, unter denen Autismus zum ‚Problem' für pädagogisches Handeln (gemacht) wird. Eine solche Aneignung medizinischer Wissensordnungen bildet die Grundlage für pädagogische Strategien, die eher auf eine Behandlung der durch autistische Kinder ‚verursachten' Probleme zielen als auf eine Reflexion der systemischen Bedingungen, unter denen Autismus zum ‚Problem' wird.
Drittens bleiben diese Aneignungen medizinischer Wissensbestände meist auf der Ebene eines Alltagsverständnisses. Die Aushandlungsprozesse, die disziplinintern in den medizinischen und psychologischen Diskursen stattfinden, werden zugunsten einer Komplexitätsreduktion ausgeblendet. Das entspricht den typischen Merkmalen des Ratgebergenres, zeigt aber auch, dass die zugeschriebene Autorität des medizinisch-psychologischen Wissens in erster Linie auf symbolischer Macht statt auf kritisch-differenzierter, wissenschaftlicher Qualität fußt. Das konkrete, oft komplexe und kontroverse Wissen über neurobiologische Verhaltensgrundlagen ist nicht entscheidend; vielmehr werden medizinische Kategorisierungen vor allem als Legitimation sozialer Ein- und Ausschlussprozesse genutzt, in denen sozial unerwünschtes Verhalten pathologisiert wird. Auffallend ist, dass selbst autistische Autor*innen, die sich kritisch zu Zuschreibungsprozessen positionieren und für sich die konkurrierende Autorität von Insider*innen reklamieren, sich dieser Machtdynamik kaum entziehen können.
Als Konsequenz aus diesen drei Punkten wird deutlich, dass ein medizinisches Verständnis von Autismus nicht als Ersatz für ein pädagogisches Autismusverständnis dienen kann, sondern weitreichende Fragen aufwirft: Wie beeinflussen normative und normalisierende Erwartungen an akzeptable Verhaltensweisen und geistige Entwicklungsprozesse die Bewertung von neurologischen Veranlagungen? Wie wollen wir mit neurologischer Diversität im Bildungssystem umgehen? Warum wird Autismus als ‚Problem' biologisiert, während andere Verhaltensweisen wie etwa unterschiedlich stark ausgeprägte Selbstständigkeit oder Leistungsbereitschaft als etwas angesehen werden, das jede*r selbst entwickeln kann und muss? In ihrem Ausblenden dieser Fragen liefern die schulpädagogischen Ratgeber zum Thema Autismus der wissenssoziologisch orientierten Erziehungswissenschaft den Anlass, ihre Wissensordnungen transparent zu machen und kritisch zu hinterfragen.

doi.org/10.35468/6097-08

Literatur

Bölte, S. (2009). Symptomatik und Klassifikation. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (S. 31.45*)*. Bern: Huber.

Chown, N. (2014). More on the Ontological Status of Autism and Double Empathy. *Disability & Society, 29*(10), 1.672-1.676. DOI: 10.1080/09687599.2014.949625

Chown, N. & Beardon, L. (2017). Theoretical Models and Autism. In F. R. Volkmar (Hrsg.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-6435-8_102171-1

Davidson, J. & Orsini, M. (2013). Introduction. Critical Autism Studies: Notes on an Emerging Field. In J. Davidson & M. Orsini (Hrsg.), *Worlds of Autism. Across the Spectrum of Neurological Difference* (S. 1-28). Minneapolis: University of Minnesota. DOI: 10.5749/minnesota/9780816688883.003.0001

Frith, U. (2012). Why we need cognitive explanations of autism. *The Quaterly Journal of Experimental Psychology, 65*(11), 2073-2092. DOI: 10.1080/17470218.2012.697178

Gilead, M. & Ochsner, K. N. (Hrsg.). (2021). *The Neural basis of Mentalizing*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-51890-5

Grant, C. M., Grayson, A. & Boucher, J. (2001). Using Tests of False Belief with Children with Autism: How Valid and Reliable are they? *Autism, 5*(2), 135-145. DOI: 10.1177/1362361301005002004

Houlihan, S. D., Tenenbaum, J. B. & Saxe, R. (2021). Linking Models of Theory of Mind and Measures of Human Brain Activity. In M. Gilead & K. N. Ochsner (Hrsg.), *The Neural Basis of Mentalizing*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-51890-5

Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92058-0

Livingston, L. A. & Happé, F. (2017). Conceptualising compensation in neurodevelopmental disorders: Reflections from autism spectrum disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 80*, 729-742. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2017.06.005

Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.

Meer-Walter, S. (2021). *Schüler/innen im Autismus-Spektrum verstehen. Praxishilfe zu autistischen Besonderheiten in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Milton, D. E. M. (2012). On the Ontological Status of Autism: The ‚Double Empathy Problem'. *Disability & Society, 27*(6), 883-887. DOI: 10.1080/09687599.2012.710008

Murray, K., Johnston, K., Cunnane, H., Kerr, C., Spain, D., Gillan, N., Hammond, N., Murphy, D. & Happé, F. (2017). A new test of advanced theory of mind: The „Strange Stories Film Task" captures social processing differences in adults with autism spectrum disorders. *Autism Research, 10*(6), 1.120-1.132. DOI: 10.1002/aur.1744

Rosenthal, I. A., Hutcherson, C. A., Adolphs, R. & Stanley, D. A. (2019). Deconstructing Theory-of-Mind Impairment in High-Functioning Adults with Autism. *Current Biology, 29*(3), 513-519. DOI: 10.1016/j.cub.2018.12.039

Schuster, N. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer.

Teufel, K. & Soll, S. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen*. Göttingen: Hofgrefe.

Vero, G. (2020). *Das andere Kind in der Schule: Autismus im Klassenzimmer*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor

Zobel, Yannick, M. A.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
yannick.zobel@ph-freiburg.de

doi.org/10.35468/6097-08

Markus Kluge

Vermittlung und Nichtvermittlung des Scheiterns. Ratgeben im Kontext von Ungewissheit in buchförmigen Kinderwunschratgebern

1 Einleitung

Buchförmige Ratgeber, die sich dem Themenbereich eines erschwerten oder unerfüllten Kinderwunsches bzw. einer ungewollten Kinderlosigkeit widmen, machen vor allem Umgangsweisen mit einer ausbleibenden Zeugung und/oder Geburt eines eigenen Kindes zum Gegenstand. Dies wird als ein Problem oder gar als ein Ausgangspunkt einer persönlichen Krisenerfahrung gerahmt, zu der die Ratgeber Vorschläge und Handlungsempfehlungen unterbreiten. Im Mittelpunkt der Ratgeber steht damit die Erfahrung, dass die Zeugung eigener Nachkommen kein kausaler Prozess ist – ein Umstand, den auch die sozialwissenschaftliche Forschung zu Ungeborenen und Schwangerschaft verschiedentlich herausgearbeitet hat (z. B. Hirschauer et al., 2014, Heimerl & Hoffmann, 2016). Die Wahrscheinlichkeit schwanger zu werden, erhöht sich in einigen Fällen nicht durch häufigen oder zeitlich getakteten Geschlechtsverkehr und auch nicht durch die Anwendung reproduktionsmedizinscher Maßnahmen wie Hormonbehandlungen oder In-Vitro-Fertilisation. Vielmehr zeigt sich in der Erfahrung von Personen oder Paaren mit Kinderwunsch, dass „Kinder kommen wie sie kommen, man hat sie nicht (selbst) geschaffen" (Hirschauer et al., 2014, 279). Der Kinderwunsch ist gekennzeichnet durch Kontingenz, d. h. durch eine Ungewissheit darüber, ob sich dieser Wunsch tatsächlich erfüllt. Aus kindheitstheoretischer Perspektive wird dem gewünschten Kind bzw. dem Ungeborenen bereits eine Handlungsmächtigkeit zugesprochen, die diejenige von Personen oder Paaren mit Kinderwunsch begrenzen kann (Kluge, 2019, 359-361). Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie buchförmige Ratgeber zum Thema Kinderwunsch und Kinderlosigkeit mit dieser konstitutiven Ungewissheit bzw. der Möglichkeit des Scheiterns der Zeugung umgehen und genau in dieser Hinsicht das Ratgeben funktioniert.
An anderer Stelle wurde herausgearbeitet, dass Adressierungen und Strategien des Ratgebens in buchförmigen Kinderwunschratgebern eng mit Bildern von Kindern verbunden sind (Kluge, 2023). Unter solchen Bildern versteht man „die

doi.org/10.35468/6097-09

soziokulturell geprägten und historisch wandlungsfähigen Vorstellungen über Kinder und Kindheit, das darin eingelagerte Wissen, die sie konstituierenden Diskurse sowie die an Kinder und Kindheit gerichteten oder mit ihnen vermittelten normativen Erwartungen" (ebd., 368). Im Rahmen der Einzelfallanalyse eines Ratgebers wurde kenntlich gemacht, dass unterschiedliche Bilder von gewünschten Kindern in Kinderwunschratgebern präsent sind und mit ihnen zugleich auch der Möglichkeitsraum des Verlaufs einer Kinderwunschphase abgesteckt wird. Dieser Möglichkeitsraum reicht vom Gelingen einer Zeugung, dem Verlust eines gezeugten Ungeborenen bis hin zur Akzeptanz der Kinderlosigkeit. Dabei wurde nicht zuletzt deutlich, dass die Möglichkeit des Scheiterns des Kinderwunsches zu einem bedeutenden Element im Vermittlungsgeschehen werden kann (Kluge, 2023). Im Folgenden möchte ich diese Facette weiterführend beleuchten. Denn ein Blick auf die mittlerweile zahlreichen Kinderwunschratgeber macht deutlich, dass es durchaus unterschiedliche Weisen des Umgangs mit der Möglichkeit des Scheiterns gibt. Sie zu differenzieren ist das Anliegen des Beitrags, der damit auch das Ziel verfolgt, den bisher kaum beachten Gegenstandsbereich buchförmiger Kinderwunschratgeber zu untersuchen.

Im nächsten Schritt wird eine empirische Untersuchung buchförmiger Ratgeber konturiert, bevor in Kapitel drei unterschiedliche Strategien des Umgangs mit der Möglichkeit herausgearbeitet werden. Zwei von ihnen werden in Kapitel vier aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive diskutiert, bevor in Kapitel fünf ein Fazit gezogen wird.

2 Zur empirischen Untersuchung

Ratgeber zum Thema Kinderwunsch oder (ungewollter) Kinderlosigkeit sind bisher kaum systematisch untersucht worden, auch wenn thematisch angrenzende Ratgeber, z. B. zu Schwangerschaft oder der ersten Zeit nach der Geburt eines Kindes, verschiedentlich zum Forschungsgegenstand gemacht wurden (z. B. Sauerbrey et al., 2020; Krumbügel, 2015; Baader, 2008). Grundlegend für das verfolgte Projekt im Rahmen des DFG-Netzwerks „Ratgeben und Ratnehmen" war vor diesem Hintergrund die Sichtung und Kategorisierung deutschsprachiger, buchförmiger Ratgeber zum Thema Kinderwunsch und Kinderlosigkeit, die bis Frühjahr 2022 erschienen sind.

Im Fokus dieser Sichtung waren dabei verschiedene paratextuelle Dimensionen (Ott, 2022, 100-113). In einem *ersten Schritt* erfolgte die Auswahl der Ratgeber über eine Recherche nach den Stichworten „Ratgeber Kinderlosigkeit" und „Ratgeber Kinderwunsch" im Online-Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, ergänzt über weitere Suchen im Online-Buchhandel (Amazon, Thalia, Weltbild) sowie der örtlichen Büchereien. Damit gerieten entsprechend kategorisierte bzw. getaggte (ebd., 105ff.) Werke in den Blick. Gleichwohl wurden einige Bereini-

doi.org/10.35468/6097-09

gungen vorgenommen, mittels der allein auf CD oder DVD erschienene Werke und ein Kochbuch aus dem Untersuchungskorpus entfernt wurden. Insgesamt konnten 139 buchförmige Kinderwunschratgeber identifiziert werden. Der erste Ratgeber ist auf ein Erscheinungsjahr 1984 datiert; im Laufe der Jahre nimmt die Anzahl der erschienenen Werke kontinuierlich zu.

Mithilfe von MAXQDA und einer an die Grounded Theory Methodologie (Strauss, 1994) orientierten Herangehensweise wurden die Ratgeber in einem *zweiten Schritt* anhand ihrer Rücken- oder Klappen- bzw. Verlagsinformationstexte und mittels eines induktiven Vorgehens systematisiert. Herausgearbeitet wurden verschiedene Kodes und Kategorien, nach denen sich die Ratgeber differenzieren und kategorisieren lassen – bspw. ihre Adressat:innenkonstruktion, thematischen und inhaltlichen Schwerpunkte oder Autorisierungsstrategien. Hierbei hat sich zudem gezeigt, dass sich die Ratgeber auch dahingehend unterscheiden, welche Erfolgsaussichten dem Kinderwunsch der Leser:innenschaft zugesprochen wird. Von vielen Ratgebern wird die (Un)Möglichkeit des Scheiterns des Kinderwunsches bereits paratextuell zum Thema gemacht und mit einem bestimmten Anspruch der Leistung des Ratgebers in Bezug auf diese (Un)Möglichkeit verbunden.

Wie Ratgeber mit der Möglichkeit eines Scheiterns bzw. einem Nicht-Erfüllen des Wunsches nach Kindern umgehen, dafür gibt es bereits im Paratext – den Klappen- bzw. Verlagsinformationstexten – der Werke eine Bandbreite an Strategien. Sie sollen im Folgenden nachgezeichnet werden. Der Fokus auf die paratextuelle Ebene ist nicht zuletzt dahingehend interessant, als hier die markant an die Leser:innenschaft gerichteten Selbstbeschreibungen (durch Autor:innen oder Verlage), Versprechen, inhaltlichen und perspektivischen Schwerpunkte der Werke zu finden sind, die angesichts einer zunehmenden Vielfalt von Kinderwunschratgebern immer auch die Wahl *für* den Ratgeber forcieren. Mit Blick auf die im Folgenden näher beleuchteten Strategien wurde exemplarisch jeweils ein Ratgeber ausgewählt, der besonders eine der im Rahmen der umfänglichen Systematisierung differenzierten Erfolgsaussichten repräsentiert. Im Zuge der näheren Betrachtung wurden – wenn möglich und wie auch in anderen Arbeiten praktiziert (z. B. Krüger, 2017; Thompson, 2013) – auch das Vorwort oder das Einleitungskapitel zur Betrachtung ergänzend hinzugezogen, da hier oftmals eine nähere „Standortbestimmung des Buches […], die immer auch eine Selbstverortung enthält“ (Thompson, 2013, 27), zu finden ist.

3 Paratextuelle Strategien zum Umgang mit der Möglichkeit des Scheiterns

Ein erster Weg des Umgangs mit der Möglichkeit des Scheiterns des Kinderwunsches besteht darin, sie nicht zum Thema zu machen. Einige Werke knüpfen an die

doi.org/10.35468/6097-09

von ihnen unterbreiteten Ratschläge eine Erfolgsaussicht, die sich am deutlichsten mit dem Begriff der *Gewissheit* bezeichnen lässt. Deutlich lässt sich diese Strategie im Werk von Anne-Sophie Fleckenstein und Antje Mainka (2018) erkennen.

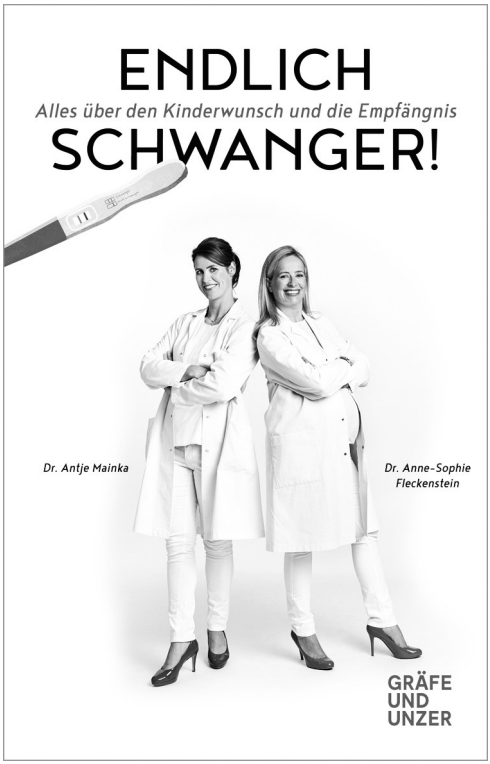


Abb. 1: Cover des Ratgebers von Fleckenstein und Mainka (2018)

Nicht nur vermarktet sich das Buch mit dem fast als Imperativ wirkenden Titel „Endlich Schwanger!". Die Covergestaltung (Abb. 1) ist darüber hinaus sowohl von einem positiven Schwangerschaftstest direkt unter dem Titel als auch mit einem Foto der Autor:innen versehen, das eine von ihnen schwanger zeigt. Der Vermerk auf den Doktortitel beider Autor:innen und das Tragen von medizinischen Kitteln suggeriert eine fachliche Expertise, die zugleich das Vertrauen der Leser:innenschaft einzufordern scheint. Nicht nur fachlich, sondern auch persönlich werden die Autor:innen als Garanten des Erfolgs des Kinderwunsches positioniert. Den Buchrücken zieren dann auch die Sätze:

doi.org/10.35468/6097-09

> „Die sympathischen Gynäkologinnen Dr. Anne-Sophie Fleckenstein und Dr. Antje Mainka wissen, wie es mit dem Kinderkriegen funktioniert, und haben die passenden Antworten auf fast alle Fragen parat. Anhand von Fallbeispielen erklären sie, was die Ursachen eines unerfüllten Kinderwunsches sein können und welche Wege zum Schwangerwerden führen. Manchmal hilft es schon, wenn man nur weiß, wie der weibliche Zyklus funktioniert. Und auch, was Mann so alles tun kann [...]“ (ebd.).

Damit wird hier *erstens* nochmals ein Wissensvorsprung der Autor:innen gegenüber der Leser:innenschaft zum Gegenstand gemacht. *Zweitens* wird suggeriert, dass es keines wirklich umfänglichen Wissens bedarf, damit eine Zeugung gelingt („Manchmal hilft es schon, wenn man nur weiß […]“). Letztlich werden so auch negative Erfahrungen und Schwierigkeiten von Paaren oder Personen relativiert. *Drittens* wird zweimal das Wort „funktionieren“ angeführt. Das Gelingen einer Zeugung wird so in den Kontext einer funktionalen Logik gerückt. Dies macht es dann auch einfacher zu argumentieren, dass ein bestimmtes Handeln – wie es der Ratgeber kenntlich macht – auch zu einem bestimmten Ergebnis führen wird. Allein im Paratext suggeriert der Ratgeber so eine umfängliche Gewissheit in die von ihm vermittelnden Ratschläge. Wie eine Warnung vor dem sich nun nach der Lektüre tatsächlich erfüllenden Kinderwunsch prangt dazu passend auf dem Innencover der Spruch: „Vorsicht, dieses Buch hilft wirklich!“ (ebd., 3).
Etwas verhaltener, wenngleich ebenso hoffnungsvoll, argumentieren Ratgeber, die innerhalb des Untersuchungssamples als *optimistisch* kategorisiert wurden. Auch sie versprechen Erfolge, wenn auch nicht mit einer umfänglichen Gewissheit über den positiven Ausgang der Phase einer ungewollten Kinderlosigkeit. Ein Beispiel hierfür ist der an Männer gerichtete Ratgeber der „Heilpraktikerin und Homöopathin in eigener Praxis“ Birgit Zart (2011), der Autorin mit den meisten Werken im Sample. Zwar ist der Buchrücken auch von der Überschrift „Gemeinsam zum Wunschkind“ gekennzeichnet, womit eine Erfolgsaussicht der Ratgeberlektüre gegeben wird, doch der weitere Rückentext ist etwas zurückhaltender. Die als „Kinderwunsch-Expertin“ bezeichnete Autorin gebe

> „mit ihrem ganzheitlichen Ansatz brauchbare Strategien, jenseits von Spermiogrammen und Vitamin-Kuren die Hand, damit sich die Männer gelassen und gestärkt auf den Kinderwunsch einlassen können. Dabei setzt sie insbesondere auf die Stabilität in der Partnerschaft und gibt wertvolle Tipps zur Sexualität und Selbstvertrauen, damit die Kinderwunsch-Paare ihren Weg gemeinsam kraftvoll gehen können“ (ebd.).

Sichtbar wird hier vor allem die Wahrnehmung und Anerkennung der partnerschaftlichen und emotionalen Herausforderungen einer Kinderwunschphase, die bei Fleckenstein und Mainka (2018) erst gar nicht thematisiert werden. Gleichwohl verspricht die Autorin in ihrem Vorwort: „Ich stelle beispielsweise sicher, dass das Paar auch in den kleinen Schritten Richtung Kind Erfolge sieht“ (Zart, 2011, 13). Der teleologische Bezugspunkt – das eigene Kind – ist damit gesetzt und die Au-

doi.org/10.35468/6097-09

torin versteht sich selbst als Expertin, die Leser:innenschaft mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung an dieses Ziel zu bringen. Auch hier ist das Scheitern keine explizit benannte Option, wenngleich der Prozess als herausfordernd angesehen wird.
Eine dritte Strategie des Umgangs mit der Möglichkeit des Scheiterns liegt in einer abwägenden Diskussion der *Chancen und Grenzen* der Erfüllung des Kinderwunsches. Die Option des Scheiterns taucht hier sichtbar auf und steht neben einem positiven Verlauf zur Zeugung. Beispielhaft für diese Strategie ist das Werk von Feichtinger und Stanzl (2018), „Kinderwunsch und Lebensplan", das auch im Untertitel „Chancen und Grenzen der Reproduktionsmedizin: Ein Ratgeber" heißt. Wie der Buchrücken formuliert, vermitteln die Autor:innen – ein „international renommierter Reproduktionsmediziner" (ebd.) und eine Wissenschaftsjournalistin – „im Detail und medizinisch fundiert, was die Reproduktionsmedizin heute leisten kann – und was nicht. Dabei lautet die zentrale Aussage: Wer sich für Kinder entschieden hat, sollte schon früh über Familienplanung nachdenken" (ebd.). Die Grenzen der Reproduktionsmedizin werden dabei im Klappentext in Bezug zu den Grenzen des (weiblichen) Körpers gesetzt: „Auch wenn die Reproduktionsmedizin ständig Fortschritte macht, so lässt sich die viel besprochene biologische Uhr nicht zurückdrehen – der Körper setzt dem unendlichen Babyglück irgendwann natürliche Grenzen" (ebd.). Dass die biologische Uhr abläuft, begründen die Autor:innen mit der Bedeutung der beruflichen Karriere: „Erst Kinder, dann Karriere? Immer mehr Paare verschieben das Kinderkriegen auf später. Dass ‚später' oft aber ‚zu spät' sein kann, ist vielen nicht klar – und die biologische Uhr lässt sich nicht zurückdrehen" (ebd.). Chancen und Grenzen der Reproduktionsmedizin werden damit stets in der Waage gehalten. Die Leser:innenschaft wird aufgefordert, sich frühzeitig mit den eigenen Wünschen auseinanderzusetzen und bei einer ‚späten' Entscheidung für reproduktionsmedizinische Maßnahmen nicht zu viel Hoffnung in diese zu legen. Das Scheitern ist eine feststehende Möglichkeit des Verlaufs eines Kinderwunschs, wenngleich es der Leserschaft obliegt, diese Möglichkeit zu reduzieren.
Es gibt jedoch Ratgeber, die die Möglichkeit des Scheiterns noch stärker thematisieren. Beispielhaft für eine Strategie der *verhaltenen Hoffnung* ist das Werk von Wöhler[1] (2014). Der Text auf dem Buchrücken fokussiert zuvorderst auf Problematiken, bevor er hoffnungsvolle Bemerkungen (erneut durch Verweis auf die Reproduktionsmedizin) formuliert: „In diesem Buch werden die Risiko- und Einflussfaktoren auf dem Weg zum schwanger werden [sic] beleuchtet. Dabei werden biologische, genetische, psychologische wie krankheitsbedingte Risiken und Ursachen betrachtet und erklärt. Aber auch mögliche ‚Behandlungsoptionen' der Fortpflanzungsmedizin sollen ausführlich erläutert werden." Dies wird in der Einleitung mit den gleichen Worten wiederholt, jedoch nunmehr um den Hinweis ergänzt, dass mit reproduktionsmedizinischen Verfahren „aber das Problem erst richtig an[fängt]" (ebd., 9), da sie

1 Über die Autorin sind keine Informationen bzgl. fachlicher Provenienz o. ä. zu finden.

doi.org/10.35468/6097-09

oft mit „physischen und psychischen Komplikationen, Ängsten und partnerschaftlichen Konflikten“ (ebd.) einhergehen. Direkt im Anschluss führt der Ratgeber die Möglichkeit eines endgültigen Scheiterns des Wunsches nach einem eigenen Kind an, indem er als eines seiner Themen anführt, „ob man sich mit der Kinderlosigkeit abfinden kann […] und wie man lernen kann, mit ihr umzugehen“ (ebd.). Damit will er zeigen, „dass Kinderlosigkeit im Kern kein Schicksal ist, an dem man zerbrechen muss“ (ebd.). Im Ratgeber wird damit immer wieder das Scheitern markant als eine Möglichkeit des Ausgangs des Kinderwunschprozesses vor Augen geführt.
Eine Reihe von Ratgebern innerhalb des Samples setzen an, wenn die Möglichkeit des Kinderwunsches bereits nicht mehr als gegeben angesehen wird. Ihr Gegenstand ist dann die Auseinandersetzung mit einem kinderlosen Leben in der Zukunft. Dabei stellen alternative Möglichkeiten eines gemeinsamen Lebens mit Kindern bspw. durch Adoption oder eine Pflegeelternschaft nur eine einzelne Variante des von den Ratgebern vorgeschlagenen Umgangs dar. Vielmehr richtet sich der Fokus auf die *Akzeptanz der Kinderlosigkeit*, in der sich letztlich die Möglichkeit des Scheiterns als Realität manifestiert. Anders gesagt: Es wird das Gescheitert-Sein des Wunsches nach einem eigenen Kind zum Gegenstand gemacht. Das stark auf Interviews und Erfahrungsberichten kinderlos bleibender Frauen beruhende Buch von Sterebogen (2020) führt auf seinem Rücken der Leser:innenschaft diese Realität vor Augen: „Kinderwunschzentren begleiten jährlich unzählige Paare auf dem Weg zum eigenen Kind. Doch was passiert, wenn alle Möglichkeiten ausgeschöpft sind und niemand mehr helfen kann?“ (ebd.). Dazu will die Heilpraktikerin vermitteln, „wie der Prozess des Abschieds vom Kinderwunsch gelingen kann“ (ebd.). Im Vordergrund steht, wie im Vorwort des Buches beschrieben wird, „dass ein Leben auch ohne eigenes Kind erfüllend, gelingend und glücklich sein kann“ (ebd., 13). Im Zentrum des Buches steht damit die Aufforderung an die Leser:innenschaft, neue Hoffnung zu finden, um das Leben nach dem Wunsch nach einem eigenen Kind weiterzuleben und sich neue Ziele zu setzen. Gleichsam sollen Interviews mit betroffenen Frauen einen konjunktiven Erfahrungsraum eröffnen. Dafür ist es der Autorin wichtig, dass sich ihr Buch „ausdrücklich nicht an jene [richtet, M.K.], die sich bewusst gegen ein Leben mit Kindern entschieden haben“ (ebd., 10). Nur „Herzensmütter“ – so auch der Titel des Buches – können die Emotionen anderer Herzensmütter nachempfinden und dabei Kraft für den weiteren Lebensweg gewinnen.

4 Ratgeben im Kontext der Möglichkeit des Scheiterns des Kinderwunschs – erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Die hier vorgenommene Untersuchung paratextueller Elemente macht deutlich, dass die Ratgeber sehr unterschiedliche Strategien in der Auseinandersetzung mit

doi.org/10.35468/6097-09

der Möglichkeit des Scheiterns im Kontext der Ungewissheit des Erfüllens eines Kinderwunsches wählen. Diese Strategien reichen von der Invisibilisierung einer solchen Möglichkeit im Zuge eines umfassenden Erfolgsversprechens der Lektüre bis hin zu Kennzeichnung von Umgangsweisen mit der Anerkennung des Gescheitert-Seins. Dabei lässt sich feststellen, dass das Scheitern in dieser Bandbreite immer deutlicher zu einem konkreten Gegenstand der ratgeberischen Vermittlung wird. Es ist dabei ein gradueller Verlauf zu erkennen, in dem die Möglichkeit des Scheiterns immer stärker thematisiert wird. Von einer nicht thematisierten, wenngleich stets gegebenen Möglichkeit des Scheiterns des erzieherischen Prozesses von Vermitteln und Aneignen (Biesta, 2013) zwischen Ratgeber und Leser:innenschaft bewegt sich dieser graduelle Verlauf über eine stetig deutlicher sichtbare Möglichkeit hin zu einer Setzung des Scheiterns als eigenem Vermittlungsgegenstand bzw. als „drittem Faktor" (Sünkel, 2013), auf den sich der Aneignungsprozess der Lesenden richtet und in dem Ratgeber vermitteln. Im Weiteren sollen die beiden Pole dieser Gradualisierung näher betrachtet werden.

Mit Blick auf die *Strategie der Gewissheit* gilt, dass, auch wenn Ratgeber die Möglichkeit des Scheiterns nicht im Einzelnen thematisieren, sie dem Prozess von Vermittlung und Aneignung doch immer immanent ist. In der Rezeption des Wissens bspw. von Fleckenstein und Mainka können Missverständnisse auftreten, die Ratschläge können falsch umgesetzt werden, eine gelungene Empfängnis muss nicht von Dauer sein usw. Jedoch klammert der Ratgeber dies in seiner paratextuellen Darstellung aus. Vielmehr gibt er an die Leser:innenschaft zurück: Mit dem richtigen Wissen ausgestattet gibt es kein Scheitern! Mit Rödel (2017) kann dies als ein meritokratisches Denken beschrieben werden, bei dem es „kein Außen mehr gibt, das ich für Versagen verantwortlich machen kann" (ebd., 131). Ein Scheitern des Kinderwunsches wäre stets das Ergebnis unzureichender oder falscher Wissensakkumulation, die immer im Individuum verankert ist – entweder wurde der falsche Ratgeber gewählt oder das von Fleckenstein und Mainka bereitgestellte Wissen, das sicher zu einem eigenen Kind führt, wurde unzureichend rezipiert.

In der Strategie der *Akzeptanz des Gescheitert-Seins* wird das Scheitern dagegen selbst zu einem Gegenstand der Vermittlung. Denn nicht nur rückt die Bewältigung des Gescheitert-Sein in den Fokus, vielmehr erfolgt eine Deutung darüber, was Scheitern im Kontext des Kinderwunsches überhaupt heißt. Bei Sterebogen ist es das Ausschöpfen von Möglichkeiten zur Zeugung eines eigenen Kindes und darauf bezogener Hilfeangebote, die es notwendig machen, Umgangsweisen damit zu finden und andere Lebensentwürfe zu konzipieren. Wie sich mit Rödel (2017) und dessen Rezeption der transformatorischen Bildungstheorie Kollers ausführen lässt, kann dies als eine Kontextualisierung des Scheiterns als einer bildenden Erfahrung verstanden werden: „Hier wird das Scheitern also zum reflexiven Prozess oder zumindest zum Bemerken der Nicht-Tragfähigkeit bisheriger Konzepte" (ebd., 130). Wird das Scheitern des Kinderwunsches zu einem Ver-

doi.org/10.35468/6097-09

mittlungsgegenstand, erscheint es als bildende Erfahrung der Neuorientierung. Es soll die Scheiternden nicht resignieren lassen, sondern bewegt sie „zur Suche nach einer Antwort auf das Scheitern“ (ebd.).

In beiden Strategien entsteht so eine immanente Beziehung zwischen Scheitern und Lernen, wenn auch anders als in einer Betrachtung des Lernens durch Scheitern für spätere Erfolge (ebd., 131-133). Im Fall des ersten Ratgebers ist es das Lernen des richtigen Wissens – desjenigen von Fleckenstein und Mainka bereitgestellten über den weiblichen Zyklus –, mit der das Scheitern gar nicht erst als Möglichkeit auftaucht. Im zweiten Fall geht die Einsicht in das Gescheitert-Sein des eigenen Kinderwunsches nicht mit einem Lernen einher, das näher an dieses Ziel führt. Vielmehr müssen sowohl Wege zum Abschied vom Kinderwunsch als auch Alternativen des persönlichen Glücks gefunden werden.

Ein weiterer Aspekt kann hervorgehoben werden: Bereits paratextuell ist die Bedeutung der (Un)Möglichkeit des Scheiterns mit Bildern des gewünschten Kindes verbunden, genauer gesagt mit einer spezifischen Facette solcher Bilder. Wie bereits erwähnt, stellen Vorstellungen von gewünschten Kindern einen wichtigen Bezugspunkt in Kinderwunschratgebern, dem von ihnen vermittelten Wissen und den formulierten Ratschlägen dar. Diese Vorstellungen können auch dann bedeutsam sein, wenn es textuell gar nicht explizit um das gewünschte Kind geht – und es doch um nichts anderes geht. So können Ausführungen zu gesunder Ernährung, Glückvorstellungen oder Veränderungen der Lebensweise auch ohne Bezüge zum gewünschten Kind auskommen und sich durch ihre Kontextualisierung im Ratgeber doch sehr deutlich um es drehen. Ein Bild des „imaginierten Kindes“ bringt dabei eine paradoxe Figur zwischen textlicher Absenz und Präsenz hervor (Kluge, 2023, 374-375). Eine solche Paradoxie ist auch in den hier betrachteten Ratgebern zu finden. Denn selbst wenn sie nie expliziert wird, wird in den verschiedenen Umgangsweisen mit der Möglichkeit des Scheiterns stets die Handlungsfähigkeit – bzw. kindheitstheoretisch gesprochen: die Agency (James, 2011) – des gewünschten Kindes virulent. Dass sich Ratgeber bereits paratextuell mit der Möglichkeit des Scheiterns auseinandersetzen – so die These – begründet sich damit, dass dem gewünschten Kind die Fähigkeit zugesprochen wird, die Ziele oder das konkrete Handeln von Personen oder Paaren mit Kinderwunsch zu begrenzen oder gar zu unterlaufen.

In der jüngeren Debatte der Kindheitsforschung haben sich Positionen relationaler Agency etabliert, die auch in diesem Zusammenhang bedeutsam sind. Entgegen essentialisierender Vorstellungen kindlicher oder erwachsener Handlungsfähigkeit wird auf die Ermöglichung und Begrenzung von Handlungsfähigkeit in Beziehung zu anderen – menschlichen wie nicht-menschlichen – Entitäten verwiesen (z. B. Oswell, 2016; Eßer, 2014). In dieser Hinsicht kann argumentiert werden, dass über die verschiedenen Strategien des Umgangs mit der Möglichkeit des Scheiterns hinweg deutlich wird, dass es ein zentrales Ziel aller Ratgeber

doi.org/10.35468/6097-09

ist, ihrer Leser:innenschaft die eigene Handlungsfähigkeit in Relation zu derjenigen gewünschter Kinder zu versichern. M. a. W.: Im Mittelpunkt steht, der Leser:innenschaft ihre Handlungsfähigkeit *trotz* der Handlungsmächtigkeit des gewünschten Kindes zu versichern. In welcher Hinsicht diese Handlungsfähigkeit der Leser:innenschaft besteht, darin unterscheiden sich die Ratgeber. Und paradoxerweise ist es genau diese Handlungsfähigkeit, die gleichzeitig von den Ratgebern selbst auch wieder abgesprochen wird, um ihre Daseinsberechtigung zu manifestieren. Ihre eigene Fallibilität, d. h. die Möglichkeit des Scheiterns der Ratschläge bzw. des erzieherischen Verhältnisses zwischen Ratgeber und Leser:innenschaft wird damit gleichsam ausgeklammert.

5 Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Medium buchförmiger Kinderwunschratgeber stellt bislang noch weitestgehend einen blinden Fleck in der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung dar. Jedoch wird deutlich, dass eine solche Auseinandersetzung nicht nur Selbstzweck bleibt, sondern weiterführende Anschlusspunkte für dieses Feld bietet. Insofern sie sich notwendig zur Nicht-Kausalität der Zeugung verhalten müssen, müssen sie nicht nur mit der Möglichkeit des Scheiterns des Kinderwunsches umgehen, sondern auch mit ihrer eigenen Fallibilität. Interessant – und gleichzeitig in einer marktwirtschaftlichen Perspektive nachvollziehbar – ist, dass letzteres in den untersuchten paratextuellen Elementen der Ratgeber nicht thematisiert wird, wenngleich es durchaus unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Scheitern des Kinderwunsches der Leser:innenschaft gibt.

Zum einen bieten sich hierbei Anschlusspunkte für grundlagentheoretische Arbeiten zur Struktur des Ratgebens in einem Prozess zwischen ratgeberischer Vermittlungsabsicht in einem auf einen Gegenstand bezogenen Aneignungsprozess der Leser:innenschaft (Sauerbrey, 2019; Schmid, 2019). In einer solchen fundamentaltheoretischen Perspektive muss das z. T. paradoxale Verhältnis zwischen einer strukturell gegebenen Möglichkeit des Scheiterns einer jeden Vermittlungsabsicht, der Nicht-Thematisierung genau dieser Möglichkeit und ggf. der Thematisierung des Scheiterns als Vermittlungsgegenstand weiter diskutiert und auch konzeptionell aufgegriffen werden.

Zum anderen lässt sich die These formulieren, dass Kinderwunschratgeber ihre Leser:innenschaft stets zu einer Ordnung bzw. Justierung ihres Verhältnisses zu gewünschten Kindern auffordern. Anders gesagt: Bereits in der Phase des Kinderwunschs sind Personen oder Paare mit Adressierungen konfrontiert, ein Verhältnis zu (gewünschten) Kindern einzunehmen. Zukünftig muss davon ausgehend diskutiert bzw. zum Gegenstand der Forschung gemacht werden, was dies für mög-

doi.org/10.35468/6097-09

licherweise entstehende Eltern- bzw. Erwachsenen-Kind-Beziehungen mit sich bringt. Was macht es mit pädagogischen Verhältnissen zwischen Eltern und Kindern, wenn erstere bereits in der Phase ihres Kinderwunsches Ratgeber konsultiert haben, die die Möglichkeit des eigenen Scheiterns trotz einer Handlungsfähigkeit des Kindes ausgeschlossen haben? Wie dagegen gestalten sich solche Verhältnisse, wenn das Scheitern des eigenen Handelns oder der eigenen Ziele an der Grenze des Kindes offensiv als Möglichkeit oder Gegebenheit vermittelt wird? Fragen wie diese berühren nicht zuletzt Probleme pädagogischer Macht, Autorität und Autorisierung (Schäfer & Thompson, 2009).

Literatur

Baader, M. S. (2008). Geburtsratgeber zwischen Beruhigungs- und Risikorhetorik in kulturgeschichtlicher Perspektive. In C. Wulf, A. Hänisch & M. Brumlik (Hrsg.), *Das Imaginäre der Geburt. Praktiken, Narrationen und Bilder* (S. 122-135). München: Wilhelm Fink.

Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Eßer, F. (2014). *Agency Revisited*. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *34* (3), 233-246.

Feichtinger, W. & Stanzl, E. (2018). *Kinderwunsch und Lebensplan. Chancen & Grenzen der Reproduktionsmedizin: Ein Ratgeber.* Wien: Orac.

Fleckenstein, A.-S. & Mainka, A. (2018). *Endlich Schwanger! Alles über den Kinderwunsch und die Empfängnis*. München: Gräfe und Unzer.

Heimerl, B. & Hofmann, P. (2016). Wie konzipieren wir Kinderkriegen? Normativer Rationalismus versus empirische Praxisforschung. *Zeitschrift für Soziologie, 45*(6), 410-430.

Hirschauer, S., Heimerl, B., Hoffmann, A. & Hofmann, P. (2014). *Soziologie der Schwangerschaft. Explorationen pränataler Sozialität*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

James, A. (2011). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 34-45). Houndmills: Palgrave Macmillian.

Kluge, M. (2019). Ungeborene als Gegenstand der Kindheitsforschung? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39*(4), 352-366.

Kluge, M. (2023). Bilder von gewünschten Kindern. Einzelfallanalyse eines Kinderwunschratgebers. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 23*, 367-384.

Krüger, J.-O. (2017). Wissen, was gut ist? Zur Adressierungsproblematik in Erziehungsratgebern für Eltern. In J.-O. Krüger., K. Jergus & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (201-213). Wiesbaden: Springer VS.

Krumbügel, J. (2015). Der Übergang zur Elternschaft in ärztlichen Schwangerschaftsratgebern. Eine diskursanalytische Untersuchung von Mutter- und Vaterbildern. In R. Seehaus, L. Rose & M. Günther (Hrsg.), *Mutter, Vater, Kind – Geschlechterpraxen in Elternschaft* (S. 141-155). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Oswell, D. (2016). Re-aligning children´s agency and re-socialising children in Childhood Studies. In F. Eßer, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 19-33). London, New York: Routledge.

Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen.

Rödel, S. S. (2017). Negativität und Scheitern. Zum Problem der Freilegung eines Problems. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 119-142). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6097-09

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft: Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, U., Schick, C., Wobig, S., Meier, A. & Schulz, S. (2020). Die Sorge am Lebensbeginn in Elternratgebern. Populäres Wissen über Babypflege im Fokus einer Dokumentenanalyse. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 141-153). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). (2009). *Autorität*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.

Schmid, M. (2019). Das Pädagogische von medialen Ratgebern und Überlegungen zu ihrer Artikulation. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft: Grundlagen und Reflexionen* (S. 31-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sterebogen, I. (2020). *Herzensmütter. Glücklich werden trotz unerfülltem Kinderwunsch. München: Ariston.*

Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* München: Wilhelm Fink, UTB.

Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thompson, C. (2013). Im Namen der Autorität: Spielarten der Selbstinszenierung in pädagogischen Ratgebern. In P. Bühler, T. Bühler, & F. Osterwalder (Hrsg.), *Zur Inszenierung pädagogischer Erlöserfiguren* (S. 19-36). Bern: Haupt.

Wöhler, C. (2014). *Kinderwunsch. Endlich schwanger werden. Rat und Infos bei Kinderlosigkeit.* o. O.: JoelNoah S. A.

Zart, B. (2011). *Das Kinderwunschbuch für Männer*. München: Ariston.

Autor

Kluge, Markus, Dr. phil.
Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
48143 Münster
mkluge@uni-muenster.de

doi.org/10.35468/6097-09

Charlotte Nell und Eva Tolasch

Eine diskursanalytische Annäherung an den gelebten (Dicken) Körper in Liebesratgebern: „What we are not told is that our bodies are perfect just the way they are."[1]

1 Einleitung[2]

In nahezu jeder Buchhandlung springen uns Ratgeberbücher mit dem Versprechen auf Hilfe für das Problemfeld ‚Liebesangelegenheiten' ins Auge. Dies kann kaum verwundern, denn in der Spätmoderne fungiert ‚die Liebe' als Imaginations- und Projektionsfläche eines ‚guten Lebens' überhaupt, ja, sie gilt als eine der zentralen „Fantasien des guten Lebens" (Berlant, 2011, 2). Liebe ist dabei nicht nur ein erstrebenswertes oder schönes Gefühl, sondern sie erfüllt als Anerkennungsquelle eine wesentliche Funktion für spätmoderne Subjekte (Honneth, 1992), ein Gesichtspunkt, der auch zunehmend von Liebesratgebern in den Vordergrund gestellt wird. Was unter Liebe zu verstehen ist und welcher Aspekt von Liebe thematisiert wird, gestaltet sich dabei im Hinblick auf die Ratgeberlandschaft durchaus divers. Während hier auf der einen Seite Paarbeziehungen thematisiert werden, in denen sich das Liebes- und Lebensglück in einer authentischen Beziehung zu einer geliebten Person manifestieren soll (Illouz, 2015, 215 f.), gewinnt auf der anderen Seite das Thema der Selbstliebe als eigene Ratgebersparte auch unabhängig von Paarbeziehungen an Relevanz. Die Selbstliebe erscheint nicht mehr als Produkt gelingender Intimbeziehung, sondern als Voraussetzung zur gelingenden Gestaltung des eigenen Lebens und auch der eigenen Beziehungen (Illouz, 2012, 151). Gemeinsam haben die Liebesratgeber – ob bezogen auf Selbstliebe oder Beziehungstipps –, dass sie Liebe als *Handlungsfeld* skizzieren, auf dem mithilfe von guten Ratschlägen gearbeitet werden kann. Die sich in den Ratgebern zeigende therapeutisch-reflexive[3] Bezugnahme des spätmodernen

1 Baker, 2015, 15.

2 Für wertvolle Hinweise möchten wir uns bei Diana Lindner (FSU Jena) und den Beteiligten des DFG-Netzwerks ‚Ratgeben und Ratnehmen' bedanken.

3 Wenn wir hier von therapeutisch-reflexiver Bezugnahme sprechen, dann meinen wir damit, dass eine therapeutische Haltung der Selbstreflexion zum dominanten Selbstverständnis geworden ist, um sich selbst im Kontext anderer zu verstehen, erleben und damit auch zu regieren. Illouz beschreibt, wie der therapeutische Diskurs als eine kulturelle Verschmelzung der „ursprünglich

doi.org/10.35468/6097-10

(Selbst-)Liebesdiskurses schwebt dabei allerdings weder einfach über den Köpfen der Menschen noch wird sie einfach 1:1 inkorporiert. Im Gegenteil, nicht nur ist Liebeskommunikation in gesteigertem Maße „leibliche Kommunikation" (ebd., 158), sondern auch das Kommunikationsformat der Ratgeber enthält spezifische Deutungsmuster[4] – modellhafte Darstellungen – des ‚gelebten Körpers'[5], die bei der Lektüre der Ratgeber kreativ angeeignet und rezipiert werden. Ratgeber(texte) zielen ferner nicht nur auf die Vermittlung „kognitiven" Wissens, sondern auch auf die Vermittlung und Einübung von „praktischem", verkörpertem Wissen (ebd.). Sie umfassen bspw. Körpertechniken wie Atemübungen oder auch andere, unmittelbar den Körper betreffende Verhaltensdirektiven. Ratgeber fungieren in diesem Sinn als ‚praxeologische Dokumente', indem sie mit „Rat" auch zur „Tat" anleiten (Brüggen, 2005). Wir gehen davon aus, dass sich anhand von Ratgebern, in besonderem Maße die *Somatisierung* von Diskursen näher betrachten lässt.

Vor diesem Hintergrund analysieren wir in diesem Beitrag Ratgeber, die, so unsere These, eigensinnig ‚gelebte Körper' im Liebesdiskurs konstituieren. Es geht uns darum, aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive zu rekonstruieren, welche Deutungsmuster von ‚gelebten Körpern' auf der normativen Ebene sich in Liebesratgebern – zunächst als Treiber und Manifestation des therapeutischen Liebesdiskurses (Illouz, 2015) – finden lassen. Uns interessiert dabei nicht, was Rezipierende des (Liebes-)Ratgebers leiblich empfinden, wahrnehmen oder fühlen, wenn sie Ratgeber verschlingen oder aus Langeweile wieder weglegen. Auch interessiert uns nicht, was die Autor*innen der Ratgeber leiblich empfunden haben, als sie ihren Rat verschriftlicht haben. *Sondern uns interessiert, wie der ‚gelebte Körper' im Ratgebertext diskursiv an der Oberfläche erscheint und sichtbar wird*. Wir verstehen die hier analysierten populärwissenschaftlichen Ratgeber somit auf einer *Zwischenebene* situiert, also zwischen einer rein programmatischen, einer öffentlichen Rechtfertigung unterlegenen Ebene institutioneller Diskurse und einer empirisch-faktischen Ebene der beobachtbaren Alltagspraxen (Bührmann, 2012). Wir gehen davon aus, dass Ratgeber Diskursfiguren mit ‚Leib und Seele' – den ‚gelebten Körper' – offerieren. Ratgeber produzieren also nicht nur Körper(formen), sondern auch diskursiv präparierte Inhalte bzw. Materien des Leiblichen und Erlebbaren. Ratgeber verstehen wir so als ‚eigenständige' Diskurs-(Re-)Produzenten, die Choreografien von Leiblichkeit beinhalten.

Um dem ‚gelebten Körper' method(olog)isch auf die Spur zu kommen, arbeiten wir mit einer leibesphänomenologischen Erweiterung (etwa Ahmed, 2006;

kulturelle[n] Gegenpole" (Illouz, 2015, 261) von Freud'scher Psychologie und Selbsthilfe in der Spätmoderne als individuelle neoliberale Optimierungsstrategie und letztlich Selbstregierungstechnik prägend geworden ist. Und damit ist dieser Diskurs machtvoll.

4 Zum Verständnis des Deutungsmusters siehe Methodikteil.

5 Im Konzept des ‚gelebten Körpers' wollen wir zwei häufig gegenüberstehende theoretische Perspektiven, nämlich die Diskursanalyse und die Leibphänomenologie, in einen produktiven Austausch bringen. Das Konzept erläutern wir in Kapitel 2.

doi.org/10.35468/6097-10

Merleau-Ponty, 1974) der Diskursanalyse (Keller, 2011).[6] In Anlehnung an das von Reiner Keller entworfene Programm einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (ebd.), das es uns ermöglicht, Konzepte der Leibphänomenologie mit einem theoretischen Verständnis der Diskursanalyse zu einer forschungsanleitenden Heuristik zu verknüpfen, nehmen wir auch eine an Kellers Erhebungs- und Auswertungsmethodik qualitativ ausgerichtete Rekonstruktion der Deutungsmuster von ‚gelebten Körpern' innerhalb von vier kommerziell erfolgreichen populärwissenschaftlichen und textbasierten *Liebesratgebern* vor.[7]

Ferner nähern wir uns dem Vorhaben, Deutungsmuster des ‚gelebten Körpers' im Liebesdiskurs zu rekonstruieren, von zwei Seiten: Zunächst wenden wir uns einem normalisierten, d. h. auf der Inhaltsebene nicht explizit problematisierten Körper im Liebesdiskurs in drei *Beziehungs*ratgebern zu (1). Dies ermöglicht uns, eine Rekonstruktion implizit aufgerufener Deutungsmuster des – sofern nicht anders markierten – normalisierten Körpers vorzunehmen. Geleitet von theoretischen Vorüberlegungen ist anzunehmen, dass der ‚gelebte Körper', wenn überhaupt, als Interaktions- und Reflexionsinstrument der Liebeskommunikation thematisiert wird, wobei die Legitimität leiblicher nichtsprachlicher Kommunikation als Besonderheit von Paarkommunikation ausgemacht werden kann (Luhmann, 2008, 46 f.). Aus den Beziehungsratgebern glauben wir folglich, Deutungsmuster, wie der gelebte ‚Norm(al)körper' im Liebesdiskurs *konstruiert* wird, identifizieren zu können. In einem zweiten Schritt wenden wir uns im Sinne eines ‚Fallporträts' einem *fat*-aktivistischen Liebesratgeber zu, in dem Körper und die gesellschaftliche Anerkennung sowie *Liebenswertigkeit* desselben zum Politikum schlechthin werden (2). Diesen Ratgeber analysieren wir im Kontext der Beziehungsratgeber, da anzunehmen ist, dass er ausgehend von seiner Problemdefinition – nämlich der *gesellschaftlichen* Konstruktion Dicker[8] Körper als Problem innerhalb *fat*-phober

6 Im Folgenden verwenden wir im Anschluss an Helmut Plessner heuristisch die Begriffe „Leib" und „Körper". Wir differenzieren gemessen daran, ob es um Deutungsmuster der instrumentellen Verfügung über den Körper oder der existenziellen leiblichen Erfahrung geht. Plessner schlägt die begriffliche Trennung von „Körper" und „Leib" vor, um analytisch der grundlegenden Dualität menschlicher Existenz Rechnung zu tragen. Dabei geht es einerseits um die existenziellen Erfahrungen des „Leibseins" und andererseits um die instrumentellen Handlungsverfügungen des „Körperhabens". (Gugutzer im Anschluss an Plessner, 2006, 16)

7 Bei der Auswahl der Liebesratgeber wurden deutschsprachige Erstveröffentlichungen und Bestseller ausgewählt (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006; Betz, 2014; Stahl, 2017). Bei dem *fat*-aktivistischen Liebesratgeber wurde, aufgrund Mangels ähnlich erfolgreicher Publikationen, ein englischsprachiger Ratgeber ausgewählt, der auch im deutschen Büchermarkt als Bestseller erhältlich ist (Baker, 2015). Dies scheint auch deshalb möglich, weil sich auch in Deutschland fat-aktivistische Initiativen stark am nordamerikanischen Kontext orientieren, vgl. „Fat Studies. Ein Glossar" (Herrmann et al., 2022, 17).

8 ‚Dick' wird im Text durchgängig großgeschrieben. Damit soll markiert werden, dass es sich dabei nicht um essentialistische Eigenschaften der Körper handelt, sondern um eine durch eine fat-phobische Epistemologie geschaffene, soziokulturell und historisch konstruierte Differenzzuschreibung, die das Ziel der Exklusion und Annihilation von Dicken Menschen verfolgt.

doi.org/10.35468/6097-10

Gesellschaften – Bruchstellen und Widerständigkeiten zum ‚Normkörper' der Beziehungsratgeber aufweist. Indem wir auf den *fat*-aktivistischen Ratgeber, der dennoch als (Selbst-)Liebesratgeber typisiert werden kann, fokussieren, können wir explorativ der Frage nachgehen, welche Rolle dem ‚gelebten Körper' in Ratgebern zukommt. Wir fragen danach, welcher Ort dem ‚gelebten Körper' im Ratgebertext mit seinem therapeutisch-machtvollen Zugang zugewiesen wird und wie er als Ort bzw. Raum des (Er-)Lebbaren (Gefühl, Wahrnehmung etc.) entworfen wird. Damit leisten wir einen qualitativ-empirischen Beitrag zur Rekonstruktion von diskursiven Formationen des ‚gelebten Körpers' im Ratgeber-Setting.

2 Diskurs, Körper, Leib und Gelebtes: Methodologische Vorüberlegungen zur Untersuchung von Ratgebern

Um den ‚gelebten Körper' im Kontext von Liebesratgebern zu analysieren, sollen hier knapp die theoretisch-methodologischen Prämissen expliziert werden. Diese Prämissen wurzeln in einem diskursanalytischen Zugang, der durch leibphänomenologische Zugänge angereichert wird. Zugänge meinen hier die ‚Brille', die wir aufhaben, wenn wir den Ratgeber hinsichtlich seiner Inhalte (was wird erzählt), Formen (wie wird erzählt) und Kontexte (in welchem feldabhängigen Zeit-Raum wird die Erzählung hervorgebracht) als Analysegegenstand bezüglich des ‚gelebten Körpers' beschreiben und verstehen wollen.

Mit dem Konzept des ‚gelebten Körpers' verfolgen wir das Ziel zwei häufig gegenüberstehende theoretische Perspektiven nämlich der Diskursanalyse und der Leibphänomenologie in einen produktiven Austausch zu bringen. Den Begriff des Körpers verwenden wir hier ausgehend von einer diskursanalytischen Perspektive, in der Körper durch Diskurse hervorgebracht und damit Menschen subjektiviert werden. Mit Subjektivierung sind die Verfahren gemeint, durch die „in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden" (Foucault, 1994, 243), indem ihnen ein sozialer Platz fremd und selbst zugewiesen wird. Sozialer Platz kann als Subjektposition verstanden werden. Für Beziehungsratgeber umfasst die Subjektivierungsweise hier bspw. die Konstitution spezifischer Subjektpositionen ‚der Liebenden' bis hin zu leiblicher Erfahrung bspw. ‚dem Liebesgefühl'. Zu ‚dem Liebesgefühl': So wird der Körper aus phänomenologischer Perspektive auch leiblich bewohnt. Der Körper ist nicht nur – überspitzt formuliert – ein diskursives (Deutungs-)Objekt, sondern dieser wird auch gefühlt, bewegt und eben aus Erster-Person-Perspektive leiblich erfahren (Merleau-Ponty, 1974). Wir haben bzw. werden also Körper innerhalb der Bedeutungsstrukturen einer Gesellschaft und durch diese Gesellschaft und wir sind ‚gelebte Körper' durch und in ihm (Guguttzer, 2001, 94), wobei das eine nicht im anderen aufgehen kann.

In der diskursanalytischen Ratgeberforschung wird der ‚gelebte Körper' – wie Erfahrung allgemein – oft als Diskursprodukt bzw. *Diskurseffekte* verstanden. Nicht

doi.org/10.35468/6097-10

selten wird der Umstand, dass „Verhalten nicht identisch mit Verhältnissen" (Becker-Schmidt, 2004, 191, zit. n. Villa, 2008, 213) ist, auch hier vernachlässigt, sodass der Eigensinn bspw. von Ratgebern (ihr „Verhalten") teilweise einfach unter den diskursiven Strukturen (die „Verhältnisse") subsumiert wird. In diesem Beitrag argumentieren wir hingegen, dass eine Analyse der Darstellung leiblicher Erfahrung, wie sie in Ratgebern modellhaft erfolgt, uns erste Hinweise darauf liefern kann, wie die ‚Ein-Körperung', d. h. der Prozess der Somatisierung und Materialisierung von Diskursen, vorstrukturiert wird. Leibliche Erfahrung verstehen wir dabei als diskursiv präformiert (Villa, 2008). Dies sagt freilich nicht automatisch etwas über die tatsächliche angewandte Praxis der Leser*innen aus. Allerdings leisten wir einen erweiterten Beitrag zur empirischen Betrachtung der Frage, wie Ratgeber angeeignet werden könnten.

Einerseits stützen wir uns dabei auf die Diskursforschung als theoretisch-methodologischer Fundierung sowie, in dem Versuch, den Leib im Diskurs rekonstruierbar zu machen, auf Konzepte der Leibphänomenologie (Gugutzer, 2006). Indem wir diese beiden recht unterschiedlichen Theorie- und Forschungstraditionen am Forschungsobjekt von *Liebesratgebern* miteinander in einen Dialog bringen – was hier nur methodologisch angedeutet werden kann –, gelingt es uns, eine rekonstruktive Forschungsperspektive auf den ‚gelebten Körper' im Diskurs zu eröffnen.

Denn während in der Diskursforschung die Frage, wie sich Subjektivierungsmodi angemessen methodisch rekonstruieren lassen, noch wenig erschlossen erscheint (Tuider, 2007), werden vonseiten der Leibphänomenologie vornehmlich subjektive Erfahrungsweisen betrachtet, ohne sie empirisch mit den sie umgebenden rekonstruierbaren Diskursen in Beziehung zu setzen. Die Leibphänomenologie wiederum liefert Ansatzpunkte für die Diskursanalyse, indem sie Aufschlüsse über die subjekt- und somit auch leibkonstituierende Wirkung von Diskursen offeriert und die Perspektive für diskursive Leerstellen schärft (ebd.). Deshalb schlagen wir eine wechselseitige Informierung von Diskursanalyse und Leibphänomenologie als Sensibilisierungskonzept vor, um die diskursiven Effekte auf den diskursiv präparierten ‚gelebten Körper' methodisch zu erfassen und damit die Defizite beider Forschungstraditionen abzuschwächen.

Die populärwissenschaftlichen Ratgeber verstehen wir als aktive Dokumente im Sinne von Produzierenden, also als Akteure (Prior, 2003), in der diskursiven Konstruktion sozial erlebter Liebeswirklichkeiten. So beteiligt sich ein Ratgeber, verstanden als Akteur, im Diskurs am Aushandlungskampf darum, was soziale (Liebes-) Wirklichkeit ist, indem er seine Deutung von Ereignissen, Situationen etc. und hier besonders der Liebe im Kampf um die Bedeutung einbringt (Weedon, 1990).

Indem Ratgeber als Formen von „Self-Writings (*Hypomnema)*" gefasst werden können (Foucault, 1997), die entsprechend auch ‚First-Person-Accounts', also Darstellungen diskursiv formierter *leiblicher Erfahrung* – als ‚gelebtem Körper' – enthalten, lässt sich an ihnen genau beobachten, wie diskursive Formationen und

doi.org/10.35468/6097-10

leibliche Erfahrungen miteinander vermittelt sind und aufeinander verweisen, aber auch, wie und ob diskursive Arrangements über den ‚gelebten Körper' zuweilen von den Ratgebertexten unterlaufen werden können.[9]

3 Deutungsmuster von ‚gelebten Körpern' im Beziehungsratgeber-Setting

Die normative Verhandlung von ‚gelebten Körpern' im Liebesdiskurs haben wir in Ratgebern in Anlehnung an die wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller, 2011, 108 ff.) untersucht.
Um Diskurse methodisch ‚aufzubrechen', nutzen wir Deutungsmuster als Werkzeug (Keller, 2011, 97 f.). Mit den Deutungsmustern ist es aus unser Sicht hier möglich, geteilte Sinn- und Körperleib-Selbstverständnisse auf der normativ-textuellen Ebene zu rekonstruieren. Deutungsmuster erlauben, verobjektivierte Interpretationsarenen des ‚gelebten Körpers' an diesem Ort durch textuelle Strukturierungen, Systematisierungen, Typisierungen und Kontextualisierungen zu mappen (ebd.). Dabei haben wir mit Instrumenten (Sampling, minimale und maximale Kontrastierung, theoretische Sättigung, Kodierstrategien) der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1977) gearbeitet. Das Vorgehen war – theoretisch geleitet – ein zweischrittiges Auswertungsverfahren. (1) Zunächst ging es uns darum, den normalisierten, d. h. auf der Inhaltsebene nicht explizit problematisiert konstruierten Körper im Liebesdiskurs zu rekonstruieren. (2) Im zweiten Schritt ging es uns aus Kontrastierungszwecken darum, den problematisierten Körper näher zu betrachten. Ausgehend von einer *fat*-phobischen Gesellschaft scheint uns dafür ein *fat*-aktivistischer Ratgeber besonders sinnvoll, da anzunehmen ist, dass Körperlichkeit hier explizit durch Legitimierungsstrategien und Abgrenzungen *gemacht* wird. So entschieden wir uns für einen *fat*-aktivistischen Selbstliebesratgeber (Baker, 2015), der im Gestus (de)konstruktivistischer Perspektiven steht, wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird. Im nächsten Schritt werden wir nun zunächst die Ergebnisse der Deutungsmusteranalyse der Beziehungsratgeber vorstellen.

3.1 Somatische Entfremdung vom ‚organischen Leib'

> *„Ihr irdischer Körper ist wunderschön. Er ist vollständig identisch mit Ihnen. Genau dieser Körper war und ist der Lebensraum Ihrer Seele"* (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 47).

9 Dabei orientieren wir uns in der Argumentation und Vorgehensweise an Tuider (2007). Tuider schlägt mithilfe einer wechselseitigen Befruchtung von Diskursanalyse und Biografieforschung ein Verfahren vor, um „diskursive Effekte, die Subjektpositionierungen, methodisch zu erfassen" (ebd.). Spezifischer schlagen wir in diesem Aufsatz vor, mithilfe einer leibphänomenologischen Heuristik innerhalb der Diskursanalyse die diskursiven Effekte auf den diskursiv präparierten Leibkörper methodisch zu erfassen. An einer methodischen Explikation dieses Vorgehens arbeiten wir aktuell.

doi.org/10.35468/6097-10

Innerhalb der drei analysierten Beziehungsratgeber wird ein Menschenbild skizziert, das auf philosophischen-anthropologischen (Vor-)Annahmen über das Wesen, Verhalten und auch *die Leiblichkeit* von Menschen aufbaut. Dies schließt die Konstruktion psychologischer und physiologischer Dimensionen eines ‚unentfremdeten, organischen Norm(al)körpers', ein, der in ein umfassendes Sinnsystem eingebettet ist. Aus diesem Sinnsystem erfolgt auch eine *teleologische* Bestimmung des Leibes.[10] Beispielsweise erscheint er von vorneherein auf eine Partnerschaft – als Zwischenleiblichkeit –, die dem Menschen als Bedürfnis eingeschrieben wird, ausgerichtet. Ein dauerhaftes Alleinsein wird hingegen als Ursache für Einsamkeit und letztlich als Manko konzipiert (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 134). Dieses gleichsam physiologische Bedürfnis der leiblichen Gerichtetheit auf einen anderen Körper kann jedoch, so die herauslesbare Deutung im Ratgebertext, häufig nicht erfüllt werden. Dies liegt an einer Kultur der Moderne, die geprägt von Kommerzialisierung, Narzissmus und einer allgemeinen Lieblosigkeit den Menschen von seinem Grundbedürfnis – in einer Partnerschaft Erfüllung zu finden – und seiner organischen Natur entfremdet habe.[11] Die Entfremdung äußert sich, wie an den Deutungsmustern sichtbar wird, dabei auf unterschiedlichen Ebenen, aber auch ganz entscheidend somatisch. Es handelt sich dabei um soziokulturelle Pathologien, die sich in der Entfremdung des Menschen von seiner eigentlichen Bestimmung und seinen eigentlichen (leiblichen) Bedürfnissen lokalisieren lassen und im Körper niederschlagen: „Wir haben vergessen, dass wir mächtige Wesen sind, ausgestattet mit unendlicher Schöpferkraft und einem Herzen, das nichts will, als zu lieben" (Betz, 2014, 12).
Die Entfremdungsursachen, die sich im Körper manifestieren, sind dabei primär *kultureller* Natur, sie liegen gerade nicht in individuellen ‚Fehlfunktionen' oder in einer natürlichen Ausstattung. In diesem Zusammenhang wird ‚die Moderne' als Phase kollektiver Überforderung (bspw. in der Zeitdiagnose der „Multioptionsgesellschaft", Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 179; aber auch Stahl, 2017, 177) gedeutet, in der der Mensch seinen eigentlichen angestammten Platz in der Welt sowie ‚den Draht' zu den eigenen Bedürfnissen als auch das Wissen um einen leiblichen *telos* verloren bzw. vergessen habe, was sich dann in einem häufig auch gar nicht bewussten latenten somatischen Leiden konkretisiert (Betz, 2014, 19; Stahl, 2017, 111). Herauslesen lässt sich aus der Deutung auch, dass die gesellschaftlich-kulturellen Ideologien ein entfremdetes Verhältnis zum ‚gelebten Körper' erzeugen, das sich ganz konkret bspw. in Depressionen, negativen ‚Kör-

10 Mit organisch ist hier die auf Schelling zurückgehende naturphilosophische Annahme gemeint, dass der Körper als Teil der „organischen Natur" als zusammenhängende Totalität seine Sinnstiftung und Reproduktion aus sich selbst heraus gewinnt, anders als eine „unorganische" oder künstliche Natur, die auf externe, künstliche, mechanische Sinnstiftungen oder auf kulturelle Hilfskonstruktionen in ihrer Organisation angewiesen ist (vgl. Ritter et al., 2017).

11 In dem Versuch, Dringlichkeit und Legitimität der eigenen Weltdeutung zu erzeugen, operieren die Ratgeber mit einer nahezu protosoziologischen gesellschaftlichen ‚Krisendiagnostik' primär modernekritischer Provenienz, die sie als ursächlich für jeweilige individuelle Leiderfahrung setzen.

doi.org/10.35468/6097-10

perbildern‘ oder gar, wie ein Ratgeber argumentiert, im Haarausfall manifestieren kann: „Alle Defekte, die Sie an sich feststellen (Übergewicht, Pickel, Haarausfall, Falten und so weiter), haben ihren Ursprung nicht in Ihrem Körper, sondern in Ihrem Denken“ (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 48) Die Ratgebenden wiederum wollen helfen, wieder „Herr im eigenen Haus“ zu werden (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 45).
Die Deutungsmuster der hier analysierten Liebesratgeber verweisen also zunächst darauf, dass von einem ex negativo rekonstruierbaren Konzept eines organischen Körpers ausgegangen wird, auf den es sich zurückzubesinnen gilt. Dieser Körper, der als ein „Werkzeug oder Träger des handelnden Ich“ (Schütz, 1981, 92) sichtbar wird, erscheint dabei in den Ratgebern zunächst als „taken-for-granted“ (Schütz, 1981, 92). Damit wird ein solcher Leib, den Sara Ahmed (2006) im Anschluss an Edmund Husserl als „I can“-Körper (ebd., 159) fasst, entworfen, der sich im ‚unentfremdeten‘ Raum ohne Widerstände orientieren, bewegen und erstrecken kann. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, instrumentell über ihn zu verfügen. Der in den Ratgebern vorausgesetzte Leib kann also als ‚unentfremdeter organischer Leib‘, der eine angenommene Totalität menschlicher ästhetisch-emotional-spiritueller Erfahrung umschreibt und *eigentlich* von vorneherein seine „wahre“ (Betz, 2006, 70; Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 39) oder wahlweise „gesunde“ (Stahl, 2017, 66) Bestimmung kennt und sie zu erfüllen in der Lage ist, beschrieben werden. Durch kulturelle Ideologien sowie materielle Zwänge wird der Leib jedoch durch den Geist ‚künstlich‘ überformt und entfremdet, was in einem somatischen Leiden resultiert. Leiblichkeit fungiert folglich als ein normativer Bezugspunkt eines essenzialisierenden metaphysisch-anthropologischen Programms, an dem sich die Verformungen und Überforderungen der modernen Kultur ablesen lassen, der aber zugleich im Modus der ‚Selbstliebe‘ wiederentdeckt wird, womit ein ursprüngliches Gleichgewicht wiederhergestellt werden kann. Denn letztlich gilt: „Es ist vergeblich, sich dem Nächsten zuzuwenden, wenn die Selbstliebe nicht die Kräfte dafür zur Verfügung stellt, die verschenkt und verausgabt werden können“ (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 40).

3.2 Der instrumentelle Körper als „seismografischer“ Wahrheitssprecher

> *„Ihr Körper ist ein hochsensibler Seismograph, der Ihnen unentwegt subtile Informationen zukommen lässt darüber, wie es Ihnen wirklich geht“* (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 39).

Wie an den rekonstruierten Deutungsmustern im Setting der Ratgebertexte sichtbar wird, wird nicht nur eine Diagnose in Form einer Interpretationsfolie der kollektiven und individuell-körperlichen Entfremdung (in diesem Sinn bestimmt hier das Bewusstsein das Sein) offeriert, sondern in Form konkreter Strategien und Techniken bieten die Ratgebenden auch ein Therapieangebot an, um ein

doi.org/10.35468/6097-10

authentisches Selbst (Betz, 2007, 66) bzw. ein „gesundes" Selbstverhältnis (Stahl, 2017, 182) und daran anschließend Weltverhältnis (wieder) zu erlangen: „Der beste Startpunkt für bewusstes Bei-sich-selbst-Sein ist Ihr eigener Körper" (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 39). Dem Körper kommt dabei primär die Rolle eines ‚wahrheitssprechenden' *Indikators* zu, der Auskunft über die seelische Verfasstheit gibt und in und an dem sich unterdrückte und abgespaltene Wünsche, Sehnsüchte und Bedürfnisse *offenbaren* (Stahl, 2017, 104). Hier äußern sich die latent vorliegenden kulturellen Widersprüche und Unbehaglichkeiten, die dann aufgedeckt werden können, wenn dem Leib nur mit ‚Achtsamkeit', also in *instrumentell-reflexiver* Haltung begegnet werden kann.
Die Arbeit am und mit dem Körper oder die spezifische „Konditionierung" (Stahl, 2017, 49) bildet dabei ein zentrales Motiv in den Deutungsmustern der Ratgeber. So sollen die Einzelnen lernen, besser auf die Grundbedürfnisse (z. B. Bindung Essen, Schlafen, Atmen) und die ‚höheren' Bedürfnisse (z. B. Entspannung, Spiritualität, Sexualität) einzugehen (Stahl, 2017, 143). Verschiedene Techniken werden empfohlen, wie regelmäßige Bewegung, Verbesserung der Ernährung, Verringerung der Umweltreize, Aromatherapie, Akupunktur oder Chirurgie. Dadurch lässt sich, so das Versprechen, auch Selbstliebe erzeugen. Die Nutzung und Pflege des Körpers *als Instrument* erscheinen somit als materielle und eigenverantwortliche Gestaltungsaufgabe. Der Mensch steht ferner in der Verantwortung, „sich immer als Gestalter, nicht als Opfer" (Küstenmacher & Tiki Küstenmacher, 2006, 21) positionieren zu müssen. Es wird also ein *voluntaristisches* Entscheidungsbild entworfen, das den Menschen verantwortlich für die Arbeit am eigenen Glück macht und ihm somit eine Obligation zu dieser Arbeit am Körper auferlegt. Im Anschluss an die Rekonstruktion des normalisierten Körperleibverhältnisses in den Beziehungsratgebern wenden wir uns nun einem *fat*-aktivistischen Ratgeber zu.

4 Deutungsmuster des ‚gelebten Körpers' im *fat*-aktivistischen Ratgeber

In einem zweiten Schritt wollen wir uns nun einem ebenfalls kommerziell erfolgreichen Liebesratgeber zuwenden. Der Ratgeber *Things no one will tell fat girls* zielt darauf, die Leser*innen mit auf die Reise zu einer Liebe zum eigenen Körper nehmen zu wollen (Baker, 2015,18). Es geht ihm darum, das gute Leben, so auch die Themen der Partner*innenliebe, über das Erlernen von Selbst(körper)liebe aus der Perspektive Dicker Menschen erfahr- und lebbar zu machen. Nicht umsonst ist das erste Kapitel mit „Was in der Welt ist Körperliebe, und warum ist sie wichtig?" überschrieben (ebd., 15). Dies zeigt der Ratgeber, anders als die Beziehungsratgeber, allerdings in expliziter Bezugnahme auf ‚erlebte Körper', die im Zuge der

doi.org/10.35468/6097-10

Ideologie des „*Gesundheits-Mythos*“ diskriminiert und problematisiert werden (u. Übers., Baker, 2015, 40), während auch betont wird, dass unter dem Begriff der „Gesundheit“ sowohl biologistische, aber auch implizit moralische Diskurse verknüpft werden, die nicht nur Dicke, sondern prinzipiell alle Körper ausschließen und als ‚unwert‘ markieren, die nicht spezifischen, nämlich auch rassifizierten, klassifizierten, ableistischen und sexistischen Normen entsprechen (ebd., 42).[12] Ferner wird auch insbesondere neoliberale *Responsibilisierung* Dicker Menschen für ein „Dicksein als Scheitern“ (ebd., 76) in den Blick genommen. Im Sinne einer ‚Ideologiekritik‘ scheint der Ratgeber gängige falsche Annahmen in Bezug auf Körper(erleben), Gesundheit und Lebensweise entlarven zu wollen, um dadurch zu einer politischen Emanzipation und Selbstbestimmung Dicker Menschen beizutragen (ebd., 44 f.). Als Gegenfolie wird das Angebot der „Körper*liebe*“ entworfen, das zu einer „totalen Körperautonomie“ und somit einer Emanzipation der aktuellen *fat*-phobischen Diskriminierung führen soll (ebd., 21).

4.1 Der ‚split body‘: Der Körper als „Objekt“ der Gesellschaft

Auch der *fat*-aktivistische Ratgeber beginnt wie die Beziehungsratgeber mit einer Entfremdungsdiagnose. Allerdings geht der Ratgeber nicht von einem allgemeinen Natur-Kultur-Dualismus aus (eines entfremdeten Geistes, der sich auf den organischen Leib niederschlägt). Vielmehr wird in den Deutungsmustern dieses Ratgebers deutlich, wie sich die gesellschaftliche Entfremdung nicht bloß in einem entfremdeten Selbstverhältnis (eigener Körper-Geist) manifestiert, sondern aus der gesellschaftlichen Ignoranz, Dicke liebende Person überhaupt anzuerkennen und sichtbar zu machen (Baker, 2015, 159), also aus einem Sozialverhältnis resultiert. Folglich liegt hier das Problem in erster Linie nicht in einer fehlenden individuellen körperlichen *Selbst-Liebe*, sondern in gesellschaftlichen Mechanismen, die es unmöglich machen, den eigenen Dicken Körper überhaupt als ‚Ich kann‘-Körper erfahren und lieben lernen zu können.

Der Ratgeber illustriert diesen Umstand in der Trennung zwischen den Attributen „pretty“, was Körper bezeichnen soll, die einer gesellschaftlichen Norm(al)vorstellung von Schönheit entsprechen, und „beauty“, was sich auf die grundlegende Schönheit aller menschlichen Leibkörper bezieht (Baker, 2015, 17). Indem die *fat*-phobischen Diskurse die Schönheit und Liebenswürdigkeit des Dicken (Leib)Körpers negieren, so wird argumentiert, erzeugen sie den Dicken Körper als entfremdetes Objekt, das in einer notwendigen Diskrepanz zur leiblichen Erfahrung des Dicken ‚Ich kann‘-Körpers steht. In diesem Sinne deutet der Ratgeber, dass durch die gesellschaftliche

12 Im Rahmen der Definition, dass *fat*-Aktivismus auf „die gesundheitliche Aufklärung im Sinne einer Entkoppelung von dick und ungesund sowie der Einsatz für eine positive Sichtbarkeit dicker Menschen“ (Kim, 2022, 43), um „Dicksein nicht als ein moralisch verwerfliches Scheitern von Personen zu verstehen“ (ebd.), kann der hier vorliegende Ratgeber als *fat*-aktivistischer Ratgeber gelten.

doi.org/10.35468/6097-10

Zuschreibung ein dissoziatives Verhältnis zwischen der Grunderfahrung des Dicken ‚Körpers als Möglichkeitsraum', als ‚Ich kann'-Leib und der gesellschaftlichen Stigmatisierung und Diskriminierung des Dicken Körpers entsteht.
Folglich ergibt sich ein Deutungsmuster vom Dicken Körper, der nicht qua einer substanziellen Eigenschaft, sondern durch gesellschaftliche Wissens- und Anerkennungsformen normiert und stigmatisiert – oder eben auch normalisiert – wird. Die Möglichkeit zur Autonomie und Selbstverfügung Dicker Körper ist nicht qua Eigenschaft eingeschränkt, sondern mittels des gesellschaftlichen, soziopolitisch normierten Körperfeldes machtvoll umgrenzt. Diese Normierung wird allerdings nichtsdestotrotz leiblich erfahren. In leiblichen Erfahrungen wie einem Unwohlsein, in der Scham etc., manifestieren sich in dieser Deutungsweise nicht notwendigerweise unentfremdete Wahrheiten, die der Körper (wie ein Seismograf) „anzeigt". Sondern das zugrundeliegende heteronom zugeschriebene Körperbild und die materielle Begrenzung des Körperfeldes (bspw. in der Gestaltung von Sitzen im Autobus) der *fat*-phobischen Gesellschaft, das zusammengenommen eine Verhinderung des komfortablen „Einpassens" des Dicken Körpers bewirkt, erzeugt vielmehr einen *gespaltenen ‚gelebten Körper'*: zwischen einer leiblichen ‚Ich kann' Erfahrung des ‚gelebten Dicken Körpers' einerseits und der Erfahrung des Körpers als Barriere andererseits (ebd., 61). In diesem Sinn konzipiert Baker auf der normativen Ebene das Entfremdungsverhältnis nicht entlang eines entfremdeten Geistes von einem unentfremdeten Körper, der Wahrheit spricht, sondern in einer *fat*-phoben Gesellschaft kann auch das Körpergefühl irreführen. Der ‚gelebte Körper' ist in diesem Sinn auch normierend wie widerständig zugleich.

4.2 Der geliebte Körper als ‚Ich kann'-Leib und ästhetisches Objekt „zur Welt"

> *„Es zeigt sich, dass kein Körper minderwertig (und folglich auch kein Körper überlegen) ist, so dass alle Körper die Möglichkeit haben, sich mit allen Körpern zu verbinden [...] Ich sehe es überall, ich bin nicht durch meinen Körper begrenzt [...]"* (u. Übers., Baker, 2015; 139, Herv. i. O.).

Zunächst betont Baker, dass auch der Dicke Körper als „Möglichkeitsraum" (Ahmed, 2006 in Anschluss an Merleau-Ponty, 1974) fungieren kann. Der Dicke Körper ist in dieser Deutung nicht weniger ‚fähig' oder ermöglichend als irgendein anderer Körper. Vielmehr wird er gesellschaftlich limitiert und diszipliniert, und zwar durch konkrete materielle Praktiken, Institutionen und Anerkennungsordnungen. Aus ebenjener Struktur der fehlenden Sichtbarkeit und Anerkennung Dicker Körper resultieren dem Ratgeber nach auch prekäre Selbst- und Fremdverhältnisse (Baker, 2015, 47). Er offeriert allerdings nicht nur eine Analyse der gesellschaftlich wirkmächtigen historischen Strukturen der Dickenfeindlichkeit, sondern baut auch individuelle Übungen und Herausforderungen ein, die Lesende nutzen können, um die Erfahrung der eigenen

doi.org/10.35468/6097-10

Leiblichkeit positiv umzubesetzen, um sich dadurch den Körper aneignen zu können. Hierfür nutzt er das Deutungsmuster *aller* und *diverser* Körper als schön („beauty"), denen es eine gesellschaftliche *Sichtbarkeit* einzuräumen gilt:
„Unsere Körper sind Kunstwerke, die wir öffentlich ausstellen. Unsere Körper sind die erste Botschaft, die Menschen um uns herum erhalten. Unsere Körper sind unsere physischen Lesezeichen, die uns Platz in der Welt verschaffen. Unsere Körper sind großartige Häuser für alles, was wir sonst noch sind [...] Die Art und Weise, wie wir unseren Körper betrachten, beeinflusst die Art und Weise, wie wir an der Welt teilhaben" (u. Übers., Baker, 2015, 16).
Rekonstruierbar wird in dieser Sequenz ein Deutungsmuster vom ‚gelebten Körper' mit zwei zentralen Dimensionen: 1) Zum einen wird der Leib nicht primär als ‚Natur' gedeutet, sondern er zeichnet sich durch seine immer schon *soziale* Gerichtetheit aus. Er ist ein grundlegendes prä-verbales wahrnehmbares Außen, ein Kommunikationsmittel („erste Botschaft"). Er kann entsprechend als immer schon „zur Welt" gerichtetes (Merleau-Ponty, 1974) bezeichnet werden, der in einem kulturell-symbolischen Raum ‚gelesen' wird bzw. gar auf widerständige Weise immer bereits auch *Bedeutung* festhält, markiert und anzeigt („physisches Lesezeichen"). Ferner ist er Bedingung der Möglichkeit der Partizipation an der Welt. Der (Dicke) Körper ist in diesem Sinn ein ermöglichender, aktiver und partizipierender Körper. 2) Zudem lässt sich eine *ästhetische* Dimension des Körpers rekonstruieren, der als selbst kurierte singuläre Kunstinstallation in Erscheinung tritt („großartige Häuser"). Der gelebte (Dicke) Körper hat somit eine identitätsstiftende Oberfläche, die nach außen hin sichtbar ist und die nicht nur die Sartre'sche Scham – durch den verobjektivierenden und fremdbestimmten Blick des anderen – aufruft (Villa, 2022, 241), sondern gerade auch Anlass zur *Anerkennung* des Selbst in der Leistung der Selbstgestaltung durch sich oder andere eröffnet. Somit geraten Körper als ‚prächtige Wohnstätten' und *Identitätseinrichtungen* in den Blick, wobei hierin auch eine Responsibilisierung des Individuums für die Gestaltung des Körpers zu finden ist.
In diesem Sinn lässt sich hier der ‚gelebte Körper' als ein zugleich existenzielles, relational, nämlich zwischen individueller Erfahrung und gesellschaftlicher Zuschreibung zustande kommendes, aber auch aktiv gestaltbares Selbst- und Weltverhältnis rekonstruieren. Allerdings gilt es hierfür, wie der Ratgeber herausstellt, ein notwendigerweise *liebendes* Verhältnis zu dem Körper herzustellen und zu pflegen.[13]

5 Diskussion und Schluss

Die Positionierung des *Fatness*-Ratgebers im Kontext der Beziehungsratgeber eröffnet zentrale Einblicke in die Art und Weise, wie gesellschaftliche Verhältnisse am diskursiv präparierten ‚erlebten Körper' in Ratgebern sichtbar gemacht wer-

13 Vor diesem Hintergrund kann der hier vorliegende Ratgeber auch als Body-positivity-Ratgeber charakterisiert werden.

doi.org/10.35468/6097-10

den und wie sich die individuellen Erfahrungen des Körpers im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Normen und individuellen Authentizitätsansprüchen manifestieren. Zusammenfassend zielt der Beitrag darauf ab, die Konturen des diskursiv präparierten ‚gelebten Körper' im (Selbst-)Liebesdiskurs, wie er in Ratgebern angeeignet und rezitiert wird, zu skizzieren und damit einhergehend erste Ansatzpunkte eines methodologischen Beitrags zu leisten. Um Deutungsmuster vom ‚gelebten Körper' innerhalb des Liebesdiskurses rekonstruieren zu können, erweist sich unsere methodologische Vorgehensweise der Betrachtung aus ‚zwei Perspektiven', nämlich einer expliziten und einer impliziten Bezugnahme auf den ‚gelebten Körper', als fruchtbar. In der Analyse zeigt sich insbesondere, dass die Liebesratgeber darauf abzielen, Deutungsmuster eines authentischen Selbst, das reflektiert und verantwortlich mit dem eigenen Körper umgeht, zu instituieren. Der Ratnehmende wird nicht nur als sein eigener Therapeut adressiert, sondern der therapeutische Ratgeber wird gleichsam inkorporiert, der gelebte Körper fungiert als Wegweiser, der auf (individuelle oder gesellschaftliche) Missstände aufmerksam macht, die leiblich gefühlt werden. Ferner erscheint der gelebte Körper nicht nur als Austragungsort gesellschaftlicher Pathologien, sondern auch als zentrales Instrument zur Herstellung von (Selbst-)Liebe. Die Selbstliebe und -akzeptanz sind dabei primäre *leibliche* Unternehmungen, im Zuge deren es gilt, den *Körper* als komfortable Zone (wieder) zu erringen. Die leibliche Selbstliebe wird somit zu einer Art von ‚Erlösungserzählung' innerhalb der Ratgeber. Die Legitimation für das Ratgeben der Ratgeber basiert idealtypisch gefasst dabei entweder auf einem professionellem Experten- oder „Amtswissen" oder auf einer auf authentischer persönlicher Erfahrung und Überzeugung beruhender, aufgerufener „charismatischen" Singularität der Ratgeberautor*innen (Menzel, 2024), die häufig aus einer von ihnen als marginalisierten oder „heterodox" inszenierten Sprecherposition heraus, nicht selten im Gestus des revolutionären Propheten des „ich aber sage euch" (Weber, 2006, 315), ihre Diagnose, Weltdeutung und erlösende Botschaft der *(Selbst-)Liebe als Heilswissen* verkünden. Vor diesem Hintergrund erscheinen – wie der Titel indiziert – alle hier untersuchten Ratgeber als Liebesratgeber.

So können wir zeigen, dass sich innerhalb der rekonstruierten Deutungsmuster des ‚gelebten Körpers' durchaus der „therapeutische Diskurs" als neue Form neoliberaler Selbstregierungstechnik dokumentiert (Illouz, 2015). Hier wird durch therapeutisch-reflektiertes Wissen ein verkörpertes, authentisches Selbst zu erzeugen gesucht, das sich flexibel und reflektierend an jegliche Situationsveränderungen anzupassen weiß, indem es instrumentell in der Lage ist, auf seinen Körper zu hören, zurückzugreifen und zu gestalten und zudem für seinen Erfolg und sein Scheitern allein die Verantwortung zu tragen. In den Liebesratgebern wird mit Blick auf die Deutungsmuster die Herstellung von Handlungsfähigkeit und Liebenswürdigkeit über den Körper als grundlegendes Motiv betont, was wiederum zu einem verschärften Narrationszwang über Körper führt. Dies ist

doi.org/10.35468/6097-10

der Grund, weshalb sich Ratgeber in besonderer Weise für die Rekonstruktion leibkörperlicher Deutungsmuster als praxisgenerierende Diskursakteur*innen zu eignen scheinen. Ferner positionieren die Ratgeber Selbstreflexivität und *‚Selbst-Liebe‘*, insb. auch des Körpers als das ‚neuralgische Moment‘ zur (Wieder-)Aneignung von Körperlichkeit und partizipativer Lebensweisen und als Mittel zu einer besseren Welt.[14] Sie operieren mit einer über eine „vorher“ und „nachher“ strukturierte teleologische „Bekehrungserzählung“, die mit der „Konversion“ und dem Selbstbekenntnis zur *Selbst-Liebe* auch verspricht, die strukturellen Probleme abzuschwächen (Knoblauch, 1998).

Zusätzlich zeigt sich jedoch auch anhand der Deutungsmuster, die den ‚gelebten Körper‘ nicht nur als ‚physisches Gefäß‘, sondern als ‚Brücke zur Gesellschaft‘, als ‚Werkzeug zur gesellschaftlichen Partizipation‘, als ‚Träger leiblicher Erfahrung‘ und als ‚sichtbares Außen‘, das in verschiedenen Wissensnetzen eingespannt ist und ihnen entspringt, anrufen, dass er auch im Ratgeber durchaus die Spur einer Widerständigkeit und Irreduzibilität unter neoliberalem Regime mit sich trägt. Entsprechend rücken innerhalb der Zwänge neuer Selbstregierungskünste sowohl die Prekarität leiblichen ‚Zur-Welt-Seins‘ als auch ihre sichtbare Anerkennung in den Vordergrund.

Jedoch zeigen sich auch unterschiedliche Nuancierungen in der Argumentation: Während im *fat*-aktivistischen Diskurs, für den eine konstruktivistische Perspektive bedeutend ist, den Ratsuchenden schult, die krankmachenden Verhältnisse in den Blick zu nehmen, um selbst zu werden und sich zu lieben, sind es in den Beziehungsratgebern Bezugnahmen auf eine ‚naturgegebene wahrhaftige‘ und ‚unentfremdete‘ Leiberfahrung, die es zu entschleiern gilt.

Während die Beziehungsratgeber ferner auf anthropologisch-biologistischer und auch essenzialisierender Grundlage basieren, die ein romantisiert ‚organisches‘ Konzept des unentfremdeten Leibes als einer ‚naturgegebenen Wahrheit‘, der zugleich den verlorengegangenen Weg zu weisen weiß, *konstruieren*, problematisiert und *dekonstruiert* der konstruktivistische Ansatz des *fat*-aktivistischen Liebesratgebers die Idee einer universalen, ahistorischen und ‚neutralen‘ Leiblichkeit. Dies reflektiert auch die Idee, dass im *fat*-aktivistischen Ratgeber im Gegensatz zum ursprünglich ‚natürlichen‘, vorkulturellen, unentfremdeten Körper, von dem die Liebesratgeber ausgehen, der *souveräne*, *eigene* und *komfortable* Leibkörper immer schon Kulturprodukt ist und nicht einfach wieder aufgefunden werden kann, sondern erst noch herzustellen ist. Das „utopische“ Moment einer nicht *fat*-phobischen, allgemein nicht-körper-diskriminierenden Gesellschaft wird viel mehr in der Zukunft und nicht in einer „romantischen“, weil so nie dagewesenen, Vergangenheit gesucht.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Entfremdungsbegriffe ließe sich somit durchaus zwischen einer konservativ-nostalgischen Kritik der Liebesratgeber und

14 So schreibt bspw. Baker: „Loving your body can change the world. Not just your world (which is super important and reason enough), but the entire world“ (Baker, 2015, 19).

doi.org/10.35468/6097-10

einer welterschließend-emanzipatorischen Kritik des *fat*-aktivistischen Ratgebers – mit Blick auf die Überschrift dieses Beitrags „*What we are not told is that our bodies are perfect just the way they are.*" – unterscheiden. Denn auf der einen Seite steht ein in die Zukunft gerichtetes Projekt einer gesellschaftlichen Emanzipation von körperbezogener Diskursgewalt, das zugleich allerdings auch den Herrschaftsdiskurs neuer Selbstregierungsformen in Form der Responsibilisierung des Selbst durch die „Entscheidung zur Selbstliebe" zitiert. Auf der anderen Seite steht ein an der Vergangenheit (der Spezies, der Kultur oder der Biografie) orientiertes ‚Rehabilitationsprogramm', das den Leibkörper einer (spät-)modernen Verfügbarkeitslogik zu unterwerfen sucht, gleichzeitig aber somatische Momente (jedoch nicht als Freiheitsmomente) aufscheinen lässt, die sich einem neoliberalen Körperdiskurs der Fitness oder Resilienz auch widerständig gegenüber zeigen. Zusammengefasst kann vor diesem Hintergrund an den Befund von Kray, demnach „Ratgeber, allen Erwartungen zum Trotz, ein (mindestens: quasi-)utopisches Potenzial, das Visionen der Verbundenheit und Visionen der Kooperation [enthalten]", – im Hinblick auf eine leibliche Ebene angeschlossen werden (Kray, 2019, 559).

Literatur

Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press.

Baker, J. (2015). *Things no one will tell fat girls: A handbook of unapologetic living.* New York: Seal Press.

Berlant, L. G. (2011). *Cruel optimism*. Durham: Duke University Press.

Betz, R. (2014). *Wahre Liebe lässt frei. Wie Frau und Mann zu sich selbst und zueinander finden*. München: Heyne.

Bührmann, A. D. (2012). Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt* (S. 145-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüggen, S. (2005). *Letzte Ratschläge: Der Tod als Problem für Soziologie, Ratgeberliteratur und Expertenwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault. M. (1997). Self-Writing. In P. Rabinow (Hrsg.), *Ethics. Subjectivity and Truth* (S. 207-221). New York. The New York Press

Foucault, M. (1994). Warum ich die Macht untersuche. Die Frage des Subjekts. Interview mit Michel Foucault. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243-261). Frankfurt a. M.: Athenäum.

Glaser, B. & Strauss, A. L. (1977). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gugutzer, R. (Hrsg.). (2006). *Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports.* Bielefeld: transcript.

Herrmann, A., Kim, T. J., Kindinger, E., Mackert, N., Rose, L., Schorb, F., Tolasch, E. & Villa, P.-I. (2022). Einleitung. In A. Herrmann, T. J. Kim, E. Kindinger, N. Mackert, L. Rose, F. Schorb, E. Tolasch & P.-I. Villa (Hrsg.), *Fat Studies: Ein Glossar* (S. 13-38). Bielefeld: transcript.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Illouz, E. (2015). *Die Errettung der modernen Seele: Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/6097-10

Keller, R. (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kim, T. J. (2022). Aktivismus. In A. Herrmann, T. J. Kim, E. Kindinger, N. Mackert, L. Rose, F. Schorb, E. Tolasch & P.-I. Villa (Hrsg.), *Fat Studies. Ein Glossar* (S. 43-46). Bielefeld: transcript.
Knoblauch, H. (1998). Bekehrung zum Nichtrauchen? Die Konversion in einer „unsichtbaren Religion" am Beispiel von „Nicotine Anonymous". In H. Knoblauch, V. Krech, & M.
Kray, T.-R. (2019). *Guter Rat? Zeitgenössische Ratgeber für Liebe und Beruf im soziologischen Vergleich. Dissertation.* Gießen: Universitätsbibliothek Gießen. DOI: 10.22029/jlupub-15215
Küstenmacher, M. & Tiki Küstenmacher, W. (2006). *Simplify your love.* Frankfurt: Campus.
Luhmann, N. (2008). *Liebe: Eine Übung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Merleau-Ponty, M. (1974 [1945]). *Phänomenologie der Wahrnehmung.* Berlin: de Gruyter.
Prior, L. (2003). *Using documents in social research.* SAGE Publications Ltd.
Reckwitz, A. (2012). *Das hybride Subjekt: Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Ritter, J., Gründer, K., Gabriel, G., Ryan, L., & Seifert, A. (2017). *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. Basel: Schwabe Verlag. Verfügbar unter: https://www.schwabeonline.ch
Schütz, A. (1981). *Theorie der Lebensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Stahl, S. (2017). *Jeder ist beziehungsfähig. Ein verhaltenstherapeutisches Beziehungsprogramm*. München: Kailash.
Tuider, E. (2007). Diskursanalyse und Biografieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Qualitative Social Research*, Vol 8, No 2.
Villa, P.-I. (2022). Schwabbeln. In A. Herrmann, T. J. Kim, E. Kindinger, N. Mackert, L. Rose, F. Schorb, E. Tolasch & P.-I. Villa (Hrsg.), *Fat Studies: Ein Glossar* (S. 245-248). Bielefeld: transcript.
Villa, P.-I. (2008). Einleitung – Wider der Rede vom Äußerlichen. In P.-I. Villa (Hrsg.), *Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst* (S. 7-18). Bielefeld: transcript.
Weber, M. (Hrsg.). (2006). *Religion und Gesellschaft: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
Weedon, C. (1990). *Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie*. Zürich: eFeF.

Autorinnen

Nell, Charlotte, M. A.
Institut für Soziologie
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Carl-Zeiss-Str. 3
0773 Jena
charlotte.nell@uni-jena.de

Tolasch, Eva, Prof. Dr.
Qualitative Gesundheitsforschung und Intersektionalität
Fachbereich Gesundheitswissenschaften
Hochschule Fulda
Leipziger Str. 123
36037 Fulda
eva.tolasch@gw.hs-fulda.de

doi.org/10.35468/6097-10

Jens Oliver Krüger

Unterrichtsstörungen im Spiegel der Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. Oder: „In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen sein“

1 Einführung

Wer im Katalog eines Online-Buchhandels nach dem Stichwort „Unterricht“ sucht, dem wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch der Begriff „Unterrichtsstörung“ vorgeschlagen. Bei näherem Hinsehen stellt sich heraus, dass es sich bei den Publikationen, die der Algorithmus empfiehlt, in vielen Fällen um sogenannte Ratgeberliteratur handelt. Die Redundanz in der Titelgebung einschlägiger Publikationen ist bemerkenswert:
„Unterrichtsstörungen meistern“ (Harkcom, 2017);
„Unterrichtsstörungen souverän meistern“ (Rattay et al., 2021);
„Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen“ (Keller, 2014);
„Unterrichtsstörungen beseitigen“ (Jansen, 2014);
„Unterrichtsstörungen lösen und effektiv vermeiden (Wienberg, 2022).
Im Nebeneinander der hier genannten Titel vermittelt sich erstens der Eindruck, dass Unterrichtsstörungen relativ normal sind und dass Abhilfe zweitens relativ einfach möglich ist. Beide Feststellungen sind kritisch zu hinterfragen. Ratgeber – so die erste These des vorliegenden Artikels – bilden Sachverhalte nicht nur ab, sondern bringen ihre Themen in eigenwilliger Manier hervor. Dabei sind – so eine zweite These – große Differenzen im Modus der ratgeberischen Themenbearbeitung zu berücksichtigen. Der Artikel nimmt die Eigenlogik der ratgeberischen Wissensproduktion rund um das Thema „Unterrichtsstörungen“ näher in den Blick.
Obwohl ratgeberische Literatur für Lehrer*innen einfach erhältlich und weit verbreitet ist, wurde sie bislang selten zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung konzentriert sich ganz überwiegend auf Erziehungsratgeber (im Überblick Schmid et al., 2019a; Matthes & Schmid, 2022). ratgeberische Literatur für Lehrer*innen ist nur vereinzelt und selten in einem größeren systematischen Zusammenhang untersucht worden (Diederich, 1993; Drerup, 1988; vgl. Goldfriedrich et al. i. d. Band; Hoff-

doi.org/10.35468/6097-11

mann, 2011; Vidal, 2019; Krüger & Konrad, 2019; Krüger & Konrad, 2022; Krüger, 2022; Krüger, 2024). Hinzu kommt, dass sich nur wenige statistische Daten zu diesen Publikationen ermitteln lassen, da Ratgeber in der Warengruppensystematik des Börsenvereins des deutschen Buchhandels sowie im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, als „praxisbezogene Einführung für Laien" verschlagwortet sind.[1] Damit werden Lehrer*innen als professionell tätige Personengruppe ausgeschlossen.[2] In Statistiken des Börsenvereins tauchen Ratgeber für Lehrer*innen nicht als Ratgeber auf – selbst dann, wenn eine solche Bezeichnung auf dem Titel steht. Doch auch wenn ratgeberische Literatur für Lehrer*innen im erziehungswissenschaftlichen und speziell im schulpädagogischen Diskurs ein Nischenthema ist – im öffentlichen Diskurs ist sie es nicht. Als Teil einer „blühenden Selbsthilfe-Industrie" (Illouz, 2021, 69) trägt der Ratgebermarkt zur öffentlichen Wahrnehmung und zur Schaffung einer eigenen Wirklichkeit von Schule und Unterricht bei. Diesbezüglich gilt es „zu ergründen, welche Bilder als (Vor-)Urteile wie (re-)produziert und vermittels öffentlicher Medien verstärkt werden" (Matthes & Pallesen, 2022, 3), wobei die Beschäftigung mit „Populär- und pseudowissenschaftliche[n] Veröffentlichungen" (Terhart, 2022, 41) wie Ratgebern im schulpädagogischen Diskurs der jüngsten Zeit durchaus Beachtung erfährt (ebd.).

In der Arbeit am vorliegenden Artikel wurden siebenundzwanzig Bücher zum Thema Unterrichtsstörungen einer genaueren Analyse unterzogen, um deren ratgeberische Qualität jeweils genauer zu hinterfragen. Texte und Abbildungen wurden in loser Anlehnung an die Grounded Theory offen codiert und auf sprachliche Regel- und Ereignishaftigkeiten (Bublitz, 2003, 49) und diskursive „Formationssysteme" (Foucault, 1981, 156) hin untersucht. Die Differenz Ratgeber/Nicht-Ratgeber wurde dabei bewusst ein Stück weit unbestimmt gehalten, insofern davon ausgegangen wird, dass das Ratgeberische, in Gestalt einer unverbindlichen Handlungsanweisung quer zu dieser Differenz liegen kann (siehe unten). Aus forschungspragmatischen Gründen konzentriert sich die Untersuchung auf ratgeberische Literatur in Buchform. Die mediale Diversifizierung von ratgeberischen Angeboten zum Thema Unterrischtsstörungen bedürfte einer gesonderten Betrachtung. Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen des DFG-geförderten Projektes „Populäres Wissen in der Lehrer*innenbildung. Eine Untersuchung der aktuellen Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer" – kurz PopuLeBi – das aktuell an der Universität Koblenz durchgeführt wird.

Der Artikel gliedert sich in fünf Teile: Zunächst wird kurz auf bisherige erziehungswissenschaftliche Vorbehalte gegenüber ratgeberischer Literatur eingegan-

1 https://d-nb.info/gnd/4048476-2 [Recherche 02.08.2022].

2 Auf die professionstheoretisch interessante Frage, was es bedeutet, dass für professionell ausgebildete Lehrkräfte trotzdem zahlreiche Ratgeber publiziert werden, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

doi.org/10.35468/6097-11

gen. In einem zweiten Schritt werden aktuelle Koordinaten des Diskurses um Unterrichtsstörungen markiert, bevor in einem dritten Schritt die Abgrenzbarkeit ratgeberischer Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen diskutiert wird. Es wird dafür plädiert, weniger die Abgrenzung zum Ratgeberischen als Abgrenzungen im Ratgeberischen stärker in den Blick zu nehmen. Im Lichte dieses Anliegens werden Spannungen aufgezeigt, die die Verständigungen rund um die Identifizierbarkeit, die Normalisierung und die Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen in der ratgeberischen Literatur kennzeichnen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven.

2 Vorbehalte

Ratgeberliteratur genießt im erziehungswissenschaftlichen Kontext nicht den besten Ruf. So wird der „Kitsch der praktischen Ratschläge" (Reichenbach, 2003, 782) beanstandet, man moniert „konstruierte Vereinfachungen" (Reh, 2004) und vermisst die konzeptionelle Absicherung ratgeberischer Tipps (Reich, 2004). Gleichzeitig ist ein fortgesetztes öffentliches Interesse an Ratschlägen zu verschiedenen pädagogischen Themenstellungen zu konstatieren. Dazu gehört auch das Thema ‚Unterrichtsstörungen'. Die Frage, ob die Intensität der ratgeberischen Bearbeitung dieses Themas als Indikator für die Bedeutung von Unterrichtsstörungen in der schulischen Wirklichkeit in Frage kommt, muss allerdings mit Skepsis betrachtet werden. Zwar spricht vieles dafür, dass sich „die große Nachfrage [nach Ratgebern] als Indiz für große Ratlosigkeit" (Berg, 1991, 713) verstehen lässt – eine solche These vernachlässigt allerdings den Umstand, dass Ratgeber nicht nur auf einen vorhandenen Bedarf antworten, sondern ihre eigene Notwendigkeit performativ selbst mit hervorbringen. Ihre „‚kleinen Schritte' [können sich] endlos fortsetzen. […] Sie stimulieren die Erklärbarkeit einer Situation" (Oelkers, 1995, 221). So lässt sich die Selbstverständlichkeit in der Unterrichtsstörungen als Thema der Ratgeberliteratur auftauchen, durchaus kritisch hinterfragen: Das Bild der sozialen Wirklichkeit, das in Ratgebern produziert wird, muss nicht mit dieser Wirklichkeit identisch sein. Der Literaturwissenschaftler und Begründer der Postcolonial Studies, Edward Said, verdeutlich diesen Umstand anschaulich an folgendem Beispiel:

> „Wenn man in einem Buch liest, dass Löwen grimmig sind, und dann einem grimmigen Löwen begegnet (man verzeihe mir die Vereinfachung), so wird man dazu neigen, weitere Bücher dieses Autors zu lesen und ihm zu glauben. Wenn er außerdem erklärt, wie man grimmige Löwen bändigt, und sich der Ratschlag bewährt, so dürfte man dem Autor auch auf anderem Gebiete vertrauen. Dabei ist eine ziemlich komplizierte Dialektik der Verstärkung am Werk, so dass Lektüre Erfahrungen determiniert, was wiederum Autoren veranlasst, Themen aufzugreifen, die durch Erfahrungen von Lesern geprägt

doi.org/10.35468/6097-11

> sind. So kann ein Buch über die Bändigung grimmiger Löwen eine Reihe weiterer über Themen wie die Grimmigkeit von Löwen, die Ursache der Grimmigkeit et cetera nach sich ziehen. Und je stärker die Bücher sich auf das Thema konzentrieren (das heißt auf die Grimmigkeit und nicht auf die Löwen selbst) desto mehr kann man damit rechnen, dass die empfohlenen Strategien die Grimmigkeit zwangsläufig noch steigern werden, da sie nun das Wesentliche, ja sogar Einzige ist, was wir über Löwen wissen können" (Said, 2019, 114).

Der Mechanismus, den Said hier beschreibt, lässt sich als Warnung verstehen: Der dominante Fokus auf einen Gegenstand steht nicht notwendig im Dienste seiner besseren Kenntnis, sondern kommt im Gegenteil auch als Ausdruck seiner Verkennung in Frage. Die „komplizierte Dialektik der Verstärkung" (ebd.) bedingt die Gefahr, Zerrbilder der sozialen Wirklichkeit zu produzieren. Bezogen auf die Ratgeberliteratur für Lehrer*innen hieße das, dass mit dem starken Fokus auf Unterrichtsstörungen möglicherweise ebenfalls das Risiko verbunden ist, ein überpointiertes und verzerrtes Bild der schulischen Wirklichkeit hervorzubringen, in dem Unterricht kaum anders als gestört vorstellbar wird. Genau dieses verzerrte Bild verlangt dann nach immer neuer Literatur zum Thema.

Ein anderer Aspekt, den es in Hinblick auf die Konjunktur von Publikationen zum Thema Unterrichtsstörungen zu beachten gilt, betrifft aktuelle Dynamiken auf dem Buchmarkt. Ein signifikanter Anteil der ratgeberische Literatur zu diesem Thema ist in den Jahren 2021 und 2022 erschienen (Reitmann, 2022; Steiger, 2022; Weiß, 2022; Wienberg, 2022; Dannen, 2021; Neumann, 2021; Kuhn, 2021). Die Publikationen von Dannen 2021 und Steiger 2022 sind zusätzlich als Hörbücher erhältlich. Was sich als Indiz für eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber Unterrichtsstörungen werten ließe, hat gleichzeitig viel mit aktuellen Veränderungen auf dem Buchmarkt zu tun. Bei allen genannten ratgeberischen Publikationen aus den Jahren 2021 und 2022 handelt es sich um Angebote aus dem Bereich des Self-Publishing, also um Werke, die von Autor*innen ohne Unterstützung durch einen traditionellen Verlag veröffentlicht wurden. Reichweite und Verkaufszahlen von Self-Publishing-Initiativen dürfen unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten nicht unterschätzt werden, zumal sie häufig intensiv in sozialen Medien beworben und diskutiert werden (Buchreport, 2022). Das Layout und die Coverbilder aller genannten Self-Publishing-Ratgeber sind professionell und ansprechend gestaltet. Als Self-Publishing-Initiativen sind sie für Käufer*innen nicht ohne Weiteres erkennbar. Im Internetbuchhandel, der im Gegensatz zum Sortimentbuchhandel aktuell steigende Gewinne verbucht, werden diese Ratgeber häufig noch vor den Ratgebern renommierter Verlage angezeigt und nicht selten sind diese Bücher auch billiger erhältlich. Es ist noch zu früh, diese aktuelle Entwicklung im Buchhandel abschließend zu bewerten. Welche Veränderungen dem Ratgebermarkt darüber hinaus durch die Etablierung KI-gestützter Textgeneratoren bevorsteht, ist gegenwärtig ebenfalls nur schwer antizipierbar. Die

doi.org/10.35468/6097-11

intensivierte Publikationsaktivität zum Thema Unterrichtsstörungen, die sich aktuell beobachten lässt, ist allerdings nicht unerheblich auf die Konjunktur von Self-Publish-Initiativen zurückzuführen.
Auf diese Konjunktur von ratgeberischer Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen wird zum Ende des vorliegenden Artikels noch einmal eingegangen.

3 Unterrichtsstörungen

Wie Budde 2014 feststellt, bildet „der Themenkomplex Unterrichtsstörungen […] ein zentrales Feld schulischen Handelns an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung" (Budde, 2014, 209). Die Resonanz, die das Störungsthema im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erzeugt, wird zum ersten damit erklärt, dass sich hier eine Möglichkeit bietet, im Windschatten der vornehmlich didaktischen und leistungsbezogenen Debatten rund um die PISA-Studie, dem schulischen Problemfeld der Erziehung neue Aufmerksamkeit entgegenzubringen (Jornitz, 2004, 98). Zum zweiten ist die Attribuierung von Störungen geeignet, die Interaktionsordnung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu hinterfragen: Anstatt die Verantwortung für Unterrichtsstörungen einseitig den Schüler*innen anzulasten, opponiert man im erziehungswissenschaftlichen Diskurs inzwischen häufiger gegen eine zu lehrerzentrierte Sichtweise, denn „die Störung durch einen Schüler kann […] sowohl den Unterricht stören, als auch eine Reaktion auf einen in sich gestörten Unterricht" (Twardella, 2010, 88) darstellen. Dementsprechend wird „eine ko-konstruktivistische Auffassung von Unterrichtsstörungen" (Wettstein & Thommen, 2007, 158) empfohlen, denn „die Sichtweisen von Lehrern und Schülern sind […] gleichermaßen zu berücksichtigen, will man das Phänomen der Unterrichtsstörungen angehen" (Pfitzner & Schoppek, 2000, 352). Dies vorausgesetzt, geraten Störungen weniger „als Missverständnis oder Kommunikationsfehler [in den Blick, JOK], sondern als sinnhafte Struktur, die es über eine wissenschaftliche Reflexion zu verstehen gilt" (Goldmann & Emmerich, 2020, 67). Hier wird weiterer Forschungsbedarf diagnostiziert. Aus der Perspektive der Unterrichtsforschung seien Unterrichtsstörungen bislang zu wenig bearbeitet worden (Breidenstein et al., 2020, 138). Ferner sind Konsequenzen für das Professionsverständnis von (angehenden) Lehrkräften zu reflektieren. So zeigt sich zum Beispiel in der Kommunikation mit Lehramtsstudierenden über Unterrichtsstörungen, dass Erklärungen „in aller Regel […] nicht auf der Ebene der situativen Dynamik oder in den strukturellen Zumutungen und Risiken der Unterrichtsinteraktion gesucht [werden], sondern in den Motiven und Eigenschaften der handelnden Personen" (ebd., 137). Ein stärkerer Fokus auf Logiken der Unterrichtsinteraktion scheint auch dann lohnend, wenn die Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen genutzt wird, um die „Ausweitung von Profes-

doi.org/10.35468/6097-11

sionalisierungsanforderungen“ (Budde, 2014, 207) im Kontext des Lehramts zu reflektieren. Hier werden wiederkehrend „die Steigerung der Unterrichtsqualität durch Classroom-Management […][sowie] die Sozialpädagogisierung von Schule“ (ebd., 208) genannt. In einer weitwinkligeren Betrachtung sieht Budde den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Unterrichtsstörungen in der Bearbeitung einer Antinomie von Einheit und Differenz (Helsper, 2011) verfangen:

> „Der Pol Einheit bezeichnet dabei die Orientierung an universalistischen und allgemeingültigen Normen, Regeln und Verfahren unter Absehung von der Singularität des Einzelfalles und zielt auf subsumtionslogische Bearbeitungen. Allerdings steht Unterricht als grundlegend ungewisse soziale Situation gleichzeitig immer unter dem Risiko der Störanfälligkeit“ (Budde, 2014, 208).

Die hier genannte antinomische Spannung ist nicht nur erziehungswissenschaftlich zu reflektieren, sondern muss auch und insbesondere dort bearbeitet werden, wo es darum geht, Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zu formulieren, wie dies in der ratgeberischen Literatur zu Unterrichtsstörungen versprochen wird. Es stellt sich die Frage, wie es der ratgeberischen Literatur gelingt, ihre Ratschläge gegen eine Ungewissheit zu wappnen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs offensiver als unauflöslich thematisiert wird.
In Annäherung an diese Frage sieht sich der vorliegende Artikel zunächst mit der Herausforderung konfrontiert, zu klären, was überhaupt unter ratgeberischer Literatur verstanden werden soll.

4 Zur Abgrenzbarkeit des Ratgeberischen

Die Abgrenzbarkeit des Ratgeberischen ist umstritten (Ott, 2022). Die Frage, was einen Ratgeber zu einem Ratgeber macht, mündet in eine „grundlegende[…] Bestimmungsproblematik“ (Schmid et al., 2019b, 7). Erziehungswissenschaftliche Studien zum Thema sind daher in besonderer Art und Weise herausgefordert, sich des Standortes, von dem aus die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt, zu vergewissern.
Ratgeber zu Unterrichtsstörungen beschäftigen sich nicht nur mit einem pädagogischen Themenfeld – sie sind – wie alle anderen Ratgeber auch – immanent pädagogisch strukturiert, insofern sie mit einer bestimmten Vermittlungsabsicht an Ihre Leser*innen herantreten (Sauerbrey, 2019). Es gibt ein buntes Panorama an Metaphern, die dieser Vermittlungsabsicht eine bildliche Gestalt geben. So lassen sich Ratgeber auffinden, die sich als „Erste Hilfe-Koffer“ (Jansen, 2014) oder „große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörugen“ (Shore, 2013) bezeichnen, was das Programm einer ‚Heilung‘ von Störungen nahelegt. Andernorts spricht man alternativ vom Ratgeberbuch als „Werkzeugkasten“ (Jansen, 2014, 7), wodurch

doi.org/10.35468/6097-11

das Programm einer ‚Reparatur' assoziierbar wird. Es gibt Bücher, die als „Leitfaden" eine orientierende Funktion versprechen (Nolting, 2019) oder als „Praxisbuch" (Rattay et al., 2021) eine besondere Praxisnähe annoncieren.
Ferner gilt es unterschiedliche Stile der Ratgeberdidaktik zu unterscheiden: Häufig ist schon die Aufmachung der Publikationen bemerkenswert. Der Schriftsatz wird durch Karikaturen oder eingerückte Kästchen unterbrochen. Es gibt „Checklisten" (Rattay et al., 2021, 24), „Kopiervorlagen" (Lohmann, 2019, 26) „Arbeitsprogramme" (Jansen, 2014, 6), „To-Do-Listen" (ebd.) sowie „Verhaltensschritte […], Musterplanungen, Gesprächsanleitungen, Einladungen usw." (ebd., 7). Keller (2014) nutzt kleine Fabeln, um die Leser*innen zum Nachdenken anzuregen und ganz generell setzt die ratgeberische Literatur in ihrer Argumentation häufiger auf eine Art anekdotische Evidenz. Wiederkehrend stößt man auf eine Rhetorik der Zahlen, die sich in den „7 effektive[n] Wege[n] für mehr Ruhe und weniger Stress" (Neumann, 2021), in den „10 goldenen Regeln, die Sie in ihrem Klassenzimmer immer beachten sollten" (Dannen, 2021, 3), in den „66 Maßnahmen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen" (Wollenweber, 2011) oder in „700 Handlungsanregungen" (Shore, 2013) dokumentiert.
Wie schwierig es ist, die ratgeberische Literatur – all dieser Eigenheiten zum Trotz – von der nicht ratgeberischen Literatur abzugrenzen, lässt sich am Beispiel auflagenstärkerer Monographien zum Thema Unterrrichtsstörungen gut illustrieren. Es sind im Wesentlichen drei Bücher, die diesbezüglich zu erwähnen sind. Es handelt sich (in Reihung der Auflagenanzahl) erstens um das 2002 erschienene Buch „Störungen in der Schulklasse" von Hans Peter Nolting, das aktuell in der 15. überarbeiteten Auflage vorliegt, zweitens um das Buch „Mit Schülern klarkommen" von Gert Lohmann – aktuell in der 14. Auflage erhältlich – sowie drittens um das erstmals 1976 erschienene und inzwischen in der 12. Auflage angebotene Buch „Der gestörte Unterricht" von Rainer Winkel, das mitunter als „Klassiker" (Schäfer, 2006, 5) der Literatur zu Unterrichtsstörungen geadelt wird.[3] Handelt es sich bei diesen Büchern um Ratgeber? Ein pauschales Urteil fällt nicht leicht.
Orientiert man sich an der tautologischen Setzung (Kost, 2019, 18), dass ‚lediglich' diejenigen Bücher als Ratgeber in den Blick genommen werden sollten, die paratextuell (Genette, 2001) – z. B. auf Buchdeckeln, Klappentexten, in Vorworten oder in der Verlagswerbung – explizit als solche ausgewiesen sind, dann kommt allein das Buch von Hans-Peter Nolting als Ratgeber in Betracht. Von diesem heißt es im Klappentext, es handle sich um einen „erfolgreiche[n] und erneut überarbeitete[n] und erweiterte[n] Ratgeber" (Nolting, 2019). Andererseits ist festzustellen, dass dort „wo Ratgeber draufsteht […] nicht Ratgeber drin sein" (Ott & Kiesendahl, 2019, 81) muss und dass umgekehrt „nicht jeder Ratgeber

3 Hilbert Meyer stellt zutreffend fest, dass die Anzahl der Auflagen keine Rückschlüsse auf die jeweilige Auflagenhöhe zulässt (vgl. Goldfriedrich et al. i. d. Band).

doi.org/10.35468/6097-11

als solcher paratextuell ausgewiesen“ (ebd., 81) ist. Diese Vorbehalte reflektierend wird sprachpragmatisch eine Konzentration auf die „Performanzen des RAT GEBENS“ (ebd., 81) empfohlen. Man bemüht sich darum, ratgeberische Sprechhandlungen zu identifizieren, die zum Beispiel im Sinne einer „nicht-bindende[n] Aufforderung“ (Hindelang, 2010, 54) formuliert sind. Auch diesbezüglich sind Abgrenzungen herausfordernd (Ott & Kiesendahl, 2019, 81ff). Wenn man – auf die genauere Identifikation sprachlicher Indikatoren verzichtend – im vorliegenden Fall lediglich nach unverbindlichen Handlungsanweisung Ausschau hält, dann finden sich in Noltings Buch tatsächlich zahlreiche Aussagen, die in diesem Sinne als ratgeberisch aufscheinen, wenn z. B. gesagt wird: „Wer vor einer Schulklasse steht, sollte mit klarer, deutlicher und lebendiger Stimme sprechen“ (Nolting, 2019, 57).

Von Lohmanns Buch ist paratextuell zwar nicht als Ratgeber die Rede, trotzdem sind Nähen zum Ratgeberischen erkennbar. Lohmann schreibt in der Einleitung „Dieses Buch will die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrücken. Es soll helfen, die praktischen Defizite der Lehrerausbildung zu kompensieren, und zugleich Rüstzeug bieten für einen professionellen Umgang mit Schülern“ (Lohmann, 2019, 9). Den Leser*innen wünscht man „einen baldigen, spürbaren Nutzen für Ihren täglichen Unterricht“ (ebd., 11). Auch hier sind Aussagen auffindbar, die sich als ratgeberische Handlungsanweisung deklarieren ließen – so zum Beispiel im Falle von „praktische[n] Tipps [zum] Klassenrat“ (ebd., 127). Das Verhältnis zu diesen Tipps wird der Programmatik einer „refektierenden Didaktik“ (ebd., 48) entsprechend, jedoch kritisch kommentiert. Unter Bezugnahme auf eine Forderung Hilbert Meyers wird den Leser*innen eine „Rezeptkompetenz“ (ebd., 80) abverlangt: Bei jedem Tipp, Trick, Rezept oder Ratschlag müsse hinterfragt werden, inwiefern dieser „theoretisch begründet, empirisch abgesichert, praktisch bewährt und normativ, d. h. an berufstypischen Werten und Professionsnormen, geprüft ist“ (ebd., 81).

Das Buch von Rainer Winkel schließlich wird gleichfalls nicht als Ratgeber deklariert, und trotzdem sind auch hier paratextuell Nähen zum Ratgeberischen sichtbar. Winkel schreibt, es handle sich „von seiner Intention her […][um] ein konkretes Buch“ (Winkel, 2011, 15), das „pädagogisch-therapeutische Lösungsvorschläge unterbreiten” (ebd., 3) wolle. Der ratgeberische Handlungsbezug teilt sich bei Winkel in Diagnose und Therapie: Erstens solle man „vorhandene Wirklichkeiten und Zustände kritisch und systematisch analysieren – also diagnostizieren“ (ebd., 4) und zweitens gehe es darum, „Lösungsmöglichkeiten an[zu]bieten und auf solche Einstellung, Ansichten und Umgangsformen hin[zu]weisen, die offensichtliches Elend zu beseitigen oder zumindest zu reduzieren versprechen – das heißt therapieren“ (ebd., 4). Ohne an dieser Stelle näher auf die mitunter schwierige Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie eingehen zu wollen (hierzu Rogers, 2007), lässt sich festhalten, dass Aussagen, die sich im Sinne einer

doi.org/10.35468/6097-11

unverbindlichen Handlungsanweisung verstehen lassen, in diesem Buch – im Unterschied zu den Büchern von Nolting und Lohmann – eher selten aufzufinden sind. Am ehesten lässt sich hier noch ein sogenannter „Therapiebogen" (Winkel, 2011, 128) erwähnen, in dem z. B. eine kommunikative „Entkrampfung" des Unterrichts mit der „Entspannung der Situation durch Humor" (ebd., 128) assoziiert wird. Meistenteils geht es bei Winkel jedoch gerade umgekehrt darum, ratgeberische Empfehlungen in ihrer Allgemeingültigkeit kritisch zu hinterfragen. Diesbezüglich ist auf den Umstand hinzuweisen, dass sich auch die kritische Reflexion ratgeberischer Handlungsanweisungen im Modus einer ratgeberischen Handlungsanweisung formulieren ließe (hierzu Krüger, 2022).

Handelt es sich bei den Büchern von Nolting, Lohmann und Winkel also um Ratgeber? In vergleichender Perspektive wird deutlich, dass klare Abgrenzungen schwer durchzuhalten sind. Es zeigen sich „Klassifikationsprobleme" (Schmid et al., 2019b, 9), die der Ratgeberforschung seit längerem bekannt sind. Kost weist darauf hin, „dass Texte nicht binär als Ratgeber oder Nicht-Ratgeber beschrieben werden können, sondern dass sich ein Kontinuum aufspannt von eindeutigen und weniger eindeutigen Ratgebern" (Kost, 2019, 25).

Unscharfe Grenzziehungen zeigen sich auch dort, wo die Wissenschaftlichkeit der genannten Bücher diskutiert werden soll. Verschiedentlich ist thematisiert worden, dass Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Ratgebern bei näherem Hinsehen ihre Eindeutigkeit verlieren (hierzu Krüger, 2022; Schmid et al., 2019; Kost, 2019). Und so zeichnen sich auch die Bücher von Nolting, Lohmann und Winkel allesamt durch einen mehr oder weniger starken Wissenschaftsbezug aus: Nolting rezipiert Studienergebnisse der pädagogischen Psychologie und auch die reflektierende Didaktik von Lohmann sowie die kommunikative Didaktik von Winkel werden unter Hinweis auf wissenschaftliche Studien verargumentiert.[4] Diese Affinität zur Wissenschaft zeichnet gleichwohl nicht jede ratgeberische Initiative aus. So gibt es beispielsweise Ratgeber aus dem Self-Publishing-Bereich, die gut ohne ein Literaturverzeichnis auskommen (z. B. Steiger, 2022).

Angesichts der genannten Abgrenzungsschwierigkeiten setzen die folgenden Ausführungen nicht darauf, bestimmte Publikationen vorab als Ratgeber zu klassifizieren. Stattdessen geht es um die Auseinandersetzung mit dem Ratgeberischen, das in Gestalt einer unverbindlichen Handlungsanweisung in den untersuchten Büchern zu Unterrichtsstörungen ganz unterschiedlich zur Darstellung kommt.[5]

4 Die Autorisierung der Expertise lässt sich im Falle der drei Autoren ebenfalls wissenschaftsbezogen herstellen: Im Falle von Hans-Peter Nolting Dozent als Dozent für Pädagogische Psychologie an der Georg-August-Universität Göttingen, im Falle von Gert Lohmann als Privatdozent am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg sowie im Falle Rainer Winkels als Professor für Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an der Universität der Künste Berlin.

5 Hier ist anzumerken, dass sich die kommunikative Funktion von ratgeberischer Literatur nicht auf das Rat-geben beschränken muss, sondern dass andere Funktionen wie Trost und Unterhaltung ebenfalls Bedeutung besitzen.

doi.org/10.35468/6097-11

Anstatt also die *Abgrenzung zum Ratgeberischen* in den Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen, geht es im Folgenden um *Abgrenzungen im Ratgeberischen*, denn nicht immer werden Ratschläge zu Unterrichtsstörungen mit der gleichen Eindeutigkeit, Verbindlichkeit und Konsequenz formuliert. Im Folgenden wird daher nicht von Ratgebern, sondern von ratgeberischer Literatur oder ratgebenden Publikationen die Rede sein, was nicht ausschließt, dass sich einzelne dieser Bücher auch durch den Anspruch der Wissenschaftlichkeit auszeichnen können.

5 Die ratgeberische Wissensproduktion zum Thema Unterrichtsstörungen

5.1 Umstrittene Identifizierbarkeit von Ratschlägen

Eine Problematik, mit der sich ratgeberische Empfehlungen zu Unterrichtsstörungen ganz generell konfrontiert sehen, ist, dass sich die Gestalt der Unterrichtsstörung nicht verallgemeinernd voraussetzen lässt. Mit Unterrichtsstörungen werde „eine Fülle von verschiedenen Geschehnissen" (Winkel, 2011, 19) bezeichnet, die ihrerseits auf „ein multikausales Ursachengeflecht" (Schäfer, 2006, 345) verweisen. Der Gegenstand der Beratung erscheint dementsprechend unklar, denn es gibt „zunächst einmal keine allgemeingültige Definition" (Braun & Schmischke, 2013, 6).
In zahlreichen ratgebenden Publikationen wird daher mit Vereindeutigungen gearbeitet, wobei eine deutliche Tendenz zu bemerken ist, die Störpotenziale überwiegend auf Schüler*innenseite zu lokalisieren bzw. „das Klagelied vom undisziplinierten Schüler" (Keller, 2014, 9) anzustimmen. Dann sind es die Schüler*innen, die sich nicht beteiligen, die unruhig sind, die summen, singen, zappeln, kippeln, dazwischenrufen, tagträumen, zuspätkommen oder sich aggressiv zeigen (ebd., 25f) und die Bemühungen der Lehrkraft um ein erfolgreiches Vermittlungsgeschehen sabotieren. Lohmann differenziert zwischen „vier Kategorien für störendes Schülerverhalten" (Lohmann, 2019, 14): „verbales Störverhalten", „mangelnder Lerneifer", „motorische Unruhe", „aggressives Verhalten" (ebd.).[6] Während die Responsibilisierung für dieses Störverhalten in der bloßen Deskription der Störung noch ein Stück weit offen bleibt, gibt es auch ratgeberische Literatur, die in despektierlicher Vereindeutigung keinen Zweifel an der Verantwortung der Schüler*innen für die Unterrichtsstörung lässt. Bei diesen Schüler*innen handle es sich um „Unruhegeister, Sozialchaoten [und] Drückeberger" (Diemar-Haub et

6 Nolting rät zur Abgrenzung zwischen einer aktiven Unterrichtsstörung, einer passiven Unterrichtsstörung und einer Störung der Schüler-Schüler-Interaktion. Die aktive Unterrichtsstörung sei „der Typ an den man zuallererst denkt: unruhige, laute und ‚nervige' Verhaltensweisen" (Nolting 2017, 13). Passive Unterrichtsstörungen bestünden demgegenüber „nicht in einem Übermaß an unerwünschten Aktivitäten, sondern in einem Mangel an erwünschten Aktivitäten" (Ebd.). Der Typ der gestörten Schüler-Schüler-Interaktion umfasse schließlich auch noch Phänomene des Mobbings.

doi.org/10.35468/6097-11

al., 2019, 5). Lehrer*innen werden im Umgang mit solchen Schüler*innen mit der Aufforderung adressiert, „Ihre Pappenheimer im Griff [zu] haben“ (Cowley, 2010) oder diese „vom Chaos zur Stille“ (Plevin, 2017) zu führen.
In anderen ratgeberischen Argumentationen wird diese lehrer*innenzentrierte Interpretation des störenden Geschehens hingegen offensiv durchkreuzt, indem die Sicht auf Unterrichtsstörungen erstens als zu „normabhängig“ (Lohmann, 2019, 13) markiert wird:

> „Ob der Unterricht jetzt gerade gestört wird, hängt natürlich auch von der Situationsauffassung und Bewertung des Lehrers ab“ (Keller, 2014, 25).

Und:

> „Was Lehrer X als ‚unruhig‘ und damit als ‚Störung‘ bezeichnet, nennt seine Kollegin Y möglicherweise nur ‚lebhaft‘“ (Nolting, 2019, 14).

Die Beurteilung des störenden Geschehens durch die Lehrkraft sei also alles andere als objektiv. Winkel rät daher dazu, die Typologisierungen von Schüler*innen als „angeblich ‚freche‘, ‚faule‘, ‚schlechte‘ und ‚unbeliebte‘ Schüler“ (Winkel, 2011, 264) pauschal unter Ideologieverdacht zu stellen.
Zweitens sei eine einseitige Responsibilisierung der Schüler*innen für Unterrichtsstörungen zugunsten einer größeren Multiperspektivität abzulehnen. Winkel schlägt einen Perspektivwechsel vor:

> „Hier wird der Vorschlag gemacht, von der personalen Definitionsrichtung wegzukommen und stattdessen die Unterrichtsstörung vom Unterricht her zu kennzeichnen. Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich und inhuman wird“ (ebd., 29).

Winkels Vorschlag „Unterrichtsstörung vom Unterricht her zu kennzeichnen“ (ebd.) wird in der ratgebenden Literatur verschiedentlich zitiert und passt zur andernorts geäußerten Empfehlung, Störungen auch „aus Schülersicht“ (Lohmann, 2019, 18) zu perspektivieren. Dies führt zu einer anderen Art von ratgeberischen Empfehlungen. Anstatt die Störung mit dem abweichenden Verhalten der Schüler*innen gleichzusetzen, welches es disziplinierend ‚in den Griff‘ zu bekommen gilt, wird die Störung nun als Symptom eines komplexeren Bedingungszusammenhangs gelesen: „Jede Störung will uns etwas sagen“ (Winkel, 2011, 152). Unterrichtsstörungen werden zum Symptom eines tieferliegenden Problems erklärt. Ratschläge müssten vor diesem Hintergrund darauf zielen, „die Sprache der Unterrichtsstörung zu lesen und zu verstehen“ (Rattay et al., 2021, 4). Unterrichtsstörungen seien „Auskunftsinstrumente” (ebd.) oder „Signale“ (Schäfer, 2006, 345), die auf einen „dahinter stehende[n] Hilferuf“ (ebd.) verweisen. Es gelte den „Sinn“ (Braun & Schmischke, 2013, 6) der Störungen zu entschlüs-

doi.org/10.35468/6097-11

seln, was nur unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven möglich erscheint: „die vor und die hinter dem Lehrerpult“ (Wienberg, 2022, 5). Man müsse sich mit dem dynamischen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren – „Lehrer, Schüler, Unterricht, Situation, System“ (Jansen, 2014, 8) – auseinandersetzen. Einen passenden Ratschlag hierzu gibt es auch gleich mit auf den Weg, wenn gesagt wird, die Lehrkraft solle bei sich selbst immer mal den „Wechsle-mal-die-Perspektive-Knopf“ (Brosche, 2019, 11) drücken.

Im Überblick über die analysierten Publikationen dokumentiert sich also ein Spannungsfeld. Neben ratgeberischen Empfehlungen, die die Ursache von Störungen vereindeutigend auf Schüler*innenseite lokalisieren, und in dieser Zuschreibung die Identifizierbarkeit der Störung voraussetzen, gibt es solche Publikationen, die klare Zuschreibungen hinterfragen und die Identifizierbarkeit von Störungen selbst zum Gegenstand der ratgeberischen Intervention erklären.

5.2 Umstrittene Normalität der Unterrichtsstörung

In der Thematisierung von Unterrrichtsstörungen sind ratgeberische Empfehlungen auf den Gegenhorizont der Ungestörtheit angewiesen. Es geht darum, „dass es im Klassenzimmer ‚rund‘ läuft“ (Eichhorn, 2012, 2). Strukturell steht die ratgeberische Literatur zu Unterrichtsstörungen damit vor einer schwierigen Herausforderung: einerseits muss unterstellt werden, dass sich Störungen auflösen lassen. Zugespitzt bedeutet dies, dass der gestörte Unterricht alles andere als selbstverständlich ist. Doch auch der ungestörte Unterricht darf nicht zu selbstverständlich erscheinen, wenn man sich zur Suche der Leser*innen nach Rat in irgendeiner Form affirmativ verhalten möchte. In zahlreichen ratgebenden Publikationen wird auf diese Herausforderung mit einer Normalisierung geantwortet: Man beschreibt Unterrichtsstörungen als regelmässiges Vorkommnis, indem gesagt wird „Unterrichtsstörungen gehören für alle Lehrerinnen und Lehrer zum Alltagsgeschäft“ (Jansen, 2014, 5), sie seien „normale Begleiterscheinungen von Unterricht“ (Lohmann, 2019, 14) und „jede Unterrichtsstunde ist auch der Gefahr der Störung ausgesetzt“ (Köster, 2009, 95). Die Störungsanfälligkeit des Unterrichts wird dementsprechend als bekannt vorausgesetzt: „Jeder kennt sie, niemand liebt sie: Unterrichtsstörungen sind die wohl unbeliebteste Begleiterscheinung eines jeden Unterrichts“ (Dannen, 2021, 1).

Die Existenz von Unterrichtsstörungen überrascht also nicht. Es handelt sich um den „ganz normale[n] Wahnsinn“ (Thomas, 2013, 1). Mitunter stellt man fest, „dass es schwieriger geworden ist, ungestört zu unterrichten“ (Keller, 2014, 7; hierzu auch Lohmann, 2019, 9). Solche Feststellungen, die man genau wie die Normalitätsdiagnose selbst in der Regel nicht mit Belegen unterfüttert, werden nur selten mit den strukturellen Spannungen, die in der Eigenlogik schulischer Institutionen beschlossen liegen, in Verbindung gebracht. Der Interventionismus der ratgeberischen Literatur fokussiert einseitig auf das beratene Subjekt, dem

doi.org/10.35468/6097-11

zugemutet wird, die Normalität des gestörten Unterrichts in eine Normalität des ungestörten Unterrichts zu verwandeln. Wo das nicht möglich ist, kann der Rat dann zumindest darin bestehen, nicht die Störung, sondern die eigene Haltung zur Störung zu verändern, indem man diese als Normalfall akzeptiert:

> „Wenn du jeden Tag mit dem Gefühl in die Schule gehst, dass die Störung der Normalfall, die Einhaltung des Plans aber die Ausnahme ist, hast du viel öfter etwas zu [sic!] Freuen und viel seltener etwas zu [sic!] Ärgern" (Brosche, 2019, 15).

Eine solche Empfehlung zur Arbeit an der eigenen Haltung zum Störgeschehen kann allerdings in ein unausgeglichenes Verhältnis zur Drastik des Störungserlebens geraten, das in der ratgeberischen Literatur wiederkehrend anekdotisch in Szene gesetzt wird:

> „Du spürst schon in dem Moment als du die Klinke der geschlossenen Klassenzimmertür in die Hand nimmst, dass es dahinter brodelt. Der Lärm deiner Schüler ist nicht zu überhören und kündigt, ähnlich wie das Grummeln eines Vulkans, den baldigen Ausbruch an: Schon als Du die Tür öffnest, braust dir ein Sturm entgegen und du wirst von Kommentaren, Fragen und Ausreden bis zum Pult begleitet. Noch bevor der Unterricht begonnen hat, hast Du dich bereits im Strom deiner Schüler verloren" (Kuhn, 2021, 1).

In der binären Unterscheidung zwischen gestörtem und ungestörtem Unterricht steht die ratgebende Literatur also wiederkehrend vor der Herausforderung, die behauptete Normalität der Unterrichtsstörung zur Grundlage für die Normalisierung eines ungestörten Unterrichts zu machen.

5.3 Umstrittene Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen

In ratgeberischen Publikationen wird viel versprochen. Versprechungen finden sich häufig schon auf der Ebene der Titelgebung: Man verspricht Rat dazu, wie man Unterrichtsstörungen „eindämmen" (Nolting, 2019, 12), „lösen" (Wienberg, 2022), „beseitigen" (Jansen, 2014, 6), „bewältigen" (Wollenweber, 2011), „meistern" (Rattay et al., 2021), „verhindern" (Keller, 2014, 8) und „effektiv vermeiden" (Wienberg, 2022) könne, oder man verspricht Antworten darauf, wie sie zu „diagnostizieren" (Keller, 2014, 8) zu „verstehen" (Jansen, 2014, 6) oder „differenziert wahr[zu]nehmen" (Jansen, 2014, 5) seien.
Versprechungen sind in pädagogischen Kontexten stets heikel, insofern mit ihnen „die kritisch zu begutachtende Annahme einer linearen Kausalität zwischen Intention und Wirkung assoziiert werden kann, die die Struktur pädagogischer Interaktionen verfehlt" (Krüger, 2022, 218). Vor diesem Hintergrund ist die Chuzpe, mit der in einzelnen Publikationen umfassende Zusicherungen formuliert werden, bemerkenswert. Zwei Beispiele:

doi.org/10.35468/6097-11

> „Zögere nicht länger, denn so einen wertvollen Ratgeber wirst du so schnell nicht wiederfinden. Spare Zeit und Nerven und kaufe diesen exklusiven Ratgeber, welcher dir als Leitfaden dient, um zurück zu störungsfreiem Unterricht zu gelangen“ (Weiß, 2022, Klappentext).

> „In wenigen Schritten wird dein Unterricht frei von Störungen und du wirst in der Lage sein, deinen Schülern optimal Wissen zu vermitteln“ (Reitmann, 2022, VII).

In Einzelfällen wird über das Versprechen einer einfachen Kompensierbarkeit von Störungen sogar noch hinausgegangen. Etwa dann, wenn gesagt wird, man werde zeigen „wie […] du zum Vorzeigelehrer wirst, den alle Klassen gerne hätten“ (Weiß, 2022, 6) oder im Falle der Behauptung, dass man „schon bald als die angesehene Lehrkraft im Kollegium […] glänzen [könne; JOK], von der andere noch jede Menge lernen können und wollen. Außerdem wird deine Klasse schon bald jene Klasse sein, die mit Disziplin, Motivation und gutem Benehmen als Vorbildklasse für andere fungieren kann“ (Reitmann, 2022, VI).
Versprechungen zur Kompensation von Unterrichtsstörungen sind riskant, insofern mit der Intensität der geweckten Erwartungen auch die Fallhöhe bei Enttäuschungen steigt.
Es würde zu weit führen, an dieser Stelle ein Panorama der kompensationslogischen Ratschläge vorzuführen, die in der ratgeberischen Literatur zu Unterrichtsstörungen auffindbar sind. Zu vielgestaltig und speziell sind die Einzelempfehlungen. Im Folgenden soll exemplarisch auf einen einzelnen Themenkomplex eingegangen wird, der in den untersuchten Büchern allerdings in steter Regelmäßigkeit Erwähnung findet. Es geht um ein oppositionales Verhältnis von Freiheit und Führung, das in der ratgeberischen Literatur zu Unterrichtsstörungen häufiger vorausgesetzt wird: Immer dort, wo Situationen im Schulalltag offen und wenig strukturiert erscheinen, sieht man mit den Freiheiten der Schüler*innen auch die Risiken des Kontrollverlusts auf Seiten der Lehrkraft wachsen:

> „Der Unterrichtsalltag bietet Schülern tausend kleine Freiräume, die sie gerne ausnutzen. Je weniger strukturiert gewisse Situationen sind und je weniger der Lehrer sie begleitet, desto störanfälliger sind sie“ (Eichhorn, 2012, 18).

Dementsprechend geht es wiederkehrend darum, „Leerlauf [zu] vermeiden“ (Steiger, 2022, 39) und aus Sicht der Lehrkräfte „den Schülern bewusst [zu] machen, dass sie beim Betreten des Klassenraums Ihren Kontrollbereich betreten und sich unter ihr Kommando begeben“ (ebd., 40). Eine Möglichkeit das Verhältnis von Freiheit und Führung sinnvoll zu moderieren, sehen viele ratgebende Publikationen in der Institutionalisierung von Regeln, Routinen und „Ritualen“ (Rattay et al., 2021, 34; Köster, 2009, 90; Eichhorn, 2012, 18). Eine daraus resultierende Herausforderung besteht darin, dass die Festlegung des Verhaltens durch Regeln ihrerseits praktisch gesichert werden muss. Dabei geht es sowohl um Präven-

doi.org/10.35468/6097-11

tion wie um Sanktion. Strafandrohungen sollen abschrecken und verhindern, dass es überhaupt zu einer Störung kommt. Vor der Sanktion solle man stets eine Warnung aussprechen (Plevin, 2017, 73). Und dort wo Regeln verletzt werden, wird die Durchsetzung von „Konsequenzen und Sanktionen" (ebd., 59; Thomas, 2013, 39) empfohlen. Es ist das Dual von Lob und Strafe, das hier wiederkehrend Erwähnung findet: „Bei Nichtbeachtung einer Regel [solle man] Konsequenzen ziehen" (Brosche, 2019, 35). Und:

> „Wenn ein Schüler sich nach mehrfacher Ermahnung nicht einsichtig und kooperativ zeigt, folgt eine Konsequenz. Es wird etwas vom Schüler verlangt, was seine Freiheit beschränkt oder was ihm Zeit raubt – also unangenehm für ihn ist" (Thomas, 2013, 39).

Nachsitzen, Strafarbeiten, die Verlegung des Sitzplatzes oder das Verlassen des Klassenraums – in manchen Büchern sind ganze Sanktionskataloge gelistet, wobei empfohlen wird, mit Eskalationsstufen (Thomas, 2013, 43) zu arbeiten.
Im Gegenzug solle das regelkonforme Verhalten belohnt werden. Die Lehrer*innen werden aufgefordert zu „Loben, wenn getan wird, was sie sagen" (Plevin, 2017, 74). Man solle „die Beachtung einer Regel in Maßen positiv verstärken" (Brosche, 2019, 34): „Wer sich an Regeln hält, wird belohnt" (Thomas, 2013, 42).
Doch nicht alle Ratschläge sind stark sanktionsbezogen. Es werden auch subtilere Strategien empfohlen. Die Lehrkraft solle vermehrt Blickkontakt suchen (Rattay et al., 2021, 20). Man solle mit Kooperations- und Lernverträgen arbeiten (Lohmann, 2019, 142, 165), ein „systematisches Belohnungstraining" (Keller, 2014, 77) mit sogenannten „Tokens" (ebd.) etablieren oder die Sitzordnung verändern (Rattay et al., 2021, 31). Wiederkehrend wird dabei vom „Classroom Management" die Rede – eine Bezeichnung die auf die Studie „Techniken der Klassenführung" (Kounin, 2006) von Jakob Kounin zurückgeht und die – obwohl sie bereits 1977 erschienen ist – in der untersuchten ratgeberischen Literatur nach wie vor prominent erwähnt wird (Winkel, 2011, 75; Lohmann, 2019, 33; Nolting, 2019, 31f; Rattay et al., 2021). Was Kounin in seiner Studie empiriebezogen induktiv erschließt, erfährt in der ratgeberischen Literatur mitunter eine präskriptive Wendung. Wenn Kounin z. B. herausfindet, dass sich der Eindruck von „Allgegenwärtigkeit" (Kounin, 2006, 85) der Lehrkraft im Unterricht positiv bemerkbar mache, dann wird das ratgeberisch in den Hinweis übersetzt, sich nichts entgehen zu lassen (Eichhorn, 2012, 28).[7] Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass sich das

7 Damit soll nicht gesagt werden, dass Kounins Studie nicht selbst ratgeberische Anteile enthält. Kounin selbst legt eine solche Annahme nahe, wenn er schreibt: „Indem wir die Gruppenführungstechniken ins Zentrum unserer Untersuchung rückten, versuchten wir, über simplifizierende Slogans wie ‚ein gutes Verhältnis herstellen' oder ‚die Dinge interessant machen' sowie über die vornehmliche Beschäftigung mit Eigenschaften wie ‚Freundlichkeit', ‚Wärme', ‚Geduld', ‚Verständnis', ‚Kinderliebe' und ähnlichen Attributen des Menschen im Allgemeinen hinauszugelangen" (Kounin, 2006, 149).

doi.org/10.35468/6097-11

Versprechen den Unterricht zu „managen“ von der Referenz auf Kounin mitunter entkoppelt. Unter dem Begriff „Classroom Management“ können ganz unterschiedliche Ratschläge auftauchen, die nicht unbedingt etwas mit Kounins Studie zu tun haben. Es kann passieren, dass Kapitel, die mit „Classroom Management“ betitelt sind, vollkommen ohne Referenz zu Kounin auskommen (Plevin, 2017, 21; Steiger, 2022, 39). Übrig bleibt dann vor allem das Versprechen, dass sich Unterrichtsstörungen im Sinne des Anglizismus „to manage“ überwinden und bewältigen lassen.

Ein generelles Problem mit der kompensationslogischen Thematisierung von Unterrichtsstörungen besteht darin, dass „das Handeln isoliert von der Situation betrachtet wird“ (Schäfer, 1981, 54). Es wird gar nicht mehr reflektiert, was überhaupt die pädagogische Grundlage für die Identifikation einer Störung ist. Die (schul)pädagogischen Bezüge bleiben in der ratgeberischen Literatur dementsprechend mitunter schwach, was sich daran ablesen lässt, dass „Disziplinprobleme […] meist in psychologischen Begriffen interpretiert und kategorisiert“ (ebd., 9) werden. Ein Beispiel dafür findet sich in folgendem „Notfallplan für den Umgang mit akuten Konfliktsituationen“ (Rattay et al., 2021, 73) im Lehrer*innenalltag:

> „Regeln: 1. Lassen Sie sich nicht in die emotionale Situation hineinziehen, ‚glauben‘ Sie nicht Ihren Gefühlen und subjektiven Gedanken! (Trennen Sie Konflikt- und Problemanteile). 2. Definieren Sie in der Situation zeitnah die beobachtbaren, sachrationalen und objektiven Problemanteile, lassen sie die subjektiven Aspekte außen vor. 3. Separieren Sie die Konfliktpartner und beginnen Sie die Problemlösung erst nach Beruhigung der Situation! Bei vorrangiger Konfliktlage ist eine Problembearbeitung nicht möglich und sollte besser verschoben werden. Achtung: Bitte bringen Sie sich nicht in Gefahr! 4. Setzen Sie die systematische Problemlösung in ruhiger Atmosphäre strukturiert ein! 5. Stellen Sie für die Zukunft entsprechende Regeln auf, verdeutlichen Sie diese und nennen Sie entsprechende Konsequenzen!“ (ebd.)

Nirgendwo in diesem „Notfallplan“ ist ersichtlich, dass es hier um eine schulische Situation geht. Die schulpädagogische Dimension adressierter Probleme braucht gar nicht mehr angesprochen zu werden.

Neben der kompensationslogischen Argumentation lässt sich allerdings noch eine weitere Logik in der Formulierung von Ratschlägen feststellen: Die Logik des Risikomanagements (Krüger & Konrad, 2019).

Im Horizont der Logik des Risikomanagements wird die Reichweite ratgeberischer Empfehlungen durchaus kritisch hinterfragt. Man problematisiert „unrealistische Erwartungshaltungen“ (Lohmann, 2019, 70), die zu „Selbsttäuschungen“ (ebd.) über den Lehrer*innenberuf führen können. Man warnt davor, überhastet Erfolge zu erwarten: „der Fortschritt [sei] kein Känguru, sondern eine zielorientierte Schnecke“ (Keller, 2014, 8). Man dürfe „keine Wundermittel“ (Klaffke, 2020, 7)

doi.org/10.35468/6097-11

erhoffen, und man weist darauf hin, dass Erfolge auch ausbleiben können, indem man dem ratgeberischen Fließtext folgenden Disclaimer voranstellt:

> „Alle Ratschläge in diesem Buch wurden sorgfältig erwogen und geprüft. Eine Garantie kann dennoch nicht übernommen werden" (Dannen, 2021, 0; Wienberg, 2022, 0; in beiden Büchern identisch).

Es ist die Verbindlichkeit erteilter Ratschläge, zu der man sich wiederkehrend und sehr unterschiedlich in ein Verhältnis setzt. Schließlich macht es einen Unterschied, ob man strenge Handlungsanweisungen oder lediglich unverbindlichere „Handlungsanregungen" (Shore, 2013) formuliert.
Im Kontrast zu den genannten kompensatorischen Versprechungen finden sich daher auch ratgeberische Publikationen, die den eigenen Wirkfaktor bescheidener dimensionieren und dabei gerade ihren Realismus als Stärke vermarkten, wenn z. B. festgestellt wird:

> „Ein Buch zu dem Thema ‚Störungen' kann Fragen zwar nicht allgemeingültig beantworten und Lösungen schematisch liefern; es kann auch keine schnell anzuwendenden Rezepte und Kniffe vermitteln. Aber es kann dazu beitragen, mit den oben genannten Schwierigkeiten professionell umzugehen, die eigene Einstellung zu reflektieren und das Handlungsrepertoire zu erweitern" (Braun & Schmischke, 2013, 6).

Allgemeine Lösungen, Rezepte oder Kniffe zur Modifikation störender Situationen werden hier also verweigert oder in ihrer Verbindlichkeit relativiert. Genau die Sensibilität für die Grenzen pauschaler Versprechungen wird dann als Stärke der ratgeberischen Publikation ausgewiesen, deren Ratschläge richten sich dann auf das Management eines nie abschließend kompensierbaren Risikos bzw. auf die Relativierung streng direktiver Ratgeberei. Es geht um „Anregungen für eine veränderte Sichtweise" (ebd.), um „Selbstreflexion" (Köster, 2009, 82) oder „Perspektivwechsel" (ebd.).
Das heißt der Ansatzpunkt der Beratung verändert sich: Anstatt eine als objektiv vorhanden unterstellte Störung zu bearbeiten, rückt nun das eigene Verhältnis zur Störungswahrnehmung in den Mittelpunkt ratgeberischer Interventionen. Diesbezüglich gilt es wiederum einen Unterschied zu berücksichtigen: Ratschläge zielen entweder auf das Selbstmanagement der Beratenen denen man verschiedene Beruhigungs- und Troststrategien empfiehlt. Man solle „erstmal tief durchatmen" (Eichhorn, 2012, 8):

> „Atmen Sie tief aus dem Zwergfell heraus. Überlegen Sie, bevor Sie handeln" (Keller, 2014, 53).

> „Sagen Sie zu sich selbst: ‚Bleib cool!'" (Keller, 2014, 53).

> „Lassen sie sich nicht provozieren" (Eichhorn, 2012, 26).

doi.org/10.35468/6097-11

In solchen Empfehlungen braucht die schulische Situation gar nicht angesprochen werden. Ein zweiter Weg gemäß der Logik des Risikomanagements besteht darin, zum Erwerb einer „Selbstreflexionskompetenz" (Lohmann, 2019, 50) aufzurufen. Man solle lernen, sich selbst zu beobachten, um darüber auch eine veränderte Perspektive auf die störende Situation zu entwickeln.
Im Überblick über die begutachteten Publikationen zeigt sich also ein Nebeneinander von Kompensationslogik und einer Logik des Risikomanagements. Entlang dieser Unterscheidung wird jeweils auch die schulische Situation unterschiedlich konzipiert und zur Darstellung gebracht: Als stark oder schwach strategisch beherrschbares pädagogisches Handlungsfeld.

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag ging von der These aus, dass Abgrenzungen zum Ratgeberischen häufig prekär bleiben und dass es daher gewinnbringend erscheint, sich näher mit Abgrenzungen im Ratgeberischen auseinanderzusetzen. In der Beschäftigung mit der ratgeberischen Wissensproduktion zum Thema Unterrichtsstörungen konnte gezeigt werden, dass hinsichtlich der Normalität, der Identifizierbarkeit und der Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen deutliche Unterschiede in den ratgeberischen Argumentationen zu verzeichnen sind. Dabei geht es nicht (nur) um Unterschiede auf der Ebene der konkreten Ratschläge, sondern jeweils um Differenzen im Modus, in dem diese Ratschläge kommuniziert werden. Entweder wird die Identifizierbarkeit und die Kompensierbarkeit von Unterrichtsstörungen in der Formulierung von Ratschlägen immer schon vorausgesetzt, wobei die Komplexität der sozialen Situation, in der ein Verhalten als Störung auffällig wird, systematisch eingeklammert oder ausgeblendet wird. Oder man geht eher von der Komplexität der Situation aus, was dazu führt, dass Ratschläge nicht mehr in der gleichen Pauschalität und Eindeutigkeit formulierbar werden. Es muss also davor gewarnt werden, von ‚der' ratgeberischen Literatur im Singular zu sprechen. Stattdessen ist den Unterschieden *im* Ratgeberischen verstärkte Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Ob es dabei gesonderter „Interpretations-" (Grell & Grell, 1979, 30) oder „Rezept-Rezepte" (Meyer, 2007, 24) bedarf, um ein Urteil über die Qualität und Reflexivität von ratgeberischen Initiativen zu legitimieren, soll an dieser Stelle nicht entschieden werden.
Die Frage nach der Normalität von Unterrichtsstörungen liegt demgegenüber auf einer anderen Ebene. Es wurde gezeigt, dass die ratgeberische Literatur Störungen normalisiert, um den Gegenhorizont eines störungsärmeren oder störungsfreien Unterrichts als Versprechen artikulieren zu können. Genau aus diesem Umstand resultiert aber die Problematik einer „komplizierte[n] Dialektik der Verstärkung" (Said, 2019, 114), vor der oben unter Bezugnahme auf Edward Said gewarnt wur-

doi.org/10.35468/6097-11

de. Darüber, inwieweit die ratgeberische Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen an der Hervorbringung ihres Gegenstandes beteiligt ist, kann im vorliegenden Artikel kein abschließendes Urteil getroffen werden, da es hier nicht darum ging die ratgeberischen Bilder der schulischen Wirklichkeit mit anderem Datenmaterial (z. B. schulischen Beobachtungen) zu kontrastieren. Die Gefahr selbstverstärkender Problembeschreibungen lässt sich angesichts der Normalisierung von Unterrichtsstörungen in der untersuchten ratgeberischen Literatur allerdings auch nicht ausschließen.[8] So spricht einiges dafür, an dem Verdacht, dass ratgeberische Literatur zum Thema Unterrichtsstörungen an der Hervorbringung eines eigenen Bildes von Schule und Unterricht beteiligt sein könnte, als Verdacht festzuhalten. Hier kündigt sich weiterer Forschungsbedarf an.

Literatur

Berg, C. (1991). ‚Rat geben'. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogik*, *31*(5), 109-134.

Braun, D. & Schmischke, J. (2013). *Lehrerbücherei Grundschule: Mit Störungen umgehen Neubearbeitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020). „Unterrichtsstörungen". Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion* (S. 137-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brosche, H. (2019). *Der kleine Lehrerflüsterer: Unterrichtsstörungen*. Berlin: Cornelsen.

Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. Bielefeld: transcript.

Buchreport (2022). *Selfpublishing zwischen Nische und ernsthaftem Markt*. Verfügbar unter: https://www.buchreport.de/news/selfpublishing-zwischen-nische-und-ernsthaftem-markt/

Budde, J. (2014). Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum-Konzepts in Lehrforschungsprojekten. *ZQF, 15*(1–2), 207–225.

Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin – Eine Streitschrift*. Berlin: List.

Cowley, S. (2010). *Wie Sie Ihre Pappenheimer im Griff haben: Verhaltensmanagement in der Klasse*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Dannen, A. (2021). *Unterrichtsstörungen vermeiden: Mit einfachen Strategien zu einem angenehmen Klassenklima, produktiver Lernatmosphäre und einem entspannten Schulalltag für Lehrer und Schüler*. o. O.: Selbstverlag.

8 Um Hinweise auf die Selbstreferenzialität ratgeberischer Intitativen zu erhalten, wäre zum Beispiel eine nähere Beschäftigung mit den Literaturverzeichnissen ratgeberischer Publikationen naheliegend. Schaut man auf die Rezeption ratgeberischer Literatur in der ratgeberischen Literatur dann zeigt sich im vorliegenden Fall ein enges Zitationsgeflecht. Thomas bezieht sich auf Lohmann, Winkel, Nolting, sowie auf Rattay et al., während sich Rattay et al. unter anderem auf Lohmann und Nolting beziehen. Nolting bezieht sich unter anderem auf Winkel und Winkel bezieht sich unter anderem auf Lohmann. Eine Zitationsgeflecht allein ist noch kein Beleg für Saids These, denn wichtiger als die Tatsache der Zitation wäre einzelfallbezogen die Art und Weise der Zitation in den Blick zu nehmen. Trotzdem lässt sich im Studium der Literaturverzeichnisse (so vorhanden) feststellen, dass auf bestimmte Bücher wie Bernhard Buebs „Lob der Disziplin" (2006) häufiger Bezug genommen wird (Thomas, 2013; Keller, 2014; Winkel, 2011) und dass in der untersuchten ratgeberischen Literatur überproportional häufig ratgeberische Literatur (die sich explizit als solche ausweist) zitiert wird.

doi.org/10.35468/6097-11

Diederich, J. (1993). Pädagogische Rezepte – theoretische betrachtet. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 181-191). Weinheim, Basel: Beltz. DOI: 10.25656/01:21872

Drerup, H. (1988). Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. *Bildung und Erziehung, 41*(1), 103-122.

Eichhorn, C. (2012). *Weniger Störungen und mehr Spaß am Unterrichten. Erfolgreiches Classroom-Management leicht gemacht*. Berlin: Raabe.

Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Genette, G. (2001). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Berlin: Suhrkamp.

Goldmann, D. & Emmerich, M. (2020). Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung. *Journal für LehrerInnenbildung, 20*(2), 66-73. DOI: 10.25656/01:20534

Grell, J. & Grell, M. (1979). *Unterrichtsrezepte*. München: Urban & Schwarzenberg.

Harkcom, S. (2017). *Unterrichtsstörungen meistern. Reframing im Klassenzimmer*. Donauwörth: Carl-Auer.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität − der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-171). Münster: Waxmann.

Hindelang, G. (2010). *Einführung in die Sprechakttheorie: Sprechakte, Äusserungsformen, Sprechaktsequenzen*. Berlin: de Gruyter.

Hoffmann, N. (2011). Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. *Der pädagogische Blick, 1*, 4-12.

Illouz, E. (2021). *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.

Jansen, P. (2014). *Erste-Hilfe-Koffer: Erste-Hilfe-Koffer: Unterrichtsstörungen beseitigen – To-dos, Checklisten, Vorlagen – Kopiervorlagen mit CD-ROM*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jornitz, S. (2004). Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz, 33*, 98-117.

Keller, G. (2014). *Disziplinmanagement in der Schulklasse: Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen*. Bern: Huber.

Klaffke, T. (2020). *Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik*. Stuttgart: Klett/Kalmeyer.

Kost, J. (2019). Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 17-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Köster, C. (2009). *Störungsprävention im Kontext Unterricht. Pädagogische Maßnahmen als Antwort auf gestörten Unterricht*. Oldenburg: pfv.

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.

Krüger, J. O. (2022). Pädagogische Rezepte und pädagogische Rezeptkritik. *Eine Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Rezeptologien. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 98*, 217-231.

Krüger, J. O. (2024). Lehrkräfte als EinzelkämpferInnen? Bilder des LehrerInnenberufs in der Ratgeberliteratur. In T. Fuchs & S. Schmid-Kühn (Hrsg.), *Abbrüche, Ausstiege und andere Wege aus Lehramtsausbildung und Lehrerberuf. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz/Juventa (im Erscheinen)

Krüger, J. O. & Konrad, S. (2019). Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen. In J. O. Krüger & T. Müller (Hrsg.), *Wirksamkeit als Argument* (S. 89-101). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Krüger, J. O. & Konrad, S. (2022). Zur Autorisierung pädagogischer Expertise in der Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung. *Pädagogische Rundschau, 76*(6), 633-646.

Kuhn, S. (2021). *Unterrichtsstörungen – Das hilft wirklich: In 5 Schritten zu gutem Klassenklima, konstruktivem Beziehungsaufbau & stressfreiem Unterrichtsalltag*. o. O.: Selbstverlag.

Lohmann, G. (2019). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen.

Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). „Sie möchten jeden Morgen früh aufstehn…?" (Mediale) Bilder von Lehrer*innen, ihrem Beruf und Schule – eine Einleitung. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 1-36). Wiesbaden: Springer.

Matthes, E. & Schmid, M. (Hrsg.). (2022). Erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung. *Bildung und Erziehung*, *75*(3).

Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.

Neumann, S. (2021). *Unterrichtsstörungen – So gelingt dir der Umgang mit schwierigen Klassen: 7 effektive Wege für mehr Ruhe und weniger Stress. Den Unterrichtsalltag souverän meistern*. o. O.: Selbstverlag.

Nolting, H.-P. (2019). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.

Oelkers, J. (1995). *Pädagogische Ratgeber: Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Plevin, R. (2017). *So bekomme ich meine Klasse ruhig – vom Chaos zur Stille: Wirkungsvolle Methoden bei Unterrichtsstörungen*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Pfitzner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft, 28*(4), 350-378. DOI: 10.25656/01:5478

Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (2021). *Unterrichtsstörungen souverän meistern. Das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch*. Donauwörth: Auer.

Reh, S. (2004). Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2004 (192 S.) [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue, 4/3*. DOI: 10.25656/01:19878

Reich, K. (2004). *Zur gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung – einige Grundüberlegungen und kritische Thesen*. Verfügbar unter: http://www.uni koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/reform_lehrerbild.pdf.

Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(6), 775-789. DOI: 10.25656/01:3902

Reitmann, A. (2022). *Unterrichtsstörungen – Klasse im Griff: Mit einfachen und effektiven Methoden langfristig Unterrichtsstörungen vermeiden und einen stressfreien Unterricht gestalten*. o. O.: Selbstverlag.

Rogers, C. R. (2007). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Said, E. W. (2019). *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schäfer, C. D. (2006). Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schäfer, A. (1981). *Disziplin als pädagogisches Problem*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.

Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019a). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (2019b). Einleitung. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Shore, K. (2013). *Die große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörungen: 700 Handlungsanregungen für mehr Disziplin und produktives Arbeiten in der Grundschule*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Steiger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen stoppen & vorbeugen auch in schwierigen Klassen: Mit souveränem Classroom-Management zu angenehmem Klassenklima und weniger Stress – inkl. der besten Sofortmaßnahmen*. o. O.: Selbstverlag.

Terhart, E. (2022). *Bilder zum Lehrerberuf – Beobachtungen und Reflexionen. Eine Einstimmung*. In. D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 39-54). Wiesbaden: Springer.

Thomas, L. (2013). *Unterrichtsstörungen mit System begegnen. Flexible Strategien für schwierige Situationen.* Stuttgart: Raabe.

Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz, 42*, 87-104. DOI: 10.25656/01:8092

Vidal, N. (2019). Selbstständiges Lernen. Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 135-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Von Diemar-Haub, S., Petersen, S. & Vetter, A. (2019). *Zusatzaufgaben für Unterrichtsstörer 5-6: Schnell und wirkungsvoll reagieren – zur Selbstreflexion anregen (5. und 6. Klasse).* Augsburg: Auer.

Weiß, D. (2022). *Unterrichtsstörungen – Schnee von gestern: In 5 wirkungsvollen Schritten zum stressfreien Unterricht und guten Klassenklima. Inklusive 30 Tage Workshop für ein perfektes Classroom Management*. o. O.: Selbstverlag.

Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktivistischer Grundlage. *Sonderpädagogik*, *37*(2/3), 156-164.

Wienberg, A. (2022). *Unterrichtsstörungen lösen und effektiv vermeiden: Mit dem richtigen Classroom Management Schritt für Schritt zu mehr Autorität als Lehrer und produktivem Klassenklima*. o. O.: Selbstverlag.

Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Wollenweber, K. U. (2011). *Disziplinprobleme im Schulalltag lösen: 66 Maßnahmen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen*. Merching: Forum Verlag Herkert.

Autor

Krüger, Jens Oliver, Prof. Dr.
Universität Koblenz
Fachbereich Bildungswissenschaften
Institut für Pädagogik
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
jokrueger@uni-koblenz.de

doi.org/10.35468/6097-11

Martin Goldfriedrich, Leandra Hauke und Hilbert Meyer

Ratgeberliteratur für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen. Zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung

1 Einleitung

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen in Deutschland befindet sich im Bereich der bildungswissenschaftlichen, der fachwissenschaftlichen und -didaktischen sowie der schulpraktischen Anteile in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung aber auch im Feld der Weiterqualifizierung unter besonderer Berücksichtigung der Qualifizierungsphasen für Quer- und Seiteneinsteiger weiterhin vor großen Herausforderungen. Insbesondere unter der Berücksichtigung einer wachsenden Heterogenität von Schüler*innen ist eine der größten Herausforderungen die inklusionspädagogische Qualifizierung von pädagogisch Tätigen, die in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten sollten. Bekannt ist, dass sich in der universitären Lehrer*innenbildung, im Angesicht von gesellschaftlichen Neuerungen, Hürden ergeben haben, die in der Zukunft überwunden werden müssen (Oelkers, 2001; Goldfriedrich, 2023; Merz-Atalik, 2017).
Insbesondere dann, wenn die Lehrer*innenbildung bestimmte Gegenstands- und Kompetenzbereiche im Studium, im Referendariat oder im Zuge von Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund der gegebenen Curricula bzw. Ausbildungsstrukturen nicht aufgreifen kann, entsteht u. a. der Bedarf nach Ratgeberliteratur. In diesem Beitrag wird – auch aufgrund der Tatsache, dass Ratgeberliteratur für Lehrer*innen bzw. Lehramtsstudierende in einem hohen Maße konsumiert wird[1] – davon ausgegangen, dass ratgeberhafte Literatur tatsächlich gebraucht wird, auch wenn sie, so Krüger (2022), durch die scientific community als polarisierend und provozierend und von den Konsument*innen als abschreckend und faszinierend zugleich bezeichnet wird. Unter Berücksichtigung der genannten Prämisse ergibt sich auch die Frage nach der Güte und nach der Verwissenschaftlichung von Ratgeberliteratur.

1 Hilbert Meyer nennt im Teil 3.4 des Interviews Verkaufszahlen, aus denen ein hoher Bedarf an Ratgeberliteratur hervorgeht.

doi.org/10.35468/6097-12

Aus diesem Grund soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche strukturellen sowie inhaltlichen Voraussetzungen und welche Gütekriterien Ratgeberliteratur im Setting der Lehrer*innen(weiter)bildung aus Sicht eines Experten erfüllen sollte, um (zukünftige) Lehrer*innen in der Schul- und Unterrichtspraxis folgerichtig zu unterstützen. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird ein halbstrukturiertes Interview mit Hilbert Meyer – emeritierter Professor für Schulpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Experte für Ratgeberliteratur im Feld der Lehrer*innen(weiter)bildung – durchgeführt. Er geht in seinen Antworten auf die gesamte von ihm veröffentlichte Ratgeberliteratur der letzten 50 Jahre ein. Das Interview ist als eine Vorstudie zu verstehen. In weiteren Projekten sollten, darauf aufbauend, weitere Interviews, Dokumentenanalysen und Zielgruppenbefragungen durchgeführt werden.
Auch soll es in diesem Beitrag nicht darum gehen, einen vollständigen Forschungsstand zur Ratgeberliteratur aufzuzeigen. Vielmehr sollen einführend Überlegungen zum Begriff Ratgeberliteratur vorgenommen werden. Anschließend sollen Ausführungen zur strukturellen und inhaltlichen Beschaffenheit von Ratgeberliteratur im Interview mit Hilbert Meyer erfragt werden. Das Experteninterview wurde als Leitfaden-Interview (Kaiser, 2021) realisiert und konzentriert sich zunächst auf Fragen zur Biografie des Experten (1). An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass der Interviewte zugestimmt hat, das Interview ohne Anonymisierung zur Verfügung zu stellen. Anschließend werden Fragen zu Ratgebern im Allgemeinen (2), zur Ratgeberliteratur für Lehrer*innen bzw. Lehramtsstudierende (3) und zu einem ausgewählten Ratgeberwerk für Lehrer*innen und Lehramtsstudierende (4) gestellt. In dem Interview stehen das Wissen bzw. die Erfahrungen des Experten im Vordergrund. Die Antworten dienen einerseits als Grundlage für Folgeprojekte, andererseits sollen sie Informationen für die Herleitung einer Arbeitsdefinition zum Begriff *Ratgeberliteratur* liefern.

2 Gegenstand

Ratgeberliteratur wird in der sich mit diesem Feld auseinandersetzenden scientific community (Kost, 2019) u. a. tautologisch definiert, indem diejenige Literatur Ratgeberliteratur ist, welche „sich selbst so bezeichnet bzw. als [eine] solche bezeichnet wird“ (Heimerdinger, 2008). Vidal (2019) begegnet dieser Definition insofern, als dass Ratgebermedien oftmals zu Ratgebern werden, auch wenn sie sich selbst nicht als solche bezeichnen bzw. von anderen als solche bezeichnet werden.
Darüber hinaus definiert Höffer-Mehlmer (2003, 10) den Ratgeber als eine „Unterform derjenigen Bücher […], in denen es nicht nur um Wissen im Allgemeinen, sondern um in irgendeiner Form verwertbares Wissen geht.“ Darüber hinaus konstatiert er: „Da hier nicht nur über Sachverhalte informiert wird, son-

doi.org/10.35468/6097-12

dern auch Techniken, Verfahren angeboten werden, mit denen bestimmte Ziele erreicht werden sollen, handelt es sich bei Ratgebern um technologische Sachbücher" (Höffer-Melhmer, 2003, 10). Mit dieser Definition wird eine wesentliche Aufgabe von Ratgebern, die Vermittlung handlungsorientierender Techniken im Unterschied zur bloßen Vermittlung von Wissen (so bei Sachbüchern) benannt.
Das folgende Interview soll – die obigen Ausführungen berücksichtigend – u. a. auch Aufschluss darüber geben, inwieweit Ratgeberliteratur in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie- und Praxisanteilen auch über die Vermittlung von Wissen hinausgehen kann, sodass – auch im Sinne der Lernzieltaxonomieebenen (Bloom, 1956; Krathwohl & Anderson, 2010) – weitere Kompetenzdimensionen berücksichtigt werden können. Damit ist gemeint, dass Ratgeber durchaus zunächst Wissen vermitteln sollten, um in einem nächsten Schritt Fähigkeiten, Fertigkeiten (z. B. Lerntechniken, Lehrmethoden), aber auch Einstellungen und Überzeugungen zu vermitteln. Bei den Überlegungen zum Gegenstand der Ratgeberliteratur ist darüber hinaus zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß die Auflösung eines Forschungsdesiderates erfüllt werden kann, bzw. inwieweit ratgeberhafte Literatur ihrem Auftrag nachkommt, bei einem vorhandenen Problem Abhilfe zu schaffen.

3 Interview

3.1 Biografie

G: Hilbert Meyer: Ich würde mich freuen, wenn Sie zunächst etwas zu Ihrer Person sagen können.
M: Das will ich gerne tun. Ich bin 1941 in Lauenburg/Pommern geboren, heute heißt es Lębork. Im Januar und Februar 1945 bin ich mit meiner Mutter und drei Geschwistern geflohen; zurück in die alte Oldenburger Heimat meiner Eltern, wo mein Vater bis zum Kriegsende Marinesoldat in Wilhelmshaven war. Und dann bin ich in Westerstede, einem kleinen Ort im Oldenburger Land, aufgewachsen und zur Schule gegangen. Ich habe 1961 Abitur gemacht, und dann zuerst, weil mein Vater uns das finanziert und empfohlen hatte, zwei Semester in Bethel bei Bielefeld an einer Kirchlichen Hochschule das Graecum gemacht. Die Mitstudenten waren alle der Meinung, ich sollte doch lieber Pastor werden. Aber ich war da ganz eisern und sagte: Nein. Ich will Lehrer werden. Ich bin dann auch schon parallel zur PH in Bielefeld gegangen und zum Sommersemester 1962 nach Oldenburg an die Pädagogische Hochschule gewechselt, die 1974 in eine Universität umgewandelt wurde. Im Jahr 1975 bin ich dann zurückgekehrt nach Oldenburg und habe eine Professur für Schulpädagogik erhalten. […] Ich habe also das Erste Examen für das Lehramt an Volksschulen gemacht, danach wurde ich für drei Jahre Lehrer an einer neunklassigen Dorfschule. Es gab damals für

doi.org/10.35468/6097-12

Volksschullehrer*innen in Niedersachsen noch kein Referendariat und deshalb war ich drei Jahre sogenannter Junglehrer und habe es beendet mit dem Zweiten Examen. Ich hatte schon immer vorgehabt, danach ein Promotionsstudium zu starten. Eine Überlegung war, mich dadurch zu qualifizieren, um in die neu gebildete zweite Phase einzusteigen oder an eine Pädagogische Hochschule zu gehen. Ich habe dann zunächst in West-Berlin an der Freien Universität studiert. Da war gerade der Bär los, sprich die Studentenrevolte brach genau in dem Sommersemester 1967 aus, in dem ich mein Zweitstudium startete. Als ‚Landpomeranze' habe ich mir alles interessiert angeguckt. Ich war bei jeder Demo dabei. Auch bei der bis heute bekannten Demo vom 2. Juni 1967, bei der gegen den Schah von Persien demonstriert wurde, bei der einige Mitstudenten vom Geheimdienst verprügelt wurden und wo am Abend Benno Ohnesorg getötet wurde. Ich war regelmäßiger Teilnehmer bei den Teach-ins in der Aula der Universität. Dann wechselte aber mein Promotionsbetreuer Herwig Blankertz von Berlin nach Münster. Ich folgte ihm 1969 und so bin ich in Münster promoviert worden. Ich war dann von 1972 bis 1975 für dreieinhalb Jahre Angestellter des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen für einen großen Modellversuch, den Blankertz leitete: die Kollegschule Nordrhein-Westfalen. Es ging darum, die gymnasiale Oberstufe mit den berufsbildenden Schulen zu fusionieren. Das wäre die konsequente Fortsetzung der westdeutschen Gesamtschulgründungen gewesen. Der Versuch ist gescheitert, weil die Gymnasien zu großen Teilen nicht teilnehmen wollten, aber auch weil die FDP in der Landesregierung, die anfänglich dafür war, dann doch Bedenken bekam, und so weiter. Ich bin dann im Jahr 1975 nach Oldenburg zurückgekehrt. […] Im Jahr 2009 wurde ich nach altem Emeritierungsrecht pensioniert, was den Vorteil hat, dass ich bis zum Lebensende Examensprüfungen abnehmen und Promotionen betreuen kann.

G: Was war das Thema Ihrer Doktorarbeit?

M: Meine Doktorarbeit hatte ursprünglich einen sehr sperrigen Titel, nämlich ‚Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung', damals eine ganz junge Forschungsrichtung, die allerdings mit weit überzogenen Erwartungen konfrontiert war. Als die Arbeit als Buch veröffentlicht werden sollte, meinte mein Doktorvater: ‚Da muss ein einfacherer Titel hin, nennen wir es doch einfach' ‚Einführung in die Curriculum-Methodologie'. So ist die Arbeit dann auch veröffentlicht worden.

G: Eine letzte persönliche Frage: Können Sie ungefähr abschätzen, seit wann Sie Ratgeberbücher veröffentlicht haben und wie viele es geworden sind?

M: Das erste Buch, das man als Ratgeberbuch bezeichnen kann, das heute kaum mehr zur Kenntnis genommen wird, war das ‚Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse' [Meyer, 1974]. Es ist 1974, also vor 50 Jahren erschienen. Damals forderten alle Kultusministerien die Lehrer*innen auf, lernzielorientiert zu arbeiten.

doi.org/10.35468/6097-12

Entsprechend groß war der Klärungsbedarf. Das Nächste war der ‚Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung' [Meyer, 1980], das Übernächste waren die ‚Unterrichtsmethoden' in zwei Bänden [Meyer, 1987]. Dann kam das Buch ‚Didaktische Modelle' zusammen mit meinem Koautor Werner Jank [2002]. Dann das fünfte: ‚Was ist guter Unterricht?' [Meyer, 2004][…] Es sind Ratgeberbücher, die auch heute noch vor allem im Referendariat, aber auch in der Ersten Phase der Lehrer*innenbildung, benutzt werden. Das Buch zum ‚Guten Unterricht' wird bis heute, wie der Verlag recherchiert hat, auch von vielen Berufspraktiker*innen gelesen, die schon einige Jahre ‚auf dem Buckel haben', aber ihr Wissen aktualisieren wollen. Der ‚Leitfaden', die ‚Unterrichtsmethoden' und der ‚Gute Unterricht' sind auch in China, Japan und Korea veröffentlicht worden. – Ratgeberbedarf ist offensichtlich weltweit gleich groß.

3.2 Zur Ratgeberliteratur im Allgemeinen

G: Was ist ein Ratgebermedium für Sie und welche Bedeutung hat es für Sie?
M: Ich denke vornehmlich an Bücher, Manuskripte, gegebenenfalls auch an digitale Angebote. Aber wenn Sie ganz allgemein nach der Bedeutung von Ratgeber-Medien fragen, dann ist eigentlich auch jede Beratungssituation, die zum Beispiel Hochschullehrer*innen mit Student*innen in z. B. Praktikumsbetreuungen umsetzen, oder ein Gespräch für die Betreuung einer Masterarbeit, für die Vorbereitung auf das Zweite Lehramtsexamen, eine Beratung der Steuergruppe einer Schule oder einer Curriculumkommission eine Ratgebe-Situation. Ich werde mich im Folgenden aber hauptsächlich mit der eingegrenzten Frage beschäftigen, wie Ratgeber-Bücher benutzt werden und was die Qualitätskriterien für Ratgeberliteratur sind. Ich sage wegen fehlender Kompetenzen nichts über die Ratgeberbücher zum Kochen, zur Partnerschaftspflege, zum Haareschneiden. Sie stehen ja zu Tausenden in großen Buchhandlungen herum und füllen manchmal ganze Etagen. Ich habe gehört, dass es inzwischen auch schon einen Ratgeber zum Umgang mit Ratgeberliteratur gibt, den ich aber noch nicht gelesen habe.
Einen Rat zu geben heißt ja ganz allgemein, einem Menschen, der auf unterschiedlichen Kompetenzstufen mündig sein kann, zu helfen, praktische Herausforderungen, die er zu bewältigen hat, tatsächlich zu bewältigen. Also im wörtlichen Sinne, ihm einen Ratschlag zu geben, nicht eine Weisung. Das würde in professionalisierten Berufen wie dem Lehrer*innenberuf ja auch gar nicht funktionieren. Ich merke an, dass Ratgeberliteratur seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts sehr umstritten ist. Das gilt auch für meinen Doktorvater Herwig Blankertz. In meinem ‚Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung' gibt es hinten eine Seite mit ein paar handgeschriebenen Kommentaren. Blankertz schrieb, es sei ihm ein Graus, wenn mein Buch von Studierenden als Vorbild für wissenschaftliches Arbeiten genommen würde. Das Problem ist damit markiert. Ich gebe einen Rat und die Frage ist, ob die Ratnehmenden überhaupt in der Lage sind, den Rat situationsangemessen

doi.org/10.35468/6097-12

zu deuten oder ob sie stumpf dem Rat folgen. Stumpfes Befolgen von Ratschlägen ist niemals wünschenswert, aber bei einem Teil der Ratsuchenden offensichtlich nicht zu verhindern, und das gerade dann, wenn das Ratgeberbuch emotional anspricht und besonders glaubwürdig wirkt. Daraus den Schluss zu ziehen, besser gar kein Ratgeberbuch zu veröffentlichen, löst das Problem nicht. Denn dann holt sich der Ratsuchende seinen Ratschlag andernorts, sei es bei Kolleg*innen, die dem Berufseinsteiger unter die Arme greifen wollen (was sehr gut funktionieren kann), oder sei es, dass der Ratbedürftige sich an dem orientiert, was er in seiner eigenen Schulzeit erfahren und verinnerlicht hat. Deshalb sage ich: Auch Wissenschaftler*innen sollten Ratgeberliteratur produzieren. Sie ist dann in der Regel ein wenig besser durchdacht als der schnelle Rat, der im Schulalltag von Kolleg*innen gegeben wird, oftmals mit dem Hinweis verbunden: ‚Bei mir hat das immer funktioniert!'. […] Es ist aber wichtig, den Ratsuchenden zu helfen, die Ratschläge kritisch zu reflektieren. Deshalb habe ich in meinem ‚Leitfaden Unterrichtsvorbereitung' vier Rezepte zum Umgang mit Rezepten formuliert.

G: Können Sie aufgrund Ihrer fünfzigjährigen Erfahrung als Autor von Ratgebern einschätzen, ob und wie sich die Ratgeberliteratur im Laufe der Zeit weiterentwickelt hat?

M: Ja. Ich bin ja als Junglehrer selbst mit ein, zwei Ratgebern groß geworden. Eines war ein Buch von Rudolf Engelhard. ‚Unterrichten – Wie macht man das?' [Engelhardt, 1962]. Ein offensichtlich sehr erfolgreicher Lehrer, der sich selbst als Meisterlehrer bezeichnete, bündelte seine Unterrichtserfahrungen und gab sie gut verständlich an die junge Generation weiter. Ein zweiter Band aus dieser Zeit: Karl Stöckers Buch ‚Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung' [1975]. Es ist in zwei Dutzend Auflagen erschienen. Empirische Forschung spielte in beiden Bänden nicht die geringste Rolle – es gab sie ja auch erst in sehr bescheidenen Anfängen.

Ich habe dann vor dreißig Jahren angefangen, auf dem Flohmarkt pädagogische Ratgeberliteratur zu sammeln, die hundert oder noch mehr Jahre alt war. Ein bis 1918 in vielen Auflagen erschienenes Buch für die Ausbildung von Volksschullehrer*innen stammt von W. Ostermann und L. Wegener: ‚Lehrbuch der Pädagogik' [1897]. Ein Seminarist, der sich nach Volksschulabschluss auf den Lehrerberuf vorbereitete, brauchte eigentlich, abgesehen von den Lese- und Rechenbüchern, nichts weiter als dieses zum Schluss vierbändige Werk. Ein zweites Buch: Adolf Matthias: ‚Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten' [1895]. Beide Bücher hatten für jedes Schulfach ein eigenes Kapitel, in dem dessen Ziele, Inhalte und Methoden erläutert wurden. Die Bücher ersetzten also die damals noch gar nicht existierenden Fachdidaktiken. Die Bücher stehen noch ganz in der Tradition des ersten ‚Wegweisers zur Bildung für Deutsche Lehrer' [1849] von Adolph Diesterweg, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – auch mit diesem Buch – entscheidend dazu beigetragen hat, dass sich die Volksschullehrer von der kirchlichen Aufsicht und Bevormundung befreien konnten. Was heute

doi.org/10.35468/6097-12

in den neuen Ratgeberbüchern hinzugekommen ist, sind mehr oder weniger umfangreiche Bezüge auf die empirische Forschung. John Hattie hat ja nicht nur den Welt-Bestseller ‚Visible Learning' [2012] veröffentlicht, sondern auch mit Hilfe meines Oldenburger Lehrstuhl-Nachfolgers Klaus Zierer eine ganze Reihe von Ratgebern auf Basis seiner Meta-Metaanalysen formuliert, in denen viele pädagogische Maximen formuliert werden, z. B. die, dass Lehrpersonen leidenschaftlich sein sollten. Die Maximen werden dann aber exzessiv mit empirischen Befunden aus der Lernwirksamkeitsforschung abgesichert, z. B. in Zierers neuem Buch: ‚Hattie für gestresste Lehrer 2.0' [2023]. Der starke Empiriebezug in einem Teil der aktuellen Ratgeberliteratur ist wirklich neu. Allerdings besteht dann die Gefahr, dass das, was bisher Ratgeberbücher auszeichnete, nämlich die emotionale Nähe zur konkreten Situation, die die Ratsuchenden bewältigen wollen, verloren geht. In meinen eigenen Ratgeberbüchern habe ich, abweichend vom Mainstream pädagogischer Ratgeber, versucht, einen Mittelweg zu gehen und ganz bewusst, aber im Umfang dosiert Theoriewissen zu vermitteln. Und noch etwas ist heute in einem Teil der Ratgeberbücher hinzugekommen: Es wird ausdrücklich von den Berufseinsteiger*innen gefordert, reflexive Distanz zum eigenen unterrichtlichen Handeln herzustellen. Ein Beispiel: das von Ludger Brüning und Tobias Saum herausgegebene Buch ‚Classroom Management. Die Grundlage guten Unterrichts' [2022].

G: Inwiefern sollte sich Ratgeberliteratur von anderen literarischen Gattungen unterscheiden?

M: Zum einen natürlich dadurch, dass konkrete Handlungssituationen in den Mittelpunkt gestellt werden und dass die Theoriebezüge nicht zum Selbstzweck werden. Entscheidend ist, dass das Buch ‚konsumiert' werden kann und verstanden wird. Und wenn ein Autor mit einer breiten Entfaltung des Forschungsstandes einsteigt oder auf 30 Seiten erklärt, warum man sich immer noch als Bildungstheoretiker versteht und die empirische Lehr-Lernforschung kritisch sieht, dann werden lauter Seiten produziert, die zwar im Wissenschaftsdiskurs sinnvoll sein mögen und auch die Belesenheit des Autors zum Ausdruck bringen, aber die Hauptadressaten eines Ratgebers aus den Augen verlieren.

G: Orientieren Sie sich an bestimmten Gütekriterien für Ratgeberliteratur? Und wenn ja, gelten sie auch für Ihre Ratgeberliteratur?

M: Ja, es gibt sie. Aber leider ist der akademische Diskurs zu diesen Gütekriterien – vorsichtig formuliert – unterentwickelt. Ich fange mal an mit dem, was auf jeden Fall immer zentral ist: die hohe *Verständlichkeit*. […] Deshalb ist es auch sinnvoll unterschiedliche Adressatengruppen zu bilden, weil man von Angehörigen akademischer Berufe ein höheres Reflexionsvermögen als von den Käufern eines Steuerratgebers oder Kochbuchs erwarten darf. […] Zweitens, und deshalb kaufen die Leute solche Bücher nur, die *Brauchbarkeit*. Hilft das Buch zur Bewäl-

doi.org/10.35468/6097-12

tigung der Herausforderungen des Schulalltags? Drittens: Gibt es eine *theoretische Fundierung?* Wir hatten ja gerade darüber gesprochen, dass sie nicht nur implizit gegeben sein muss, sondern auch kurz und knapp explizit gemacht werden sollte. Viertens *empirische Absicherung*. und fünftens als Summe der anderen vier Gütekriterien: Glaubwürdigkeit des Autors/der Autorin. […]

G: Wie sollte ein guter Ratgeber aufgebaut sein, strukturell, sprachlich und auch gestalterisch?

M: Sprachlich verständlich, das hatte ich schon gesagt. Grafisch bewusst gestaltet? Ja! Wenn mir die Frage gestellt wird, warum es in meinen Büchern so viele Grafiken und Zeichnungen gibt, erzähle ich immer, dass ich dann, wenn ich einen neuen Aufsatz oder ein Buchkapitel schreiben will, oft als erstes versuche, eine Grafik herzustellen, die die Kernaussagen abbildet. Dann fällt es mir auch sehr viel leichter, den Text darum herum zu schreiben. Ich mache nicht das, was viele andere Wissenschaftler*innen tun, dass sie erst einmal gucken, was die Kolleg*innen alles geschrieben haben, und dann die eigene Meinung bilden und zu Papier bringen. Nein, bei Ratgeberliteratur gehe ich auf die potenziellen Ratsuchenden zu, in meinem Falle also Lehramtsstudierende, Referendar*innen und Profis, befrage sie, welche Aufgaben sie lösen wollen und dann versuche ich meine Vorschläge für die Bewältigung eines Problems irgendwie zu Papier zu bringen, und das sehr gerne mit einer Grafik. Hinzu kommen in meinen Büchern Zeichnungen. Davon gibt es zwei Sorten. Einmal ironische Karikaturen und Deko-Bilder, die den Text auflockern sollen. Da taucht dann z. B. ein Igel auf. Er ist für mich das Symboltier für den Lehrerberuf: im Herzen pazifistisch, aber zur Not verteidigungsbereit. Zum anderen gibt es viele Zeichnungen von Unterrichtssituationen. Sie kosten nicht Platz, sondern ersparen ihn, weil sich vieles mit einem Bild schneller darstellen lässt als mit einem Text. Ich habe einmal in Oldenburg eine Promotion betreut, in der das Zusammenspiel von Zeichnungen, Grafiken und Texten in berufsfachkundlichen Lehrbüchern untersucht wurde. Und herauskam, dass dann, wenn eine gewisse kognitive Dissonanz zwischen den Zeichnungen und dem Text besteht, es lehrreich wird. Dann macht man sich seine eigenen Gedanken: Was ist denn nun richtig? Und dann bildet man sich die eigene Meinung zu dem erörterten Problem. […]

G: Wir sind immer noch bei derselben Frage. Können Sie kurz noch einmal auf die Struktur eingehen? Also: Gibt es bei Ihren Ratgebern eine bestimmte Vorgehensweise, eine Struktur, die in allen Büchern auftaucht?

M: Da muss ich erst einmal nachdenken. Die Frage hat mir noch niemand vorher gestellt. Ich betrachte jetzt mal meinen ‚Leitfaden Unterrichtsvorbereitung'. Das erste Kapitel lautet: ‚Die erste Unterrichtsstunde meines Lebens'. Das entspricht dem, was ich vorhin meinte, als ich sagte: man muss die Handlungssituationen des Lesers, der Leserin in den Blick nehmen. Im zweiten Kapitel geht es um die Frage, wie man solch eine Stunde vorbereiten und planen kann. Dazu

doi.org/10.35468/6097-12

gibt es in der Didaktik feste Schemata zur Phasierung des Unterrichts. Dann geht es um die Übernahme der Lehrer*innenrolle und das Hineindenken in die Schüler*innenrolle – eine Reflexionsleistung, die jede Berufseinsteigerin leisten muss. Danach wird es zunächst wieder konkreter: der Langentwurf einer schriftlichen Unterrichtsplanung wird präsentiert. Dann folgen Lektionen zu Planungsdetails: Die Berufseinsteiger*in muss eine Bedingungsanalyse machen und eine didaktische Strukturierung vornehmen. Und sie muss das, was sie erreichen will, methodisch umsetzen, also das machen, was ich die didaktische Strukturierung nenne. Die zweite Hälfte des ‚Leitfadens' ist also an der Handlungsstruktur des Unterrichtsgeschäfts ausgerichtet: Vorbereiten, Durchführen und Auswerten. Das heißt, es gibt im ‚Leitfaden' eine Abstraktionslinie. Ich beginne ganz konkret und werde von Kapitel zu Kapitel allgemeiner. Es gibt zusätzlich im Buch eine Gefühlslinie: vom emotionalen Erleben hin zum akademisch-nüchternen Betrachten. Im Ratgeber ‚Was ist guter Unterricht?' ist die Struktur völlig anders. Ich starte mit der Begriffsklärung, also abstrakt, dann kommen zehn Teilkapitel zu zehn Merkmalen guten Unterrichts, die immer auch konkrete Ratschläge zur Unterrichtsführung bringen. Zum Schluss kommt die erneut deutlich abstraktere Erläuterung des Theorierahmens.

Dass ich die Strukturfrage bisher noch nicht gut durchdacht habe, liegt auch an der Genese meiner Bücher. Grundlage waren immer mehrfach gehaltene Vorlesungen; deshalb auch der beibehaltene Begriff Lektion statt Kapitel. Es wäre interessant, jetzt einmal in Ratgeberbüchern anderer Autor*innen nachzuschauen, ob ihre Struktur vergleichbar ist oder ob dort der Aufbau eher aus der Struktur der zugrunde liegenden Fachdisziplinen hergeleitet wird oder ob es noch ganz andere Strukturierungen gibt. Ich vermute aber, dass die Strukturierungen in der Ratgeberliteratur vielfältiger sind als dies bei wissenschaftlichen Fachbüchern der Fall ist.

3.3 Ratgeberliteratur für Lehrer*innen und Lehramtsstudierende

*G: Welche eigene Expertise sollten Autor*innen für Ratgeberliteratur für Lehrer*innen haben?*

M: Wenn ich an meine eigene berufliche Entwicklung denke, dann merke ich, dass ich durch die drei Jahre, die ich von 1964 bis 1967 als Lehrer an einer neunklassigen Dorfschule tätig war, bis heute stark geprägt worden bin. Dadurch fiel es mir leicht, mich in das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrpersonen hineinzuversetzen und in meinen Lehrveranstaltungen an der Universität bei Themen wie Unterrichtsvorbereitung, Durchführung und Auswertung, Unterrichtsmethoden, Projektarbeit, Disziplinprobleme u. a. m. immer wieder auch mit praktischen Beispielen aus der eigenen Lehrerzeit zu arbeiten. Das heißt, ich habe in den Lehrveranstaltungen meine Legitimation – nach meiner Wahrnehmung – primär aus meiner Praxisexpertise bezogen, nicht aus meiner Theorieexpertise. Ob meine Wahrnehmung richtig ist oder täuscht, könnte nur eine Befragung der Studierenden klären.

doi.org/10.35468/6097-12

Ich kann die Frage nach der Expertise auch ‚kapitalistisch' beantworten und sagen: Das entscheidet der Markt! Man sieht es daran, ob sich die Bücher verkaufen lassen. Denn Ratgeber, die ohne intime Praxiskenntnisse geschrieben sind, kommen zumeist nicht über die erste Auflage hinaus. Zusammengefasst: Expertise beweist sich darin, dass die genannten Gütekriterien erfüllt werden: Verständlichkeit, Brauchbarkeit, theoretische und empirische Absicherung und Glaubwürdigkeit.
Bei pädagogischer Literatur erwarte ich, dass sich Autor*innen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch auskennen. Also benötigt er bzw. sie eigene Praxiserfahrungen. Aber reflexive Distanz zum Beruf ist ebenfalls nötig. Das ist der Grundtenor aller heute vertretenen Professionalisierungstheorien. Dann entsteht so etwas wie ein didaktischer Doppeldecker: Der Autor fordert reflexive Distanz seiner Leser*innen gegenüber ihrer eigenen Berufstätigkeit. Das ist aber nur glaubwürdig, wenn er selbst seinem Ratgeberbuch gegenüber reflexive Distanz herstellt, also auf seine Grenzen und auf Alternativen eingeht – eine mühsame Arbeit. Das entspricht der von Sir Karl Raimund Popper entwickelten Falsifikationstheorie, der gemäß ein Wissenschaftler/eine Wissenschaftlerin versuchen sollte, die eigenen Forschungsergebnisse mit Falsifikationstests zu überprüfen.

*G: Was sind die Herausforderungen und Besonderheiten, die bei der Gestaltung von Ratgeberliteratur für Lehrer*innen zu beachten sind, insbesondere dann, wenn im Ratgeber alle Lehramtsformen angesprochen werden sollen?*
M: Ja, der Schulformbezug ist ein großes Problem. Man merkt es bei der Lektüre von Ratgeberliteratur schon nach wenigen Seiten, welchen Schulform- und Schulstufenbezug die Autorin/der Autor hat. Alle Lehrämter gleich intensiv anzusprechen, ist deshalb kaum möglich, auch wenn die Buchverlage es gern sehen, wenn der Adressatenkreis möglichst breit definiert wird. Entweder muss ich dann im Buchtitel eine klare Einschränkung vornehmen und sagen, dass dieses Ratgeberbuch nur für eine bestimmte Schulform, ein Schulfach oder eine bestimmte Klientel gedacht ist, oder ich hole mir zusätzliche Expertise und bilde ein Autor*innenteam. Bei meinen Büchern habe ich von vornherein gesagt, dass ich nur die Lehrpersonen allgemeinbildender Schulen adressiere und kein Berufsschulmensch bin. Für den Ratgeber ‚Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen' [Oelke & Meyer, 2013] habe ich das dann just so getan und Uta Oelke als Koautorin gewonnen. Also: Die Autorin/der Autor muss ehrlich sein und ihre/seine eigene Erfahrungsbasis angeben, damit der Käufer eines solchen Buches auch weiß, was ihn erwartet. […]

3.4 Blick auf ein ausgewähltes Ratgeberwerk für Lehrer*innen und Lehramtsstudierende

G: Ich würde gerne mit Ihnen über einen erfolgreichen Ratgeber Ihrer Wahl sprechen und ich würde mich freuen, wenn Sie mir sagen könnten, welcher das sein kann.

doi.org/10.35468/6097-12

M: Über den ‚Leitfaden' habe ich eben schon im Interview Teil 2 einiges gesagt, insofern wäre es naheliegend, nun auf das Buch ‚Unterrichtsmethoden' einzugehen.

G: Es gibt die ‚Unterrichtsmethoden – Theorieband' inzwischen in der 20. komplett überarbeiteten Neuauflage, gemeinsam mit Ihrer Kollegin Carola Junghans. Das Buch ‚Unterrichtsmethoden – Praxisband', ist gerade in der 17. überarbeiteten Neuauflage erschienen. Das belegt, dass sich diese Bücher sehr gut verkauft haben. Warum hatte gerade dieser Ratgeber einen solchen Erfolg?

M: Vorweg möchte ich zwei Anmerkungen machen. Erstens folgere ich aus den hohen Auflagen der BILD-Zeitung nicht auf die Qualität dieses Boulevardblattes, sondern darauf, dass es ein Bedürfnis bedient. Zweitens ist die Auflagenhöhe nicht sehr aussagekräftig. Entscheidend ist, wie viele Bücher pro Auflage gedruckt werden, was ja extrem variieren kann. Ich habe einmal, weil eine chinesische Doktorandin das wissen wollte, zusammengezählt, wie oft sich meine bei Scriptor/Frankfurt und im Cornelsen-Verlag/Berlin veröffentlichten Bücher verkauft haben, und da kamen 1,4 Millionen heraus. Das ist angesichts der Zahl von gut achthunderttausend Lehrpersonen in Deutschland viel. Die Verkäufe verteilen sich aber über einen Zeitraum von 40 Jahren, also mehr als eine ganze Lehrergeneration. Rein statistisch betrachtet, hat jeder deutsche Lehrer, jede Lehrerin eines meiner Bücher gekauft.

Wie sind die hohen Verkaufszahlen zu erklären? Ich denke, es liegt daran, dass ich mich bemüht habe, die oben genannten Gütekriterien zu beachten. Ich habe die Leser*innen direkt angesprochen und sie als ganze Menschen wahrgenommen. Ein kleines Beispiel: Im ‚Leitfaden Unterrichtsvorbereitung' steht irgendwo in der ersten Lektion, der Mittagsschlaf des Referendars sei heilig zu halten. Zu keinem anderen Satz habe ich so viel Post von Referendar*innen bekommen, die sich bedanken, dass da ein Autor ist, der auch noch an so etwas denkt. Die Leser*innen wollen also angesprochen werden in ihrer konkreten Situation, die oft auch eine Notsituation ist und nicht immer nur Freude und Honigschlecken.

G: Was sind die Stärken und was die Schwächen dieses Ratgebers ‚Unterrichtsmethoden'.

M: Mein Doktorvater Herwig Blankertz hat immer gesagt: ‚Über die Stärken und Schwächen meiner Veröffentlichungen rede und schreibe ich nicht. Da soll sich der Leser ein Urteil bilden und ich werde ihm nicht sagen, welches Urteil das sein soll.' Das durchzuckt mich jetzt. Ich will der Frage aber nicht vollständig ausweichen. Als erstes meine ich, dass die Frage nach den Stärken eine empirisch zu klärende Frage ist. Was hält die Leserin/der Leser für eine Stärke und für eine Schwäche? […] Eine Stärke liegt vielleicht darin, dass das Buch das Grundvertrauen transportiert, dass die Arbeit zu schaffen ist und sogar noch Spaß machen kann. Die erste Auflage des Methodenbuches aus dem Jahr 1987 war entspre-

doi.org/10.35468/6097-12

chend frohgemut. Fröhlich habe ich den Studierenden und Referendar*innen gesagt: ‚Leute, es ist zu schaffen! Bereitet euch ordentlich vor und dann könnt ihr tolle Stunden geben, und das gilt auch schon für blutjunge Anfänger*innen.' Die Neuauflage 2021 ist vorsichtiger, ein wenig grüblerischer. Sie entspricht auch der komplizierter gewordenen Situation in den Schulen. Die Ansprüche sind ja deutlich gewachsen. Aber ich sage auch heute: Pädagog*innen sind zum Optimismus verdammt, sonst würden sie es gar nicht durchhalten, jeden Tag wieder in die Schule zu gehen. Vielleicht hätte ich in der Neuauflage 21 noch zwei oder drei Berichte über gelungenen Unterricht unter widrigen Umständen beifügen müssen.

*G: Ein Blick in die Zukunft: Was wünschen Sie sich für die zukünftige Ratgeberliteratur für Lehrer*innen?*

M: Die Ansprüche an die Unterrichtsführung sind in den letzten drei Jahrzehnten – spätestens seit dem PISA-Schock – stark angewachsen, ohne dass die erforderlichen Ressourcen in gleichem Umfang mitgewachsen wären: Der Unterricht soll kompetenzorientiert gestaltet und der starre Fächerkanon aufgelöst werden, aber dennoch gewachsenen fachlichen Ansprüchen genügen. Der Unterricht soll inklusiv sein und keine Schüler*innengruppe ausgliedern. Schulpflichtige Geflüchtete sollen integriert werden. Digitale Medien sollen genutzt, KI und ChatGPT klug genutzt, wo möglich der *flipped classroom* eingeführt werden. Demokratische Gesinnung soll gestärkt, rechtsradikale Haltungen sollen bekämpft werden. Ich kenne keinen einzigen pädagogischen Ratgeber, der all diesen Ansprüchen gerecht wird, auch nicht meine eigenen Bücher. Was tun, um mit immer heterogener gewordenen Schulklassen zu arbeiten? Was tun, wenn an allen deutschen Schulen die Inklusionspflicht gilt? Was tun, wenn man eher ein Medienmuffel als ein Nerd ist?

Es gibt bei mir in allen Büchern eine Grundstruktur des Unterrichts, die das erste Mal im Methoden-Buch aus dem Jahr 1987 veröffentlicht worden ist. Sie liefert auf einen Teil der gelisteten Herausforderungen, aber natürlich nicht für alle eine Antwort. Es ist das, was ich das DREI-SÄULEN-MODELL der Grundformen des Unterrichts nenne. Ich gehe davon aus, dass in einem ausbalancierten Unterricht ungefähr ein Drittel direkte Instruktion beziehungsweise Plenumsunterricht gemacht wird, ungefähr ein Drittel kooperatives Lernen (zum Beispiel Projektarbeit) und ungefähr ein Drittel individualisierter Unterricht (zum Beispiel Wochenplanarbeit). Diese Grundstruktur habe ich erfahrungsbasiert konstruiert, sie war 1987 nicht empirisch abgesichert. Wir hatten aber 1985 eine gründliche Studie von Klaus Hage und Kolleg*innen mit dem Titel ‚Das Methodenrepertoire des Lehrers'. Sie belegte nachdrücklich, dass der Frontalunterricht nahezu eine Monopolstellung im deutschen Sekundarstufe-I-Unterricht hatte. Leider gibt es keine aktuellen flächendeckenden Untersuchungen zu der Frage, in welchen quantitativen Verhältnissen sich die drei Grundsäulen weiter entwickelt haben. Ewald Terhart, ein Kollege aus Münster, hat kürzlich angemerkt, dass wir dringend ein

doi.org/10.35468/6097-12

Kataster über die Unterrichtspraxis in Deutschland brauchen. Wir wissen nicht, welche Methoden wie oft eingesetzt werden. Wir wissen nicht, wie viele Klassen inklusiv arbeiten und so weiter. Und erst, wenn wir das genauer wüssten, könnte man auch die Ratgeberliteratur sehr viel genauer auf die realen Unterrichtsbedingungen auslegen. Ich bin sicher, dass der Frontalunterricht auch heute eine Beinahe-Monopolstellung hat. Das ist nicht gut. Eine deutliche Reduzierung ist geboten. In der pädagogischen Fachliteratur wird der Frontalunterricht aber sträflich vernachlässigt. Es gibt ganze drei Ratgeber zum Frontalunterricht, aber Hunderte von Büchern zum Gruppenunterricht, zur Projektarbeit, zu kooperativen Lernformen. Das hat zu einer Schieflage in der Wahrnehmung geführt. Ich halte es für unverzichtbar, auch die herkömmlichen Unterrichtsformen hochzuachten und dafür auszubilden. Dass dies in meinen Büchern passiert, erklärt, so vermute ich, ein Stück weit auch ihren Erfolg. Sie basieren auf einer realistischen Einschätzung alltäglichen Unterrichts. Sie liefern Schwarzbrot statt Sahnetörtchen.

G: Habe ich etwas vergessen? Möchten Sie selber noch etwas ergänzen, was ich Sie noch nicht gefragt habe?

M: Ich weiß, es ist üblich, ein wissenschaftliches Interview mit dieser Frage zu beenden. Meine Antwort: Nein, mir fehlt nichts. Aber ich merke noch einmal das an, was ich schon vor über 30 Jahren vergeblich eingefordert hatte: Wir brauchen dringend eine empirisch abgesicherte Diskussion über Gütekriterien der pädagogischen Ratgeberliteratur.

4 Fazit und Ausblick

Zu Beginn wurde die Frage gestellt: *Welche strukturellen sowie inhaltlichen Voraussetzungen und welche Gütekriterien sollte Ratgeberliteratur im Setting der Lehrer*innen(weiter)bildung aus Sicht eines Experten erfüllen, um (zukünftige) Lehrer*innen in der Schul- und Unterrichtspraxis folgerichtig zu unterstützen?*

Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein Experteninterview in Form einer Vorstudie mit Hilbert Meyer geführt. An dieser Stelle soll betont sein, dass in diesem Beitrag keine vollumfänglichen Aussagen über die inhaltliche und strukturelle Beschaffenheit von Ratgeberliteratur vorgenommen werden können. Auch steht eine empirische Evaluierung zu Gütekriterien von Ratgeberliteratur weiter aus.

Ein Teilziel war es, unter Berücksichtigung der Ausführungen zum Ratgeberbegriff und der Befunde aus dem Interview, eine Definition von Ratgeberliteratur zu konstruieren. Die hier aufgezeigte Definition entspricht einem Idealbild und spiegelt nicht die aktuelle Landschaft von Ratgeberliteratur wieder: *Ein Ratgeber ist ein Medium, welches unter Berücksichtigung von Interdependenzen zwischen Wissenschaft und Praxis einen bestimmten Gegenstandsbereich auf der Wissens-, Anwendungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsebene adressatengerecht vermittelt.*

doi.org/10.35468/6097-12

Ein weiteres Teilziel war es, Aussagen zur strukturellen und inhaltlichen Beschaffenheit von Ratgeberliteratur und zu den Gütekriterien dieser literarischen Gattung zu erfragen: Mit Blick auf die Struktur bzw. die Inhalte von Ratgeberliteratur im Allgemeinen kann, unter Berücksichtigung der Informationen aus dem Interview, konstatiert werden, dass der Auftrag eines Ratgebers darin bestehen sollte, einen Rat-Nehmenden, der auf allen Kompetenzstufen mündig sein kann, dabei zu helfen, die Praxisaufgaben zu bewältigen, die er zu bewältigen hat. Unter Berücksichtigung dessen hat sich Ratgeberliteratur, so Meyer, insofern weiterentwickelt, als dass sie zunehmend theoriegebunden und empirisch abgesichert auftritt. Dabei sollte sich ein Ratgeber insofern von anderen literarischen Gattungen, wie Fachbüchern u. a., abheben, dass er, trotz seiner Theoriegebundenheit, die zu bewältigende Handlungssituation in den Vordergrund stellt. Meyer nennt fünf Gütekriterien für Ratgeberliteratur: Verständlichkeit, Brauchbarkeit, theoretische Fundierung und empirische Absicherung, Glaubwürdigkeit.

Mit Blick auf Ratgeberliteratur für Lehrer*innen bzw. für Lehramtsstudierende wurde gefragt, welche Expertise Autor*innen solcher Ratgeber besitzen sollten. Vorrangig, so Meyer, geht es darum, dass Autor*innen Praxiserfahrungen haben, aber auch in der Lage sind, reflexive Distanz zur Alltagspraxis herzustellen. Wesentlich ist dabei auch, dass die Praxiserfahrung der Autor*innen (z. B. mit Blick auf die Schulform, das Schulfach etc.) für den Leser kommuniziert wird. Darüber hinaus sollten die Autor*innen in der Lage sein, die oben genannten Gütekriterien zu beachten.

Unter Berücksichtigung eines bestimmtes Ratgeberwerkes – in diesem Fall ‚Unterrichtsmethoden 1 – Theorieband' und ‚Unterrichtsmethoden 2 – Praxisband' (Meyer & Junghans, 2021; Meyer & Junghans, 2022) wurden die Stärken und Schwächen genau dieses Ratgeberwerkes erfragt. Vorrangig ist es eine Stärke, dass sich die Leser*innen in ihrer Handlungssituation, die oft auch eine Notsituation sein kann, konkret angesprochen fühlen.

Eine Schwäche der Neuauflage aus dem Jahr 2021/22 könnte, so Meyer, darin bestehen, dass angesichts der massiv angestiegenen Ansprüche an guten Unterricht die Grundstimmung, die Lehrer*innen heute haben, nicht mehr angemessen gespiegelt wird. Die Motivation nach dem Motto ‚Es ist zu schaffen' hätte in der Neuauflage weiter durchscheinen können.

Bei der Frage, wie Ratgeberliteratur zukünftig gestaltet werden sollte, wird auf aktuelle Herausforderungen in der Praxis (1), aber auch auf Forschungsdesiderate (2) eingegangen: Die Unterrichtspraxis (1) hat sich wie erwähnt aufgrund der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen der Lernenden verändert. Der Gegenstandsbereich der Inklusion muss tiefgreifender in der Ratgeberliteratur berücksichtigt werden. Dabei stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise mit Differenzierung umgegangen wird. Wird primär der ganze Klassenverband oder der einzelne Lernende mit einem individuellen Curriculum in den Vordergrund

doi.org/10.35468/6097-12

gerückt? Letzterer Ansatz würde darin münden, dass für jeden Lernenden im Klassenverband ein individuelles Curriculum verwirklicht wird, um Stigmatisierungen zu vermeiden. Die pädagogische Ratgeberliteratur sollte sich, so Meyer, auf eben diese genannten Szenarien einrichten. Dies funktioniert jedoch nur, wenn sich die Forschenden (2) mit der Frage auseinandersetzen, wie Unterricht derzeit in Deutschland insgesamt durchgeführt wird. Das ist aber nur bruchstückhaft bekannt. Ein Kataster, wie es Terhart fordert, könnte dabei helfen, die Ratgeberliteratur stärker auf die aktuelle Situation der ratsuchenden Lehrer*innenschaft auszurichten.

Unter Beachtung der genannten Forschungsdesiderate und unter Berücksichtigung des anhaltenden Bedarfs an Ratgebermedien für (zukünftige) Lehrer*innen – welcher über die reine Ratgeberliteratur in Printform hinausgeht – sollte eine Verwissenschaftlichung von Ratgebermedien bzw. die Einrichtung einer Instanz für Professionalität bei der Entwicklung von Ratgebermedien erwogen werden. Darüber hinaus vermischt sich derzeit ratgeberhafte Literatur in der Lehrer*innen(weiter)bildung mit z. B. Tools und Programmen, die dem Ratsuchenden nicht nur Rat geben, sondern gleichzeitig auch passende Lösungsvorschläge, Tools und Materialien zur Verfügung stellen (Deutsches Schulportal, 2023). So ergeben sich z. B. Programme, die bei der Differenzierung und somit bei der Erstellung von individuell abgestimmten Aufgaben in heterogenen Lerngruppen unterstützen. Die oben benannte Verwissenschaftlichung bzw. die Professionalisierung von Rat-Gebenden sollte auch diese Weiterentwicklungen im Blick haben und dabei berücksichtigen, das ratgeberhafte Medien sich nicht immer als solche bezeichnen (Vidal, 2019). Umso herausfordernder und gleichzeitig lohnenswerter erscheint eine solche *Wissenschaft für ratgeberhafte Medien* und eine daraus resultierende Professionalisierung für Rat-Gebende.

Literatur

Adolf, M. (1895). *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Zweiter Band, 2.Abteilung.* München: Beck.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives.* New York: McKay.

Brüning, L. & Saum, T. (2022). *Classroom Management: Die Grundlage guten Unterrichts.* Essen: NDS.

Deutsches Schulportal (2021). *Hybrider Unterricht. „Anton" als Differenzierungstool in der Sekundarstufe I.* Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/unterricht/app-anton-als-differenzierungstool-in-der-sekundarstufe-i/

Diesterweg, A. (1849). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer.* Essen: Bädeker.

Engelhardt, R. (1962). *Unterrichten – wie macht man das?* Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Goldfriedrich, M. (2023). Inklusionspädagogische Qualifizierung in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. Eine Querschnittsanalyse von Modulhandbüchern an deutschen Hochschulstandorten. *Zeitschrift für Pädagogik, 69* (4), 481-510.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* London: Routledge.

doi.org/10.35468/6097-12

Heimerdinger, T. (2008). Der gelebte Konjunktiv. Zur Pragmatik von Ratgeberliteratur in alltagskultureller Perspektive. In A. Hahnemann & D. Oels (Hrsg.), *Sachbuch und populäres Wissen im 20. Jahrhundert* (S. 97-108). Frankfurt a. M.: Lang.

Höffer-Mehlmer, M. (2003). *Elternratgeber: zur Geschichte eines Genres*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle.* Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-02479-6

Kost, J. (2019). Möglichkeiten und Grenzen, das Feld pädagogischer Ratgeber zu systematisieren. In M. Schmid & U. Sauerbrey (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 17-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krathwohl, D. R. & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational Psychologist, 45*(1), 64-65.

Krüger, J. O. (2022). Pädagogische Rezepte und pädagogische Rezeptkritik: Eine Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Rezeptologien. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 98* (2), 217-231.

Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48-63). Münster: Waxmann.

Meyer, H. (1980). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein: Scriptor.

Meyer, H. (1974). *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum-Taschenbücher.

Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. 2 Bde*. Frankfurt a. M.: Scriptor.

Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband.* Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. & Junghans, C. (2022). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband.* Berlin: Cornelsen.

Oelke, U. & Meyer, H. (2013). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen.* Berlin: Cornelsen.

Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In. J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S. 151-164). Weinheim: Beltz. DOI: 10.25656/01:7920

Ostermann, W. & Wegener, L. (1897, 1.Band. 8. Aufl.). *Lehrbuch der Pädagogik*. Oldenburg: Schulzesche Hofbuchhandlung.

Stöcker, K. (1970, 18. Aufl.). *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*. München: Ehrenwirth.

Vidal, N. (2019). Selbstständiges Lernen. Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In M. Schmid & U. Sauerbrey (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 135-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zierer, K. (2023). *Hattie für gestresste Lehrer 2.0*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autoren und Autorin

Goldfriedrich, Martin, Prof. Dr.
Professur für Inklusive Pädagogik
Fakultät Sozialwissenschaften
Hochschule Zittau/Görlitz
Furtstraße 2, 02826 Görlitz
martin.goldfriedrich@hszg.de

doi.org/10.35468/6097-12

Hauke, Leandra Madeleine
Studentische Hilfskraft im Studiengang
Heilpädagogik/Inclusion Studies
Fakultät Sozialwissenschaften
Hochschule Zittau/Görlitz
Furtstraße 2
02826 Görlitz
leandra.hauke@stud.hszg.de

Meyer, Hilbert Prof. em. Dr.
ehemaliger Inhaber der Professur für Schulpädagogik
Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Uhlhornsweg 96
hilbert.meyer@uni-oldenburg.de

doi.org/10.35468/6097-12

Dagmar Brand

Ratgeben und Ratnehmen beim Lernen – eine inhaltsanalytische Untersuchung buchförmiger Ratgebermedien für Kinder zum Thema Recherche

1 Einleitung

Ausgangspunkt des diesem Beitrag zugrundeliegenden Projektes bilden die Medienbildung in der Grundschule und diesbezügliche Inhalte im Lehramtsstudium: Um (angehende) Grundschullehrkräfte zu befähigen, entsprechende Lehrplanvorgaben zur Förderung von Medienkompetenz zu erfüllen, widmet sich das Projekt der Frage nach der Materialgrundlage für die Unterrichtsgestaltung. Mittlerweile existieren vielfältige Lernmaterialien zu diesem Thema. Den Lehrkräften obliegt dabei die Auswahl geeigneter Angebote, um die jeweiligen Lernziele zu erreichen. Zum Pool der Materialien gehören in der Regel auch Texte, die sich dezidiert an Kinder richten – und nach entsprechenden Maßstäben den Ratgebermedien zugerechnet werden können. Dass gerade Ratgebermedien als Lernmaterial im schulischen Kontext ein besonderes Potenzial haben, soll nachfolgend anhand eines Beispiels gezeigt werden. Unter dem Aspekt der Eignung will das vorgestellte Projekt Lehrkräften zudem Analysekriterien an die Hand geben, die eine Auswahl solcher Ratgeber für Kinder in der mittleren Kindheit erlauben. Dabei wird das Medium Buch als erster Zugang gewählt, um daran die Besonderheiten ratgebender Texte für Kinder herauszuarbeiten.

2 Ratgebermedien – ein geeignetes Lehr-/Lernmaterial?

Zunächst ist zu klären, welche Texte als ratgebend eingeordnet werden können und warum überhaupt Ratgeber im Fokus des vorliegenden Projektes stehen. Dafür sprechen mehrere Gründe, die hier nur kurz skizziert werden können, und die die Basis für das Projekt *Ratgeben und Ratnehmen beim Lernen* darstellen.
Als Ratgeber werden solche Medien eingeordnet, die im Gegensatz zu reinen Informationsmedien „einen Handlungserfolg [versprechen] und […] zur Erreichung eines Zieles die Einhaltung von bestimmten Handlungsabfolgen und Haltungen“ fordern (Sauerbrey et al., 2020, 7). Daneben sind in ihnen auch Elemen-

doi.org/10.35468/6097-13

te der Information und Unterhaltung zu finden (ebd.). Um konkret Ratgeber in Buchform einzuordnen und die Relevanz für die Schule zu begründen, ist eine weitere Begriffsklärung hilfreich: Sauerbrey (2019) verfolgt und begründet in seinem Artikel die These, dass Ratgeber potenziell erziehen (ebd., 48) und ermöglicht eine Abgrenzung buchförmiger Ratgeber, da dort „durch ein vermittelndes Subjekt geschaffene Inhalte in literarisch arrangierter Form vor[liegen]. Medialisierte Ratgeber lassen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive somit als schriftlich […] dokumentierte Vermittlungsakte beschreiben. Dieses besondere Charakteristikum dokumentierter Vermittlungsakte im Falle von Ratgebern in Buchform stellt zugleich den zentralen Unterschied zur unmittelbaren dialogischen Beratung dar" (ebd., 56). Erziehung und „Vermittlungsakte" sind auch im schulischen Kontext von Interesse.

Ratgebende Texte, die an Kinder adressiert sind, sind nicht grundsätzlich mit Skepsis hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Problemlösekompetenz zu betrachten. Wie Sauerbrey et al. (2020) konstatierten, könnten diese Ratgeber „einen Beitrag zur kindlichen Autonomie in der Freizeitgestaltung sowie in Institutionen wie der Schule leisten" (ebd., 23). Zudem ist das Thema Lernen in der Ratgeberliteratur prominent vertreten (Vidal, 2019, 135), v. a. geht es um eine Optimierung des Lernens – sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen.

Allerdings wurde festgestellt, dass das Thema Medien bei den Themen, auf die Kinder ratsuchend zugreifen, in der Bedeutung eher auf den hinteren Plätzen rangiert (Sauerbrey & Schick, 2021, 207). Interessant für das vorliegende Projekt sind jedoch die Hypothesen für weiterführende Studien, die in diesem Kontext entworfen wurden (ebd., 212), hier vor allem bezüglich der Auffassung von Ratgebern als „potenziell *zur Autonomie führende Medien […]*, sofern sie (a.) die Unabhängigkeit von externer Hilfe von Kindern zum Ziel haben und (b.) eine deutliche Bildungsfunktion aufweisen" (ebd.). Genau hier setzt das Projekt an, wenn es um das Lernen mit und über Medien in der (Grund-)Schule geht: Im Kontext der Medienbildung ist angezielt, dass Lernende befähigt werden, selbständig Medien zum Beispiel bei der Recherche für die Schule einzusetzen – Lehrpersonen, Eltern und natürlich die Kinder verfolgen hier dasselbe Ziel.

Als Zwischenfazit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Einbezug von buchförmigen Ratgebern in die schulische Praxis auf einer Reihe von guten Gründen fußt: Erstens ist das Format des Ratgebers mit seinen Anleitungen zur Zielerreichung, unterhaltend und informativ aufbereitet, für Kinder interessant. Des Weiteren greifen Kinder zu unterschiedlichen Themen ratsuchend auf buchförmige Ratgeber zu, sie gehören also zu deren Lebenswelt und schließlich sind in ihnen besondere Chancen eingeschrieben, die Autonomie des Lernens zu befördern. Gerade das selbständige Lernen hat in der Medienbildung einen besonderen Stellenwert, da es mit bildungspolitischen Forderungen korrespondiert, wie nachfolgend zu zeigen sein wird.

doi.org/10.35468/6097-13

3 Das Lernen mit und über Medien

Ein Blick in die aktuelle KIM-Studie zeigt, dass in der mittleren Kindheit Medien in allen Lebensbereichen präsent sind (MFPS, 2023). Den (Grund-)Schulen kommt unter anderem die Aufgabe zu, dem beispielsweise durch die Studien der Bertelsmann Stiftung belegten „Medienbruch" (Thom et al., 2017, 26) durch sinnvolle pädagogische Konzepte zu begegnen, die ein integriertes digitales Lernen zu Hause und in der Schule ermöglichen.
In der Schule sind (digitale) Medien mittlerweile bundesweit in Grundschulen sowohl Unterrichtsmittel, Lehr- und Arbeitsmaterial, als auch Gegenstand des Lernens. Nicht selten wird ein eigenes Fach zur Umsetzung medienpädagogischer Aufgaben gefordert. Das Bundesland Thüringen hat auf diese Entwicklung mit dem „Kursplan Medienkunde" reagiert, der seit dem Schuljahr 2017/18 die verbindliche Grundlage für die Medienbildung an Thüringer Grundschulen darstellt, und die Frage nach den zentralen Kompetenzen beim Medienumgang von Kindern stellt (TMBJS, 2017, 3). Dort wird auch das Thema Recherche als grundlegend für das Lernen mit und über Medien ausgewiesen (ebd.).
Neben der für die Umsetzung dieser Ziele erforderlichen Medienausstattung der Schulen ist immer wieder auch die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Diskussion, denn (digitale) Medien müssen nicht nur vorhanden sein, sondern auch von kompetenten Personen eingesetzt werden. Laut KMK-Strategie (KMK, 2017, 24) sollen angehende Lehrkräfte mit Kompetenzen ausgestattet werden, um geeignete Lernumgebungen für Kinder zu gestalten, die ein aktives, selbstgesteuertes, konstruktives, situiertes und sozial eingebundenes Lernen ermöglichen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, dass mediendidaktische Konzepte eng mit unterschiedlichen Auffassungen vom Lernen zusammenhängen (Kron & Sofos, 2003). Gerade für mediendidaktische Konzepte scheint das Verständnis vom Lernen, wie es konstruktivistische Ansätze vertreten, angebracht, da die Lernerfahrungen in Bezug auf Medien – wie oben beschrieben – in allen Bereichen der kindlichen Lebenswelt liegen und Kinder hier in besonderer Weise als Forschende aus ihren Interaktivitäten und Handlungen mit der Umwelt Erkenntnisse gewinnen (ebd., 54).
Um nun exemplarisch zu zeigen, wie Lernmaterial als Teil dieser Lernumgebungen ausgewählt werden kann, sollen durch das Projekt Beispiele im Bereich der Medienbildung entwickelt werden. Der Fokus der Analyse wurde zunächst auf das Thema *Recherche und den sensiblen Umgang mit Quellen* gelegt – vor dem Hintergrund, dass die Suche nach Informationen eine grundlegende Kompetenz zur Erlangung von Wissen darstellt und natürlich auch aufgrund dessen, dass laut Untersuchungen zum Mediennutzungsverhalten (MPFS, 2023) bei der Nutzung des Internet die *Recherche* und Informationssuche vorn stehen, Kinder digitale Medien überwiegend *allein* nutzen und digitale Endgeräte vorrangig für schul-

doi.org/10.35468/6097-13

bezogene Aufgaben eingesetzt werden (ebd., 30, 45). Ratgeber zu diesem Thema haben also eine deutliche medienerzieherische Komponente.

4 Inhaltsanalytische Untersuchung

Für die angezielte Auswahl geeigneter Ratgebertexte zum Thema *Recherche* wurde eine Inhaltsanalyse von Ratgebermedien durchgeführt, um die Besonderheiten dieser Texte zu erfassen. Allerdings liegen für diese buchförmigen Ratgeber bisher keine begründeten Auswahlkriterien vor. Daraus entstand die Idee, in anderen Kontexten genutzte Kriterienkataloge zu verwenden. Ein Projekt des DJI beispielsweise hat für das digital gestützte Lernen mit sogenannten *Lernapps* Auswahlkriterien für gute Apps vorgelegt (Urlen, 2018a; 2018b). Dort wurde, basierend auf medienpädagogischen Überlegungen, ein umfangreicher Kriterienkatalog entwickelt. Diesen galt es, hinsichtlich der Eignung/Passung der Kategorien für (buchförmige) Ratgebertexte zu überprüfen. Diese Analyse sollte zum einen zu einer Art Checkliste für Lehrende führen, anhand der sie für ihre Unterrichtsvorbereitung zu einer begründeten Auswahl von Lernmaterial gelangen. Andererseits war angezielt, die Texte mit ihren Besonderheiten als *ratgebend*, *Lernautonomie fördernd* und *kindgerecht* zu evaluieren. Die beide Aspekte umfassende Fragestellung für das Projekt lautete: *Was zeichnet geeignete buchförmige Ratgeber aus, um das Thema ‚Recherche' (a) kindgerecht zu vermitteln und (b) zum selbständigen Lernen anzuregen?* Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung zum ersten Teil dieser Forschungsfrage dargestellt; im letzten Kapitel dieses Beitrages wird in Form eines Ausblicks auf den Fortgang des Projektes dann der zweite Teil aufgegriffen.

4.1 Materialauswahl

Dem an Scholz und Lenz (2013) orientierten Vorgehen bei der Auswahl und Analyse des Materials entsprechend wird dafür im ersten Schritt gegenstandsbezogen von einem Lerndiskurs ausgegangen (ebd., 60), da in den Ratgebern zum Lernen von einer in Aussicht gestellten Optimierung des Lernens im oben beschriebenen Sinne gesprochen werden kann. Für die Beschaffung des Analysematerials wurde sodann im zweiten Schritt eine Recherche über verschiedene verlagsübergreifende Online-Anbieter von Büchern gestartet. Als Suchbegriffe wurden passende Kombinationen aus „Lernen", „Recherche/Recherchieren", „Kind/Schüler", „selbständig" usw. genutzt. Die zunächst recht hohe Trefferzahl wurde dann noch einmal auf die Zielgruppe angepasst und so kamen nur Texte in die Auswahl, die sich dezidiert an Grundschüler*innen richteten. Weiterhin wurden die Lieferbarkeit und die klare Beschreibung als Ratgeber als Auswahlkriterien genutzt. In dieser Weise kamen fünf Texte in die engere Auswahl. Diese Vorauswahl wurde noch einmal reduziert auf folgende zwei Ratgeber:

doi.org/10.35468/6097-13

- Hennekes, M.-A. (2012). *Webcoach. Recherche im Internet*. Stuttgart: Klett
- Karg, W. (2012). *Gekonnt nachschlagen und recherchieren*. Stuttgart: Klett.

Sie richten sich beide an die Klassenstufe 4 ff., sind im selben Jahr erschienen und behandeln im ungefähr selben Umfang das Thema Recherche.
Da im vorliegenden Kontext davon auszugehen ist, dass selbständiges Lernen durch ein hohes Maß an Freiwilligkeit gekennzeichnet ist, liegt der Fokus der Analyse dezidiert nicht auf dem Schulbuch. Wie von Ott (2022) zudem überzeugend herausgearbeitet werden konnte, bedarf es im Falle eines Schulbuchs immer der vermittelnden Instanz von Lehrkräften, um die „Leerstellen der expliziten Kohärenzherstellung" (ebd., 296) zu füllen. Der Ratgeber weist dagegen die Besonderheit auf, dass die Handlungsaufforderungen zunächst kontextualisiert werden, bevor sie gegeben werden, das heißt „ihnen geht ein oft differenziertes Erklären und Argumentieren voraus, ehe dann eine konkrete Aufforderung zu finden ist" (Ott, 2022, 290). Damit sind Ratgeber aus Sicht der Autorin als Selbstlernmedium in besonderer Weise geeignet und werden zugleich dem Anspruch gerecht, Kinder als handelnde Akteure in den Blick zu nehmen.

4.2 Ablauf der Analyse

Die Analyse des Materials widmet sich den beiden Teilaspekten 1. der Charakterisierung und Beschreibung der buchförmigen Ratgeber und 2. der Erstellung eines Kriterienkatalogs. Mithin wird also im Projekt das Ziel verfolgt, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Mayring schlägt dafür im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse eine deduktive Kategorienanwendung vor, bei der es darum geht, „schon vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material heranzutragen" (Mayring, 2000, 13). Kernstücke dieser Analyse sind eine Definition der vorgegebenen Kategorien und die Festlegung von Regeln (ebd., 15), wann ihnen als kleinste Analyseeinheit eine Textstelle zugeordnet werden kann, und entsprechenden Ankerbeispielen. Diese Informationen werden in einem Kodierleitfaden zusammengetragen. Zuvor erfolgt eine theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen als Haupt- und ggf. Unterkategorien (ebd., 14).
Die Analyse folgt den von Mayring vorgeschlagenen Schritten (Mayring, 2015, 97). Da beabsichtigt ist, besonders markante Ausprägungen der einzelnen Kategorien herauszuarbeiten, wird eine typisierende Strukturierung des Materials angezielt (ebd., 103). Entsprechend werden nach dem ersten Schritt der Bestimmung der Analyseeinheiten im zweiten Schritt Typisierungsdimensionen bestimmt. Sodann folgen alle weiteren Schritte entsprechend des von Mayring entworfenen Ablaufschemas der strukturierenden Inhaltsanalyse. Die dort als Schritt 8 beschriebene Ergebnisdarstellung wird im Falle der Typisierung noch einmal differenziert in die Darstellung von a) extremen Ausprägungen, b) solchen mit besonderem theoretischen Wert und c) Ausprägungen, die im Material beson-

doi.org/10.35468/6097-13

ders häufig vorkommen (ebd., 103). Daran schließen sich die Bestimmung und die Beschreibung von Prototypen an (ebd., 104). Die Darstellung der Ergebnisse beschränkt sich in diesem Beitrag auf diese letzten beiden Schritte. Zuvor werden die Typisierungsdimensionen dargelegt.

4.3 Typisierungsdimensionen ratgebender Texte

Das oben genannte Projekt des DJI „Apps für Kinder" geht der Frage nach, wie Softwareangebote für Kinder aus medienpädagogischer Sicht bewertet werden können. Dafür wurden differenzierte Rezensionen erstellt, die sowohl pädagogische als auch technische und sicherheitsrelevante Merkmale beleuchten mit dem Ziel, sowohl Potenziale als auch Risiken objektiv und nachvollziehbar zu erfassen. Daher wurde ein umfangreicher Kriterienkatalog entwickelt, der auf medienpädagogischen Erwägungen basiert und die Kriterien in vier Dimensionen bündelt (Urlen, 2018a, 7).

Das vorliegende Projekt zu buchförmigen Ratgebern für Kinder bezieht drei dieser vier Dimensionen als „Typisierungsdimensionen" (Mayring, 2015, 103) mit den dort ausformulierten Kriterien ein; das Kategoriensystem umfasst insgesamt 21 Kategorien. Die theoretisch begründeten Typisierungsdimensionen sind: 1. Motivation und Spaß, 2. Pädagogische Aspekte, 3. Bedienung und Technik (s. a. Urlen, 2018a, 12-23); auf den Themenbereich „Sicherheit und Kosten" wird im vorliegenden Projekt zu – buchförmigen – Ratgebern nicht eingegangen.

Bei einem ersten Materialdurchlauf ließen sich für fast alle dieser Kategorien Ankerbeispiele herausfiltern; lediglich zwei Kategorien wurden als nicht brauchbar aussortiert. Auf dieser Grundlage erfolgte die Zusammenstellung des Kodierleitfadens mit Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispielen. Die weitere Auswertung erfolgte computergestützt mit dem Programm QCAmap.

4.4 Darstellung extremer, theoretisch relevanter und häufiger Ausprägungen

Erstens lassen sich als „extreme Ausprägungen" in die Typisierungsdimension der pädagogischen Aspekte die durchweg *stimmigen Sachinhalte* einordnen. Das bedeutet, dass die oben angesprochene Skepsis gegenüber Ratgebermedien in diesen Fällen nicht angebracht ist. Im Gegenteil: Selbst bei an Kinder adressierten Ratgebern finden sich Verweise auf wissenschaftliche Studien oder anderweitig abgesicherte Erkenntnisse. Gerade vor dem Hintergrund der Förderung von Medienkompetenz ist dieser Befund relevant, wenn man das hierbei zugrunde liegende quellenkritische Vorgehen als Vorbild nutzt. Als weiteres Extrem hat sich in der Analyse die *fehlerfreie Orthografie und Grammatik* der Texte in der Dimension von Bedienung und Technik herausgestellt. Durchweg sind hier im Material keinerlei Fehler erkennbar.

Zum Zweiten kann ein besonderer theoretischer Wert den folgenden Ausprägungen zugeschrieben werden (siehe auch Kapitel 2 und 3): In der Dimension

doi.org/10.35468/6097-13

der pädagogischen Aspekte wurden Elemente erfasst, die in besonderer Weise die Autonomie der Lernenden fördern. So wurden in der Kategorie *Selbstwirksamkeitserfahrungen* zahlreiche Nennungen eingeordnet; dazu ein Ankerbeispiel aus dem Webcoach (im Anschluss an einen Spiel-Vorschlag): *Wer das beliebteste Wort erraten hat, hat diese Runde gewonnen.* Außerdem wurden unter der Kategorie *Möglichkeiten, selbst aktiv (und kreativ) zu werden* Anregungen aufgelistet, selbständig die gezeigten Inhalte anzuwenden. Die in der Dimension *Spaß und Motivation* erhobene Kategorie *Reflexionen/Rückmeldungen* gibt Aufschluss über Möglichkeiten, den eigenen Lernstand zu überprüfen, mithin also Anregungen für das selbständige (Weiter-)Lernen. Theoretisch ebenfalls relevant, da sie auf Möglichkeiten des situativen Lernens verweisen, sind Elemente, die Gelegenheiten für Interaktionen mit der Umwelt schaffen. In der Dimension *Spaß und Motivation* wurden so Anregungen markiert, die *über das Medium hinausweisen*, beispielsweise mit dem Vorschlag, Personen zu befragen. Aber vor allem wurden in den Texten Angebote erfasst, die zu *Anschlusskommunikation* führen und damit ganz deutliche Anregungen zur Interaktion mit der Umwelt geben; zahlreiche Übungen und Aufgaben in beiden Ratgebern gehen in diese Richtung – wie noch ausführlicher gezeigt wird.

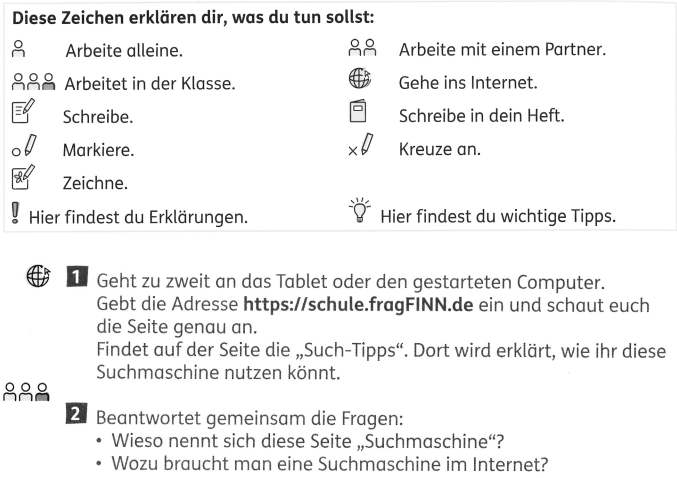


Abb. 1: Webcoach – Angebote zur Navigation und zur Anschlusskommunikation (Hennekes, 2012)

Drittens wurden in der Analyse schließlich Ausprägungen bestimmt, die im Material besonders häufig vorkommen. Die *zielgruppengerechte (An-)Sprache* liegt hierbei mit Abstand in beiden Ratgebern vorn. Ebenso häufig finden sich *ratge-*

doi.org/10.35468/6097-13

bende Elemente mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad. In der Häufigkeit des Vorkommens folgt direkt die *Lebensweltorientierung* der Darstellung: Immer wieder werden Bezüge zur kindlichen Lebenswelt hergestellt – sei es über passende Beispiele und Szenarien bis hin zu Möglichkeiten des Austauschs in der Peergroup. Ebenfalls in dieser Dimension hat die Kategorie *Vielfalt von Kommunikationsangeboten und die Initiierung von Anschlusskommunikation* einen sehr hohen Stellenwert bei den buchförmigen Ratgebern. In der Dimension *Spaß und Motivation* sticht sodann die *Originalität* durch häufiges Vorkommen hervor: In dieser Kategorie wurden Textschnipsel und Gestaltungselemente zusammengefasst, die eine Navigation erleichtern. Weiterhin finden sich unter den häufigen Ausprägungen unterstützende Elemente in Form von Checklisten, Übersichten und Reflexionsangeboten (siehe oben). In der Bedeutung bzw. im Vorkommen nachgeordnet sind die enthaltenen Beispiele für fiktionale und die Fantasie anregende Gestaltungselemente. In Textform sind das vor allem Schilderungen bestimmter Szenarien oder es gibt entsprechende visuelle Elemente, wie zum Beispiel comicartige Darstellungen.

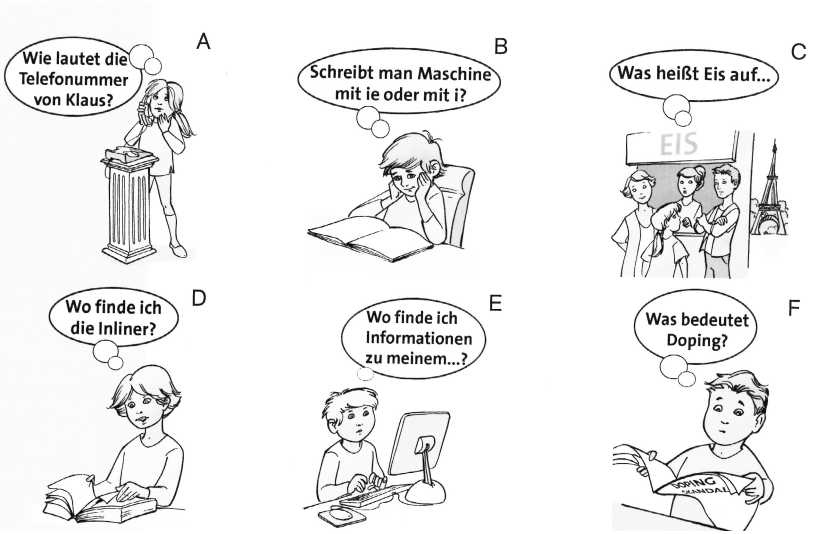


Abb. 2: Comicartige Darstellung von Recherche-Aufgaben in Ratgeber 2 (Karg,2012)

Mit diesen Ergebnissen lassen sich nun Prototypen kindgerechter buchförmiger Ratgeber zum Thema Recherche bestimmen und beschreiben. Diese werden nachfolgend unter Bezugnahme auf den *Kursplan Medienkunde* dargestellt.

doi.org/10.35468/6097-13

4.5 Prototypen ratgebender Texte zum Lernen mit und über Medien

Die durch die qualitative Analyse identifizierten Merkmale zur Beschreibung des Textmaterials sollen nun in abstrakter Form zusammengefasst werden. Leitend war dabei die eingangs formulierte Fragestellung: *Was zeichnet geeignete buchförmige Ratgeber aus, um das Thema ‚Recherche' (a) kindgerecht zu vermitteln und (b) zum selbständigen Lernen anzuregen?*

Für unterrichtliche Angebote – ebenso wie bei Apps zum Lernen und Spielen (Urlen, 2018a; 2018b) – steht dabei die Frage nach der pädagogischen Eignung an erster Stelle. Wie im Analyseteil dieses Beitrages ausführlich erläutert, zeichnen sich ratgebende Texte für Kinder in dieser Dimension vor allem durch stimmige Sachinhalte aus. Auch Verweise auf den wissenschaftlichen Hintergrund von Informationen sind in diesem Kontext durchaus möglich. Eine zielgruppengerechte Ansprache in Verbindung mit einer Lebensweltorientierung gehört ebenfalls zu den relevanten pädagogischen Aspekten wie im Material angelegte Selbstwirksamkeitserfahrungen und eine Aktivierung zum selbständigen Handeln. Einen hohen Stellenwert hat schließlich auch der Aspekt, dass durch vielfältige Kommunikationsangebote im Material Anschlusskommunikation angeregt wird.

Neben der pädagogischen Eignung ist allerdings auch die Dimension von *Spaß und Motivation* bei der Materialauswahl nicht zu vernachlässigen. Erst in Kombination mit Aspekten wie Originalität und angemessenem Schwierigkeitsgrad, mit weiterführenden bzw. über das Medium hinausgehenden Anregungen und mit Möglichkeiten der Reflexion und Rückmeldung ist das jeweilige Material ratgebend und kindgerecht aufbereitet. Fiktionale und die Fantasie anregende Gestaltungselemente dürften darüber hinaus gerade in der adressierten Zielgruppe wirksam sein.

Die Dimension von Bedienbarkeit und Technik ist bei buchförmigen Ratgebern dagegen als eher untergeordnet zu betrachten. Einzig eine fehlerfreie Orthografie und Grammatik sind ein grundlegender Aspekt, der an das Material herangetragen werden muss. Diese Einordnung, dass das Material auch ohne technische Hilfestellungen funktioniert, sollte aber für Lehrkräfte ein starkes Argument sein, selbständiges Lernen auf der Grundlage buchförmiger Ratgeber zu planen.

Diese Überlegungen zum „Prototyp" eines buchförmigen Ratgebers zum Thema *Recherche* kann man nun exemplarisch in Beziehung zu den im Kursplan Medienkunde, als eine Variante der curricularen Verankerung, festgelegten Lernzielen setzen. Dafür ist es zunächst nötig, dessen Inhalte kurz zu umreißen.

Der Kursplan gliedert sich in fünf Lernbereiche, die eine Beschreibung der Kompetenzerwartungen für den jeweiligen Lernbereich beinhalten. Daran schließt sich eine für die Schuleingangsphase und für die Klassenstufe 4 getrennte Darstellung von Lernzielen an. Für diese spezifischen Kompetenzerwartungen werden schließlich inhaltsbezogene Empfehlungen für die Umsetzung formuliert. Als Beispiel hier dient der *Lernbereich: Informieren und Recherchieren*, der unter anderem

doi.org/10.35468/6097-13

folgende Kompetenzerwartung beschreibt: „Schülerinnen und Schüler können Informationen als Grundlage für den Erwerb und die Anwendung von Wissen verstehen“ (TMBJS, 2017, 5). Für die Klassenstufe 4 wird daraus das Lernziel abgeleitet, dass Schüler*innen aus Medien Informationen entnehmen, nutzen und altersgerecht bewerten sowie in altersgerechten (digitalen) Informationsquellen selbständig zielgerichtet recherchieren können (ebd.).
Die dargestellte Analyse buchförmiger Ratgeber zum Thema Recherche kann hierbei vor allem Anhaltspunkte dafür liefern, was für Kinder dieser Altersgruppe als altersgerecht gelten kann und wie sie zum selbständigen Lernen angeregt werden können. Pädagog*innen, aber auch Eltern erhalten damit wichtige Anhaltspunkte, ob der Einsatz der angezielten Lernmaterialien empfehlenswert ist.
Durch die Analyse konnte das Potenzial buchförmiger Ratgeber in der Medienbildung beleuchtet werden. Damit ist keineswegs ein Entweder-Oder bei der Entscheidung für analoge oder digitale Medien gemeint, sondern es geht in erster Linie darum, die Möglichkeiten des Mediums Buch, hier insbesondere von buchförmigen Ratgebern, aufzuzeigen – und gegebenenfalls einen Medien-Mix für den Einsatz im Unterricht anzubahnen. So müssen schließlich auch Beschränkungen buchförmiger Ratgeber in den Blick genommen werden, die insbesondere in puncto künstlerische Gestaltung und Interaktivität bestehen. Allerdings können auch besondere Chancen entscheidungsrelevant sein, wie beispielsweise die in buchförmigen Ratgebern formulierte Empfehlung, sich mit Peers und anderen Personen auszutauschen bzw. zu verbinden. Diese im Ratgeber vorgeschlagene Variante der Vernetzung ist im Gegensatz zu der Aufforderung in digitalen Spielen und Apps, sich über Soziale Netzwerke mit Freunden zu verbinden, als unbedenklich einzuordnen.

5 Fazit und Ausblick

Die Besonderheiten ratgebender Texte zur Recherche, die sich an Kinder richten, wurden zunächst erst einmal aus dem Material herausgearbeitet, um damit den ersten Teil der zugrundeliegenden Forschungsfrage zu beantworten Die durch diese Analyse identifizierten zentralen Merkmale zur Beschreibung des Textmaterials bilden sodann die Basis für eine Evaluierung in der Lehramtsausbildung: In weiterführenden Projektseminaren an der Universität Erfurt erhalten Studierende den Auftrag, Rezensionen entlang des Kriterienkataloges zu erstellen. In einem zweiten Schritt sollen schließlich ausgewählte Materialien in Arbeitsgemeinschaften an Grundschulen erprobt werden, um Hinweise zu erhalten, ob die erfassten Kategorien auch aus Kindperspektive relevant sind. Dabei soll die Seite des Ratnehmens in den Blick genommen werden, denn nur die Lernenden selbst können Auskunft darüber geben, ob durch diese (und ggf. weitere) Ratgeber eine

doi.org/10.35468/6097-13

Anregung zum selbständigen Lernen erfolgt. Die Beantwortung von Teil zwei der Fragestellung des vorliegenden Projektes ist erst auf dieser Grundlage möglich. Insgesamt wird mit den Resultaten im Diskurs um die Medienbildung in der (Grund-)Schule ein Beitrag geleistet. Da digitale Technik zur kindlichen Lebenswelt selbstverständlich dazu gehört, soll sie – reflektiert und selbstbestimmt – auch genutzt werden können.

Literatur

Kron, F. W. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. 1. Auflage; München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz 2016. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. Berlin/Bonn. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung*. Verfügbar unter: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

MFPS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023). *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien.* Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf

Ott, C. (2022b). Wie zeigt sich Zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung, 75(3)*, 280-298. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.280

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey, U. & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sauerbrey, U., Schischke, A., Müller, S., Märtin, N. & Schick, C. (2020). Zur Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch sechs- bis dreizehnjährige Kinder. Eine qualitative Explorationsstudie. *Medienimpulse*, *58*(2). DOI:10.21243/mi-02-20-10

Sauerbrey, U. & Schick, C. (2021). Mediale Optimierung der Kindheit? An Kinder adressierte Ratgebermedien im Spiegel einer explorativen Inhaltsanalyse. *Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *42*, 199-216. 10.21240/mpaed/42/2021.05.09.X.

Scholz, S. & Lenz, K. (2013). Ratgeber erforschen. Eine Wissenssoziologische Diskursanalyse von Ehe-, Beziehungs- und Erziehungsratgebern. In S. Scholz, K. Lenz & S. Dreßler (Hrsg.), *In Liebe verbunden. Zweierbeziehungen und Elternschaft in populären Ratgebern von den 1950ern bis heute* (S. 49-75). Berlin u. a.; transcript.

Thom, S., Behrens, J., Schmid, U. & Goertz, L. (2017). Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Grundschulen. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST_DigiMonitor_Grundschulen.pdf

TMBJS – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2017). *Kursplan Medienkunde in der Grundschule*. Verfügbar unter: https://www.schulportal-thueringen.de/home/medienbildung/medienbildungsplaene

Urlen, M. (2018a). *Die Bewertungskriterien der Datenbank „Apps für Kinder". Reihe: DJI-Projekt „Apps für Kinder". - Trendanalysen. Band 4.* Verfügbar unter: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/apps-fuer-kinder-angebote-und-trendanalysen/datenbank-apps-fuer-kinder/projekt-apps-fuer-kinder-trendanalysen.html

doi.org/10.35468/6097-13

Urlen, M. (2018b). *Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum. Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur Beurteilung von Kindersoftware. Reihe: DJI-Projekt „Apps für Kinder" – Trendanalysen. Band 3.* Verfügbar unter: https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/apps-fuer-kinder-angebote-und-trendanalysen/datenbank-apps-fuer-kinder/projekt-apps-fuer-kinder-trendanalysen.html

Vidal, N. (2019). Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 131-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Brand, Dagmar, Dr.
Fachbereich Kindheit und Jugend
in digitalen Bildungswelten
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
dagmar.brand@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6097-13

Alicia Göthe

Elternbriefe von Bildungsministerien am Beginn der COVID-19-Pandemie – eine krisenbedingte Form von Ratgebermedien?

1 Einleitung

Informations- und Kommunikationswege zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen gestalten sich in einer zunehmend digitalisierten Welt in vielfältiger Form. In Zeiten der Kontaktbeschränkungen und Schließungen öffentlicher Einrichtungen infolge der Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 im Frühjahr 2020, kam mit den so genannten Elternbriefen eine eher traditionelle Kommunikationsform zwischen Schule und Eltern zum Einsatz. Die Aufrechterhaltung des Kontakts zu Eltern und damit Familien war dabei – trotz Schulschließungen und damit der Verringerung der direkten Kommunikation – maßgebliches Ziel. So betonten bereits Lüscher et al. (1984) Mitte der 80er Jahre die Bedeutung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern als zentral für eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Eltern nehmen dabei eine Vermittlerrolle ein, um Erziehungsvorstellungen in die Familie zu tragen und diese zu sichern.

Um was geht es eigentlich, wenn von Elternbriefen die Rede ist? Elternbriefe spielen als deren ursprüngliche Form zum einen im Bereich der Familienbildung, und zum anderen im Bereich der schulischen Bildung eine Rolle. Obgleich es sich um dieselbe begriffliche Bezeichnung handelt, benötigt es einer genaueren Charakterisierung, Einordnung und Abgrenzung der beiden Formen. Hier möchte der Beitrag ansetzen. Wie Elternbriefe verfasst und eingesetzt, wie, ob und von wem sie rezipiert werden und welches Rollenbild von Eltern darin vermittelt und von Eltern wahrgenommen wird – darüber existieren bisher keine fundierten Erkenntnisse. Da die Thematisierung von Kommunikationsformen mit Eltern als quasi schulisch gelebte sowie familienpolitische Praxis ein besonders lohnendes Forschungsfeld darstellt, will sich der vorliegende Beitrag im Sinne einer Charakterisierung und Einordnung von Elternbriefen befassen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich dabei einem besonderen Kontext, indem er jene Elternbriefe betrachtet, welche von den Bildungsministerien der deutschen Bundesländer zu Beginn der COVID-19-Pandemie 2020 an Eltern verfasst wurden. Diese stellen eine besondere Form der Elternbriefe als unmittelbare Reaktion auf eine Krisensituation dar. Ziel ist es diese besondere Form der bildungspoliti-

doi.org/10.35468/6097-14

schen Elternbriefe zu charakterisieren und deren sprachstrukturelle Besonderheiten inhaltsanalytisch herauszuarbeiten. Ob sich strukturelle Bezüge zu Ratgebern aufzeigen lassen, wird dabei eine leitende Fragestellung sein.
In den folgenden Abschnitten wird zunächst der Forschungsstand zu Elternbriefen zusammengefasst und eine Begriffserklärung gegeben. Dabei wird separat auf Elternbriefe in der Familienbildung (2) sowie auf Elternbriefe im Schulkontext eingegangen (3). Nachfolgend werden im Konkreten schulische Elternbriefe thematisiert, die Materialauswahl und Analyse dargestellt sowie die Kontextinformationen der Elternbriefe vorgestellt und der Zielstellung folgend ausgewertet (4). Abschließend folgt ein Fazit, welches in einen Ausblick mündet (5).

2 Elternbriefe in der Familienbildung

Seit 1955 werden Elternbriefe durch Gemeinden und Jugendämter als eine familienpolitische Maßnahme in Deutschland eingesetzt. Als Vorbild galten die in den USA 1946 erstmals erschienenen *Pierre-the-Pelican-Letters* der Louisiana Society for Mental Health (Lüscher et al., 1978). Ziel dieser Briefe war, angeregt durch die damalige Mental-Health-Bewegung, die frühzeitige Verhinderung psychischer Störungen bei Kindern. In Deutschland wurden diese Elternbriefe u. a. durch den Arbeitskreis Erziehung e. V. (ANE) übersetzt und in Berlin als *Peter-Pelikan-Briefe* 1955 herausgegeben. In Köln erschien 1965 erstmals eine eigene Serie von Elternbriefen, losgelöst vom amerikanischen Vorbild. Die unter dem Namen *du + wir* publizierten Elternbriefe waren eine Reaktion auf die gestiegene Nachfrage zu Themen der religiösen Erziehung von Kindern in der Eheberatung. Damit stehen diese Briefe unter kirchlichem Einfluss, womit sie sich von den *Peter-Pelikan-Briefen* aus medizinisch-psychologischen Einrichtungen unterscheiden. Alle Elternbriefserien lassen sich unter der Ausrichtung auf frühkindliche Entwicklung, Erziehung und Pflege vereinen. Motiv der Fokussierung auf die frühe Kindheit war die damalige geringe Besucherquote an Kitas und damit ein familienpolitisches Mittel der Ansprache aller Eltern auch außerhalb von Bildungseinrichtungen (Lüscher et al., 1984). Bis heute zählen die Elternbriefe *Peter-Pelikan*, *ANE-Elternbriefe* und *du + wir* zu den bekanntesten in Deutschland.
Die erste und einzige ausgearbeitete Begriffsbestimmung von Elternbriefen in Deutschland verfassten Lüscher et al. 1978. Sie definierten diese als Drucksache, die sich in Briefform an junge Eltern richten und in regelmäßigen Abständen nach der Geburt des ersten Kindes versendet werden. Diese enthalten illustrierte Texte mit praxisbezogenen Informationen und Anregungen zu den Themen Entwicklung, Pflege und Erziehung des Kindes und ordneten diese als Ratgeber ein. In dieser Definition werden bereits wesentliche Merkmale von Elternbriefen benannt, die im Folgenden erläutert und ergänzt werden, um zu einer aktualisierten

doi.org/10.35468/6097-14

Definition zu finden, welche den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten 45 Jahre gerecht wird.
Lüscher et al. (1978) stellen besonders die *Verständlichkeit* der Inhalte heraus, die bis heute ein grundlegendes Merkmal von Elternbriefen bildet und sich auf einen beschreibenden, gefühls- und handlungsorientierten Sprachstil bezieht. Die Vermittlung von Informationen erfolgt durch eine beiläufige Integration von Fachwissen und Erziehungsvorstellungen. Auf eine Verwendung von Fachbegriffen wird dabei verzichtet, um Eltern aus allen Milieus anzusprechen. Unterstützt wird die Verständlichkeit mit einer ansprechenden Gestaltung der Briefe.
Ein weiteres wesentliches Merkmal ist die *Periodizität* von Elternbriefen. Dabei wird das just-in-time Prinzip verfolgt, wobei der Versand der Elternbriefe sukzessiv und entsprechend der Entwicklungsstufe des Kindes erfolgt (Walter, 2002). Mit der Geburt des Kindes erhalten die Eltern zunächst eine monatliche Zusendung, welche ab dem zweiten Lebensjahr zunächst in eine quartalsweise und schließlich mit zunehmenden Alter des Kindes in eine halbjährliche und später jährliche Zusendung übergeht (Nüsken et al., 2008). Hintergrund der regelmäßigen Zusendung ist die Bereitstellung von Informationen zum Zeitpunkt der höchsten Interesse (Schmitt-Wenkebach, 1977). Erziehungsfragen zur Erziehung, Lebensführung, Pflege, Umwelt und Entwicklung werden somit aufgefangen oder beantwortet, wenn oder bevor sie überhaupt aufkommen. Schlussfolgernd können Elternbriefe akute oder präventive Hilfe leisten. Daraus resultiert, zusätzlich zur Erhöhung der Rezeptionsbereitschaft und Dialogherstellung, eine stetige Wiederholung der behandelnden Themen. Eine der einzigen systematischen Inhaltsanalysen von Lüscher et al. (1984) zu Elternbriefen zeigt, das altersübergreifende Themen in Elternbriefen wiederholt, mit einem altersspezifischen Fokus, ausgeführt werden. Inhalte werden somit mehrfach aufgenommen, woraus ein Lernerfolg und eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Themen aufrechterhalten werden kann (Schmitt-Wenkebach, 1977).
Elternbriefe zeichnen sich durch einen hohen *Praxisbezug* aus. Es werden konkrete Alltagssituationen dargestellt, welche unterschiedliche Umstände und Lebenslagen thematisieren. Dies ermöglicht ein Wiedererkennen von Situationen und damit eine Identifikation mit den Inhalten seitens der Eltern (Lüscher et al., 1978). Praxisbezogene Informationen werden vorwiegend in Form von Handlungsvorschlägen vermittelt, um durch vielfältige Varianten des Handelns Offenheit und Individualität zu erzeugen (Nüsken et al., 2008).
Ein letztes wesentliches Merkmal bildet die *persönliche Ansprache* von Elternbriefen. Die Wahl der Briefform und die darin enthaltene Anrede sowie Verabschiedung erzeugt eine individuelle Ansprache der Lesenden und erweckt damit den Anschein eines persönlichen Kontakts.
Alle Elternbriefreihen werden fortlaufend thematisch erweitert und ergänzt, um auf wissenschaftliche Erkenntnisse, politische Entscheidungen sowie gesellschaftliche

doi.org/10.35468/6097-14

Veränderungen, wie beispielweise die COVID-19-Pandemie, zu reagieren. Die Erstellung der Auflagen erfolgt in interdisziplinären Expert:innen-Teams aus der pädagogischen Praxis, der Sozialpädagogik und -wissenschaft, Psychologie, Jura und Medizin. Zielgruppe bilden grundsätzlich alle Eltern und Erziehungsberechtigten sowie an der Erziehung des Kindes beteiligte Personen, speziell diejenigen, welche zum ersten Mal ein Kind bekommen haben. Das angesprochene Alter der Kinder liegt dabei zwischen 0 und 14, wobei der Fokus auf den ersten Lebensjahren liegt.
In Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten wird folgende Definition für Elternbriefe in der Familienbildung vorgeschlagen:
Elternbriefe sind ein mediales Angebot der Familienbildung, das sich periodisch und persönlich an die Gesamtheit der Eltern richtet. Sie zeichnen sich als Ratgeber durch ihre praxisbezogene und verständliche Vermittlung altersspezifischer Informationen und Handlungsvorschlägen zu Themen von Erziehung, Pflege, Entwicklung, Gesundheit und Elternschaft aus.

3 Schulische Elternbriefe im Spiegel der Ratgeberforschung

Elternbriefe im Bereich der Schulbildung werden aktuell durch die Forschung eher vernachlässigt. Dies ist insofern nicht zu rechtfertigen, da sie ein gängiges Instrument der schulischen und der darin eingeschlossenen bildungspolitischen Praxis bilden. Sie können wichtige Informationen zu schulischen Konzepten, Abläufen, Strukturen und Erwartungen enthalten und damit möglichweise Aufschluss über die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern geben.
Für eine erste grobe Einordnung von schulischen Elternbriefen kann sich an Stange et al. (2013) orientiert werden, der Elternbriefe als eine Form der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Kita sowie der Schule einführt. So werden Elternbriefe als ein informatives Angebot beschrieben, worunter auch Elternzeitschriften und -ratgeber sowie Informationsbroschüren eingeordnet werden. Auch Textor (2009) ordnet Elternbriefe der medialen Familienbildung zu, welche sich durch eine Vermittlung vieler Informationen an eine breite Bevölkerungsschicht durch Medien wie Fernseher, Bücher, Internet oder Rundfunk auszeichnet. Dies trifft sicherlich auf schulische Elternbriefe der Familienbildung zu, verfehlt jedoch die Besonderheiten von schulischen Elternbriefen, worin die Relevanz der Differenzierung beider Briefarten deutlich wird. Entsprechend der Einordnung schulischer Elternbriefe von Stange (2013) und Textor (2009) lassen sich diese der institutionellen Familienbildung zuordnen, welche unter klar definierten Bedingungen, bekannten Adressaten und Absendern durch eine Bildungseinrichtung getätigt wird.

doi.org/10.35468/6097-14

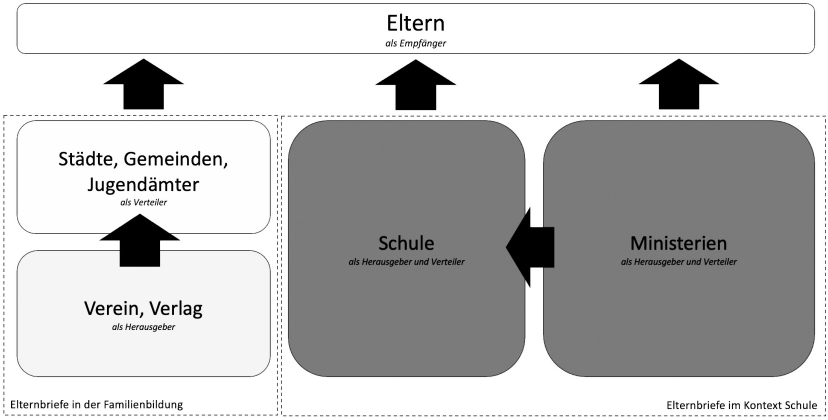


Abb. 1: Systematisierung von Elternbriefen

Vergleichend mit den Elternbriefen der Familienbildung, existieren zu schulischen Elternbriefen keinerlei Studien, die sich mit deren Merkmalsbeschreibungen, Entstehung und Entwicklung oder gar mit Inhalten und deren Wirkung und Rezeption befassen. Diesem Forschungsdesiderat will sich die folgende Analyse annehmen.

4 Empirische Untersuchung

Anknüpfend an den fehlenden Forschungsstand zu Elternbriefen, war das Ziel der nun vorzustellenden Untersuchung eine erste Charakterisierung dieser spezifischen Dokumentenart. Dabei wurde sich speziell auf die Identifikation von Elternbriefen als Ratgeber konzentriert.

Für die explorative Analyse wurde ein umfangreicher Datensatz von 164 schulischen Elternbriefen der Bildungsministerien aller Bundesländer aus der Zeit von Februar 2020 bis Dezember 2021 genutzt. Die Einschlusskriterien für die Auswahl bildeten die Herkunft der Briefe aus den Bildungsministerien der Länder sowie eine direkte Adressierung an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Zudem wurde das Veröffentlichungsdatum in die Auswahl einbezogen, welches sich zwischen März und Mai 2020 befunden haben musste, um eine Gleichzeitigkeit der Geschehnisse zu gewährleisten. Daraus erschloss sich ein Datenkorpus von 13 Elternbriefen für die anschließende Analyse.[1]

1 Vertreten sind die Bundesländer Bayern, Brandenburg, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachen, Nordrhein-Westfahlen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

doi.org/10.35468/6097-14

Das durchgeführte Erhebungsverfahren wird als non-reaktiv bezeichnet. Es wurden keine Daten selbst erhoben, sondern „bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis“ als Datenmaterial verwendet, dessen Auswahl die Erhebung darstellt (Hoffmann, 2018, 166) und die sich durch eine natürliche Entstehung ohne Einfluss durch Forschende oder Erhebungsmethoden auszeichnen (Salheiser, 2014). In diesem Zusammenhang ist eine Rekonstruktion des Entstehungskontextes der Dokumente essenziell und umfasst in dieser Untersuchung einen gewichtigen Teil der Analyse der Elternbriefe[2].
Die Dokumentenanalyse der Elternbriefe ist angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) und geht dem Forschungsinteresse einer Charakterisierung von Elternbriefen und möglicherweise Identifizierung als Ratgeber nach. Alle 13 Elternbriefe wurden einer Analyse des schriftlichen Textes sowie der formalen Gestaltung unterzogen, wobei sich an den Dimensionen der Indikation von Ratgeberhaftigkeit von Ott (2022) orientiert wurde.

4.1 Kontextinformationen

Die analysierten Elternbriefe der Bildungsministerien wurden zu Beginn der COVID-19-Pandemie zwischen März und Mai 2020 verfasst. Zu dieser Zeit hatte sich das Coronavirus SARS-CoV-2 bereits in ganz Deutschland ausgebreitet. Anfang März wurden Geschäfte und Orte des öffentlichen Lebens geschlossen sowie Kontaktbeschränkungen eingeführt. Kitas und Schulen blieben bis nach den Osterferien geschlossen. Ende April kehrten sukzessiv alle Jahrgänge an die Schule zurück, wobei dies zuletzt für die niedrigsten Jahrgänge stattfand. In dieser Zeit wurde die Beschulung im Gruppen- oder Wechselunterricht durchgeführt, sodass die Schüler:innen hälftig in der Schule und zu Hause den Unterricht absolvierten. Im Juni 2020 wurde in allen Bundesländern zu einem normalisierten Schulalltag zurückgefunden.
Familie – im Besonderen Eltern – rückten durch den Wegfall von Präsenzunterricht und Kontaktbeschränkung in den öffentlichen Fokus. Im Jahr 2020 stieg die elterliche Betreuungszeit von Kindern überproportional um 43% zum Vorjahr an (Zinn et al., 2020). Infolgedessen stellten 53,1% der Eltern Veränderungen im Familienleben fest. Dazu zählten eine veränderte Alltagsorganisation, Unvereinbarkeit von Beruf, Kinderbetreuung und Haushalt, ein auf die Familie konzentriertes Sozialleben, eine massive Anstrengung bei der Ganztagsbetreuung der Kinder sowie Zeitmangel durch Mehrfachbelastung. Die Mehrheit aller Eltern sah als große Herausforderung der COVID-19-Pandemie vor allem die Unterstützung und Begleitung der schulischen Bildung ihrer Kinder (Lochner, 2021).

2 Es ist anzumerken, dass Dokumente stets nur einen Teil eines Kommunikationsprozesses abbilden und damit keine umfassende Darstellung eines Forschungsgegenstandes liefern. Jedoch weisen die Elternbriefe in Bezug auf das Forschungsinteresse einen besonderen Repräsentationscharakter auf und können zu fundierte Ergebnisse führen.

doi.org/10.35468/6097-14

10,56 Mio. Eltern mit Kindern unter 12 Jahren waren von Schul- und Kitaschließungen betroffen (Statistisches Bundesamt, 2019). Im Jahr 2020 befanden sich lediglich 12% der Schüler:innen täglich in der Schule. 88% der Schüler:innen erhielten schulische Bildung in Form von remote learning (Rathgeb, 2020).
In dieser Zeit setzten die Bildungsministerien der Länder vermehrt Briefe an Eltern, deren Kind die Schule besucht, auf. Schon zuvor wurden diese als offizielle Kommunikationsform eingesetzt, jedoch stieg die Anzahl der Elternbriefe mit Beginn der COVID-19-Pandemie in allen Bundesländern deutlich an. Elternbriefe bildeten somit in dieser Zeit ein zentrales Kommunikationsmittel der Bildungsministerien. Übermittelt wurden diese direkt über Briefzusendungen, über die Website des Ministeriums oder über die Schulen per E-Mail oder Link auf der Schulwebsite.
Insgesamt eröffnen die Elternbriefe der Bildungsministerien als Kommunikationsmittel einen großen kommunikativen Raum, da alle Eltern und Erziehungsberechtigten eines Bundeslandes, deren Kind eine Schule besucht, direkt angesprochen werden. Die Kommunikationspartner sind Bildungsminister:innen als Sprecher:innen des Bildungsministeriums und die Eltern und Erziehungsberechtigten eines Bundeslandes. Deren Kommunikationsbeziehung lässt sich demgemäß als asymmetrisch beschreiben, auch weil der Elternbrief sich durch einen offiziellen und politischen Charakter, durch Verwendung von Wappen und Unterschriften, auszeichnet. Zusammenfassend kann diese Art des Elternbriefs als politisches Massenmedium beschrieben werden, wobei schlussfolgend aus der erhöhten Anzahl an Elternbriefen in der COVID-19-Pandemie, die Häufigkeit und Anzahl an Elternbriefen in Krisenzeiten und damit mit steigender Unsicherheit in der Bevölkerung wächst.

4.2 Paratextuelle Indikatoren

Zu einer ersten Identifikation von Texten als Ratgeber, können paratextuelle Indikatoren – begleitende Texte, wie Titel, Cover, Vorwort, Typografie oder Klappentext – aufschlussreich sein. Da das vorliegende Material Texte in Briefform sind, weisen diese kaum paratextuelle Indikatoren auf, die auf eine Typografie hinweisen könnten. Nur vier der 13 analysierten Elternbriefe umfassen einen Titel, davon nur ein Titel mit Typologisierung als Elterninformation. Alle weiteren Titel bestehen rein aus inhaltlichen Informationen. Ein typisches Beispiel für einen Titel eines Elternbriefes ist „Corona-Pandemie – Öffnung der Schulen und Lernen zu Hause“ (Bayern, 21.04.2020).
Die Bezeichnung als Elternbrief geht aus keinen textlichen Inhalten hervor. Weder im Titel noch an anderer Stelle im Brief ist eine Bezeichnung als Elternbrief enthalten. Aufschluss darüber ist mehrheitlich im Dateiname des Dokuments enthalten. Dieser wurde in der Analyse als paratextueller Indikator aufgefasst und kann bei digital vorliegenden Daten wichtige Informationen über Textart und

doi.org/10.35468/6097-14

Inhalt liefern. Zum einheitlichen Dateinamen „Elternbrief“, ist ein Datum angehängt, das eine zusätzliche zeitliche Einordnung erlaubt.
Zur Charakteristik der Elternbriefe lässt sich festhalten, dass alle Elternbriefe einen hohen Grad der Textverfasstheit aufweisen (Schulz et al., 2020). Bilder sind nur in Form von Wappen auf dem Briefkopf zu finden. Damit findet eine unterstützende Kombination aus Text und Bild nicht statt. Auch wird auf die Verwendung unterschiedlicher Schriftarten oder Hervorhebungen verzichtet und die Gestaltung der Briefe daher einfach gehalten. Der Fokus liegt demnach deutlich auf dem Text bzw. der inhaltlichen Ebene von Elternbriefen.
Mit Blick auf die paratextuellen Indikatoren zeigt sich zwar eine Einordnung des Textes als Elternbrief, jedoch wird kein Anspruch oder Bedürfnis nach Rat geweckt, in dem diese als Ratgeber ausgeschrieben werden. Sie weisen bislang einen informativen und offiziellen Charakter auf. Eine Einordnung als Ratgeber, wird jedoch noch nicht ausgeschlossen, da Elternbriefe kaum paratextuelle Indikatoren vorweisen, die eine abschließende Identifikation rechtfertigen würden.

4.3 Intertextuelle Indikatoren

Für eine Typologisierung der Elternbriefe und Identifikation als Ratgeber wurden zusätzlich intertextuelle Indikatoren analysiert. Diese beziehen sich auf den Textinhalt von Elternbriefen.
Alle Elternbriefe beginnen, der Textform entsprechend, mit einer Anrede. Diese richtet sich stets an alle Eltern und Erziehungsberechtigten des jeweiligen Bundeslandes. Die Anrede erfolgt in allen Elternbriefen durch „Liebe Eltern“. Angesprochen werden die Eltern im Brieftext in der Höflichkeitsform Sie.
Inhaltsanalytisch umfassen alle Elternbriefe, absteigend nach deren Häufigkeit, Apelle, Informationen, Bewertungen, Argumentationen, Problembeschreibungen und Danksagungen. Vereinzelt sind zudem auch Wünsche und Fragen enthalten. Elternbrieftexte beginnen mehrheitlich mit einer Information: „Seit fast vier Wochen ist der gesamte reguläre Schulbetrieb an unseren Schulen eingestellt“ (Saarland, 09.04.2020). Es folgt eine Bewertung der Information durch die Bildungsministerien: „Wir befinden uns in einer Ausnahmesituation, die für jeden Einzelnen von uns und für unsere Gesellschaft insgesamt eine bislang unvorstellbare Belastungsprobe darstellt“ (Baden-Württemberg, 28.04.2020). Daraus hervor geht eine Problembeschreibung, welche sich konkret auf die Lage der Eltern bezieht. „Organisatorisch musste das häusliche Lernen der Kinder mit Ihrem Berufsalltag und ggf. der Betreuung jüngerer Geschwisterkinder in Einklang gebracht werden. Viele von Ihnen erledigen ihre Arbeit seit Wochen in den Randzeiten und an den Wochenenden zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den alltäglichen Pflichten“ (Brandenburg, 14.05.2020). Diese Problembeschreibung wird meist persönlich von den Bildungsminister:innen bewertet und mit einem Dank versehen: „Ich habe großes Verständnis für Ihre schwierige Situation und

doi.org/10.35468/6097-14

danke Ihnen herzlich für Ihre Unterstützungsbereitschaft, Ihr Engagement und Ihr Durchhaltevermögen, Ihr Kind in dieser herausfordernden schulischen Situation zu begleiten" (Thüringen, 21.04.2020). Nachfolgend gestaltet sich der Brief abwechselnd und meist in dieser Abfolge aus Information, Bewertung und Appell: „Auch in den kommenden Wochen werden die Lehrkräfte Ihre Kinder so gut wie möglich beim Lernen zu Hause unterstützen. Sie als Eltern bitte ich, Ihre Kinder weiterhin vor allem dadurch zu unterstützen, indem Sie einen möglichst guten Rahmen für die Lernaktivität Ihrer Kinder schaffen, Ihnen verlässliche Tagesstrukturen bieten und sie zum Lernen motivieren. Uns ist bewusst, dass es große Unterschiede in den häuslichen Voraussetzungen gibt" (Bayern, 21.04.2020). Diesem Schema entsprechend gestaltet sich der weitere Elternbrief. Wird eine neue oder umfangreichere Information gegeben, wird zusätzlich eine Argumentation eingefügt: „Die Notbetreuung ist wichtig, damit Ärztinnen und Ärzte, […] und andere wichtige Berufsgruppen weiterhin ihrer Arbeit im Interesse der gesamten Gesellschaft nachgehen können" (Nordrhein-Westfalen, 27.03.2020). Beendet werden die Briefe mit einem wiederholten Dank und einem Wunsch an die Eltern: „Danke für Ihr Engagement, mit dem Sie Ihre Kinder in dieser herausfordernden Zeit unterstützen. Bleiben Sie gesund" (Sachsen, 30.03.2020).
Eine deutliche Relation zeigt sich zwischen Information und Bewertung sowie zwischen Bewertung und Appell. Demnach folgt charakteristischerweise auf eine Information eine Bewertung und auf eine Bewertung ein Appell sowie andersherum. Dies entspricht dem vorgestellten Schema im Hauptteil der Elternbriefe und ist kennzeichnend für diese Textsorte.
Den größten Umfang, neben Informationen, die gerade aus dem politischen Kontext einen gewichtigen Bestandteil bilden, nehmen Appelle ein. Diese sind normativ – „Sie sollen keine Ersatzlehrerinnen und -lehrer sein." (Mecklenburg-Vorpommern, 03.04.2020), imperativ – „Seien Sie Ihren Kindern deshalb auch weiterhin eine Vorbild." (Hessen, 14.05.2020), aber auch bittend – „Bitte unterstützen Sie Ihre Kinder weiterhin auf diesem Weg und halten Sie den Kontakt zu Lehrkräften und Elternvertretern" (Sachsen-Anhalt, 15.05.2020).
Mehrheitlich bestehen diese Appelle aus Ratschlägen, entsprechend der vier Bedingungen von Ott (2022). Innerhalb der Elternbriefe wird der Personenkreis aus Eltern eines Bundeslandes angesprochen, welche der Problemsituation der Schulschließungen aufgrund der COVID-19-Pandemie ausgesetzt sind und denen Handlungsmöglichkeiten gegeben werden. Diese direktiven Handlungsmöglichkeiten bestehen aus mindestens zwei Handlungsweisen, die aus Sicht der Bildungsministerien zur Bewältigung der Problemsituation beitragen, jedoch den Bildungsministerien selbst keinen direkten Nutzen oder Effekt bei Befolgung einbringen. Die formulierten Ratschläge sind nicht bindend und daher ohne Konsequenzen bei Nichtbefolgung. Diese beschriebenen Teilhandlungen des Ratgebens

doi.org/10.35468/6097-14

entsprechen den Sprachhandlungen der Elternbriefe und können daher als Ratschläge identifiziert werden.
Insgesamt weisen die Elternbriefe keine direkte metasprachliche Thematisierung von Rat geben auf. Sie bezeichnen sich an keiner Stelle als Ratgeber oder verwenden Wortgruppen mit Rat im Text. Dennoch weißt sich der Text unter Verwendung gleichbedeutender Begriffe deutlich als rategebend aus. Der Text suggeriert, Antworten auf Fragen, praktische Anregungen, Hinweise, Unterstützung, Handreichungen und Angebote zu beinhalten. Dabei handelt es sich um wiederholende sprachliche Formen des impliziten Ratgebens. Dieses sprachliche Muster ist in allen Elternbriefen zu finden. Auffällig ist demnach ein expliziter Verzicht auf eine direkte Verwendung des Ratgebens und Betitelung als Ratgeber. Als Konsequenz daraus werden synonyme Begriffe in Elternbriefen eingesetzt.

4.4 Kommunikative Funktion

Durch die Analyse der paratextuellen Indikatoren konnte keine spezifische übergeordnete kommunikative Funktion der Elternbriefe, bezweckt durch die Bildungsministerien, festgestellt werden. Weder enthalten sie Titel oder Schlagwörter noch ein Vorwort oder Klappentext, die eine eindeutige Typologisierung ermöglichen würden. Jedoch wurde durch die Analyse der intertextuellen Indikatoren Sprachhandlungen des Ratgebens sowie metasprachliche Thematisierung des Ratgebens identifiziert. Diese Sprachhandlungen setzen sich durch den gesamten Brief und sind in allen analysierten Briefen enthalten. Zudem bilden diese den umfangreich größten Anteil des Textes. Zudem bilden auch Informationen einen wichtigen Inhalt der Elternbriefe, der gerade aus dem politischen Kontext einen gewichtigen Bestandteil bilden. Dies lässt den Schluss zu, Elternbriefe der Bildungsministerien übergeordnet als Ratgeber mit politisch motivierter Informationsabsicht zu identifizieren.

5 Fazit und Ausblick

Charakterisieren lassen sich die schulischen Elternbriefe der Bildungsministerien durch ihren briefförmigen Aufbau und die entsprechend persönliche Ansprache, eine hohe Textverfasstheit sowie einen hohen Grad der Öffentlichkeit, eingebettet in einen bildungspolitischen Kontext. Obwohl kein Bildungsministerium vordergründig einen Anspruch vermittelt, mit Elternbriefen Rat zu geben, können diese eindeutig als Ratgeber mit politisch motivierter Informationsabsicht identifiziert werden. Es werden Probleme, die Eltern von Seiten der Bildungsministerien zugeschrieben werden, definiert, argumentiert und Lösungen in Form von direktiven Handlungsvorschlägen offeriert. Dies lässt eine klare Absicht der Bildungsministerien zur Reduzierung dieser Probleme sichtbar werden. Den Eltern steht eine

doi.org/10.35468/6097-14

Befolgung der Ratschläge frei, womit der Verbindlichkeitsgrad der Ratschläge niedrig ist und keine Sanktionen bei Nichtbefolgung zu befürchten sind. Für die Bildungsministerien ergibt sich daraus kein direkter Effekt.
Auch im Vergleich zu den Elternbriefen der Familienbildung folgen die Elternbriefe der Bildungsministerien den beschriebenen Merkmalen solcher Ratgeber. Sie enthalten in geringem Maße Fachbegriffe und weisen eine hohe Verständlichkeit auf. Es werden konkrete Szenarien beschrieben, um einen Praxisbezug herzustellen. Zudem werden die Eltern in persönlicher und direkter Form angesprochen. Unterschiede zwischen beiden Formen der Elternbriefe finden sich im Merkmal der Periodizität. Jedoch besteht auch hier eine Art sukzessiver Versand, nämlich zum Zeitpunkt neuer politischer Entwicklungen und demnach auch zum Zeitpunkt höchsten Interesses. Durch die erhöhte Anzahl an Elternbriefen in dieser Zeit kann diesen eine beständige Konfrontation mit der Thematik unterstellt werden sowie ein wiederholtes aktives Informieren und Appellieren von Eltern durch die Ministerien. Ein zudem bedeutender Unterschied liegt in der Direktheit der Vermittlung von Erziehungsvorstellungen. Elternbriefe der Familienbildung stellen ihre Erziehungsvorstellung beiläufig vor, wobei Bildungsministerien ihre Erziehungsvorstellung im Kontext der COVID-19-Pandemie deutlich direkter durch die Verwendung von imperativen und normativen Apellen vermitteln.
Wichtig zu betonen ist, dass die hier analysierten Elternbriefe der Bildungsministerien eine krisenbedingte Form von Ratgebern darstellen. Es bleibt offen, ob Elternbriefe außerhalb von Krisen ähnliche Charakteristiken und damit eine Identifikation als Ratgeber zulassen. Aufgabe künftiger Forschung bleibt es, herauszuarbeiten, ob und inwieweit Elternbriefe von Bildungsministerien insgesamt als Ratgeber eingeordnet werden können. Zudem, und dies bildet auch eine Limitation der explorativ angelegten Studie, wurden nur Elternbriefe zu Beginn der COVID-19-Pandemie untersucht, sodass eine Erweiterung des Samples auf einen größeren Zeitraum aussteht. Zum Abschluss bleibt festzuhalten, dass Elternbriefe ein häufig genutztes Mittel der Bildungspolitik, insbesondere in Zeiten der Krise, bilden, welche als Ratgeber identifiziert werden konnten. Elternbriefe finden zudem aktuell immer noch Anwendung in der Familienpolitik, um als Ratgeber Familienbildungsprozesse anzuregen und zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern beizutragen. Es bedarf weiterer Forschung zu Inhalten, Zielen, Kommunikationsstrategien sowie zur Nutzung und Rezeption von Elternbriefen, nicht zuletzt durch die beständige sowie krisenbedingt intensivierten Verwendung als Kommunikationsform mit Eltern. Das gewichtigste Desiderat aus Sicht der Bildungsforschung bilden jedoch Elternbriefe im schulischen Kontext, welche ein wichtiges Instrument gelebter schulischer Praxis darstellen und aktuell noch keinen Forschungsgegenstand oder -material bilden.

doi.org/10.35468/6097-14

Grant Hendrik Tonne Niedersächsischer Kultusminister

Hannover, 9. April 2020

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

seit dem 16.03.2020 findet in den niedersächsischen Schulen kein Unterricht statt. Diese Situation stellt Familien mit schulpflichtigen Kindern seit fast vier Wochen vor besondere Herausforderungen. Vor allem die Frage, wie es nach den Osterferien weitergeht und welche Auswirkungen das Unterrichtsverbot auf den Schulerfolg ihrer Kinder haben wird, beschäftigt viele Eltern derzeit sehr. Die Berichterstattung in der Presse und zahlreiche Kommentare in den sozialen Medien zeigen deutlich, wie groß hier Unsicherheiten und Ängste sind.

Das ist alles sehr verständlich und wird von mir sehr ernst genommen. Gleichwohl bringen uns wilde Spekulationen und hitzige Debatten an dieser Stelle keinen Schritt weiter. Die Dynamik der aktuellen Entwicklungen verlangt viel mehr danach, einen möglichst kühlen Kopf zu behalten, um besonnen und verantwortungsvoll auf die sich verändernde Situation zu reagieren. Dabei gilt es auch weiterhin „auf Sicht zu fahren".

Grundlage für alle Entscheidungen und Maßnahmen ist und bleibt der Infektions- und Gesundheitsschutz. Auf dieser Basis erarbeiten wir im Kultusministerium derzeit verschiedene Szenarien zur Wiederaufnahme des Unterrichts in den Schulen und stimmen uns kontinuierlich mit den Bildungsministerien der anderen Bundesländer ab. Wir nehmen dabei unter anderem die Möglichkeiten des digitalen Lernens in den Blick, berücksichtigen aber auch die Situation von Schulen, die hier noch nicht über die entsprechenden Lern- und Arbeitsumgebungen verfügen. Für alle wird es eine Lösung im Sinne der Schülerinnen und Schüler geben.

Nach Ostern wird nicht alles gut bzw. normal sein, wir alle werden auch weiterhin mit Einschränkungen zu kämpfen haben. Wir werden Sie aber im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag, Erziehung und Gesundheitsschutz nach Kräften unterstützen. Ich darf hier beispielhaft auf den Niedersächsischen Bildungsserver (NiBiS) und die dortigen Angebote verweisen. Sie werden beständig und schnell ausgebaut.

Hans-Böckler-Allee 5
30173 Hannover
Telefon 0511 120-0
Fax 0511 120-7450
E-Mail ministerbuero@mk.niedersachsen.de

doi.org/10.35468/6097-14

- 2 -

Parallel dazu erarbeiten wir derzeit Handreichungen zum Umgang mit der Situation in den Schulen und in den Familien, die in der nächsten Woche zur Verfügung stehen werden.

Eine große Bitte an Sie habe ich auch: Unsere Kinder können nicht nur hören und sehen, was um sie herum vor sich geht, sie spüren auch unsere Anspannung, Sorgen und Ängste. Und am Ende wird ihre psychische Gesundheit weitaus wichtiger sein als versäumter Unterrichtsstoff, der sich im Zweifel nachholen lässt!

Was Kinder jetzt brauchen, ist die Gewissheit geliebt, beschützt und verstanden zu werden. Nehmen Sie sich Zeit für ihre Fragen und Nöte und informieren Sie nach Möglichkeit sachlich und altersgemäß. Sie sind die wichtigsten Bezugspersonen Ihrer Kinder und damit Anker und Hafen in unsicheren Zeiten. Vielleicht können Sie die gemeinsame Zeit an den Ostertagen jetzt noch mehr als bisher für schöne Momente nutzen? Sie schenken Ihren Kindern – und natürlich auch sich selbst - damit positive Erinnerungen an eine ansonsten oft schwierige Zeit.

Wir werden in gemeinsamer Abstimmung mit Bund und Ländern in der Woche nach Ostern beraten, wie es verantwortungsbewusst ab dem 20.04.2020 mit Schulen und Kindertagesstätten in Niedersachsen weitergeht. Und egal, welche Entscheidung dann fällt: Wir informieren Sie schnellstmöglich und lassen Sie damit nicht alleine!

In diesem Sinne: Genießen Sie den Frühling und die Osterzeit, passen Sie gut auf sich auf und bleiben Sie vor allem gesund!

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Grant Hendrik Tonne
Niedersächsischer Kultusminister

Abb. 2: Elternbrief Niedersachsen (09.04.2020)

doi.org/10.35468/6097-14

Literatur

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung*. Überblick und Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lochner, B. (2021). *Thüringer Familien in Zeiten von Corona. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Erfurt: Fachhochschule Erfurt.

Lüscher, K., Geiehler, W. & Stolz, W. (1978). Elternbildung durch Elternbriefe. In H. Lukesch & K. Schneewind (Hrsg.), *Familiale Sozialisation*. Stuttgart: Klett.

Lüscher, K., Koebbel, I. & Fisch, R. (1984). *Elternbildung durch Elternbriefe. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Nüsken, D., Lindner, E., Bastian, P. & Sievers, B. (2008). *Wissenschaftliche Analyse der Elternbriefe für Nordrhein-Westfalen Abschlussbericht*. Münster: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Rathgeb, T. (2020). *JIMplus Corona.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Salheiser, A. (2014). Dokumentenanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813-827). Wiesbaden: Springer.

Schmitt-Wenkebach, B. (1977). Briefe für Eltern als Mittel der Erziehung. In B. Schmitt- Wenkebach (Hrsg.), *Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe* (S. 55-71). Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.

Schulz, M., Bischoff-Pabst, S. & Cloos, P. (2020). Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, 3*(1), 3-13. DOI: 10.18442/091

Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.). (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: Springer.

Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus.* https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00131398

Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand.

Walter, W. (2002). Einleitung: Elternbriefe und Familienbildung. Forschungsstand und Projektkonzeption. In K. Bierschock, R. Oberndorfer & W. Walter (Hrsg.), *Von den Elternbriefen zur Familienarbeit. Inhalte, Organisation, Wirkungsweise der Familienbildung* (S. 7-22). Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

Zinn, S., Kreyenfelder, M. & Bayer, M. (2020). *Kinderbetreuung in Corona-Zeiten: Mütter tragen die Hauptlast, aber Väter holen auf.* Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Autorin

Göthe, Alicia, M.Ed.
Fachbereich Kindheit und Jugend
in digitalen Bildungswelten
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
alicia.goethe@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6097-14

Ratgebermedien im Spiegel von Nutzungsmotiven und Inanspruchnahme

Steffen Großkopf

Sag mir, was ich hören will. Operationalisierung einer Theorie der Entscheidung für einen Erziehungsratgeber

„Wer um Rat gefragt wird, tut gut, zuerst des Fragenden eigene Meinung zu ermitteln, um sie sodann ihm zu bekräftigen. Von eines anderen größerer Klugheit ist keiner so leicht überzeugt, und wenige würden daher um Rat fragen, geschähe es mit dem Vorsatz, einem Fremden zu folgen. Es ist vielmehr ihr eigener Entschluss, im Stillen schon gefasst, den sie noch einmal, von der Kehrseite gleichsam, als ‚Rat' des anderen kennen lernen wollen. Diese Vergegenwärtigung erbitten sie von ihm, und sie haben recht. Denn das Gefährlichste ist, was man ‚bei sich' beschloss, ins Werk zu setzen, ohne es Rede und Gegenrede wie einen Filter passieren zu lassen. Darum ist dem, der Rat sucht, schon halb geholfen, und wenn er Verkehrtes vorhat, so ist, ihn skeptisch zu bestärken, besser, als ihm überzeugt zu widersprechen" (Benjamin, 1932, 403).

1 Einleitung

Bis heute liegen kaum empirische Studien zur Rezeption von Erziehungsratgebern in Buchform vor. Zu nennen sind Keller (2008), Jahn (2012), Zeller (2018), Harries & Brown (2017), Sauerbrey & Andreeva (2022), Sauerbrey, Schick & Andreeva (2023) sowie Sauerbrey, Andreeva & Schick in diesem Band.
Dies ist einerseits erstaunlich dafür, dass sich die Erziehungswissenschaft zumindest in Teilen als Sozialwissenschaft begreift, ist andererseits mit Blick auf die empirische Umsetzbarkeit solcher Untersuchungen durchaus nachvollziehbar, da die Frage, was genau als Ratgeber zu definieren ist und was nicht, ungeklärt ist. Die Grenzen sind mehr als fließend. Zwar gibt es Vorschläge zu einer genaueren Eingrenzung, die jedoch einerseits massiven Analyseaufwand im Vorfeld von Untersuchungen implizieren: Jedes Buch müsste analysiert werden mit Blick auf die Merkmale von Ratgeberhaftigkeit (Ott, 2022a;b; Ott & Kiesendahl, 2019), um es dann ‚nach bestandener Prüfung' im Sample aufzunehmen. Andererseits wird so zwar das Spektrum aus wissenschaftlicher Sicht sauber eingeschränkt, zugleich kann das Ergebnis den Alltagswahrnehmungen widersprechen und Titel, die mit Blick auf Textmerkmale nicht als Ratgeber identifiziert, aber landläufig als solche aufgefasst und rezipiert werden, aus Untersuchungen verbannen und damit deren reale Bedeutung bzw. die Validität der Untersuchungen letztlich doch – quasi systematisch – in Frage stellen (Großkopf, 2022).

doi.org/10.35468/6097-15

Die zentrale Problematik bleibt also die Definition des Gegenstandes ‚Ratgeber'. Letztlich stoppt diese ‚existentielle Problematik' des Gegenstandes die Ratgeberforschung nicht. Ein gewisser Pragmatismus in jeglicher Hinsicht überwindet das Problem – so auch an dieser Stelle.
Im Folgenden wird eine noch laufende empirische Untersuchung zur Wahl von Ratgebern vorgestellt, die an bereits publizierte theoretische Überlegungen anschließt (Großkopf, 2019; 2022). Zuerst wird der theoretische Hintergrund skizziert (2). Anschließend wird die empirische Umsetzung beschrieben (3) bzw. auf Basis von ersten Daten die Methodologie diskutiert (4).

2 Theorie der Beratungsresistenz

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Menschen zur Beratungsresistenz neigen bzw. es im Falle von Erziehungsratgebern primär um Bestätigung und Rechtfertigung für das eigene Handeln geht. Dies kann philosophisch z. B. über Sartres Existentialismus und die Rechtfertigung des nicht zu Rechtfertigenden hergeleitet werden, d. h. es geht um den (vergeblichen) Versuch einer Substantialisierung der Erziehungsentscheidungen und -haltungen, jenseits der Freiheit des Bewusstseins. Denn Erziehende treffen Entscheidungen und wählen Prinzipien und Werte, „in deren Namen das Kind behandelt wird. […] So ist die Achtung vor der Freiheit des Andern ein leeres Wort: selbst wenn wir uns vornehmen könnten, diese Freiheit zu achten, wäre jede Haltung, die wir dem andern gegenüber einnähmen, eine Vergewaltigung dieser Freiheit, die wir zu achten behaupten" (Sartre, 1995, 714). Auch wenn dieser Versuch zum Scheitern verurteilt ist, sucht der Mensch solche Rechtfertigungen für seine Entscheidungen, z. B. in Ratgebern, wissenschaftlichen Theorien oder der eigenen Vergangenheit. Ebenso kann diese Überlegung sozialwissenschaftlich hergeleitet werden über die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) sowie Befunde aus der Einstellungsforschung, die nachweisen, dass Menschen vielfach einstellungskonforme Informationen suchen. Die genannten empirischen Untersuchungen zu Erziehungsratgebern haben deutliche Indizien dafür geliefert, dass weniger ein massiver Problemlösedruck das zentrale Motive der Ratgeberrezeption ist, sondern eher Motive wie die Suche nach Bestätigung und Unterstützung bzw. erwiesen sich auch die Passung von gegebenem Rat und eigenem Erziehungsverhalten als relevante Größe für dessen Umsetzung. Diese Aspekte – für die auch der massenhafte Konsum von Erziehungsratgebern spricht[1] – wurden jedoch in den Untersuchungen nicht scharf fokussiert (Großkopf, 2019). Dieses Desiderat soll mit dem explizit theorie- bzw. hypothesenprüfenden Forschungsprojekt aufgearbeitet werden. Die Fragestellung

1 Angaben zum Marktvolumen sind nicht zu finden. Eschner (2018, 2) spricht von 10000; Yoker (2019) von geschätzten 1400 verfügbaren Erziehungsratgebern auf dem deutschen Markt. Alternativ ist die Rede von ‚Regalmetern'.

doi.org/10.35468/6097-15

der Untersuchung lautet demnach: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen Erziehungshaltung und der Wahl eines Erziehungsratgebers?*
Es geht also darum, dass Menschen nicht aus Orientierungslosigkeit Ratgeber auswählen und insofern für jeden Rat offen sind, sondern weitgehend klare Vorstellungen davon haben, was sie lesen bzw. nicht lesen möchten. An dieser Stelle sind zwei Präzisierungen vorzunehmen: Zum einen geht es um eine sehr allgemeine Ebene des Erziehens und nicht um konkrete Probleme wie bspw. Umgang und Pflege des (ersten) Kindes bzw. Babys, die Schulwahl oder die gesunde Ernährung. Zum anderen ist der Begriff der ‚Beratungsresistenz' zu präzisieren. Er bezieht sich auf eine – dies entspricht der eben beschriebenen allgemeinen Ebene – fundamentale Haltung, wie sie bspw. im Konstrukt des Erziehungsstils formuliert wird.

> „Unter einem Erziehungsstil wird – vereinfacht – ein intraindividuell relativ stabiles Konstrukt verstanden, das in Erziehungssituationen zu bestimmten Formen elterlichen Erziehungsverhaltens und zu spezifischen kindbezogenen Erziehungspraktiken führt. Bis heute bedeutsam ist dabei die Unterscheidung zwischen autoritativen, autoritären, permissiven (antiautoritären) und vernachlässigenden Erziehungsstilen, die anhand der Dimensionen Forderung/Kontrolle sowie emotionale Unterstützung unterschieden werden" (Beelmann & Schulz, 2013, 85).

Zu relativieren ist insofern, dass im Rahmen eines Erziehungsstils Rat gesucht werden und angenommen werden kann – d. h., es können Ratgeber gewählt werden, um sich beraten zu lassen, weil z. B. nicht klar ist, *wie* man z. B. autoritär erzieht. Der Erziehungsstil bildet demnach den Rahmen für bzw. die Grenze der Beratungsoffenheit.[2] Milder formuliert könnte auch von einer Theorie der Beratungspräferenz gesprochen werden.

3 Operationalisierung

3.1 Erziehungsstil

Operationalisiert wird die Erziehungshaltung über den Erziehungsstil. Bis heute gelten die erwähnten vier Erziehungsstile als empirisch weitgehend haltbar in westlichen Kulturen (Power, 2013), obschon es ebenso Kritik an diesem Konstrukt gibt (Uslucan, 2013; Trabandt & Wagner, 2023, 182). In der Forschung ist es üblich – so auch hier – aus pragmatischen Gründen den autoritativen, den autoritären und den permissiven (antiautoritären) Erziehungsstil zu differenzieren bzw. zu fokussieren. Der gleichgültige Erziehungsstil lässt zudem kein Interesse an Erziehungsratgebern erwarten bzw. dürfte er sich – sollte die Grundannahme der Untersuchung zutreffen – bei der Wahl eines Ratgebers nicht vom permissiven unterscheiden (Seel & Hanke, 2015, 607ff.; Trabandt & Wagner, 2023). Diese

2 Ich danke für diesen wichtigen Hinweis Barbara Lochner.

doi.org/10.35468/6097-15

Dreiteilung entspricht in gewisser Weise Lewins Unterscheidung der Erziehungsstile in autoritär, demokratisch und laissez-faire. Im Forschungsprojekt wird zur Ermittlung der Erziehungsstile der PAQ-Test verwendet, der qua Fragebogen in autoritär, autoritativ und permissiv differenziert (Castello & Hubmann, 2014). Es ist zu erwähnen, dass in diesem Forschungsprojekt keine Aussagen über tatsächliches Erziehungsverhalten getroffen werden (können), sondern es werden Selbsteinschätzungen erhoben.

3.2 Hypothesen

Aus der beschriebenen Annahme, dass Menschen Ratgeber auswählen, die ihrem Erziehungsstil entsprechen, können drei empirisch zu prüfende Hypothesen abgeleitet werden:

H1: Eltern mit einem autoritären Erziehungsstil wählen Erziehungsratgeber, die autoritäre Erziehungspositionen erwarten lassen.
H2: Eltern mit einem autoritativen Erziehungsstil wählen Bücher, die autoritative Erziehungspositionen erwarten lassen.
H3: Eltern mit einem permissiven Erziehungsstil wählen Bücher, die permissive Erziehungspositionen erwarten lassen.

3.3 Vorstudie

Für die Umsetzung des Projekts galt es im Vorfeld Ratgeber auszuwählen, die auf den ersten Blick einen spezifischen Erziehungsstil ansprechen sollten. Diese wurden in einer Vorstudie mit Studierenden im Rahmen eines Seminars zum Thema ausgewählt. Aufgabe war es Erziehungsratgeber zu finden, welche qua Titel/Cover den Eindruck erwecken, als würden sie zu einem spezifischen Erziehungsstil passen. Darum sollten diese Ratgeber Erziehung auch im Allgemeinen thematisieren und keine spezifischen Problematiken wie z. B. Schlafen o. ä. ansprechen.
Es ist also zu beachten – auch mit Blick auf die Umsetzbarkeit der Untersuchung (es wird kein Buch gelesen) –, dass es um ‚erste spontane Wahrnehmungen' für die Wahlentscheidung geht. Darauf dürften seitens der Verlage auch Cover und Titel zielen im Sinne eines ersten Ansprechens. Einzuschränken ist, dass der Anspruch der Untersuchung, einigermaßen realitätsnah zu sein, auch Probleme bereitet. Je abstrakter die Situation und der Zwang zur Eindeutigkeit ist, desto besser ist das für die Erzeugung signifikanter Ergebnisse. Die Chance, solche Ergebnisse zu erhalten, ist höher, wenn nur drei Ratgeber(cover) entsprechend den Stilen, ggf. auch keine realen, sondern vom Forscher entworfene Cover (um die Eindeutigkeit sicherzustellen) angeboten werden. Dies wurde nicht getan, da einerseits der Verdacht bestand, damit Hinweise zu geben, worum es in der Untersuchung geht und andererseits ein solch experimentelles realitätsfernes Vorgehen artifizielle Ergebnisse erzeugt. Angeboten wurden darum neun real zu erwerbende Bücher zum Anfassen und Blättern. Das wiederum führt u. a. dazu, dass die Eindeutigkeit der

doi.org/10.35468/6097-15

Titel durch den Klappentext oder bei einem Blick ins Buch rasch wieder relativiert wird.

Die oben angesprochene Problematik, zu definieren, was ein Erziehungsratgeber ist, wurde schlicht pragmatisch gelöst: Die Studierenden haben nach entsprechenden Erziehungsratgebern, also alltagsverständlich-intuitiv, mithin die Ordnungen des Buchhandels bzw. der Online-Portale übernehmend gesucht.[3] Nach einer gemeinsamen Sichtung kamen 18 Ratgeber in die engere Auswahl. Die Cover der Bücher, die qua Titel auf einen spezifischen Erziehungsstil verweisen sollten, wurden anschließend anderen Studierenden (N=64) gezeigt mit der Aufforderung, eine Zuordnung zu den Erziehungsstilen autoritär, demokratisch, antiautoritär/laissez-faire vorzunehmen. Auf dieser Basis wurden neun Ratgeber für das Projekt ausgewählt (siehe Abb. 1), welche von über 80% der Studierenden einer Kategorie zugeordnet wurden. Nur im Fall von antiautoritär/laissez-faire, waren die Zustimmungsraten in zwei Fällen geringer („Zu viel Erziehung schadet!“ 78,1%; „Das Kind wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“ 68,4%).

3 Das erscheint auch insofern gerechtfertigt, da es eine alltagsnahe Strategie sein dürfte, die auch andere potenzielle Rezipienten (Eltern) verwenden. Zudem kamen keinerlei Fragen bzgl. der Einordnung der Bücher als Ratgeber. Darüber hinaus ist eine textanalytische Zuordnung in diesem Kontext unangemessen, da der Hinweisreiz Titel/Cover, ggf. Klappentext und ein kurzer Blick ins Buch (Hauptuntersuchung) in diese Tiefen der Zuordnung nicht vordringt. Es geht im Rahmen der Untersuchung um erste Eindrücke und einer darauf basierenden Entscheidung, also Wahl eines Ratgebers.

doi.org/10.35468/6097-15

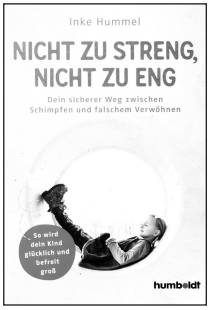
Autoritär

1. Eltern, setzt euch durch! 93,7%

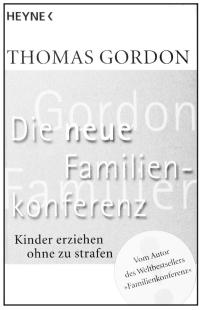
2. Schonen schadet 90,6%

3. Kinder brauchen mehr als Liebe 84,6%

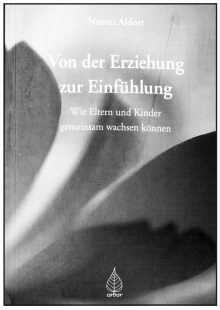
Demokratisch/autoritativ



1. Nicht zu streng, nicht zu eng 88,9%



2. Die neue Familienkonferenz 81,5%



3. Von der Erziehung zur Einfühlung 81,1%

Antiautoritär/Laissez-faire

1. Das Faultierprinzip 82,5%

2. Zu viel Erziehung schadet! 78,1%

3. Das Kind wächst nicht schneller, wenn man daran zieht 68,4%

Abb. 1: Zuordnung der Erziehungsratgeber zu den Erziehungsstilen in Prozent

doi.org/10.35468/6097-15

3.4 Hauptstudie

Die noch laufende Hauptstudie wird von Studierenden im Rahmen von Forschungsseminaren umgesetzt.[4] Sie umfasst neben dem quantitativen Zugriff (Erziehungsstiltest, soziodemographische Daten) auch ein Beobachtungsprotokoll und eine kurze Befragung.

Die bisherigen Durchgänge wurden überwiegend in einer Campus-Kita (studierende Eltern) umgesetzt, wenige Fälle stammen aus einem Familienzentrum. Es war immer nur ein Elternteil verfügbar. Dieses wurde in einen abgegrenzten Raum gebeten, in dem auf einem Tisch die neun Ratgeber (gemischt, d. h. nicht wie Abbildung 1 dargestellt) auslagen. Die Eltern wurden im Vorfeld (Werbung für das Projekt auf Plakaten) nur darüber informiert, dass es um eine Untersuchung zu Erziehungsratgebern im Rahmen eines Seminars geht. Sie wurden dann gebeten, sich die Ratgeber kurz anzuschauen und einen auszuwählen. Die durchführende Studentin notierte parallel auf einem Beobachtungsbogen, was angefasst/angeschaut, ggf. zurückgelegt wurde usw. Anschließend wurde das Elternteil befragt, warum es sich für diesen Ratgeber entschieden hat und ob andere interessant waren bzw. auf Basis der Beobachtung nachgefragt, warum bspw. etwas näher betrachtet wurde, dann aber nicht gewählt wurde (siehe Abb. 2). Erst nach diesem Interview, welches zwischen 2 und 10 Minuten dauern konnte, wurde der Erziehungsstiltest am Laptop vom Elternteil allein ausgefüllt sowie die soziodemographischen Daten eingegeben.

› Sie haben jetzt den folgenden Ratgeber [NENNUNG DURCH INTERVIEWERIN] ausgewählt.
Können Sie kurz erläutern, warum Sie diesen gewählt haben?

Nachfragen:
› War die Entscheidung leicht?
› Was beeinflusste Ihre Auswahl konkret?
› Bezug zum Beobachtungsprotokoll z. B. Sie haben ja auch [NENNUNG DURCH INTERVIEWERIN] angesehen und nicht genommen, warum?
› Gab es auch Ratgeber, bei denen Sie sofort wussten:
Der interessiert mich nicht und warum war das so?

Abb.2: Interviewleitfaden für die Befragung

4 Ich danke Studierenden des Seminars ‚Vertiefungen zu aktuellen Diskursen in der Sozialpädagogik' des Sommersemester 2022 der Universität Erfurt für ihre Beiträge zum Projekt und insbesondere den Teilnehmerinnen des Forschungsseminars im Wintersemester 2022 Tünde Erdös, Michelle Gruca, Katharina Kucharczyk, Pauline Pietzsch, Annika Stubert und Fabien Brockhurst für ihre intensive Mitarbeit an der Organisation und Umsetzung des Forschungsprojektes.

doi.org/10.35468/6097-15

4 Methodendiskussion und erste Erkenntnisse

Die Vorgehensweise kombiniert qualitative und quantitative Methoden und folgt der Idee der Triangulation im Sinne der mixed methods, obgleich wenig Klarheit bzgl. der Begrifflichkeit herrscht (Flick, 2011). Dieser Zugang weicht von der grundlegenden Differenz ab, dass qualitative Methoden theoriegenerierend (oder reduktionistischer als explorativ) verstanden werden, während quantitative Methoden theorieprüfend und/oder repräsentative Ergebnisse liefern.

Grundsätzlich geht es um Theorieprüfung. Die Zugänge dienen dabei einerseits der gegenseitigen Validierung (Flick, 2011, 75), andererseits der Vertiefung bzw. Komplementierung; möglicherweise sogar einer deutlichen Korrektur oder gar dem Verwerfen des Designs. Validierung kann bedeuten, dass Verzerrungen ausgeräumt werden können. Der hierzu theoretisierte Fall ist bspw. eingetreten: Probandin A hat „Von der Erziehung zur Einfühlung" gewählt, teilt aber im Interview mit, dass sie eigentlich „Die neue Familienkonferenz" von Gordon gewählt hätte, diese aber schon kannte. Das ist beachtenswert, da sich die Frage stellt, ob für die quantitative Untersuchung nun Gordon als gewählt betrachtet werden sollte. Zugleich – da der alternativ gewählte Ratgeber ebenso in die Kategorie autoritativ/demokratisch fällt – ist dies zu vernachlässigen und bestätigt zudem die Zuordnung des Erziehungsstils zu der Person im Rahmen der Untersuchung. Käme es in einem solchen Fall zu Differenzen wären diese klärungsbedürftig bzw. würden eine vertiefende Betrachtung erfordern.

Vertiefung bedeutet ebenso, dass – im Sinne eines klassischen Verständnisses qualitativer Forschung – neue Aspekte eruiert werden, die für die Wahl eines Ratgebers wesentlich waren. Es könnte sich bspw. die ‚Grenze der Beratungsresistenz' zeigen, wenn Situationen beschrieben werden, die Offenheit jenseits des Erziehungsstils andeuten, weil akute Probleme mit dem bisherigen Erziehungsverhalten nicht gelöst werden konnten. Ebenso könnte sich in einem Interview ergeben, dass bewusst ein Ratgeber gewählt wurde, der dem eigenen Erziehungsstil nicht entspricht, um sich zu vergewissern, warum man diesen im Ratgeber vermuteten Stil ablehnt.

Ein methodischer Kritikpunkt ist, dass die Idee, einen Erziehungsstiltest zu verwenden, im Kontext der quantitativen Anlage entstanden ist, deren Stärke neben einer möglichen Repräsentativität ist, dass Nicht-Offensichtliches oder dem Einzelnen nicht Bewusstes/Einsehbares zu Tage gefördert werden kann, wie z. B. der Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft. Nun hat sich aber in den Interviews gezeigt, dass mit Blick auf die Fragestellung der Untersuchung in den Interviews z. T. sehr klare Aussagen zu den eigenen Erziehungsvorstellungen und der Wahl eines Ratgebers formuliert wurden (ohne dass die Fragestellung des Projektes bekannt ist):

doi.org/10.35468/6097-15

Probandin F konstatierte auf die Nachfrage zu Büchern, die von keinerlei Interesse waren: „‚Schonen schadet', ‚Eltern, setzt euch durch' (2) Das waren die beiden, die nicht (2) die nicht in die Reihe passen so richtig." Dies verweist auf eine Distanz zu autoritären Vorstellungen (aber auch darauf, dass „Kinder brauchen mehr als Liebe" hier nicht eingeordnet wurde). Sie ergänzte: „Und die auch nicht unserem Verständnis von Erziehung oder von Miteinander entsprechen."
Probandin H – sie hatte „Von der Erziehung zur Einfühlung" gewählt – verwies auf das eigene Tempo, welches jedes Kind ihrer Erfahrung nach hat. Sie hat auch das Buch „Das Kind wächst nicht schneller, wenn man daran zieht" in Erwägung gezogen, es aber nicht gewählt, weil:

> „Ähm da ist mir aber mehr oder weniger ähm diese au-antiautoritäre äh Erziehung is' mir (1) is' mir nichts./Ja. (Interviewerin)/Weil Kinder brauchen trotz, dass man sie in dem Sinne in ihrem Tempo lasst./Mh. (Interviewerin)/Äh Regeln und Konsequenzen für ihr Handeln und Tun./Ja. (Interviewerin)/Was mir bei der antiautoritären Erziehung überhaupt nicht da ist, weil da hat das Kind das Sagen./Mh. (Interviewerin)/Und nicht der Erwachsene, der der die Gefahren kennt, greift nicht ein und Kinder machen, was sie wollen, und laufen in Gefahren rein, wo sie ihr Leib und Leben manchmal riskieren und d-a spiel' ich nicht mit."

Beide Probandinnen werden im Erziehungsstiltest autoritativ eingestuft. In fast allen Interviews – insofern können sie als fokussierte Interviews beschrieben werden, da die Ratgeber den entsprechenden Reiz setzen – wird die Thematik Strenge/Konsequenz vs. Bedürfnisorientierung/‚Machen lassen' angesprochen bzw. die Herausforderung das Richtige Maß zu finden.
Bezüglich der quantitativen Untersuchung können auf Basis von 17 Fällen noch keine Aussagen getroffen werden. Zu erwähnen ist jedoch, dass inzwischen eine im quantitativen Design sehr ähnlich angelegte Masterarbeit entstanden ist (ohne qualitative Anteile), die über eine Onlinebefragung realisiert wurde. Hier mussten alle Hypothesen zurückgewiesen werden (Pietzsch, 2023).
Angesichts dessen wird es spannend, ob die vorgestellte Studie bei der entsprechenden Fallzahl andere Ergebnisse liefert. Beachtet werden muss – vielleicht neigt auch der Autor zur Erkenntnisresistenz oder es handelt sich schlicht um den protective belt –, dass die Umsetzung über die Thematik der Erziehungsstile bzw. die Operationalisierung problematisch sein könnte und die Kernthese, dass mit der eigenen Erziehungsvorstellung übereinstimmende Ratgeber gewählt werden, anders zu prüfen ist.[5] Auf Basis der derzeit vorliegenden Interviews ist allerdings

5 Wie bereits erwähnt. gibt es Kritik am Konstrukt und der Testbarkeit von Erziehungsstilen. Das liegt u. a. daran, dass die Testfragen mit einer sich schnell wandelnden Semantik im Kontext sozialen Wandels ‚zu kämpfen' haben (Castello & Hubmann, 2014). Das zeigte sich auch in den Rückmeldungen der Eltern, die von ‚krassen Formulierungen' im PAQ irritiert waren. Indikatorfragen zum autoritären Erziehungsstil werden dort z. B. wie folgt formuliert: „Immer, wenn ich meinem Kind sage, dass es etwas tun soll, dann erwarte ich, dass dies sofort und ohne Widerrede geschieht."/

doi.org/10.35468/6097-15

zu überlegen, inwiefern Erziehungsstil und Interview ‚korreliert' werden können und insofern Einzelfallaussagen entstehen (Flick, 2011, 95)[6], die allerdings Fragen der Generalisierbarkeit aufwerfen. Zunächst bleibt jedoch abzuwarten, was im Rahmen des anstehenden Forschungsseminars an Daten generiert werden kann.

Literatur

Beelmann, A. & Schulz, L. (2013). Elternbildung und Erziehungsberatung. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 85-91). Stuttgart: J. B. Metzler.

Benjamin, W. (1932/1991). Ibizenkische Folge. In T. Rexroth (Hrsg.), Walter Benjamin. Gesammelte Schriften IV, 1 (S. 402-438). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Castello, A & Hubmann, S. (2014). Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Version des „Parental Authority Questionnaire" (PAQ) zur Erhebung von Erziehungsstilen. *Heilpädagogische Forschung*, *40*(1), 12-21.

Eschner, C. (2018). Welche Erziehung ist richtig? Wechselnde Empfehlungen der Elternratgeber in den letzten Jahrzehnten. Analysen und Argumente 305. Verfügbar unter: https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_52836_1.pdf/44cbb753-40be-0844-dacf-77d0a8f86ed1?version=1.0&t=1539647301364

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston u. a.: Row, Peterson.

Flick, U. (2011). *Triangulation – Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Großkopf, S. (2019). Ratsuchende, orientierungslose Eltern oder Schwierigkeiten mit Autonomie? Anmerkungen aus einer existentialistisch inspirierten Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 143-161). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Großkopf, S. (2022). Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft – Stand, Kritik und Perspektiven. Gedanken zu den Beiträgen dieses Heftes. *Bildung und Erziehung*, *75*(3), 337-350. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.337

Harries, V. & Brown, A. (2017). The association between use of infant parenting books that promote strict routines, and maternal depression, self-efficacy, and parenting confidence. *Early Child Development and Care*, *189*(9), 1.339-1.350. DOI: 10.1080/03004430.2017.1378650

Jahn, S. (2012). *Reflexionen über Erziehung in popularwissenschaftlichen Ratgebern. Eine Analyse der elterlichen Implementierung von padagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag. Dissertation.* Verfügbar unter: https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/54/file/Endfassung_25012013.pdf

Keller, N. (2008). *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums. Explorationen – Studien zur Erziehungswissenschaft*. Bern: Peter Lang.

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79-115). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

„Mein Kind weiß, welches Verhalten ich von ihm erwarte. Es wird bestraft, wenn es meine Erwartungen nicht erfüllt."/„Mein Kind weiß, was ich von ihm erwarte und ich bestehe darauf, dass es sich diesen Erwartungen anpasst – allein schon aus Respekt vor meiner Autorität." Es ist zu vermuten, dass soziale Erwünschtheit und damit einhergehende sprachliche Sensibilität ein massives Problem für das Instrumente sind.

6 Kuckartz (2014, 61) verweist darauf, dass grundsätzlich auch mit qualitativen Verfahren hypothesentestende Studien durchgeführt werden können.

doi.org/10.35468/6097-15

Ott, C. (2022a). Wie zeigt sich Zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 280-298. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.280

Ott, C. (2022b). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung, in: M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Pietzsch, P. (2023). *Der Zusammenhang der elterlichen Erziehungstendenzen und dem Kaufverhalten von Erziehungsratgebern*. Unveröffentlichte Masterarbeit Universität Erfurt.

Power, T. G. (2013). Parenting Dimensions and Styles: A Brief History and Recommendations for Future Research. *Childhood Obesity*, *9*(1), 14-21. DOI:10.1089/chi.2013.0034

Sartre, J.-P. (1995). *Das Sein und das Nichts*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sauerbrey, U. & Andreeva, L. (2022). Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch frühpädagogische Fachkräfte – eine qualitative Explorationsstudie zu Nutzungsgründen, Inhalten und medialen Formaten, *Bildung und Erziehung*. 75(3), 317-335. DOI: 10.13109/buer.2022.75.3.318

Sauerbrey, U., Schick. C. & Andreeva, L. (2023). Optimierte Familienerziehung? Ratgebermedien und ihre Nutzung durch Eltern, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *99*(1), 62-77. DOI: 10.30965/25890581-09703079

Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*, Frankfurt a. M.: Springer.

Trabandt, S. & Wagner, H.-J. (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich/UTB.

Uslucan, H-H. (2013). Erziehungsstile und ihre kulturelle Überformung. In S. Andresen, C. Hunner- Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 127-136). Stuttgart: J. B. Metzler.

Yoker, U. (2019). Erziehungsratgeber: Wenn alte Männer jungen Frauen Ratschläge erteilen. Tagblatt vom 01.10.2019. Verfügbar unter: https://www.tagblatt.ch/leben/sechs-erkenntnisse-ueber-erziehungsratgeber-ld.1156465

Zeller, C. (2018). *Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie*. Frankfurt a. M.: Campus.

Autor

Großkopf, Steffen, Dr.
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt
steffen.grosskopf@uni-erfurt.de

doi.org/10.35468/6097-15

Ulf Sauerbrey, Liubov Andreeva und Claudia Schick

Ratgebermediennutzung von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften. Eine empirische Studie

1 Einführung

Die Inanspruchnahme von Ratgebern wurde von der Ratgeberforschung bislang vor allem auf *Bücher* und auf *Eltern* als deren Nutzungsgruppe fokussiert (Keller, 2008; Jahn, 2012; Schmid, 2012; Zeller, 2018; Harries & Brown, 2019). Jüngst wurden jedoch Untersuchungen vorgelegt, in denen zum einen auch *neuere mediale Formate* von Ratgebern beleuchtet wurden – darunter etwa digitale Medien wie Foren, Blogs, Instagram-Posts oder auch fachpraktische pädagogische Zeitschriften (Berger, 2012; Sauerbrey et al., 2023; vgl. Hemmerich & Menzel i. d. Band). Zum anderen sind weitere Nutzungsgruppen wie Lehrer*innen (Krüger & Konrad, 2019; Vidal, 2019; vgl. Krüger i. d. Band), Kinder (Sauerbrey & Schick, 2021) und frühpädagogische Fachkräfte (Sauerbrey & Andreeva, 2022) erstmals in den Blick genommen worden. Insbesondere frühpädagogische Fachkräfte waren lange Zeit ein blinder Fleck der Ratgeberforschung, obwohl bekannt war, dass Ratgeber auch in Vor-Ort-Bibliotheken in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen (Kost et al., 2021).

Im vorliegenden Beitrag werden daher neben Eltern auch frühpädagogische Fachkräfte als Nutzer*innen von Ratgebermedien thematisiert. Im Zentrum steht dabei die Frage, warum Eltern und frühpädagogische Fachkräfte jeweils Ratgebermedien nutzen und welche Inhalte und medialen Formate für sie bedeutsam sind. Der Frage nach den Nutzungsgründen beider Personengruppen liegt die Annahme zugrunde, dass sich Motive der Inanspruchnahme medial repräsentierter Ratschläge im Privaten von Nutzungsmotiven in beruflichen pädagogischen Kontexten unterscheiden. Inwieweit diese Annahme zutreffend ist, soll hier auf Basis eigens erhobener empirischer Befunde im Rahmen eines Vergleichs beleuchtet werden. Dabei wird auch rekonstruiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich bei den rezipierten Inhalten und den medialen Formaten der in Anspruch genommenen Ratgeber zeigen.

doi.org/10.35468/6097-16

2 Empirischer Zugang

Im Rahmen einer explorativen empirischen Studie wurden von Februar bis September 2021 themenzentrierte Interviews mit zehn Eltern und elf frühpädagogischen Fachkräften geführt.[1] Als frühpädagogische Fachkräfte galten in unserer Studie alle Personen mit einem pädagogischen Berufsabschluss (z. B. Kindheitspädagog*in, Erzieher*in etc.), die zum Erhebungszeitpunkt in einer Kita, einer Kindertagespflegestelle oder auf Trägerebene mit anderen Kita-Fachkräften zusammenarbeiteten. Die Eltern wurden bei der Rekrutierung für die Datenerhebung ausschließlich in ihrer Rolle als Eltern adressiert.

Die Rekrutierung der Proband*innen erfolgte über Anfragen bei frühpädagogischen Einrichtungen, über einen Aufruf in einem sozialen Netzwerk und über an der Forschung interessierte Personen mit Zugang zur Zielgruppe. Voraussetzung für die Datenerhebung war, dass die zu Interviewenden vorab bereits buchförmige und/oder digitale Ratgebermedien zum Thema Kleinkindererziehung und/oder -pflege für ihre Arbeit bzw. im Privaten in Anspruch genommen haben mussten.[2] Als Incentives wurden Warengutscheine im Wert von jeweils 10 Euro genutzt. Auf diese Weise konnte Kontakt zu elf frühpädagogischen Fachkräften und zu zehn Eltern hergestellt werden.

Die Datenerhebung fand nach einer Aufklärung zum Datenschutz und nach bestätigter Einwilligung zur Teilnahme an der Studie statt. Die Gespräche wurden aufgrund der COVID-19-Pandemie mittels Videokonferenzsystem oder per Telefon durchgeführt und audioaufgezeichnet (Archibald et al., 2019). Transkription und Pseudonymisierung erfolgten gemäß Dresing und Pehl (2018). Die Dauer der Interviews lag zwischen 27 und 58 Minuten. Neun der frühpädagogischen Fachkräfte arbeiteten in einer Kita, eine in der Administration eines Kita-Trägers und eine in der Kindertagespflege. Ihre Arbeitsorte lagen in sechs Bundesländern in Deutschland. Sechs der Fachkräfte waren zum Erhebungszeitpunkt Eltern von mindestens einem Kind.[3] Die Eltern im Sample hatten zum Erhebungszeitpunkt keine frühpädagogische Ausbildung, abgesehen von einer Interviewten, bei der sich während des Interviews und im zusätzlichen Fragebogen zu sozioökonomischen Merkmalen der Proband*innen herausstellte, dass sie in der DDR eine Ausbildung zur Kindergärtnerin absolviert hatte. Die Daten aus diesem Interview

1 Am Forschungsprojekt beteiligt waren neben den Autor*innen auch Emily Zahn und Rebecca Garbosnik, die die Interviews transkribiert haben. Ihnen sei an dieser Stelle für ihre akribische Arbeit herzlich gedankt!

2 Was vonseiten der Eltern und Fachkräfte als Ratgeber verstanden wurde, sollte sich vor allem während der Interviews im Hinblick auf unsere Fragestellung zu den medialen Formaten herausstellen. Wir haben daher im Rahmen der Kontaktaufnahme zu den Proband*innen bewusst ohne nähere Begriffsbestimmungen zu Ratgebermedien bzw. Ratgeberhaftigkeit (Ott, 2022) gearbeitet.

3 Manche hatten vor diesem Hintergrund auch in privaten Kontexten bereits Ratgebermedien genutzt.

doi.org/10.35468/6097-16

wurden im vorliegenden Beitrag nicht verarbeitet. Zur Frage nach dem Geschlecht haben acht der Fachkräfte mit weiblich und vier mit männlich geantwortet. Bei den befragten Eltern identifizierten sich sechs als weiblich, drei als männlich und ein Elternteil als divers.
Ausgewertet wurden die Transkripte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) unter Verwendung der Software MAXQDA. Dabei wurde am gesamten Material im konsensuellen Kodierverfahren gearbeitet, um im Prozess der Datenauswertung eine intersubjektive, kommunikative Validierung der Ergebnisse zu ermöglichen. Haupt- und Subkategorien wurden aufgrund des überschaubaren Forschungsstandes zur Nutzung von Ratgebermedien überwiegend induktiv gebildet (Sauerbrey & Andreeva, 2022; Sauerbrey et al., 2023).

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Nutzungsgründe von Ratgebermedien bei Eltern und frühpädagogischen Fachkräften

3.1 Nutzungsgründe

Nutzungs*gründe* haben wir in unserer Studie bewusst weit konzipiert, um etwa das ‚Warum' (z. B. bestimmte Erwartungen), aber auch das ‚Woher' (z. B. Impulse aus der Umwelt) einer Inanspruchnahme von Ratgebermedien aus Sicht der interviewten Personengruppen erfassen zu können. Die Gründe der Nutzung von Ratgebermedien durch die frühpädagogischen Fachkräfte erwiesen sich als heterogen und gliederten sich in: allgemeine Motive (*Gründe in der Person*), die Personen umgebende Bedingungen im Arbeitsalltag, die eine Inanspruchnahme von Ratgebermedien befördern (*Umgebungsbedingungen im Arbeitsalltag*) und Merkmale des Ratgebermediums, aufgrund derer eine Nutzung gegenüber anderen Medien – z. B. primär wissenschaftlicher Fachliteratur – bevorzugt wird (*Beschaffenheit des Ratgebermediums*). Bei den interviewten Eltern betrafen die Umgebungsbedingungen den privaten Alltag und zeigten sich weniger vielfältig. Die Umgebungsbedingungen bezogen sich hier entsprechend auf den elterlichen Alltag (vgl. die nach Häufigkeiten absteigend sortierten Kategorien in Tab. 1 und 2). Auf häufig im Datenmaterial vorkommende Kategorien wird im Folgenden näher eingegangen.

doi.org/10.35468/6097-16

Tab. 1: Warum nutzen frühpädagogische Fachkräfte Ratgebermedien? (Sortierung entsprechend der Häufigkeit im Datenmaterial)

Gründe in der Person	**Umgebungsbedingungen im Arbeitsalltag**	**Beschaffenheit des Ratgebermediums**
• (Selbst-)Reflexion • Anregungen/Impulse/Orientierungen • Wissen auffrischen • Bestärkung/Bestätigung/Bekräftigung • Sicherheit erlangen • Wissenslücken/Neues lernen • Identifikation mit Haltung der Autor*innen • Leseerlebnis/Inanspruchnahmegenuss • Authentische Passung zur eigenen Person • Lieblingsautor*innen • Interesse an bestimmten Themen • Wunsch nach Lernen mit verschiedenen Sinnen • Sich-angesprochen-Fühlen • Doppelmotiv: Ratgebernutzung als Elternteil und als Fachkraft • Alltagsbezug über den Beruf hinaus • Beiläufiges Konsumieren	• Nutzung zur Wissensvermittlung an Eltern/in der Elternarbeit • Zur-Hand-Haben • Bezug zu aktuellen Situationen und anstehenden Aufgaben • Empfehlung/Lesetipp • Hilfestellungen in konkreten Situationen • Auswahl für Kolleg*innen/fürs Team • Zeit/Zeitersparnis • Finanzielle Situation der Kita • Fehlender fachlicher Input im Rahmen der Arbeit • Gegenprüfung von Handlungsabläufen • Eindruck verschaffen, was Eltern heute lesen/sehen • Konzeption auf den Prüfstand stellen	• Verständlichkeit • Praktische Beispiele • Fachlichkeit • Leichtigkeit des Auftretens der Autor*innen/Humor • Aktualität • Übersichtlichkeit • Begründetheit/Nachvollziehbarkeit der Darstellung/Argumentation • Ansprechende Gestaltung des Ratgebermediums/Grafiken • Berufliche Erfahrungen von Autor*innen mit einem Thema • Mehrperspektivität des Ratgebermediums/Hintergrundinformationen • Crossmediale Vermarktung • Mix aus wissenschaftlicher Fundierung und Praxisbezug • Popularität der Autor*innen bzw. Urheber*innen • Spannender Stil des Ratgebermediums • Konkrete Problemlösungen • Verbindung von Theorie und Praxis • Erfahrungsberichte • Provokanter Titel

doi.org/10.35468/6097-16

Tab. 2: Warum nutzen Eltern Ratgebermedien?
(Sortierung entsprechend der Häufigkeit im Datenmaterial)

Gründe in der Person	Umgebungsbedingungen im Elternalltag	Beschaffenheit des Ratgebermediums
• Anregungen/Impulse/ Orientierungen • Interesse an bestimmten Themen • (Selbst-)Reflexion • Sicherheit erlangen • Bestärkung/Bestätigung /Bekräftigung • Wissenslücken/Neues lernen • Identifikation mit Haltung der Autor*innen • Beiläufiges Konsumieren • Authentische Passung zur eigenen Person • Sich-angesprochen-Fühlen • Vermeidung von Desinformation/Shaming/unsachliche Kommentare • Lieblingsautor*innen • Wunsch nach Lernen mit verschiedenen Sinnen • Leseerlebnis/Inanspruchnahme • Genuss • Fehler vermeiden • Wissen auffrischen	• Empfehlung/Lesetipp • Geschenke • Zur-Hand-Haben/(freie) Verfügbarkeit • Zeit/Zeitersparnis	• Fachlichkeit • Praktische Beispiele • Konkrete Problemlösungen • Ansprechende Gestaltung des Ratgebermediums/ Grafiken • Mehrperspektivität des Ratgebermediums/Hintergrundinformationen • Berufliche Erfahrungen von Autor*innen mit einem Thema • Verständlichkeit • Leichtigkeit des Auftretens der Autor*innen/Humor • Aktualität • Übersichtlichkeit • Erfahrungsberichte • Crossmediale Vermarktung • Begründetheit/Nachvollziehbarkeit der Darstellung/Argumentation • Algorithmus/personalisierte Werbung im Internet • Popularität der Autor*innen bzw. Urheber*innen • Muttersprachlichkeit • Provokanter Titel

3.1.1 Gründe in der Person

In beiden Nutzungsgruppen bildete der Wunsch nach *Selbstreflexion* ein zentrales Motiv für die Inanspruchnahme, wenngleich bei den interviewten Eltern das Motiv, Anregungen, Impulse und Orientierungen zu bekommen, sowie das Interesse an bestimmten Themen noch häufiger thematisiert wurden. Bei den interviewten Fachkräften zeigte die Kategorie Selbstreflexion, dass es ihnen in Kita und Tagespflege nicht primär um eine bloße Rezeption und Umsetzung von Ratschlägen geht,

doi.org/10.35468/6097-16

sondern um die Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Alltagspraktiken: also nicht „um richtig oder falsch […], sondern mir geht es darum, (…) uns zu reflektieren. […] Also ich nutze den Ratgeber nicht, um genau das so zu machen, wie es dort beschrieben wird" (I-FK 1, 168-170).[4] Ratgebermedien wurden v. a. verwendet, um „auch Mal den Blickwinkel zu verändern" (I-FK 7, 24): „Da habe ich dann […] den Ratgeber, den ich vorher schonmal genannt hatte, von Jesper Juul, auf jeden Fall auch gelesen, wo es nochmal um so eine andere/anderen Umgang oder einen anderen Blickwinkel auf Aggressionen auch insbesondere von Kindern und von Menschen geht" (I-FK 8, 100). Ähnlich zeigte sich dies bei den interviewten Eltern. Ein Elternteil formulierte: „Ich suche nicht, damit ich mich ändere. Nein, aber wenn ich Informationen/oder wenn ich herausfinde, dass ich etwas falsch mache, dann nehme ich es gerne auf und ändere ich das" (I-E 2, 476-478).

Wenngleich Ratgebermedien im Sample überwiegend selbstreflexiv genutzt wurden, so dienten sie vielen der Interviewten in beiden Gruppen dennoch auch zur *Bestärkung, Bestätigung und Bekräftigung* eigener pädagogischer Haltungen und (Arbeits-)Praktiken (dazu aus Elternsicht auch: Keller, 2008; vgl. Großkopf i. d. Band). Ein Elternteil äußerte etwa: „Ich finde auch wichtig, dass Ratgeber generell mich bestärken und mir Mut machen" (I-E 6, 715), ein anderer beschrieb das Ratgeberbuch *Bringing Up Bébé. One American Mother Discovers the Wisdom of French Parenting* von Pamela Druckerman als „eine Bestätigung: Hey, das ist/Ich bin nicht alleine damit oder es gibt Leute, die das genau so sehen" (I-E 8, 404-405). Eine Fachkraft zeigte sich aufgrund ihrer Einstellung und eigener Kindheitserfahrungen naturpädagogischen Ideen gegenüber sehr aufgeschlossen: „das ist einfach so eine grundlegende Haltung, dass ich sage: ‚Ich bin lieber draußen.' Und dieser Ratgeber stützt das irgendwie nochmal" (I-FK 8, 27). Zum Ratgeberbuch *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum* von Herbert Renz-Polster und Gerald Hüther wurde weiter ausgeführt: „Also ich glaube schon, dass nach dem Lesen des Ratgebers von, dass ich da/dass ich meine Überzeugungen, dass […] da doch nochmal sehr gestärkt hat" (I-FK 8, 40).

Während das Motiv, mit Ratgebermedien das eigene *Wissen aufzufrischen*, für Eltern fast keine Rolle spielte, war dies für den überwiegenden Teil der Fachkräfte ein wesentlicher Grund für die Nutzung: Notwendig erschien ihnen dies u. a. aufgrund der zunehmenden Wissensproduktion im Feld der Frühpädagogik, denn man müsse im Arbeitsfeld „schon up-to-date bleiben" (I-FK 4, 68), um „Berufsblindheit" (I-FK 4, 101) zu vermeiden. Außerdem sei man „irgendwann so im Alltag drin […], dass man manches einfach wieder vergisst" (I-FK 9, 102) – und in diesen Fällen sei es eben „immer wieder gut […], dass man das auffrischt" (I-FK 9, 102).

4 Bei Verweisen auf Interviewmaterial aus unserer Studie wird mit Zeilennummern gearbeitet, nicht mit Seitenzahlen.

doi.org/10.35468/6097-16

3.1.2 Beschaffenheit des Ratgebermediums

Eine bedeutsame Rolle für die Nutzung eines Ratgebermediums spielte für fast alle Fachkräfte, aber nur einige Eltern die *Verständlichkeit.* Die interviewten Eltern beschrieben dabei als Grund für die Nutzung, dass ein Ratgeber „nicht zu lang" (I-E 3, 615) sein sollte, dass er „einfache, klare Sätze" (I-E 2, 80) enthalte und dass er Nachschlagehilfen bietet: „du kannst schnell finden, was du suchst" (I-E 2, 255f.). Ähnlich umschrieb eine Fachkraft die Merkmale eines für sie nützlichen Ratgebers, der „nicht zu kompliziert" (I-FK 8, 174) geschrieben sein dürfe, „also, in Anführungszeichen, ‚nicht zu tief ins Fachliche versinken'" (I-FK 8, 174) solle. Anders als bei den Eltern war die Verständlichkeit bei den Fachkräften aber auch für multiprofessionelle Teams in Kitas bedeutsam: Eine Leitungsfachkraft mit akademischem Abschluss äußerte etwa, „unsere jetzigen Mitarbeiter tun sich sehr schwer mit Fachliteratur" (I-FK 1, 24). Hierbei dokumentierten sich v. a. Wünsche nach einer stärker praxisorientierten Fachsprache: „also ich lese mir gern Artikel durch, nur ich lese mir einfach nicht Artikel durch, die SO ein hochgestochenes Deutsch haben, dass ich echt/also dass man dreimal einen Satz gelesen haben muss, bis man es versteht" (I-FK 9, 164). Zusätzlich wurde auch die Tiefe so mancher Darstellung wissenschaftlicher Literatur gegenüber Ratgeberbüchern als Mangel thematisiert. Vor diesem Hintergrund wurde besonders Gerald Hüther als Autor gelobt: „Und halt, dass er nicht so (…), dass er das halt nicht so verfachlicht, dass er versucht so zu formulieren, dass das jeder versteht und nicht nur das Fachpersonal. Das fand ich eigentlich ganz cool" (I-FK 5, 118; vgl. Krumbügel i. d. Band). Für die Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik ist an dieser Stelle relevant, dass wissenschaftliche Fachsprache von einigen Fachkräften explizit als Hürde ausgewiesen wird, so dass z. T. fachfremde, aber leicht lesbar schreibende Autor*innen mglw. eher in Anspruch genommen werden.

Weitere Merkmale von Ratgebermedien, die von den meisten Fachkräften ebenso wie von fast allen Eltern sehr geschätzt wurden und eher zum Griff zu einem Ratgebermedium führten, sind enthaltene *praktische Beispiele*. Insbesondere den Fachkräften ging es in diesem Kontext jedoch nicht ausschließlich um *rezeptförmiges* Praxiswissen. Eine Fachkraft führte etwa zum Thema einer guten Gestaltung von Elterngesprächen an, dass durch die praktischen Beispiele in Ratgebermedien auch reflexive „Handlungsmöglichkeiten" gefunden werden können, „die mir einfach nie eingefallen sind" – sie selbst habe zu verschiedenen Themen „dann angefangen da halt Bücher drüber zu organisieren und zu suchen" (I-FK 3, 70). Bei den Eltern bedeuteten Praxisbeispiele u. a., wie man „Kinder ohne Druck führen kann" (I-E_1, 108), die richtige Nutzung von „Stoffwindeln" (I-E 8, 204) oder allgemein „irgendwelche life hacks, die ja gemeinerweise auch mum hacks genannt werden, obwohl es natürlich genauso praktisch für Väter ist" (I-E 4, 446). Für die Eltern irritierenderweise noch etwas häufiger als für die Fachkräfte spielte die *Fachlichkeit* der Ratgeberautor*innen eine starke Rolle als Nutzungsmotiv.

doi.org/10.35468/6097-16

Einigen der Fachkräfte war wichtig, „wenn Ratschläge oder Ratgeber auch wissenschaftlich begründet sind“ (I-FK 7, 442; I-FK 3, 152), manche schauten, ob im Ratgeberbuch „Literatur zitiert ist. (…) Woraus sie das genommen haben“ (I-FK 1, 182). Die interviewten Eltern achteten zum Teil ebenfalls auf „wissenschaftliche Erkenntnisse“ (I-E 9, 469) bzw. „was sagt die Wissenschaft“ (I-E_8, 391), im Allgemeinen aber doch eher auf „Erklärungen und Hintergrundwissen“ (I-E_2, 84).

3.1.3 Umgebungsbedingungen

Bei den Fachkräften zeigten sich Umgebungsbedingungen als Nutzungsgründe ausschließlich im Kontext des Arbeitsalltags. Als eine der zentralen Kategorien erwies sich hierbei die Aufgabe der *Zusammenarbeit mit Eltern*, vor der frühpädagogische Fachkräfte im Rahmen einer inzwischen breit geforderten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stehen. Im Fokus stand aus Sicht der Fachkräfte eine möglichst laienverständliche Wissensvermittlung zu verschiedenen, das Kind und seine Entwicklung betreffenden Themen (dazu aus Elternsicht auch: Jahn, 2012). Eine Fachkraft fand es dementsprechend „gut, möglichst viel Input zu bekommen, dass man den Eltern auch möglichst viele Ratschläge geben kann, was sie machen können“ (I-FK 9, 104). Dies wurde „auch in Elternversammlungen“ (I-FK 1, 28) umgesetzt. Das ratgeberförmige Wissen wurde jedoch nicht nur durch die Fachkräfte selbst vermittelt, sondern auch durch die Auswahl und Herausgabe für geeignet befundener Texte dargeboten, so etwa von Form ratgebender Artikel aus praxisnahen Fachzeitschriften wie ‚Kindergarten heute‘ oder ‚TPS‘, die als Aushang für Eltern verwendet wurden: „weil ich dann sage, das wäre auch mal ein Artikel für Eltern, den ich speziell jetzt zu meinem Thema, was mich beschäftigt, […] empfehlen kann“ (I-FK 7, 100-102). Initiativen zu einer solchen Nutzung gingen jedoch nicht nur von Fachkräften aus. Es zeigen sich auch spezielle Herausforderungen, zu denen Eltern selbst sich an eine Fachkraft wandten. Bei den interviewten Eltern waren Ratgebermedien v. a. durch Lesetipps bzw. Empfehlungen von Bekannten oder Verwandten oder in Form von Geschenken zugänglich geworden.

3.2 Inhalte und mediale Formate genutzter Ratgebermedien

Die *Inhalte*, zu denen die Fachkräfte Ratschläge in Anspruch genommen haben, zeigen sich vielfältig, darunter das Verstehen von und der Umgang mit Aggressionen bei Kindern, Naturpädagogik, Aspekte der Entwicklung von Kindern (aus Elternsicht auch: Jahn, 2012), Spiel bzw. Spielentwicklung, Eingewöhnung und Kindeswohlgefährdung, aber auch Themen, die die Zusammenarbeit mit Eltern betreffen. An mehreren Stellen des Datenmaterials zeigte sich dabei ein hohes Interesse an psychologischen Hintergründen sowie Lösungsvorschlägen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern. Im Hinblick auf die Eltern zeigte sich, dass die genutzten Inhalte aus Ratgebermedien eine breite Vielfalt an Themen betreffen, die sich v. a. auf Erziehung, Kinderschlaf, Mahlzeitengestaltung, Spielen und Körperhygiene bezogen.

doi.org/10.35468/6097-16

Hinsichtlich der *medialen Formate* der Ratgebermedien bevorzugten die meisten Fachkräfte im Sample das klassische Buchformat. Nur zu einem geringen Teil wurden Hörbücher und E-Books als bevorzugtes Format erwähnt. Auffällig war jedoch die häufige Nennung praxisnaher Fachzeitschriften (s. auch Kap. 3.1.3), die in den Fachkraftinterviews nur in einem einzigen Fall nicht als Ratgebermedien eingeordnet wurden. Im Hinblick auf digitale Ratgebermedien wurden vermehrt das Internet im Allgemeinen und die Suche über Google, aber auch YouTube bzw. Online-Videos, Blogs und pädagogische Fachinformationen im Internet (z. B. Nifbe oder das Online-Kita-Handbuch von Martin Textor und Antje Bostelmann) benannt. Bei den Eltern fanden sich demgegenüber keine fachpraktischen Zeitschriften oder professionsspezifische Online-Angebote, jedoch zeigten sich Gemeinsamkeiten bei der häufigen Nutzung von Büchern, dem Internet allgemein bzw. der Suche über Google, YouTube/Online-Videos, kostenfreiem Infomaterial, Blogs, Internetforen, Podcasts und Fachinformationen im Internet. Eine bedeutsame Rolle im Vergleich zu den Fachkräften schienen bei den Eltern insbesondere Social Media/Influencer*innen, z. B. von Instagram (vgl. Menzel i. d. Band), Facebook(-gruppen) sowie Elternportale bzw. -homepages und Twitter zu spielen.

4 Diskussion und Schlussbemerkungen

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Explorationsstudie handelt, lassen sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Nutzung von Ratgebermedien durch Eltern und frühpädagogische Fachkräfte nicht verallgemeinern. Die Studie bietet jedoch Anregungen für größer angelegte quantitative Studien, in denen die gefundenen Nutzungsmotive der Gruppen umfassender untersucht werden könnten. Auch wenn im Hinblick auf die Gründe der Nutzung von Ratgebermedien eine Reihe von Gemeinsamkeiten bestand, so zeigt sich doch in der Tendenz, dass die interviewten Fachkräfte Ratgebermedien stärker reflexiv genutzt haben als die interviewten Eltern. Zudem nutzten sie Ratgebermedien deutlich stärker zur Auffrischung ihres Wissens als die befragten Eltern. Die Ratgebernutzung im Privaten scheint inhaltlich zudem stärker auf unmittelbar familienrelevante Themen wie Kinderschlaf oder Mahlzeitengestaltung fokussiert zu sein und zeigt zugleich eine höhere Affinität zu digitalen Ratgebermedien. Beiden Nutzungsgruppen war es wichtig, Ratgebermedien beiläufig im privaten Alltag bzw. im Arbeitsalltag in Anspruch nehmen zu können, wie es etwa durch Podcasts, Hörbücher und ähnliche Formate möglich ist.

Aufgrund der überwiegend pädagogischen Themen, zu denen die interviewten Eltern und Fachkräfte Ratgebermedien heranzogen, ergibt sich insbesondere für die Erziehungswissenschaft eine Aufgabe, aber zugleich ein Dilemma, das sich mit Katharina Vogel (2022) wie folgt formulieren lässt: „Wissen zur Problembe-

doi.org/10.35468/6097-16

wältigung erhält man im Wesentlichen durch eigene Alltagserfahrungen und die alltagsweltliche Beschäftigung mit pädagogischen Themen, z. B. Laien-Ratgebern, Blogs oder Dokumentationen" (ebd., 32). Wissenschaftlich-theoretisches Wissen kann demgegenüber Probleme nicht lösen, sondern stellt vielmehr dar, was ist (Sünkel, 2011). Ein „Transfer zwischen den Wissensformen" ist aber „aus unterschiedlichen Gründen nicht einfach, z. B., weil eine wissenschaftliche Erkenntnis sich nicht ‚einfach so' in die Praxis übersetzen lässt" (Vogel, 2022, 33). Eben diese Vorstellung einer einfachen *Übersetzung von Wissen in Handlungswissen* könnte jedoch sowohl bei Eltern als auch bei frühpädagogischen Fachkräften eine gewisse Rolle spielen, so dass Ratgebermedien gegenüber wissenschaftlicher Fachliteratur als Quelle zur Alltagsbewältigung mglw. bevorzugt herangezogen werden. Ob und inwieweit Erziehungswissenschaftler*innen neben ihrer genuinen Arbeitsform (der diskursiven Produktion wissenschaftlichen Wissens in der Forschung und der Vermittlung dieses Wissens in der Hochschullehre) auch fachpraktisches Wissen an Eltern und pädagogische Fachkräfte vermitteln sollten, muss jedoch an anderer Stelle diskutiert werden (Sauerbrey & Andreeva, 2022).

Literatur

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Mavourneen, G. C. & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods, 8*, 1-8. DOI: 10.1177/1609406919874596

Berger, J. (2012). *Erziehungsdiskurs im Online-Forum: Eine qualitative Untersuchung über elterliche Forendiskussionen zum kindlichen Internetgebrauch und ihren Einfluss auf den Erziehungsalltag. Dissertation*. Erfurt: Universität Erfurt.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Harries, V. & Brown, A. (2019). The association between use of infant parenting books that promote strict routines, and maternal depression, self-efficacy, and parenting confidence. *Early Child Development and Care, 189*(8), 1.339-1.350. DOI: 10.1080/03004430.2017.1378650

Jahn, S. (2012). *Reflexionen über Erziehung in populärwissenschaftlichen Ratgebern. Eine Analyse der elterlichen Implementierung von pädagogischen Argumentationen in den Erziehungsalltag. Dissertation*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.

Keller, N. (2008). *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums*. Bern: Peter Lang.

Kost, J., Cleppien, G., Sauerbrey, U., Großkopf, S. (2021). Buchförmige Elternratgeber. Vermittlungsformen, Adressat*innenkonstruktion und Verwendungsweisen aus früh- und sozialpädagogischen Forschungsperspektiven. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen* (S. 198-201). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Krüger, J. O. & Konrad, S. (2019). Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen. In J. O. Krüger & T. Müller (Hrsg.), *Wirksamkeit als Argument* (S. 89-101). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. DOI: 10.25656/01:18306

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/6097-16

Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg.

Sauerbrey, U. & Andreeva, L. (2022). Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch frühpädagogische Fachkräfte – eine qualitative Explorationsstudie zu Nutzungsgründen, Inhalten und medialen Formaten. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 318-336.

Sauerbrey, U. & Schick, C. (2021). Mediale Optimierung der Kindheit? An Kinder adressierte Ratgebermedien im Spiegel einer explorativen Inhaltsanalyse. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 42*, 99-216. DOI: 10.21240/mpaed/42/2021.05.09.X

Sauerbrey, U., Schick. C. & Andreeva, L. (2023). Optimierte Familienerziehung? Ratgebermedien und ihre Nutzung durch Eltern. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 99*(1), 62-77. DOI: 10.30965/25890581-09703079

Schmid, M. (2012). Elternbildung in der Moderne – Warum Eltern Rat suchen. *Bildung und Erziehung, 65*(4), 391-408.

Sünkel, W. (2011). *Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Vidal, N. (2019). „Selbstständiges Lernen" – Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 135-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogel, K. (2022). Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen?. *Sozial Extra, 46* (1), 31-36.

Zeller, C. (2018). *Warum Eltern Ratgeber lesen*. Eine soziologische Studie. Frankfurt a. M.: Campus.

Autor und Autorinnen

Sauerbrey, Ulf, Prof. Dr.
Professur für Kindheit und Jugend
in digitalen Bildungswelten
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
ulf.sauerbrey@uni-erfurt.de

Schick, Claudia, B. A.
Fachbereich Soziale Arbeit,
Bildung und Erziehung
Hochschule Neubrandenburg
Brodaer Str. 2
17033 Neubrandenburg

Andreeva, Liubov, M. A.
Fachbereich Soziale Arbeit,
Bildung und Erziehung
Hochschule Neubrandenburg
Brodaer Str. 2
17033 Neubrandenburg

doi.org/10.35468/6097-16

Christian Zeller

Polarisierung der Geschlechtscharaktere revisited. Eine Fallstudie zu Geschlechtsrollen im Kontext der Rezeption von Elternratgebern

1 Einleitend

Lassen Sie mich mit einer Erfahrung aus dem Forschungsfeld beginnen: Bei einer Erhebung zu meiner objektiv-hermeneutisch angelegten Dissertation[1] zu der Frage, warum Eltern Elternratgeber lesen, stieß ich auf Äußerungen, die mir ein Rätsel aufgaben. Das Interview mit einer Mutter von zwei Söhnen, der eine ein, der andere drei Jahre alt, kam bereits an sein Ende, als sich etwas unvermittelt auch der anwesende Ehemann in das Gespräch einbrachte. Im Verlauf des ‚offiziellen' Teils des Interviews hatte er ein spürbares Desinteresse an der Thematik gezeigt und gestisch und mimisch signalisiert, dass er seine Frau in der Rolle derjenigen sähe, die zu diesem Thema am ehesten etwas zu sagen habe. Ich vermutete, dass seiner Haltung keine Gleichgültigkeit, sondern vielmehr ein klar konturiertes Motiv zugrunde lag, das sich jedoch nur ex negativo bemerkbar machte. Und tatsächlich: Als das Gespräch bereits fast vorbei war, wollte er nun doch noch etwas loswerden. Ich schaltete das Tonbandgerät wieder ein, und es entspann sich ein Dialog der Ehepartner, in dem der Ehemann seine Abneigung gegenüber dem Genre des Elternratgebers zum Ausdruck brachte und gleichzeitig für sich in Anspruch nahm, ausschließlich nach Gefühl zu erziehen. Die Vorstellung, einen Elternratgeber zu lesen, war für meinen Gesprächspartner, so schien es mir, unter seiner Würde, da er sich als einen Vater verstand, der gleichsam ganz natürlich wusste, wie er mit seinen Kindern umzugehen hat. Demgegenüber benutzte die Mutter Elternratgeber, um Unklarheiten mit einem höheren Maß an methodischer Rationalität und Systematik zu begegnen. Dass ausgerechnet im Kontext der Lektüre von Elternratgebern die historisch überkommenen Geschlechterklischees aus ‚emotionaler Frau' und ‚rationalem Mann' auf den Kopf gestellt wurden, überraschte mich. Wie kann man es erklären, dass der Mann als der emotional und intuitiv Han-

1 Das Projekt wurde im Jahr 2016, betreut von Ferdinand Sutterlüty und Gertrud Nunner-Winkler, am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt abgeschlossen und ist unter dem Titel *Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie* 2018 als Band 28 in der Schriftreihe des Instituts für Sozialforschung im Campus Verlag erschienen (vgl. Zeller, 2018).

doi.org/10.35468/6097-17

delnde erscheint, während sich die Frau als eine Person beschreibt, die eher dazu neigt, methodisch vorgezeichneten Schritten aus einem Buch zu folgen?
Um dieses Rätsel einer Klärung näherzubringen, gehe ich wie folgt vor: In einem ersten Schritt stelle ich das Theorem der „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere'" (Hausen, 1976, 363) dar und skizziere zentrale Wandlungsprozesse, die eine Abkehr von dem starren, mit bestimmten psychologisch konnotierten Geschlechterdualismus zur Folge hatten. Zweitens erläutere ich den Forschungskontext, in dem der hier analysierte Fall erhoben und ausgewertet wurde. In einem dritten Schritt stelle ich die wesentlichen Merkmale des hier in Frage stehenden Falles dar. Abschließend zeige ich – modernisierungstheoretische, sozialhistorische und fallanalytische Überlegungen verknüpfend – wie die in dem hier betrachteten Fall zu beobachtende Umkehrung polarisierter „Geschlechtscharaktere" (ebd.) erklärt werden kann.

2 Das Polarisierungstheorem

Die These von der „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere'" gehört seit mehreren Jahrzehnten zu einem zentralen Befund einer sozialhistorisch angelegten Frauen- und Geschlechterforschung beziehungsweise der Gender Studies (Schütze, 1992; Becker-Schmidt, 2010). Sie besagt, dass im 19. Jahrhundert mit der Herausbildung des bürgerlichen Familienmodells Männer der ‚Außenwelt', also der rationalisierten Prozesse in Markt und Staat, Frauen hingegen der ‚Innenwelt', also der Familie, zugeordnet wurden. Vorgenommen wurde diese zunächst semantische Zuweisung durch medizinisch-pädagogische Ratgeber, staatsrechtliche Betrachtungen sowie gesellschaftswissenschaftliche und literarische Werke. Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere' entfaltete aber auch eine faktische Kraft, die familiale Strukturen und Praktiken prägte. Mit der Abkehr von dem ständisch geprägten *Ancien Régime* wandelte sich auch die Familie. Die relativ offenen Sozialformen der adeligen und der bäuerlichen Familie wurden von der auf ihre ‚Privatheit' bedachten, bürgerlichen Familie als dominanter Familienform abgelöst. Gleichzeitig produzierte die naturrechtliche Norm der Gleichheit, die sich mit den bürgerlichen Revolutionen durchgesetzt hatte, die Notwendigkeit, vorhandene oder vermeintliche Unterschiede zwischen Menschengruppen vor dem Hintergrund dieser Norm zu legitimieren. Für die Ordnung der Geschlechter bedeutete dies, dass ‚Mann' und ‚Frau' nicht mehr entlang der sich aus ihrem Stand ergebenden Rechte und Pflichten definiert wurden. Die Aufgaben der Geschlechter wurden fortan vielmehr aus ihrem wesensmäßig gefassten ‚Charakter' abgeleitet, der unter Verweis auf Biologie und Natur bestimmt wurde. Die Frau galt nun als emotional und passiv, während sich der Mann durch Rationalität und Aktivität auszeichnete. „Beim Weib behaupten Gefühl und Gemüt, beim Manne Intelligenz und Denken die Oberhand", hieß es etwa noch in „Meyer's Großem Konversationslexikon" von 1904 (zit. n. ebd., 366). Die Geschlechtscharaktere, die Hausen zufolge auch

doi.org/10.35468/6097-17

der „ideologischen Absicherung von patriarchalischer Herrschaft“ dienten (ebd., 375), waren dabei komplementär angelegt. Mann und Frau sollten sich mit ihren jeweiligen Eigenschaften ergänzen, was auch die den ‚Geschlechtscharakteren‘ entsprechende Trennung von Familienleben auf der einen und dem Erwerbsleben der anderen Seite in ein harmonisches Verhältnis brachte. Die ‚Geschlechtscharaktere‘ bilden in ihrem Zusammenwirken das Ideal der bürgerlichen Familie: die Frau als liebende Gattin, fleißige Hausfrau und umsorgende Mutter, der Vater als liebender Ehemann, wirtschaftlicher Versorger und (Freizeit-)Vater.

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels wurde der mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften verknüpfte Geschlechterdualismus zunehmend in Frage gestellt. Die Logik hinter dieser Entwicklung lässt sich am überzeugendsten modernisierungstheoretisch beschreiben. In der europäischen Aufklärung entstand das Normgeflecht der Menschen- und Bürgerrechte, die zunächst noch naturrechtlich, also unter dem religionsanalogen Verweis auf eine höhere Ordnung, legitimiert worden waren. Dessen Kerngehalt – gleiche Freiheit für jedermann – wurde in den folgenden beiden Jahrhunderten hinsichtlich seines Geltungsgehalts zunehmend ausgeschöpft. Dieser Umstand begann auch an dem starren, mit pauschalen psychologischen Annahmen gespickten Geschlechterdualismus zu nagen, der die ideologische Funktion gehabt hatte, Frauen aufgrund ihrer vermeintlich ‚natürlichen‘ Eigenschaften nicht die vollen Menschen- und Bürgerrechte zuzugestehen. Ähnlich wie der Rassismus, die Abwehr von Homosexualität oder die Verelendung breiter Bevölkerungsschichten im Frühkapitalismus, machte sich der aus der Aufklärung hervorgegangen Geschlechterdualismus als eine jener offenkundigen Freiheitseinschränkungen bemerkbar, die mit den Grundwerten der Aufklärung, auf die sich in einem langsamen, aber die Gesellschaft umwälzenden Prozess immer mehr soziale Gruppen beriefen, um ihre Ansprüche an gleiche Freiheiten geltend zu machen, nicht vereinbar schien.

So vermag es kaum zu überraschen, dass es bereits um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, aber verstärkt seit den 1950er Jahren in vielen Industrienationen zu Absetzbewegung gegen überkommene Geschlechterbilder und geschlechtsbezogene Hierarchien kam (Peuckert, 2008). Sie bestanden unter anderem in dem Autoritätsverlust der Eltern, die den Ehepartner ihrer Kinder nicht mehr einfach festlegen konnten, der Herauslösung der Frau aus der Vormundschaft ihres Ehemannes in der Sphäre bürgerlichen Rechts, einer steigenden Erwerbsbeteiligung von Frauen, wachsenden Scheidungsraten, der Ausbreitung von ‚Patchwork‘-Familien sowie gegenwärtig sich verstärkt bemerkbar machenden Tendenzen einer De-Essentialisierung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen. Ein Essentialismus, der Männer und Frauen qua Geschlecht notwendigerweise bestimmte eng umgrenzte Charaktereigenschaften zuordnet, ist – angestoßen durch die Frauen-, Homosexuellen- und Queer-Bewegung seit den 1970er Jahren – in westlichen Gesellschaften gründlich diskreditiert worden, da dieser mit der modernen Vorstellung einer möglichst weitgehenden Gestaltbarkeit des eigenen Lebens als nicht vereinbar erscheint.

doi.org/10.35468/6097-17

Ein Bereich, der sich gegenüber der Ent-Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere' am hartnäckigsten erweist, ist die Kindererziehung. „Am folgenreichsten", so Hausen, „hat die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere' bis in unsere Zeit für das Verhältnis der Eltern zu den Kindern und damit für die kindliche Sozialisation gewirkt. Die frühkindliche Sozialisation fällt immer ausschließlicher der Mutter zu. Einzig die Mutter (…) soll imstande sein (…) durch ihre Mutterliebe im Kinde die lebensnotwendigen Gefühlsbindungen zu erzeugen und damit die Existenz des Kindes zu stabilisieren" (Hausen, 1976, 392). Der Vater kommt in diesem Verständnis erst dann als relevanter Faktor ins Spiel, wenn die Kinder groß genug sind, um selbst mit den Anforderungen der Außenwelt – für deren Bewältigung der Vater ja prototypisch steht – konfrontiert zu sein.

Die Wandlungsprozesse der Familie haben allerdings bewirkt, dass die starre Orientierung an einem polarisierten Geschlechterdualismus auch im Bereich der Kindererziehung deutlich aufgeweicht wurde; als Stichwort sei hier nur der ‚neue Vater' genannt, der in hohem Maße empathisch auf seine Kinder auch in jungen Jahren eingeht und auch an der Sorgearbeit einen wesentlich größeren Anteil nimmt, wenngleich die Hauptlast der Kindererziehung, insbesondere was die Alltagsorganisation und die Unterstützung in der Schule angeht, nach wie vor die Frauen tragen. Deutungsmuster, die unbesehen auf ‚das Wesen der Frau' bzw. ‚das Wesen des Mannes' zielen, gehen heutzutage am Selbstverständnis der allermeisten Akteure vorbei. Zwar fungiert der ‚echte Mann' bzw. die ‚echte Frau' in neo-konservativen Milieus durchaus wieder als Leitbild für Geschlechterverhältnisse. Diese selektive Rezeption von Versatzstücken der polarisierten Geschlechtscharaktere zeigt jedoch, dass sie zu gleichsam frei flottierenden Deutungsmustern wurden, auf die bestimmte soziale Milieus partiell zugreifen und die als kontextgebundene Legitimationsmuster für geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, häufig in politisierten Kontexten, zum Abruf bereitstehen. Eine kontraintuitive Bezugnahme auf die semantischen Topoi der Geschlechtscharaktere sehen wir auch in dem einleitend beschriebenen Fall, zu dem ich im nächsten Abschnitt den Forschungskontext erläutere.

3 Der Forschungskontext: Elternratgeber und Kindesförderung

Die Leitfragen meiner Studie bezogen sich darauf, welche Motivlagen der Lektüre von Elternratgeber zugrunde liegen, in welchem Maße die Ratschläge befolgt werden, und welche Folgen deren Rezeption für das elterliche Erziehungshandeln hat. Ein besonderer Fokus der Untersuchung lag auf Ratgebern zur Kindesförderung. Anhand von sechs Fallstudien, die mit den Mitteln der hermeneutischen Sequenzanalyse (Oevermann, 2002) ausgewertet wurden, kam die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Ratgeber von Eltern dazu eingesetzt werden, um die Erziehung ihrer Kinder noch kindzentrierter und noch sensibler zu gestalten. Die Erzählungen über Elternratgeber lösten dabei bei den befragten Müttern in allen

doi.org/10.35468/6097-17

Fällen eine Erzählung über die Erziehung durch die eigenen Eltern (in einem Fall auch der Großeltern) aus. Fünf der sechs Befragten grenzten sich dezidiert ab von der Erziehung, die sie selbst als Kind erhalten hatten. Elternratgeber fungieren, im Wortlaut der Befragten, als Mittel, eine „Revolution" gegen das Elternhaus zu vollenden, indem die Erziehung der eigenen Kinder „besser" und „anders" gemacht werden soll oder sie tragen dazu bei, den Umgang mit dem eigenen Kind „aufmerksamer", „bewusster" und „aktiver" zu gestalten als die eigene Mutter. Eine Befragte brachte den starken Wunsch zum Ausdruck, die Erziehung ihres eigenen Kindes „unbedingt besser" als ihre eigenen Eltern zu machen.
Bemerkenswert waren diese Erzählungen insofern als die befragten Mütter, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 32 und 41 Jahre alt waren, selbst bereits von Personen erzogen worden waren, die ihrerseits keinen ausgeprägt autoritären Erziehungsmustern mehr anhingen, sondern selbst den Liberalisierungsschub der 1960er Jahre in Bezug auf elterliche Erziehungspraktiken – wenngleich in unterschiedlichem Grad – nachvollzogen hatten. Aus den Befunden lässt sich somit ableiten, dass die vielbeschriebene säkulare Tendenz hin zu einer gesteigerten Kindzentrierung in der elterlichen Erziehung weiter anhält und ein wesentliches Motiv zur Lektüre von Elternratgebern bildet. Ratgeber zur Kindesförderung wirken dabei daran mit, die eingeschliffenen Routinen der elterlichen Alltagspraxis mental aufzubrechen und die Eltern-Kind-Beziehung zu einer Zone fortwährender pädagogischer Anregung zu machen. Bereits bei der Suche nach Interviewpartnern drängte sich auch die Frage nach der sozialen Kategorie ‚Geschlecht' auf. Auf die Aufrufe nach Interviewpartnern meldeten sich nämlich ausschließlich Mütter, obwohl auch Väter explizit angesprochen worden waren. Dies ist konsistent mit der Beobachtung, dass sich trotz der massiv gestiegenen Erwerbsbeteiligung von Frauen die Erziehungs- und Hausarbeit überwiegend bei den Müttern verbleibt und dies sogar Paare betrifft, die in hohem Maße bewusst egalitären Geschlechtervorstellungen anhängen (Koppetsch & Speck, 2015). Somit stellte sich im Forschungsprozess immer auch die Frage, wie geschlechtsbezogenen Divergenzen bei der Lektüre von Elternratgebern zu erklären sein könnten. Bei einem Fall drängte sich dieser Aspekt schließlich unabweisbar auf.

4 Der Fall

Frau Pawlo wanderte 1995, gemeinsam mit Mutter und Schwester, im Jugendalter aus einem osteuropäischen Land[2] zuerst nach Österreich und schließlich nach

2 Um eine Identifizierung der interviewten Personen auszuschließen, sind persönliche Angaben teilweise abstrakter wiedergegeben. Die Namen der Interviewpartner sind Decknamen. Zitate aus dem Interviewmaterial werden für die bessere Übersichtlichkeit nicht mit Zeilen- oder Absatznummern aus dem empirischen Datenmaterial zum Fall versehen. Alle mit „" gekennzeichneten Textstellen ohne Quellenbeleg stammen im Folgenden aus dem Datenmaterial. Zur Methodik des Projekts vgl. ausführlich Zeller (2018, 159ff.).

doi.org/10.35468/6097-17

Deutschland aus. In Deutschland legte sie das Abitur ab und studierte ein Fach im humanwissenschaftlichen Bereich. Seit 2010 lebt sie mit ihrem Ehemann, der aus einem anderen osteuropäischen Land stammt und eine Universitätskarriere im naturwissenschaftlich-technischen Bereich verfolgt, in München. Die Eltern des Ehemannes, sein Bruder und dessen Familie sowie sein Urgroßvater leben in jeweils separaten Wohnungen in demselben Mehrfamilienhaus am Stadtrand. Frau Pawlo berichtet von einem hohen Grad an alltäglicher Solidarität zwischen der Herkunftsfamilie des Mannes und seiner Wahlfamilie.

Die Abgrenzung von den Erziehungsvorstellungen ihrer Herkunftsfamilie ist, wie für die meisten der interviewten Mütter, auch für Frau Pawlo ausschlaggebend, wobei das Abgrenzungsmotiv in ihre Migrationsgeschichte eingebettet ist. Elternratgeber zieht sie bei Unsicherheiten im Erziehungshandeln zu Rate, weil sie sich nicht von ihrer eigenen Mutter in Erziehungsfragen belehren lassen möchte, denn das „nervt eher". Frau Pawlo nimmt viele Unterschiede wahr, wie Kindererziehung und -pflege in ihrem Herkunftsland und in Deutschland gehandhabt werden, etwa bei der Frage des „Zufütterns" oder des „Schreienlassens". Um gegenüber ihrer eigenen Mutter Argumente für ihren Erziehungsstil parat zu haben, bezieht sich Frau Pawlo auf Elternratgeber (sowie medizinische Experten) und betont, einen Dialog mit ihrer Mutter nachahmend, „ne *hier* ist es anders, ich bin hier, ich werde mit diesen Büchern, als ich lese diese Bücher, diese Ratgeber. (…) Und ich vertraue eher *hier* und *diesen* Kinderärzten und nicht dem Kinderarzt, äh aus (osteuropäisches Land) vor dreißig Jahren, der dir das erzählt hat."

Diese modern geprägte, sich an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen ausrichtende Erziehungshaltung kontrastiert mit dem eher traditionellen Rollenbild, das Frau Pawlos Verhältnis zu ihrem Ehemann bestimmt. Da dessen berufliche Tätigkeit mit häufigen Ortwechseln verbunden war, reiste sie, unter Hintanstellung einer eigenen Karriere, stets ihrem Ehemann nach. In einer Passage des Interviews schildert Frau Pawlo, wie ihr Ehemann ihr Studium halb scherzhaft mit der Äußerung bedachte, er habe es gerade so „überlebt". Anstatt dass seine (zu diesem Zeitpunkt noch kinderlose) Frau studiert, hätte er es lieber gesehen, die wenige gemeinsame Zeit für Unternehmungen oder Reisen zu nutzen. Den beruflichen Plänen des Ehemannes, der zu dieser Zeit promoviert, kommt ein Primat in den Planungen des Paares zu. Frau Pawlo ist zum Zeitpunkt des Interviews in Teilzeit – als Flüchtlingsbetreuerin bei einer Kirchengemeinde – tätig, während sich ihr Mann in Vollzeit der Universitätskarriere widmet.

Als nun das Interview mit Frau Pawlo beendet war, ergab sich folgender Dialog zwischen dem Paar[3] – mit den relevanten Passagen im Kursivdruck:

3 Die Passagen sind sprachlich leicht bereinigt; Unterstreichungen markieren eine Betonung, die der Sprecher selbst vorgenommen hat.

doi.org/10.35468/6097-17

„Frau Pawlo: (Tonbandaufnahme setzt im Gespräch ein) viel mehr traut, ja, der sich viel mehr *auf sein Gefühl spezialisiert*, also irgendwie zurückgreift, und sagt also ich mach das so, *weil ich glaube, dass das so richtig ist.* So.
Herr Pawlo: Ja das ist –
Frau Pawlo: Und nicht, weil ich das irgendwo gelesen hab. *Ich bin vielmehr so die eine die da nochmal nachliest.*
Herr Pawlo: Also, ich glaube gerade so bei *meinen* Kindern glaub ich, dass ich es besser kann als jemand, der das versucht allgemein für alle Kinder aufzuschreiben. (…) Also ich finde, dass eigentlich jedes Kind anders ist, und ich glaub, einfach *vom Gefühl her ein besseres Gefühl für meine Kinder habe als jemand, der sie gar nicht kennt.* Und, natürlich kann man vielleicht in den schwierigen Situationen, wo man irgendwie jetzt nicht unbedingt weiterweiß, dann irgendwo nachgucken, aber ich versuche mir das selber zu überlegen und *eher auf mein Gefühl zu hören.* Und wahrscheinlich unbewusst mach ich viele Dinge so, wie das mit mir und meinem Bruder meine Eltern gemacht haben (…), weil ich fand es immer ganz gut und meine Beziehung zu meinen Eltern ist super. Und insofern haben die bestimmt nicht sehr viel falsch gemacht, denk ich schon. Und ähm, weiß ich auch nicht, warum ich dann den Rat neu erfinden soll. Also ich bin da, ja, also ich sag mal so, ich verbringe lieber mit meinem Sohn spazieren für eine Stunde als dass ich diese Stunde jetzt fürs Lesen eines Elternratgebers …
Frau Pawlo: Ich bin diejenige, die Ratgeber kauft und liest, und er. So. (lacht)
Herr Pawlo: Ja, manchmal erzählst du mir irgendwas, *und dann sag ich, das ist eh klar.*"

Neben der mehrfachen Betonung des „Gefühls", dass der Ehemann für seine Kinder in Anschlag bringt, ist vor allem bemerkenswert, worauf der Ehemann es attribuiert, dass er selbst keine Ratgeber benötigt. Schließlich sei das Verhältnis zu seinen mit ihm heute noch unter einem Dach lebenden Eltern „super". Daraus schließt er, dass die von ihm vermutete „unbewusste" Übernahme der Erziehungspraktiken seiner eigenen Eltern ohne Fehl und Tadel sei. Der Ehemann teilt uns hier mit: „Ich bin von meinen Eltern gut erzogen worden, und genau diese gute Erziehung gebe ich nun an meine Kinder weiter, so dass ich einfach keine Elternratgeber nötig habe."
Bei Frau Pawlo hingegen ist die Situation anders gelagert. Zwar berichtet sie nicht, dass sie ihre eigene Erziehung als völlig unangemessen erlebt habe, aber gleichwohl nutzt sie Elternratgeber, um sich von Erziehungspraktiken ihrer Mutter zu distanzieren und diese Abgrenzung durch den Verweis auf die Autorität der Ratgeber zu rechtfertigen. An die Stelle, an der sich der Ehemann in der Kontinuität mit den Erziehungsvorstellungen und -praktiken seiner Eltern sieht, fügt seine Ehefrau gleichsam eine Schicht methodisch angeleiteter Reflexion in Gestalt von Elternratgebern ein. Wenn es allerdings so ist, dass Modernität in der bewussten Abgrenzung von der „Geltung des immer Gewesenen" (Weber, 2005, 26) besteht, so impliziert Modernität, die Reflexion auf vormals unhinterfragte Lebenssachverhalte gleichsam auf Dauer zu stellen, so dass eine letztgültige Verhaltenssicherheit prinzipiell mehr zu erreichen ist. In diesem Sinne sind Elternratgeber ein zentraler Modernitätsanker im Familienleben, die latent, also in ihren weitgehend

doi.org/10.35468/6097-17

unerkannten Handlungsfolgen, systematisch das produzieren, was sie zu vermeiden trachten: nämlich Verhaltensunsicherheit in Bezug auf das eigene Erziehungshandeln. Diese merkliche, aber neuerdings insgesamt eher zurückgehende Verhaltensunsicherheit im Erziehungshandeln (Smolka & Neumann, 2016, 24) weist eine geschlechtsspezifische Komponente auf, die sich durch die sozio-historische Tiefenformation aus der sich Elternratgeber an den von der ‚Gesellschaft' abgetrennten Bereich der bürgerlichen Kleinfamilie angeheftet haben, erklären lässt.

5 Die Erklärung der Fallstruktur

Obwohl die meisten Elternratgeber heute geschlechtsneutral formuliert sind und sich häufig explizit an Mütter *und* Väter richten[4], lesen in der Regel (überwiegend akademisch gebildete) Mütter diese Art von Literatur (Smolka & Neumann, 2016, 33; Hoffman, 2009). Diese geschlechtsspezifische Divergenz ist ihrerseits bereits tradiert, wie zeitgeschichtliche Untersuchungen zur Lektüre verwissenschaftlichen Elternrats zeigen (Grant, 1998, 173). Mütter sind bereits seit der Aufklärung, in der sich alltagspraktische Erziehungsschriften nicht mehr an Väter, sondern vorzugsweise an Mütter zu richten begannen, die wesentlichen Adressatinnen der impliziten Modernität von Elternratgebern. Dies hat zur Folge, dass ausgerechnet in die Sphäre ‚weiblicher Emotionalität' ein geradezu technisch-methodisches Vokabular in Bezug auf die Erziehung der eigenen Kinder hineingesickert ist. Die Interviewpartnerinnen in meinem Sample sprachen vom einem aufzugreifenden „Input", das ihnen ihr Kind gibt, von „Handwerkszeug", das sie sich anzueignen hätten und „Methoden", die zu beachten seien. Elternratgeber wirken, neben anderen verwissenschaftlichen Instanzen wie Pädagogen und Kinderärzten, daran mit, ausgerechnet jenen hochprivaten Bereich, der den technisch-rationalen Anforderungen der Außenwelt *entzogen* sein soll, mit Anforderungen an gleichsam methodisch-technische Verfahrensweisen aufzuladen. Max Horkheimer, der mit Theodor W. Adorno die *Dialektik der Aufklärung* unter anderen an der religionsanalogen Stellung der modernen Wissenschaften aufzuweisen versuchte, hat dieses Phänomen klar beschrieben: „Die ideale moderne Mutter plant die Erziehung ihres Kindes nahezu wissenschaftlich, von der wohlausgewogenen Diät bis zum ebenso wohlausgewogenen Verhältnis von Lob und Tadel, wie die populärpsychologische Literatur es empfiehlt. Ihre gesamte Einstellung zum Kind wird rational; selbst die Liebe wird gehandhabt wie ein Bestandteil pädagogischer Hygiene" (Horkheimer, 1960, 159).

In der Epoche der Aufklärung entstanden also nicht nur die Deutungsmuster und die Handlungsimperative der polarisierten ‚Geschlechtscharaktere', sondern

4 Für die zeitdiagnostisch aufschlussreiche Ausnahme des Genres der Ratgeber für werdende Väter vgl. Krumbügel (i. d. Band).

doi.org/10.35468/6097-17

es bildeten sich zugleich die nun *außer*familialen Instanzen einer methodisch reflektierten Pädagogik und einer modernisierten Pädiatrie, die eben jene Sphäre weiblicher Emotionalität der Dauerbeobachtung verwissenschaftlichter Instanzen aussetzte. Umgekehrt steht das Erziehungshandeln des idealiter ‚rational' agierenden Mannes nicht in diesem Maße im Fokus pädagogisch-medizinischer Beobachtung, gerade *weil* er sich überwiegend in der außerfamilialen Welt des Berufs, in der rationale Methodik und Professionalität herrschen, bewegt.

Mit Herrn Pawlo, einem Naturwissenschaftler, haben wir in dieser Hinsicht eine aufschlussreiche Fallgestalt vor Augen. Er ist sichtlich karriereorientiert und tendierte in seiner Beziehung mit Frau Pawlo merklich dazu, seine Partnerin in ‚ihre', nämlich die weibliche Sphäre verweisen zu wollen, während er das Studium seiner Frau zwar akzeptierte, es aber als tendenziell verzichtbar darstellte, da es sich mit seiner Funktion des Versorgers überlappt. Frau Pawlo wiederum lehnte sich, was die beruflichen Ambitionen ihres Mannes anging, stets an die Wünsche ihres Mannes an, und widmet sich vorrangig der Kindererziehung und der Familienarbeit, verzichtete aber gleichwohl nicht auf eine eigene Ausbildung. Frau Pawlo ist eine durchaus anpassungsbereite Ehefrau und Mutter, setzt aber auch Akzente pragmatischer Selbstverwirklichung.

Neben seiner Karriereorientierung, die Herrn Pawlo dem Blick der Familien-Experten weitgehend entziehen, weist er – seiner Selbstdarstellung folgend – gleichzeitig eine ambivalenzfreie Bindung an seine Herkunftsfamilie auf, was auch in der großfamilienartigen Lebensform, in die sich seine Frau ebenfalls geräuschlos eingliedert, zum Tragen kommt. Aus dieser gelungenen Bindungsgeschichte bezieht Herr Pawlo subjektiv die Sicherheit, um sich dem Blick der Experten zu entziehen, dem er durch seine Orientierung an der außerfamilialen Welt des Berufs ohnehin nur in einem fein dosierten Maß ausgesetzt ist. Die Selbstsicherheit, mit der Herr Pawlo im Bereich der Kindererziehung auftritt, ist konsistent mit sozialpsychologischen Befunden, denen zufolge Männer im Durchschnitt zur Selbstüberschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten neigen und Misserfolge eher auf schlechte Umweltbedingungen attribuieren, während Frauen ihre eigenen Erfolge eher durch Umgebungsfaktoren erklären. Einige der von mir befragten Mütter sprachen denn auch von einem Bedürfnis nach „Bestätigung" oder die Vermeidung von „Hilflosigkeit", die sie durch die Ratgeberlektüre zu erreichen suchten. Es spricht viel dafür, dass diese Reaktionen eine historisch gewachsene Form „erlernter Hilflosigkeit" (Seligman, 1995) sind, da Frauen in ihrer strukturellen Stellung innerhalb des Familiensystems der Suggestion des Expertenrats zur Erziehung ihrer Kinder zu bedürfen, wesentlich invasiver ausgesetzt waren und sind als ihre Ehemänner. Die über zwei Jahrhunderte sozio-historisch gewordene Makrostruktur auf der einen Seite und die individuierte Fallstruktur von Familie Pawlo auf der anderen Seite verbinden sich zu dem Phänomen, von dem diese Fallstudie ihren Ausgangspunkt nahm. Die idealtypisch polarisierten „Geschlechtscharaktere" von weiblicher Emotionalität und

doi.org/10.35468/6097-17

männlicher Rationalität werden von der komplexen Realität sich modernisierender Familienformen in ihrem Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen so geformt, dass in dem hier betrachteten Fall gilt: Der Mann verlässt sich auf sein Gefühl; die Frau liest lieber nochmal nach.

Literatur

Becker-Schmidt, R. (2010). Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 65-74). Wiesbaden: Springer.

Grant, J. (1998). *Raising Baby by the Book: The Education of American Mothers.* New Haven und London: Yale University Press.

Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere'. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen* (S. 363-393). Stuttgart: Klett.

Hoffman, D. (2009). How (Not) to Feel: Culture und Politics of Emotion in the American Parenting Advice Literature. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *30*(1), 15-31.

Horkheimer, M. (1960). Autorität und Familie in der Gegenwart. In J. Derbolav & F. Nicolin (Hrsg.), *Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt* (S. 152-167). Düsseldorf: Schwann.

Koppetsch, C. & Speck S. (2015). *Wenn der Mann kein Ernährer mehr ist. Geschlechterkonflikte in Krisenzeiten*. Berlin: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Verfügbar unter: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf

Peuckert R. (2008). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: Springer.

Schütze, Y. (1992). Das Deutungsmuster Mutterliebe im historischen Wandel. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 39-48). Pfaffenweiler: Centaurus.

Seligman, M. (1995). *Erlernte Hilfslosigkeit*. Weinheim: Beltz.

Smolka, A. & Neumann R. (2016). *Familienbildung aus Sicht bayerischer Mütter und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung*. Verfügbar unter: https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2016_3.pdf

Weber, M. (2005 [1920]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.

Zeller C. (2018). *Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.

Autor

Zeller, Christian, Dr.
Independent Researcher & Publizist
christian-zeller@t-online.de

doi.org/10.35468/6097-17

Historische Studien zu Ratgeberliteratur

Christine Freytag

Rat und Ratgeben in der Volksaufklärung des 18. Jahrhunderts. Eine Analyse der Werke Rudolph Zacharias Beckers

1 Volk, Volksaufklärung und ‚wahre' Aufklärung im 18. Jahrhundert

Begriffe, wie *Volk* und *Volksaufklärung,* fanden ihre Verbreitung vor allem um 1780 in der Phase der Hochaufklärung, was mit der Herausbildung des Erziehungs- und Bildungswesens einherging (Böning & Siegert, 1990, X). *Volk* wird dabei als übergeordneter Begriff verstanden, welcher den weniger gebildeten Teil der Menschen ein- und den höher gebildeten Teil ausschloss. Mit dem Volksbegriff wurde so nach Bildungsgrad und nicht nach Standeszugehörigkeit oder Besitz klassifiziert. Zum *Volk* gehörten Bauern, Handwerker, Dienstboten oder auch die untersten Militär- und Verwaltungsränge, die zu diesem Zeitpunkt etwa 80% der Bevölkerung darstellten (Becker, 1785, 3; Siegert, 2005, 443). Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wurde das *Volk* zunehmend „von einer Bildungsbewegung erfaßt", welche als *Volksaufklärung* bezeichnet und vom „gesittete[n] Bürgertum" getragen wurde (Wehrmann, 1981, 143). Insbesondere hier begann auch eine Debatte „über die wahre Aufklärung", in die sich der Verleger Rudolph Zacharias Becker (1752-1822) einmischte (Schneiders, 2001, 20). Er verneinte die 1779 von der Berliner Akademie der Wissenschaften ausgeschriebene Preisfrage „Kann irgend eine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nun darinn, daß man es zu neuen Irrthümern verleitet, oder die alten eingewurzelten fortdauern läßt?", gewann in der verneinenden Kategorie und veröffentlichte diese 1781 als eigenständige Schrift (Becker, 1781, Nachricht).

Nach Becker schädigen Aberglauben, Vorurteile und Irrtümer den Menschen und die Gesellschaft. Sie wirken sich negativ auf die Einzelnen aus und hemmen ihre Weiterentwicklung. Dadurch wird die Vervollkommnung des Menschen gebremst und das große, überirdische Ziel der Glückseligkeit verhindert. Jede und jeder Einzelne trägt durch die eigene Vervollkommnung im jeweiligen Stand dazu bei, dass eine gesamte Nation besser und damit glückseliger wird. Menschen, die mit Irrtümern, Vorurteilen oder Aberglauben behaftet leben, können weitaus weniger

doi.org/10.35468/6097-18

oder gar nicht zur Glückseligkeit ihrer Nation beitragen (ebd., 57-144). Aus diesem Grund spricht sich Becker deutlich gegen eine Täuschung des Volks aus. Er ist der Auffassung, dass nicht nur das Volk, sondern letztlich alle Menschen zur Vervollkommnung und Glückseligkeit beitragen. In seiner an die Preisschrift anknüpfenden Schrift „Versuch über die Aufklärung des Landmannes" (1785) präzisiert Becker seine Grundgedanken im Hinblick auf eine Aufklärung des Volkes und plädiert für eine *wahre Aufklärung* dieser (Becker, 1785, 65; Freytag, 2014, 115-144). Alle Menschen benötigen seiner Meinung nach eine *wahre Aufklärung*, um sich selbst als Teil des Ganzen zu erkennen und um ihre subjektive bzw. kollektive Bestimmung innerhalb der Gesellschaft zu wissen (Becker, 1785, 18-23). Mit ihr soll richtiges, wahres Wissen verbreitet, das Volk aufgeklärt und bei ihm ein Bewusstsein für seinen Wert und Platz in der Gemeinschaft entwickelt werden (ebd., 33-38). Eigens die *wahre Aufklärung des Volks* scheint ihm dabei erfolgsversprechend zu sein, denn hier sei „weniger Schutt wegzuräumen" und es seien weniger „ungebrauchte Kräfte" als bei den höheren Ständen vorzufinden (ebd., 34). Insofern ist die *Volksaufklärung* „eins der gemeinnützigsten und rühmlichsten Geschäfte" für den Menschen und die Gemeinschaft (ebd., 3). Hierzu braucht es „nur eines Anstosses und einiger Leitung", um das Volk anzuleiten und den in allen Menschen innewohnenden Vervollkommnungstrieb zu wecken (ebd., 34). Und genau das soll mit dem von ihm ab 1788 herausgegebenem „Volksbuch", dem „Noth- und Hülfsbüchlein", passieren, wenn der Bauernstand „die wohlgemeinten Rathschläge, die es ihm ertheilt, annimmt und befolgt" (ebd., 66). Reime und Merksätze, wie „Soll dirs gelingen Und Nutzen bringen? So folg dem Rath durch kluge That!", „Gebrauch es nur, mit klugem Rath, Wozu er [d. i. Gott; C. F.] es geordnet hat!" oder auch „Wer andern Lehr und Rath will geben, Muß selbst am ersten darnach leben!" (Becker, 1801a, 108, 122, 331) stehen hier symbolisch für die Ziele der Aufklärung, nämlich die ‚kluge' Nutzung des göttlich Hervorgebrachten, den Gebrauch des eigenen Verstandes sowie das Anwenden der eigenen Vernunft, welches durch die Erweiterung und das Annehmen von ‚wahrem' und ‚richtigem' Wissen – also dem *Rat* – erzielt werden soll. Zudem ging es Becker um die Umsetzung, das Weitergeben und das Verinnerlichen dieses Wissens in den bäuerlichen Alltag, also das *Rat-Annehmen*. Einerseits sollten die Menschen Ratschläge, die ihnen gegeben werden, annehmen und andererseits sollten sie selbst Ratschläge überlegt und eigenständig umsetzen, um so anderen wiederum *Rat-Geben* und Vorbild sein zu können. Über und mit dem *Rat* sollte wahres, aufgeklärtes Wissen ins Volk gebracht, verbreitet und umgesetzt werden, um damit eine Verbesserung ihrer Lebenssituation zu erzielen.

Im Folgenden soll mit der Analyse der beiden Teile des „Noth- und Hülfs-Büchleins"[1] gezeigt werden, mit welchen Praktiken (ungefragt) *Rat* gegeben,

1 Becker verwendet beide Schreibweisen in seinen Werken und auf dem Titelblatt: ‚Noth- und Hülfs-Büchlein' als auch ‚Noth- und Hülfsbüchlein'.

doi.org/10.35468/6097-18

thematisiert, aufgebaut sowie letztlich auch inszeniert wird. Interessant ist daran anschließend die Frage, ob das *Rat-Geben* auch vom Volk rezipiert und so durch Rudolph Zacharias Becker weiter etabliert wurde?

2 Das „Noth- und Hülfs-Büchlein“

2.1 Erster Teil

Der erste Teil wurde 1788 und der zweite Teil zehn Jahre später 1798 veröffentlicht. Es folgten zahlreiche immer wieder korrigierte Auflagen. Die hier für diesen Beitrag verwendete Ausgabe ist mit farbigen Holzschnitten versehen und noch einmal von Becker überarbeitet worden (Becker, 1801a, Titel). Beide Bände sind nun im selben Jahr 1801 in der eigenen Beckerschen Buchhandlung in Gotha erschienen. Die Ratschläge für die Landbevölkerung sind dabei in eine Erzählung über das fiktive Dorf Mildheim eingebettet, welches Schauplatz und Ort der Rahmenhandlung ist.

Der erste Teil beinhaltet die „Geschichte des Dorfes Mildheim“, welches von Anton Traugott, auch als Herr von Mildheim bezeichnet, geführt wird (Becker, 1801a, 447). Dieser hat eine Tochter sowie einen Sohn aus erster Ehe, der die Universität besucht (ebd., 3, 32, 34). Seine zweite Gattin verstarb während ihrer ersten Schwangerschaft, worunter er sehr leidet und kurze Zeit nach ihr verstirbt (ebd., 3f.). Aufgrund des Todesfalls kommt sein Sohn Joseph Wilhelm Traugott noch vor Ende seines Universitätsabschlusses nach Mildheim zurück. Vor der Beerdigung stellen der Küster und der Totengräber in der Familiengruft fest, dass die zuvor bestattete Ehefrau offenbar lebendig begraben wurde. Sie saß auf ihrem Grab und hatte das Gerippe eines Säuglings im Schoß (ebd., 7f., 32). Es stellt sich heraus, dass sie gar nicht während ihrer Schwangerschaft verstorben war, sondern fälschlicherweise durch eine tiefe Ohnmacht für tot erklärt wurde. In der Gruft war sie aus ihrer Ohnmacht wiedererwacht und gebar ihr Kind (ebd., 8f.). Aufgrund dieses Vorfalls bespricht sich der junge Herr von Mildheim mit dem Pfarrer Wohlgemuth und beide überlegen, wie sie es erreichen können, dass niemand mehr lebendig begraben oder auch andere Unglücksfälle erleiden muss. Während des Gesprächs erinnert sich Joseph Wilhelm an ein Buch mit dem Namen „Noth- und Hülfs-Büchlein“, dessen Inhalte an der Universität gelehrt wurden (ebd., 12). Sowohl der Pfarrer als auch der junge Herr von Mildheim finden darin Hinweise, wie verhindert werden kann, dass Menschen lebendig begraben werden (ebd.). Davon soll nun die Gemeinde erfahren, es soll aus ihm vorgelesen und das Volksbuch bekannt gemacht werden (ebd., 29-31). Dem Pfarrer ist es dabei wichtig, „sich über wichtige gemeine Angelegenheiten“ mit der Mildheimischen Bevölkerung „zu berathschlagen“, da „er als ein erfahrner Mann oft guten Rath zu geben und durch sein liebreiches Wesen die Gemüther in Einigkeit und Friede zu

doi.org/10.35468/6097-18

erhalten wußte“ (ebd., 12). Pfarrer Wohlgemuth verweist also auf die „Vorschrift“ Nummer 41 aus dem „Noth- und Hülfs-Büchlein“ mit dem Titel: „Was man thun soll, daß bey Sterbefällen die Leute nicht eher begraben werden, bis sie todt sind“ (ebd., 14f.; ebd., 15-19). Auch sonst besitzt das Buch „lauter Geschichten und Mittel, wie man sich, in allerhand Unglücksfällen durch Rath und That helfen kann, mit vielen schönen Bildern geziert“ (ebd., 14). Hier exemplarisch der Holzschnitt zur „Vorschrift“ Nummer 41 (a. a. O., 15):

Abb.1: Becker, 1801a, 15

Unter dem Holzschnitt befindet sich ein kurzer Spruch, sodass sich der Rat besser merken lässt. Es folgen eine Erklärung, wodurch der Scheintod ausgelöst wird und das Beispiel einer älteren 70-jährigen Frau, welche durch das Ziehen an ihrer großen Fußzehe wieder lebendig wurde (ebd., 15f.). Es schließen sich Erklärungen für solche tiefen Ohnmachten und die Nennung der sicheren Todeszeichen sowie Anweisungen zur Überprüfung des Todes an (ebd., 16-19).

doi.org/10.35468/6097-18

In seinem Testament ordnete der verstorbene Dorfherr an, dass sein Sohn verschiedene Länder bereisen soll, um mit allen Menschen aller Gesellschaftsschichten und deren Lebensverhältnissen in Kontakt zu kommen. Nur so kann erforscht werden, wie dauerhaft Missstände beseitigt werden können (ebd., 31-33). Bevor Joseph Wilhelm Traugott seine mehrjährige Reise antritt, hinterlässt er den Einwohnern das „Noth- und Hülfsbüchleins" und verspricht zudem eine finanzielle Belohnung für diejenigen, die in der Zeit seiner Abwesenheit die Ratschläge am besten befolgen (ebd., 56-61). Es folgt nun in diesem ersten Teil das abgedruckte „Noth- und Hülfsbüchlein", welches aus drei Teilen besteht: Im ersten Teil geht es darum, „wie Bauersleute vergnügt leben können" (ebd., 63, 65-234) und beinhaltet Themen wie Brotbacken, Aufbewahren von Gemüse, Erkennen von giftigen Lebensmitteln, Bierbrauen, Reinlichkeit und Ordnung im Haus, Ehe und Kinderzucht. Im zweiten Teil (von Becker selbst ‚anderer Teil' genannt) geht es darum, „wie Bauersleute mit Ehren reich werden können" (ebd., 63f., 235-306). Hier wird das Sparen, der Gutserwerbs sowie der Verdienst mit eigenen angebauten Gütern behandelt. Darin eingeschlossen finden sich die Reisebeschreibungen von Wilhelm Denker zu Dalberg, durch welche den Lesenden geografisches Wissen vermittelt wird. Im dritten und letzten Teil wird beschrieben, „wie sich Bauersleute in allerhand Nothfällen helfen können" (ebd., 64, 307-412). Hier folgt Wissenswertes über die menschliche Anatomie, das Erkennen von Scheintod, Anleitungen zu lebensrettenden Maßnahmen in Notsituationen, wie Ersticken, Erfrieren und Ertrinken, das Behandeln von Tierbissen bzw. -stichen oder das Verhalten bei Feuer bzw. Hungersnot. Beim Umgang mit der Hungersnot und Missernten spricht Becker eindeutig von „Rathschlägen" und regt zur praktischen Umsetzung dieser an (ebd., 381, 412).

Im Anschluss wird die Rahmenhandlung des Dorfs Mildheim wieder aufgegriffen und weitergeführt. Pfarrer Wohlgemuth predigt den Nutzen und Gebrauch des Buchs. Anhand der ausgewählten Geschichten soll ‚gelernt' werden, „daß man mit Verstand, Geschicklichkeit und Fleiß alles in der Welt verbessern, und selbst immer besser und dadurch glücklicher werden kann, wenn man will" (ebd., 414). Als der junge Herr von Mildheim nach fünf Jahren zurückkehrt, sind einige Ratschläge angenommen und umgesetzt worden – allerdings sorgt ein starkes Unwetter dafür, dass die Felder verwüstet und Mildheim durch Hagel, Hochwasser und Brände fast völlig zerstört wird. Mithilfe seiner Reiseerfahrungen und den Ratschlägen aus dem Volksbuch kann Mildheim jedoch binnen zwei Jahren wiedererrichtet werden (ebd., 416-446).

2.2 Anderer Teil

In 50 Kapiteln wird nun ausgeführt, wie die Felder wieder bestellt sowie Häuser, Ställe und Scheunen dank der abgeschlossenen Brandversicherung wiederaufgebaut werden (Becker, 1801b, 13-20). Im weiteren Verlauf der Erzählung heiratet

doi.org/10.35468/6097-18

Herr von Mildheim die Tochter des Kaufmanns Ostfeld (ebd., 79-82). Gemeinsam mit seinem Schwiegervater, dem Pfarrer Wohlgemuth und dem Gerichtshalter Pastorus erfolgen „Berathschlagungen", wie nun die Einwohner*innen von Mildheim zum großen Ziel der Glückseligkeit geführt werden können (ebd., 89). Hier werden die Punkte, welche Becker bereits in seinen Schriften 1781/1785 darlegt, erneut aufgegriffen: Beseitigung von Unwissenheit, Irrtümern, Vorurteilen sowie Aberglauben und Erlangen von Kenntnissen des eigenen beruflichen Standes. Weiter soll selbstständiges Nachdenken, ein starker Wille sowie ein tiefer christlicher Glauben dazu führen, dass die Menschen immer besser und damit glückseliger werden (ebd., 89f.). Die Obrigkeiten haben dafür entsprechende „Vorbereitungs-Anstalten" zu errichten (ebd., 90): So soll eine neue Schulordnung eingeführt und in der Schule explizit Wissen für die Landbevölkerung vermittelt werden, der Prediger und die älteren Männer und Frauen aus dem Dorf sollen auf die Sitten der Jugend achten, und weiter wird eine „Polizey-Auffsicht" oder auch neue „Dorf-Ordnung" eingeführt (ebd., 91f.). Zudem soll es einen „Wohlfahrts-Rath" geben, „bey dem sich jeder Hausvater in besondern Vorfällen in seiner Landwirthschaft und Haushaltung Raths erholen kann" (ebd., 92). Um der Gemeinde helfen und auch Hausvätern finanziell aushelfen zu können, wird eine „Noth- und Hülfs-Casse" eingerichtet (ebd.). Ansonsten soll sich genau an das „Noth- und Hülfsbüchlein" gehalten werden (ebd., 93).

Im weiteren Verlauf der Erzählung kommt es in einem der benachbarten Dörfer zu einem Bauernaufstand, welcher drohte, auf Mildheim überzugehen. Glücklicherweise kann die drohende Rebellion in Mildheim durch den Herrn von Mildheim selbst abgewendet werden, der sich aber in der Folge auf ein Landgut zurückzieht. Erst mit dem Tod des Pfarrers kehrt Joseph Wilhelm Traugott wieder ins Dorf zurück (ebd., 105-139). Mit seiner Heimkehr erkennt er, dass er sich den Unmut der Bevölkerung durch die zu schnelle Umsetzung seiner Verbesserungsvorschläge auf sich gezogen hat und es vorteilhafter gewesen wäre, die Dorfbewohner*innen durch eigenes Nachdenken und eigene Vorschläge daran zu beteiligen. Nun beruft er Pfarrer Starke als Nachfolger für Pfarrer Wohlgemuth nach Mildheim. Dieser war zuvor als Arzt tätig und studierte neben Medizin auch Theologie. Darüber hinaus besitzt er Kenntnisse im Acker- und Gartenbau, der Hauswirtschaft und ist mit sämtlichen Gewerben vertraut (ebd., 139-143). Er „wußte […] mit den Leuten so deutlich zu sprechen, daß man alles gleich verstehen konnte, und so eindringlich, daß auch der Hartnäckigste ihm nicht zu widerstehen wagte, sondern geneigt wurde, seinen Rath zu befolgen. Er blieb aber meistens nicht beim Rathen stehen: sondern […] ordnete an, wie es zu machen sey" (ebd., 143f.). Dabei müssen sie „aber auch willig seyn, meinen Rath zu befolgen" (ebd., 149). Alle Bewohner*innen sollen aus eigenem Antrieb, nach eigenen Überlegungen und mithilfe der eigenen Kräfte handeln, sich selbst helfen und auch immer weiter vervollkommnen (ebd., 145-156).

doi.org/10.35468/6097-18

In der Gemeinde fungiert Pfarrer Starke nun als „Rathgeber" von Mildheim in sämtlichen Angelegenheiten (ebd., 158). Er entwirft z. B. eine Gemeindeordnung, welche er anschließend mit den Einwohner*innen von Mildheim bespricht und hier im gemeinsamen Austausch überlegt wird, was davon verwirklicht werden kann (ebd., 158-172). Es wird zudem eine „Gemeinde-Sitten-Tafel" entwickelt, an die sich alle halten und danach handeln sollen und welche sich im Anhang des Buches zum Ausklappen befindet (ebd., 171; 385). In der Folge werden Obstbäume angepflanzt, Wege erneuert, Schulbücher angekauft, eine Bibliothek, eine Apotheke, ein Badehaus, eine Wasserleitung sowie Grabhäuser errichtet (ebd., 175-189, 208-212, 281-288). Das „Noth- und Hülfsbüchlein" wird außerdem in der Schule gelesen und ein eigenes „Frage-Buch" zu diesem für das Schulexamen sowie ein eigenes Liederbuch verfasst (ebd., 190). Die Bevölkerung von Mildheim beginnt, die Ratschläge gemeinsam mit dem Pfarrer durchzugehen, zu besprechen, zu ergänzen und schließlich umzusetzen (ebd., 191-320). Hierzu werden die Erfahrungen von Pfarrer Starke sowie aktuelle Verbesserungsvorschläge und Beispielgeschichten aus dem „Kayserlich privilegierte Reichs-Anzeiger" sowie der „National-Zeitung der Teutschen"[2] hinzugezogen. Beide Zeitungen beinhalten aktuelle Informationen und Beispielgeschichten der neuesten landwirtschaftlichen, gesellschaftlichen, medizinischen, gesellschaftlichen oder auch handwerklichen Entwicklungen (ebd., 199, 289). Durch all diese Errichtungen sowie dem Befolgen der „Rathschläge[n]" entsteht nun in Mildheim „binnen wenig Jahren ein ganz neues Leben" (ebd., 321, 324).

3 Beckers Werk aus Perspektive der Ratgeberforschung

Seitdem Menschen lesen können, gibt es schriftliche Formen des Ratgebens. Zunächst wurden diese nur für Angehörige höherer Schichten oder für bestimmte Berufsgruppen verfasst, welche lesen konnten. Erst die Entwicklung des Buchdrucks- und Verlagswesens, die Abkehr des Lateinischen als Schriftsprache sowie die zunehmende Lesefähigkeit in der Bevölkerung trugen zum weiteren Entstehen von ratgebenden Schriften in all ihren Erscheinungsformen bei – bis heute (Höffer-Mehlmer, 2019, 239; Oelkers, 2019, 213f.). Grundlegende Studien von Höffer-Mehlmer zeigen auf, dass insbesondere die Aufklärung in Deutschland „für die Ratgeberliteratur einen deutlichen Einschnitt" bedeutete (Höffer-Mehlmer, 2019, 240). Gab es zuvor vor allem Hausväterliteratur, welche für einen kleinen Kreis von lesenden Hausvätern und damit für eine bestimmte Familienform geschrieben wurde, änderte sich dies im 18. Jahrhundert mit dem Herausbilden der Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin (Trapp, 1780). Neben Ratgebern von Medizinern über die Pflege und Ernährung von Kindern, theologische

2 Beide Zeitungen sind tatsächlich von Becker herausgegeben wurden.

doi.org/10.35468/6097-18

Schriften zur Erziehung, pädagogische Ratgeber zur körperlichen und intellektuell-sittlichen Erziehung sowie zur Didaktik des Lesens und Schreibens, entwickelten sich eben auch Ratgeber zur Aufklärung der ländlich-bäuerlichen Bevölkerung. Das erfolgreichste und meist verkaufte Werk stellt hier das eben vorgestellte „Noth- und Hülfsbüchlein" dar (Höffer-Mehlmer, 2019, 240-242; Siegert, 1978; Siegert, 2001, 290): Es „soll nämlich den vornehmsten leiblichen und geistlichen Nöthen des Landmannes abhelfen, und seinen zeitlichen Wohlstand sowohl, als seine Zufriedenheit mit Gott und der Welt befördern, wenn er die wohlgemeinten Rathschläge, die es ihm ertheilt, annimmt und befolgt" (Becker, 1785, 66). Die Ratschläge beinhalten ‚richtige' Kenntnisse über seinen Beruf, seinen Alltag und den sozialen Umgang miteinander, Kenntnisse zum Lebenserhalt und zur Bedürfnisbefriedigung, also was gegessen, getrunken oder wie sich gekleidet werden soll. Ebenso benötigte die Landbevölkerung Wissen über ihre Pflichten als Eheleute, als Elternteile oder als Freunde. Weitere Kenntnisvermittlungen sollten das Agrargewerbe oder den Ackerbau betreffen. Außerdem soll der ‚gemeine Mann' um seine Rechte als Bürger im Staat und um seinen Beitrag zum Schutz seines Eigentums und seines Gewerbes wissen. Ziel war es also, über dieses Wissen heraus ein Bewusstsein für den eigenen Wert und Platz in der Gemeinschaft zu entwickeln (a. a. O., 36-38). Nur so wird „er ein glückseliger Mensch, ein guter Hausvater, ein verständiger Landwirth, ein redlicher Nachbar, ein treuer Staatsbürger und ein wahrer Christ, oder mit einem Worte […] aufgeklärt" (a. a. O., 38f.).

Becker bat bereits in seinem „Versuch über die Aufklärung des Landmannes" 1785 um Vorausbestellungen (Subskription) sowie auch um eine Vorauszahlung (Pränumeration), um so sein Publikationsvorhaben einerseits unterstützt und anderseits finanziert zu wissen. Innerhalb eines Jahres verkaufte er bereits im Vorfeld ca. 18.000 Exemplare, kurz darauf 28.000. Es gelang ihm durch eine groß angelegte Werbekampagne die Bildungsschicht davon zu überzeugen, sein Vorhaben zu unterstützen (Siegert, 2001, 309). Dieses Volksbuch wurde insbesondere „für Menschen geschrieben, die keine Bücher lesen, geschweige denn welche kaufen. Es wurde trotzdem einer der größten Bucherfolge aller Zeiten" (Siegert, 1980, 461). Durch Eigentumsstempel in den Exemplaren konnte der Gebrauch des Volksbuchs in schulischen Institutionen und Bibliotheken nachgewiesen werden (Siegert, 1978, 1.014). Ungefähr jeder zehnte Haushalt in Deutschland verfügte wohl über das „Noth- und Hülfs-Büchlein". Eine genaue Rezeptionsgeschichte im Nachhinein zu erstellen, ist allerdings äußerst schwierig, da das Buch zum einen durch den Erwerb die bäuerlich Bevölkerung selbst, aber auch durch vermittelnde Personen, meist Pfarrer oder Lehrer, oder durch Nachdrucke ins Volk gelangte (Siegert, 1980, 475f.). Becker startete aber den ersten Band mit einer unglaublichen Auflage von 30.000 Büchern, welche bis in die 40er Jahre des 19. Jahrhunderts auf ca. 500.000 Exemplare anstiegen, in ungefähr 50 Auflagen er-

doi.org/10.35468/6097-18

schienen sowie auch in diverse Sprachen übersetzt wurden – u. a. italienisch, dänisch, tschechisch, niederländisch, estnisch oder lettisch (Siegert, 2001, 309).
Die Ratschläge im „Noth- und Hülfs-Büchlein" werden dabei deutlich markiert und besitzen einen bestimmten Aufbau: Nach der Kapitelnummer wird der Inhalt des Ratschlages als Titel benannt. Dann schließt sich meist ein Holzschnitt an, welcher den Inhalt bildlich prägnant einfängt. Es folgt ein kurzer Reim, welcher den Inhalt des Ratschlages zusammenfasst. Positive bzw. negative Erzählungen oder Anekdoten über Begebenheiten zum Thema sollen weiter als lehrreiche Beispiele dienen. Hinzugefügt werden dann – zum Teil auch schon in die Exempel eingefasst – Anwendungs- und Verwendungshinweise, welche zum Teil mit Vorschriften und klaren Handlungsanweisungen versehen sind. Am Ende des ersten Teils wird deutlich, dass einige Ratschläge von der Bevölkerung umgesetzt, aber diese noch nicht endgültig angeeignet und verinnerlicht sind. Dies ändert sich nun mit dem zweiten Teil: Es zeigt das fiktive Dorf Mildheim nach der Reform als das ‚ideale' Dorf, das ‚Paradies' auf Erden auf. Es soll für die Lesenden eine Vorbildfunktion besitzen und Ermutigung für Veränderungen hervorrufen. Rat und Ratschläge sowie das Beratschlagen über diese sind hier für den Bauernstand existentiell und die praktische Umsetzung besitzt jetzt oberste Priorität, um das Leben der Landbevölkerung zu verbessern, wenn nicht gar zu retten. Es wird genau dargelegt, wie sich die Ratschläge angeeignet und verinnerlicht werden können. Dazu dienen in der Folge Verordnungen, welche eingehalten werden sollen, Institutionen und Aufsichten. Hier erscheint besonders der „Wohlfahrts-Rath" eine interessante Einrichtung zu sein, da sich dort noch einmal gesondert Rat und somit eine nochmalige Absicherung (ein) geholt werden kann. Kontrolle und Sicherung der Ratschläge sind also nötig, damit eine Verbesserung in allen Bereichen der Menschen geschehen kann. Dazu ist auch die „Sittentafel" für die Erwachsenen und das Führen eines „Sittenbuchs" für die Kinder ‚hilfreich': Die „Sittentafel" dient zum einen der Sichtbarmachung und zum anderen der Einhaltung der Pflichten aller Menschen und die besonderen Pflichten eines jeden Menschen, welche übersichtlich angeordnet und in jedem Haushalt aufgehängt werden sollen. Auf diese Weise sollte die Landbevölkerung immer an ihre Bestimmung erinnert werden und an ihrer Vervollkommnung arbeiten, um so das Ziel der Glückseligkeit ‚vor Augen' zu haben.
Im zweiten Band wird nun auch mit Pfarrer Starke eine Person in Mildheim eingeführt, die die praktische Umsetzung ‚in die Hand nimmt'. Seine Aufgabe ist es, den Vervollkommnungstrieb im Menschen zu wecken und Verbesserungen zu bewirken. Auch sein Name besitzt hier symbolischen Charakter und weist bereits auf einen durchsetzungs- und willensstarken Charakter hin. Er ist nicht nur tatkräftig und zupackend, sondern nahezu allwissend. Als Mediziner und als Geistlicher weiß er um die Gesunderhaltung und Bestimmung der Menschen. Als Pfarrer ist er ein Vertreter Gottes auf Erden und fungiert so ‚von oben'. Er erteilt Rat, geht aber auch darüber hinaus, in dem er Anordnungen vornimmt,

doi.org/10.35468/6097-18

was eigentlich Aufgabe des Dorfherrn ist. Er wird initiativ, entwirft Ordnungen für die Gemeinde und bringt sie zum gemeinsamen Beratschlagen – oder zum Annehmen ‚seiner' Ratschläge – zusammen. Denn: Er wählt das Wissen aus und ist gegenüber den anderen im Vorteil, wenn nicht gar voraus. Pfarrer Starke ist der Rat und Ratschlag in persona! Er unterrichtet die Menschen im Umgang mit den Ratschlägen, leitet und instruiert das Verinnerlichen an.

Durch die Thematisierung und klare Benennung von *Rat* ist Beckers „Noth- und Hülfs-Büchlein" für die Ratgeberforschung außerordentlich relevant: Zum einen lässt sich hier begriffsgeschichtlich nachzeichnen, was unter „Rath", „Rathschlägen" oder „Berathschlagen" verstanden wird. Zum anderen kann nachvollzogen werden, wie ein „Rathschlag" im Sinne eines gezielten Verbesserungsvorschlags aufgebaut ist, um Wirkung zu erzielen (dazu auch Ott & Kiesendahl, 2019, 97f.). Die „Rathschläge" sind dabei für Becker bindend und eröffnen lediglich zwei Möglichkeiten: Sich nach ihnen zu verhalten – oder eben nicht. Bei letzterem würde der Mensch gegen seine eigene Bestimmung handeln und nicht an der Verbesserung seines, dem seiner Mitmenschen und so der Gesellschaft beitragen. Aus verschiedenen Ratschlägen kann durchaus ausgewählt und sich „berathschlagt", das Erfordernis aber nicht infrage gestellt werden. Es ist schlichtweg eine Notwendigkeit, denn durch die Annahme und damit Aneignung sowie Umsetzung der Ratschläge sollen die bestehenden Probleme beseitigt werden. Sie sind das einzige Mittel und der Weg, das Leben in allen Bereichen entscheidend zu verbessern. Dazu werden deutliche Lösungswege und Handlungsanweisungen aufgezeigt. Über die Rahmengeschichte werden zudem ratgebende Anteile als Subtext eingewoben, welche eine zusätzliche und verstärkende ratgebende Funktion aufweisen (ebd., 113, 118f.). Auch die Figuren und Bewohner*innen von Mildheim stehen symbolisch für das Ratgeben, Rat annehmen und das Umsetzen dieser. Aus dieser Perspektive kann hier auch noch einmal vertiefender analysiert werden, wie durch das Ratgeben die Landbevölkerung in eine bestimmte Richtung ‚gezogen' und auch ‚erzogen' wird. Über Bilder, Reime, Erzählungen und durch konkrete Handlungsanleitungen entsteht nämlich der Ausgangspunkt für eine pädagogische Situation: Der vorliegende Text dient der Vermittlung und auch der Aneignung, was nach Sünkel als Unterricht aufgefasst werden kann. Insofern vollzieht sich hier mit dem Ratgeben womöglich sogar eine Form des Unterrichts, bei der die Person, die vermitteln will – in dem Fall Becker – nicht persönlich auftritt, sondern die zu vermittelnden Inhalte über den Text und die handelnden Personen „inkorporiert" (Schmid, 2019, 35f.; Sünkel, 2011, 60). Auch können mit dieser Perspektive andere Werke des Zeitalters, wie z. B. Lockes „Gedanken über Erziehung", Rousseaus „Émile" oder Salzmanns „Ameisen- bzw. Krebsbüchlein", als mögliche Ratgeber identifiziert bzw. sogar eingeordnet werden. In ihnen sind ebenso Handlungsaufforderungen und Vorschläge romanhaft oder in Briefform ‚verpackt'. Auch wird mit den Geschichten, den Reimen sowie den Holzschnit-

doi.org/10.35468/6097-18

ten etwas ‚gezeigt' und damit textlich und bildlich zum Vorschein gebracht, was wesentlich ist. Da ‚Zeigen' nach Prange die Grundoperation von Erziehung ist, ergibt sich auch hier eine pädagogische Situation mit den Lesenden. Insofern findet mit Ratgebern – und so auch mit diesem – durch das ‚Zeigen' und auch ‚Vermitteln' und ‚Aneignen' unabhängig von seinen Themen eine Form von Erziehung statt (Schmid, 2019, 34-36; Prange, 2012, 121). Vor allem die Praktiken des Zeigens, Vermittelns und Aneignens sind dabei überaus interessant, da sie in der Folge im besten Fall einen Bildungsprozess auslösen. Was nun aber genau durch das Lesen von Ratgebern passiert – also ob mit ihnen erzogen, gebildet, sich etwas angeeignet oder beraten wird – bleiben zunächst noch Grundfragen der (erziehungswissenschaftlichen) Ratgeberforschung, denen weiter nachgegangen werden muss (Sauerbrey, 2019, 47-61). Möglicherweise könnten hier die angesprochenen Zeitungen Beckers als zusätzliches Medium, Ratschläge in der Öffentlichkeit zu verbreiten und publik zu machen, eine wegweisende Quelle sein. Hier finden nämlich Korrespondenzen mit den Lesenden statt, in dem bspw. Anfragen, Benachrichtigungen oder Mitteilungen abgedruckt und damit zugänglich werden. Über die Zeitungen kann möglicherweise auch nachverfolgt werden, wie mit *Rat* umgegangen wird – oder eben nicht.

Rudolph Zacharias Becker ist in eine Phase der Aufklärung einzuordnen, in der „die bloße Herstellung einer Öffentlichkeit, das Lebenselixier jeder Aufklärung, allein nicht hinreicht, neue Adressaten zu erreichen" (Böning, 1990, XXXVIII). Durch diese Umstände rückten methodische und didaktische Bestrebungen, insbesondere auch das (ungefragte) Ratgeben, in das Zentrum des Aufklärungsdiskurses – vor allem, was das Volk betraf. Mit dem Rat sollte Wissen vermittelt, verbreitet und verinnerlicht werden. Dazu musste der *Rat* entsprechend aufbereitet und inszeniert werden, um von der Bevölkerung akzeptiert und damit angenommen zu werden. Dies geschieht hier ‚medial' und in Form von farbigen (!) Holzschnitten, Reimen, dem Einweben der Ratschläge in eine Romanform, in welchem sogar das Rat annehmen und umsetzen finanziell belohnt und so angeregt wird. Becker arbeitete strategisch an der Akzeptabilität des Rats, was nicht nur durch weitere Schriften, sondern auch durch seine Zeitungsherausgaben passierte, in denen er immer wieder neue Verbesserungsvorschläge und Ratschläge abdruckte und damit auf einer weiteren medialen Ebene verbreitete. Damit ist Beckers Werk als eines der verschiedenen Ratgeberpraktiken zu begreifen, welches als Reaktion auf das Zeitalter gesehen werden kann.[3] Die Lebenssituation der Landbevölkerung wird hier gespiegelt und soll auf eine technologische Weise verändert werden: Die Ursache ist erkannt und nun soll über das konkrete ‚Ratgeben' und das ‚Ratnehmen' eine entscheidende gesellschaftliche Veränderung ausgelöst und ‚der' Weg aufgezeigt werden (Schmid, 2011, 16-18; Höffer-Mehlmer, 2001,

3 Vergleiche hierzu auch den Beitrag von Engelmann i. d. Band.

doi.org/10.35468/6097-18

155-159). Becker ließ mit seinem Ratgeberbuch das *Volk* überhaupt erst ernsthaft teilhaben und schrieb nicht nur über, sondern für sie. Er schildert zum einen die Mängel und Missstände der Gemeinschaft, ‚zeigt' aber zum anderen Lösungen auf, vereint aktuelle Verbesserungsvorschläge und entfaltet auf über 800 Seiten das Ideal eines aufgeklärten Dorfes. Dieses ist aber nur durch die eigenständige und aktive Umsetzung der Ratschläge durch die Menschen möglich, denn: „Soll dirs gelingen Und Nutzen bringen? So folg dem Rath durch kluge That!" (Becker, 1801a, 108)

Literatur

Becker, R. Z. (1801a). *Noth- und Hülfs-Büchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauer-Geschichte der Einwohner zu Mildheim. Erster Theil. Neue verbesserte Auflage*. Gotha: Beckersche Buchhandlung.

Becker, R. Z. (1801b). *Noth- und Hülfs-Büchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauer-Geschichte der Einwohner zu Mildheim. Anderer Theil*. Gotha: Beckersche Buchhandlung.

Becker, R. Z. (1781). *Beantwortung der Frage: Kann irgend eine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nun darinn, daß man es zu neuen Irrthümern verleitet, oder die alten eingewurzelten fortdauern läßt? Eine von der königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin gekrönte Preisschrift, mit einer Zueignungsschrift an das menschliche Geschlecht von R. Z. Bekker. Teutsche, verbesserte und mit einem Anhange vermehrte Ausgabe*. Leipzig: Crusius.

Becker, R. Z. (1785). *Versuch über die Aufklärung des Landmannes. Nebst Ankündigung eines für ihn bestimmten Handbuchs*. Dessau, Leipzig: Göschen.

Becker, R. Z. & Siegert, R. (Hrsg.). (1788/1980). *Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute.* Nachdruck der Erstausgabe von 1788. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Reinhart Siegert. Dortmund: Harenberg.

Böning, H. & Siegert, R. (Hrsg.). (1990). *Volksaufklärung. Bibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Gedankengutes im deutschen Sprachraum*. Bd. 1. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Freytag, C. (2014). *„Mensch, werde und mache alles immer besser". Überlegungen zur Aufklärung und Vervollkommnung des Menschen am Beispiel von Rudolph Zacharias Becker in der Zeit von 1779 bis 1794*. Jena: Garamond Verlag.

Höffer-Mehlmer, M. (2001). Didaktik des Ratschlags – zur Methodologie und Typologie von Ratgeber-Büchern. In P. Faulstich, G. Wiesener & J. Wittpoth (Hrsg.), *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung* (S. 155-164). Bielefeld: Bertelsmann.

Höffer-Mehlmer, M. (2019). Den Rat immer neu erfinden – Zur Geschichte der Ratgeberliteratur. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 239-262). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Oelkers, J. (2019). Ratgeber als Wissensform und die Erziehungswissenschaft. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 213-238). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S.79-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. 2., korr. und erw. Aufl., Paderborn: Schöningh.

doi.org/10.35468/6097-18

Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S.47-61). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schmid, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik popularpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schmid, M. (2019). Das Pädagogische von medialen Ratgebern und Überlegungen zu ihrer Artikulation. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 31-46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schneiders, W. (Hrsg.). (2001). *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa*. München: C. H. Beck.

Siegert, R. (1978). *Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hülfsbüchlein"*. Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. Frankfurt a. M.: Buchhändler Vereinigung.

Siegert, R. (2001). Nachwort. In H. Böning & R. Siegert (Hrsg.), *Volksaufklärung. Ausgewählte Schriften. Bd. 8.: Becker, R. Z.: Versuch über die Aufklärung des Landmannes/Zerrenner, H. G.: Volksaufklärung. Neudruck der Erstausgaben Dessau und Leipzig 1785 bzw. Magdeburg 1786. Mit einem Nachwort von Reinhart Siegert* (S. 289-321). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Siegert, R. (2005). Volksbildung im 18. Jahrhundert. In U. Herrmann & N. Hammerstein (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 443-483). Darmstadt: C. H. Beck.

Sünkel, W. (2011). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1*. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.

Trapp, E. C. (1780). *Versuch einer Pädagogik*. Berlin: Nicolai.

Wehrmann, V. (1981). Volksaufklärung. In U. Herrmann (Hrsg.), *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Bd. 1*. (S. 143-153). Weinheim, Basel: Beltz.

Autorin

Freytag, Christine, Dr.
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Franckeplatz 1
06110 Halle
christine.freytag@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6097-18

Sebastian Engelmann

Höflichkeitsbeziehungen – Johann Heinrich Boltes Briefsteller im 18. Jahrhundert

1 Einleitung

Schreiben ist eine komplexe Kulturtechnik. Sie gilt einerseits als Zugang zur Welt, andererseits ist sie auch einer der Modi der Erzeugung ebendieser. Roland Barthes, Michel Foucault und Claude Levi-Strauss haben auf verschiedenste Arten ausgewiesen, wie Selbstwerdung und individuelle Schreibpraktiken zusammenhängen (Zanetti, 2012). Dabei ist Schreiben aber nicht nur eine individuelle Angelegenheit, obwohl es doch oft danach aussieht, als ob hier ein wirkendes Subjekt losgelöst von Gesellschaft und Kategorisierung seiner Individualität Ausdruck verleiht. Das diese Vorstellung des Schreibens keineswegs mit der Realität korrespondiert, der Mythos des genialischen Schreibens zumal eine Dekonstruktion verdient, wurde an zahlreichen Stellen angemerkt (Martus & Spoerhase, 2022). Insbesondere die Normierung des Schreibens und die damit verbundene Normalisierung der Schreibenden ist ein Aspekt der historischen und kulturwissenschaftlichen Schreibforschung, der genauere Aufmerksamkeit verdient. Das individuelle Schreiben normierende und damit die Subjekte normalisierende Quellen stehen dementsprechend im Mittelpunkt dieses Beitrags. Ich werde mich genauer mit sogenannten Briefstellern auseinandersetzen, die sich insbesondere im 18. und 19. Jahrhundert großer Beliebtheit erfreuten. Dabei werde ich insbesondere die Frage beantworten, wie in einem exemplarisch analysierten Briefsteller und Ratgeber zum Schreibunterricht normiert und normalisiert wird: Was ist das ‚richtige' Schreiben in den Briefstellern? Und welche Verhaltensnormierungen werden in Briefstellern durchgeführt? Um diese Fragen zu beantworten, werde ich in einem ersten Schritt kurz in den Forschungsstand zur (historischen) Ratgeberforschung einführen. In einem zweiten Schritt werde ich anhand von einem in mehreren Auflagen publizierten und mit der pädagogischen Diskussion der Zeit verbundenen Briefsteller die Frage des Beitrags explorativ beantworten. Grundlage für die Betrachtungen in diesem Beitrag ist der in seiner Zeit *Berlinische Briefsteller für das gemeine Leben* von (1750-1817) von 1789. Der Briefsteller wurde nicht nur von einem in der pädagogischen Diskussion der Zeit verorteten und mit der Aufklärungspädagogik eng verbundenen Autor verfasst, sondern liefert darüber hinaus viele anregende Erkenntnisse für die weitere Forschung zu Briefstellern im Span-

doi.org/10.35468/6097-19

nungsfeld von historischer und systematischer erziehungswissenschaftlicher Ratgeberforschung. In einem dritten Schritt werde ich in einem kurzen Exkurs einen Blick auf einen potenziellen Kontext der Briefsteller geben, in dem diese in aller ihrer Widersprüchlichkeit durch eigensinnige Individuen thematisiert werden. In einem vierten Schritt werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und offene Fragen an den Gegenstand formuliert.

2 Historische Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft – Fragmente eines Forschungsstandes

Spätestens mit der umfangreichen Habilitationsschrift von Markus Höffer-Mehlmer zum Thema *Elternratgeber: Zur Geschichte eines Genres* (Höffer-Mehlmer, 2003) wurde das Thema der (Eltern)Ratgeber auf die Agenda der Erziehungswissenschaft gesetzt. In seiner Schrift liefert Höffer-Mehlmer auch eine umfassende historisch-systematische Analyse von Ratgeberliteratur. Der Fokus der Ausführungen von Höffer-Mehlmer liegt dabei auf der Ratgeberliteratur ab dem 20. Jahrhundert. Die Ratgeberliteratur vor dem 20. Jahrhundert wird in der Schrift auf 50 Seiten behandelt. Als herausragende Beispiele werden die medizinische Ratgeberliteratur, Salzmanns *Konrad Kiefer* und die Ratschläge von Jean Paul Richter herangezogen. Für den berücksichtigen Zeitraum – immerhin die gesamte Ratgeberliteratur vor dem 20. Jahrhundert – wird festgehalten, dass in der sog. Hausväterliteratur insbesondere „das Themenspektrum des Haushaltens und des Wirtschaftens“ sowie „das Verhältnis zwischen dem Hausvater auf der einen und seiner Gattin, seinen Untergebenen und den Kindern auf der anderen Seite“ (Höffer-Mehlmer, 2003, 35) berücksichtigt wird. Im Rahmen der (Volks)Aufklärung nehme die Anzahl an Ratgebern dann zu. Höffer-Mehlmer unterscheidet zwischen „an der körperlichen Entwicklung und Gesundheit“ orientierten Ratgebern und den im engeren Sinne – allerdings noch vor Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik – publizierten pädagogischen Ratgebern (ebd.). Auch wenn die Vielzahl an Ratgebern in der Zeit vor dem 20. Jahrhundert in der einschlägigen Schrift leidglich im ambitionierten Überblick thematisiert wird, kann doch festgehalten werden, dass das proklamierte Genre „bis weit in die Vergangenheit zurückverfolgt“ (ebd., 37) werden kann.

Ein Blick in die Zeit der Aufklärung belegt diese Diagnose, die unweigerlich auch mit zunehmender Alphabetisierung der Bevölkerung zusammenhängt: Neben dem *Noth- und Hilfsbüchlein* von Rudolph Zacharias Becker (Freytag, 2014; Freytag in diesem Band) oder auch den an die Landbevölkerung gerichteten Schriften von Johann Georg Schlosser (Engelmann & Reichrath, 2022), den Schriften von Christian Gotthilf Salzmann oder auch Christian Heinrich Zeller (Engelmann, 2022a) liegt eine enorm hohe Anzahl an Publikationen vor, die noch genauer zu

doi.org/10.35468/6097-19

erschließen, zu kategorisieren, diachron und synchron zu vergleichen und ihren Kontexten entsprechend zu ordnen wären (Engelmann, 2022b). Es bleibt aber festzuhalten, dass auch die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung den Zeitraum vor dem 20. Jahrhundert nur selten berücksichtigt und damit eine Perspektivverengung reproduziert, die wohl die gesamte Disziplin betrifft.

Für die Zeit ab dem 20. Jahrhundert ist die Forschungslage dann viel differenzierter. Neben der einschlägigen Dissertation von Michaela Schmid (2011) beschäftigen sich jüngere Arbeiten ebenfalls mit dem 20. Jahrhundert und bieten Analysen zur Ratgeberliteratur von den 1940er bis zu den frühen 2000er Jahren an. Sabrina Volk (2018) setzt sich explizit mit Erziehungsratgebern der Weimarer Republik auseinander und die Arbeit von Carmen Eschner berücksichtigt die Zeit von 1945 bis 2015 (Eschner, 2017). Weitere Arbeiten von Markus Höffer-Mehlmer fassen die Forschungsergebnisse zur Geschichte der Ratgeber zusammen. Sie formulieren neue Thesen z. B. zur Demokratisierung von Ratgebern (Höffer-Mehlmer, 2019), die zum Teil mit jüngeren historischen Arbeiten zu Demokratisierung aus der Geschichtswissenschaft konfligieren, die ebenfalls Ratgeber als Quelle verwenden (Levsen, 2019). Es gilt also, dass all die Thesen der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung noch genauer zu prüfen sind – auch mit Blick auf das 20. Jahrhundert zeigt die Analyse von Ratgebern mehr oder weniger unklare Bilder, die aufgrund der Vielfalt des Materials nicht verwundern und mit vielen verschiedenen Diskussionen verbunden sind. So ist die Demokratisierung eng verbunden mit Einflüssen einer pädagogisch gedeuteten Psychologie, sozialstaatlichen Veränderungen, psychoanalytischen Erkenntnissen und auch dem Wandel der Familie (Engelmann, 2021).

Die in diesem Beitrag berücksichtigten Briefsteller wurden in der erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung – die sich in ihrer aktuellen Gestalt weniger mit historischen Fragestellungen, sondern eher mit empirischen Fragen nach Rezeption und Gestalt aktueller Ratgeber oder auch im Modus der Selbstreflexion und Standortbestimmung mit methodologischen Fragen befasst (als Überblick: Großkopf, 2022) – noch nicht genauer betrachtet. Sie finden sich allerdings am Rande von bildungshistorischen und -theoretischen Reflexionen zur Schreibpraxis um 1800. Dort werden sie im Zusammenhang mit Egodokumenten erwähnt, die einen Einblick in die Konstruktion von bürgerlicher Subjektivität im Medium des Schreibens geben (Habermas, 2004). Gerade Egodokumente – Tagebücher, Selbstreflexionen, Berichte und eben auch Briefe – lassen aufgrund der ihnen eigentümlichen Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse Rückschlüsse auf ebendiese zu. Egodokumente sind dabei überformt durch soziale Regeln und zugleich Ausdruck von Individualität (Vogel & Engelmann, 2024). Briefsteller sind zur Norm geronnene Autoritäten, die solche sozialen Regeln explizit und auch implizit reproduzieren und somit zugänglich machen. Gerade aufgrund dieser Spiegelfunktion und ihrer unterstellten Rolle als Knotenpunkt verschiedener Diskurse sind sie eine genaue Betrachtung wert. Die Betrachtung von Briefstellern als materialisierten Regelsys-

doi.org/10.35468/6097-19

temen trägt dabei zu einer Diskussion bei, die sich auch in sog. Conduct Books – Büchern zur Erklärung und Regelung des Verhaltens in Gesellschaft – wiederfindet (Dahmer, 2017), und die nicht zuletzt durch Lorraine Dastons Kulturgeschichte der Regeln (erneut) auf die Agenda der Forschung gesetzt wurde (Daston, 2023).
Der kurze Durchgang durch die erziehungswissenschaftliche Forschungsliteratur erlaubt zwei Rückschlüsse. Einerseits kann darauf hingewiesen werden, dass der Fokus der Forschung in den letzten Jahren auf Ratgeberliteratur des 20. Jahrhunderts lag. Neuere Studien thematisieren den Wandel von Ratgebern zwischen den Weltkriegen und erschließen immer wieder neue thematische Ratgeber, die wiederum in andere Diskussionen eingebunden sind. Anderseits kann darauf hingewiesen werden, dass durch diese Fokussierung auf das 20. und auch 21. Jahrhundert die Fülle an Ratgeberliteratur in Vormoderne und früher Moderne keine Berücksichtigung findet. Diese Lücke in der Forschung wird auch dadurch ersichtlich, dass zwar Arbeiten zur Figur des Ratgebers in der Vormoderne vorliegen (Büschken & Plassmann, 2020), diese aber abseits von Besprechungen keinen Widerhall in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden. Dadurch geraten insbesondere Formen von Ratgebern aus dem Blick, die wie die Briefsteller ihren Höhepunkt in früherer Zeit hatten. Ausgehend von dieser kurzen Darstellung des Forschungsstandes wird im nächsten Schritt nun ein Einblick in einen ausgewählten Briefsteller gegeben und explorativ herausgearbeitet, wie dieser den Versuch unternimmt, dass Schreiben der Individuen zu reglementieren und zu steuern. Dabei gehe ich – ohne die zugrundeliegenden erziehungstheoretischen Überlegungen hier genauer zu explizieren – davon aus, dass Ratgeber als Bildungsmedien in Buchform erziehen (Sauerbrey, 2019). Die Frage, die den nächsten Abschnitt orientiert, ist damit klar benannt: Wie erziehen Briefsteller ihre Leser*innen?

3 Schreibregelungen und Emotionen – Der Berlinische Briefsteller für das gemeine Leben

Briefsteller nehmen unterschiedliche Form an. In jedem Fall aber sind sie ihrem eigenen Anspruch nach normativen Quellen, die Rat erteilen wollen. Die Geschichte des Briefstellers ist eng mit der Geschichte des Briefs verbunden, denn dort, wo Briefe geschrieben werden, sind diejenigen nicht weit, die einen Rat in der korrekten Formulierung des Briefes suchen. Der Briefsteller ist laut Diethelm Brüggemann für das 18. und 19. Jahrhundert eine in ihrer Verbreitung und Wirkmächtigkeit kaum zu unterschätzende Quelle; bis „zur Mitte des 18. Jahrhunderts ein ernstgenommenes und ernst zu nehmendes Lehrbuch, das, wie die Poetiken und Rhetoriken, der so genannten hohen Literatur zugehört“ (Brüggemann, 1968, 7). Danach wird der Briefsteller zur Schreibanleitung, wobei diese Zweiteilung so klar nicht aufrechterhalten werden kann – diese Trennung zu hinterfragen ist aber nicht Aufgabe dieses Beitrags

doi.org/10.35468/6097-19

und könnte hier auch nicht geleistet werden. Auch auf die Poetiken und Rhetoriken kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, obwohl sie besonders interessante Textgattungen sind, die Bildungsverständnisse seit der Antike mitprägten und in der Renaissance zu neuer Bedeutung avancierten.

Statt hier auf einen reichhaltigen Fundus an bildungshistorischer Literatur zu Briefstellern zurückgreifen zu können, bleibt der Forschungsstand in der Erziehungswissenschaft wie oben bereits erwähnt übersichtlich. Gerade deshalb ist der Briefsteller als Gegenstand von Interesse und soll hier anhand von einem Beispiel der Fragestellung des Beitrags folgend explorativ erschlossen werden.

Der *Berlinische Briefsteller für das gemeine Leben* von 1789 (Bolte, 1789), verfasst von Johann Heinrich Bolte (1750–1817), ist ein besonders interessanter Briefsteller, denn der Autor war eng mit dem pädagogischen Diskurs der Zeit verbunden. Der aus einem kleinen Dorf im heutigen Brandenburg stammende Bolte war Pfarrer, Pädagoge und Verfasser von gleich mehreren Briefstellern. Bolte ist in der zeitgenössischen Diskussion der Pädagogik des 18. Jahrhunderts keineswegs ein Unbekannter. Er wirkte an Joachim Heinrich Campes Revisionswerk mit und war von Friedrich Eberhard von Rochow beeinflusst. Damit ist er auch im Netzwerk der Volksaufklärung zu verorten, wobei seine Position in beiden Zusammenhängen trotz einiger Ausführungen (Scholz, 2011; Austermann, 2010), zumal seine Bemühungen in der Lehrerbildung eindeutig von Carl August Zeller beeinflusst waren, noch genauer zu erschließen sind. Die Reformbewegung der Volksaufklärung produzierte eine Menge an Literatur, in der Rat in Büchern formuliert wurde: Die Vielzahl von als Ratgeber zu deutenden Texte der Volksaufklärer*innen decken dabei in dieser Zeit eine umfangreiches Themenspektrum ab. Rat wird zu allen Bereichen des Lebens erteilt. Von der richtigen Bestellung der Felder bis hin zum richtigen Umgang mit Kleinkindern oder eben auch der richtigen Art des Schreibens findet sich in dieser Hochphase der Popularisierung des geschriebenen Rats eine Menge an Literatur, die so zuvor – und in dieser thematischen Differenziertheit – noch nicht vorhanden war.

Seinen Briefsteller verfasste Bolte für den Gebrauch an deutschen Schulen aber eben auch für all diejenigen die in der Briefstellerei Unterricht verlangen oder benötigen. Explizit richtet sich der Ratgeber also einerseits an Personen in der Schule und Personen außerhalb der Schule und hat so zwei Zielgruppen. Bevor es aber mit dem Verfassen von Briefen in der Schule losgehen könne, müssen Vorbedingungen geklärt werden:

> „Zum ersten verlange ich, daß der Schullehrer den Schüler gewöhne, richtig zu sprechen. Dazu gehört auch, daß er in einer Seits anhalte, alle Buchstaben eines jeden Worts deutlich, bestimmt, kurz und hörbar auszusprechen, – daß er ihn anderer Seits anhalte, daß was er zu sagen hat, hintereinander weg und grammatisch richtig vorzutragen“ (Bolte, 1789, viii).

doi.org/10.35468/6097-19

Konsequent lehnt Bolte dann auch ab „in einem Mischmasch von Provinzialdialekt und Hochdeutsch zu reden, sondern schlechterdings darauf halte, rein und gut deutsch zu sprechen“ (ebd.). Das „richtige“, d. h. standardisierte Sprechen ist hier als Vorbedingung des „richtigen“ Schreibens markiert. Sprechen und Schreiben werden hier gekoppelt – anders als Christian Heinrich Wolke (1741-1825), der Schriftsprache nach der gesprochenen Sprache ausrichten wollte, setzt Bolte aber die Schriftsprache absolut. Noch stärker normierend will der Briefsteller dort wirken, wo er bei den Vorbedingungen des richtigen Schreibens die „Bildung des gesitteten Ausdrucks, oder die Geschicklichkeit, sich mit der Artigkeit und Wohlanständigkeit auszudrücken, welche der Sache, wovon, und der Person, an welche man schreibt, angemessen ist“ (ebd., ix). Bolte rekurriert hier auf die prinzipielle Notwendigkeit einer dem Anlass angemessenen Kommunikation, die einen solchen Maßstab der Angemessenheit zunächst setzt. Für Schreiblehrer bedeute dies insbesondere, dass sie sich „selbst aller groben und ungesitteten Ausdrücke“ (ebd.) enthalten. „Höflichkeit und Feinheit“ (ebd.) werden zum Maß erklärt, die dann wiederum als soziale Regeln vorauszusetzen seien. Die „Kenntniß von den verschiedenen Verhältnissen der Menschen im bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben gegen einander, die daher fließenden gegenseitigen Verbindlichkeiten, und Regeln der Wohlanständigkeit im Betragen“ (ebd., x) sind die Bedingungen der Möglichkeit des richtigen Schreibens. Das Schreiben von Briefen, das Bolte in seinem Briefsteller anzuleiten gedenkt, ist hiermit als eine eminent soziale Angelegenheit markiert. Es gibt für Bolte einen nicht näher befragten bürgerlichen Rahmen der Sittlichkeit, in den Kinder zunächst einzuführen seien, damit sie innerhalb des Rahmens das „richtige“ Schreiben üben könnten. Die Kinder müssen wissen „daß Regenten, Obrigkeiten, Vorgesetzte, Aeltern, Lehrer, Wohlthäter, Freude u. d. g. l. da sind, welche ihm jeder eine besondere Art von Pflichbeflissenheit erwarten“ (ebd., xi). In Abhängigkeit von dem Wissen über diese verschiedenen, nicht weiter reflektierten gesellschaftlichen Positionen in der bürgerlichen Gesellschaft müsse dann das Schreibgeschäft angepasst werden, denn die oben erwähnten Verhältnisse der Menschen zueinander sind es, die den Maßstab für die „Höflichkeitsbeziehungen“ (ebd.) erzeugen. Kurzum: Die gesetzte soziale Ordnung liefert in hierarchisierter Form den Maßstab für die den einzelnen Personen zuzustehende Höflichkeit, die dann wiederum über Ansprache und Möglichkeiten der Kommunikation bestimmt.

Konkrete Hinweise liefert Bolte dort, wo er aufzeigt, dass in Briefen berichtete Begebenheiten bestimmte Reaktionen evozieren, auf die dann wiederum im richtigen Ton zu reagieren sei:

> „Das Kind muß endlich lernen, was die mancherlei Begebenheiten des menschlichen Lebens auf die Gemüther für Eindruck zu machen, was sie für Bewegungen in denselben hervorzubringen pflegen, damit es damit sympathisieren, oder wenigstens seinen Brief auf diesen Ton stimmen könnte“ (ebd.).

doi.org/10.35468/6097-19

Die hier beschriebene Praxis ist die einer genauen Analyse der im Brief geschilderten Situationen, um dann wiederum mit einer korrekten Reaktion zu antworten. „Menschenkenntniß und Klugheit" (ebd.) müssten dementsprechend ebenfalls geschult werden.

Dort, wo es aber noch an Menschenkenntnis und Klugheit fehle, steuert der Briefsteller Komplexitätsreduktion durch regelnden, autoritativen Rat bei. Dieser Rat nimmt den größten Teil des Briefstellers von Bolte ein. In seinen Ausführungen zu Deutschen Briefen stellt er die Formen Berichtschreiben, Bittschreiben, Gelegenheitsbriefe, Danksagungsschreiben, Empfehlungsschreiben, Antworten auf Bitt- und Empfehlungsschreiben, Rat in Briefform, Vorwurfsschreiben und Entschuldigungsschreiben und Bewerbungsbriefe vor. All diese Briefe wären eine genauere Betrachtung wert – in diesem Abschnitt konzentriere ich mich auf die Vorwurfs- und Entschuldigungsschreiben, da insbesondere die erste Form heutzutage wohl in wenig standardisierter und reglementierter Form stattfindet. Die einzelnen Abschnitte folgen der gleichen Strukturvorgabe: Auf die Formulierung von a) Regeln – die zumeist mit erläuternden Kommentaren von Bolte versehen sind – folgen b) beispielhafte Briefe, die der in der erläuternden Eingangspassage von Bolte gezeichneten sozialen Ordnung entsprechen. Dabei sind in einigen Fällen sowohl das Ausgangsschreiben als auch die Antwort abgedruckt, die einen Eindruck davon geben, wie die einzelnen Schreiber*innen aufeinander eingehen. Klar ist aber: Jeder Brief braucht eine Reaktion, eine ausbleibende Antwort würde die Beziehung abbrechen lassen. Wie werden der Vorwurf, die Entschuldigung, die Erklärung oder auch der erneute Vorwurf aber idealerweise strukturiert?

„Über dieses Kapitel ist wenig zu sagen" (ebd., 367) konstatiert Bolte eingangs. Vorwürfe in Briefform sind Reaktionen auf unangenehme Erlebnisse, die sich insbesondere dadurch auszeichnen, dass die so wichtigen Regeln des Anstands und der Höflichkeit nicht gewahrt wurden. Vorwürfe sind nicht etwa generell zu vermeiden, sondern sie sind ein Bestandteil von Kommunikation: „Je empfindlicher die Beleidigung und je abhängiger die der Beleidiger von mir ist, desto bitterer dürfen meine Vorwürfe sein" (ebd.). Einerseits werden hier in Abhängigkeit von der sozialen Stellung und dem Verhältnis der Schreibenden Vorwürfe und auch Reaktion auf diese Vorwürfe explizit als probate Mittel der Kommunikation genannt. Allerdings gilt dies nur, wenn soziale Nähe gegeben ist und auch in emotionalen Ausnahmezuständen der Anstand gewahrt wird. Denn andererseits wird ein „wohlerzogener Mensch […] sich niedriger Ausdrücke und Schimpfreden, welche in dieser Art Briefen bei ungesitteten Leuten leicht vorfallen, von selbst enthalten" (ebd.). Heftige Reaktionen sind möglich; diese werden aber durch den gesellschaftlichen, bürgerlichen Anstand reguliert.

Entschuldigungsschreiben sind kommunikativ anders zu gestalten. Den Leser*innen wird hier empfohlen entweder zu zeigen, „daß man sich des angeschuldigten Vergehens gar nicht bewußt sey, oder aus welchen Gründen und durch welche Umstände

doi.org/10.35468/6097-19

man wider Willen dazu gekommen sey, in den Verdacht der Pflichtvergessenheit zu geraten, oder man gestehet sein Vergehen ein, und bittet um Verzeigung, oder endlich man vergilt Vorwürfe mit Vorwürfen" (ebd.). Diese Regeln sind eine starke Normierung des Vorgehens bei im Raum stehenden Vorwürfen und möglicherweise anstehenden Entschuldigungen. Die legitimen Optionen werden hier durch die Regeln stark eingeschränkt. Selbst Vorwürfe zu machen, darf mit Anstand und der sozialen Beziehung und Stellung entsprechend heftig geschehen. Hier sind die Grenzen nur durch den Verweis auf den „wohlerzogenen Mensch" (ebd.) gezogen. Wenn allerdings Vorwürfe gemacht werden, erscheinen die Regeln der Kommunikation abwehrend und eher konfrontativ. Die Delegitmierung des Vorwurfs aufgrund von mangelndem Bewusstsein für den Ausgangspunkt der Kritik ist die erste Strategie, Erklärung und gar Verzeihung sind erst die Optionen zwei und drei. Ebenfalls kann in eine Endlosschleife legitimer Vorwürfe eingetreten werden, denn einem Vorwurf darf auch mit einem Vorwurf begegnet werden. Gleich einem Spiel, in dem auf einzelne Reaktion des Gegenspielers automatisch eigene Reaktion erfolgen, werden durch die Regelungen Möglichkeiten der normalen Reaktion eröffnet. Beispielhaft bedeutet dies, dass in Briefen die sozialen Positionen immer berücksichtigt und gewahrt werden müssen. Den einzelnen Schreiber*innen werden dementsprechend normierte Möglichkeiten der Kommunikation vorgegeben. So schreibt der männliche Briefautor Messer einen Brief an eine weibliche Freundin, die ihn offenbar vergessen hat: „Ist es nicht genug, liebe Freundinn, daß sich die ganze Welt gegen mich verschworen hat; müssen auch Sie sich mit ihr verbinden mich zu erbitttern?" (ebd., 372) Außer der Freundschaft der Freundin habe er „keinen Trost" (ebd.) mehr und gerade deshalb stellt er ihr durchaus anklagend die ihn belastende Frage: „Denn kurz, warum schreiben Sie mir nicht? Ein böser Gedanke giebt den anderen" (ebd., 373). Die Antwort der Freundin auf den Brief ist deutlich: „Ich bin böse, recht sehr böse" (ebd.). Die Freundin ist insbesondere böse auf Messer selbst und lässt ihn dies wissen: „Sie sind sehr rasch in ihren Entschließungen, wenn es darauf ankommt, von Ihren Freundinnen eine üble Meinung zu haben; denn gegen Sich selbst sind Sie so strenge nicht" (ebd.). Aber dann wendet sich der Brief, denn die Freundin vermittelt Messer, dass sie nur deshalb böse sei, weil er ein so schlechtes Bild von sich selbst habe und denke, dass er sie nicht mehr interessiere. Sie wendet den Vorwurf also gegen ihn und erklärt zugleich ihre eigene Lage. Und am Ende schließt sie mit dem Ausweis der eigenen sozialen Position: „Drei Zeilen von einem Mann wie Sie, sind mehr werth als ein Manuskript in Folio von einem Landmädchen wie Ihre ganz ergebene Freundin Sophie Kirchhorst" (ebd., 374).

In dem kurzen Briefwechsel werden mehrere Dinge deutlich. Es wird aufgezeigt, dass Vorwürfe in distanzierter und den Kommunikationsgepflogenheiten entsprechender Art und Weise ohne Probleme möglich sind. Diese Vorwürfe können eingeordnet werden, teilweise auch elegant spielerisch wie die Antwort von Sophie Kirchhorst an ihren Freund Messer zeigt. Zugleich werden in beiden Briefen Re-

doi.org/10.35468/6097-19

ferenzen auf die soziale Situation angestellt, in denen sich die Schreibenden befinden. Messer ruft Kirchhorst als einzige Freundin in schwerer Zeit an, Kirchhorst reagiert als Landmädchen und bestätigt die Hierarchie der Beziehung durch den vergeschlechtlichten Verweis auf ihre eigene Stellung – beide Arten der Kommunikation festigen soziale Stellungen und die Regeln der anständigen Kommunikation. Ein Ausbruch aus diesem Muster scheint nicht möglich. Der Briefsteller liefert hier Beispiele, die seinen Regeln untergeordnet sind und ihnen folgen.

4 Widerstand gegen den Rat – Autobiografien als Kontext

Briefsteller wie der von Bolte sind mit didaktischer Intention gestaltete Medien. Sie reflektieren zwar den Kontext ihrer Verwendung und haben implizite Vorstellungen davon, wie sie wirksam werden wollen. Dass die pädagogische Intention aber nicht immer realisiert werden kann, sollte klar sein. Gerade Briefsteller wollen eine Praxis reglementieren, die in der Moderne eben auch zunehmend als Ausdruck der Individualität begriffen wird. Diese Individualität bricht sich aber nur dort Bahn, wo ein kreativer Umgang mit den vorgegebenen Regeln des Briefstellers praktiziert wird. Dieser Umgang wird aber nur in kontextualisierenden Dokumenten sichtbar, die Briefsteller selbst thematisieren. Ein solches Dokument wird hier kurz im Mittelpunkt stehen: die Lebenserinnerungen von Dorothea Friderika Baldinger (1739-1783). Baldingers Text *Versuch über meine Verstandeserziehung* wurde von Sophie La Roche (1730-1807) im Jahr 1791 nach Baldingers Tod veröffentlicht und reiht sich ein in eine Vielzahl an weniger berücksichtigten Egodokumenten von Frauen des 18. Jahrhunderts. Der Text wurde mit zwei anderen autobiographischen Quellen – eben ergänzt um ähnliche Quellen von Charlotte von Einem und Angelika Rose – von Magdalene Heuser, Ortrun Niethammer, Marion Roitzheim-Eisfeld und Petra Wulbusch veröffentlicht (Heuser et al., 1994). In Baldingers Lebensbericht nimmt ihr Bruder eine besondere Rolle ein, der an der Universität studiert und ihr einen unregulierten und den gesellschaftlichen Konventionen der Zeit gerade nicht entsprechenden Zugang zum Wissen ermöglicht (Meise, 1996). Er bittet sie explizit darum, „ja keine gedrukten Briefe, keine Briefsteller als Muster zu lesen, weil mich das verderben würde, ich sollte ihm immer nur schreiben, was mir selbst einfiel“ (Baldinger, 1791/1994, 17). Statt einem Muster zu folgen führt sie ein offenes Briefgespräch mit ihrem älteren Bruder. Und gerade diese Offenheit nimmt sie als bereichernd für ihren eigenen Wissenszuwachs wahr. Der Bruder weist in seinen Briefen darauf hin, dass Dorothea sich eben nicht an den Normen orientieren soll, welche die Kommunikation dieser Zeit bestimmten – als Reaktion antwortete er ihr selbst mit Briefen. Und diese Briefe hatten auf sie einen großen Einfluss: „Aus seinen Briefen schoß der erste Strahl von Verstand in meinen Kopf, oder vielmehr ich empfand,

doi.org/10.35468/6097-19

was mancher Gelehrter noch nie empfunden hat: nämlich daß ich noch nichts wusste“ (ebd.). Die offene Kommunikation wird von ihr aber nicht als Bedrohung gesehen – viel eher freut sie sich darauf, dass sich das der Bruder den „Tag in mein dunkles Hirn bringen“ (ebd.) würde. Diese kurzen Ausführungen zur Thematisierung von Briefstellern in einer ausgewählten Autobiografie einer Frau des 18. Jahrhunderts verweisen darauf, dass die oben getätigten Überlegungen zu Briefstellern zwingend zu kontextualisieren sind – auch wenn die Oberfläche des Textes als normierendes und reglementierendes Instrument auf eine umfassende Pädagogisierung der Leser*innenschaft abzielt, zeigen Äußerungen wie die von Baldingers Bruder und ihr eigener freier Umgang mit dem Medium, dass der Briefsteller nicht überall gleichermaßen wirksam geworden ist.

5 Briefsteller als Ratgeber – Fazit und Ausblick

Was ist nun das „richtige“ Schreiben in den Briefstellern? Und welche Grenzen werden in den Briefstellern gezogen? Im Durchgang durch den ausgewählten Briefsteller von Johann Heinrich Bolte konnte ausgewiesen werden, dass das richtige Schreiben von Briefen insbesondere eine soziale Angelegenheit ist. Das Schreiben ist so auch Ausdruck des Verständnisses der eigenen gesellschaftlichen Position. Wer die Einsicht in diese hat, der schreibt gelungene Briefe. Schreiben ist eng an die Voraussetzungen gebunden, die bereits vor den ersten Schreibversuchen gegeben sein müssen: Die Schreibenden sollen deutlich und klar sprechen, sie sollen abfällige Äußerungen vermeiden und sie sollen insbesondere ein Verständnis der gesellschaftlichen Ordnung haben. Sie sollen ein Gespür dafür entwickeln, welche Situation welche Reaktion benötigt, wobei die Reaktion immer auch an die eigene gesellschaftliche Position und die Position des Gegenübers gebunden ist. „Höflichkeitsbeziehungen“ (Bolte, 1789, xi) seien zu erlernen, zu etablieren und schreibend zu bewahren. Auf diese Art wird das soziale Band im Brief immer wieder neu geknüpft – die Knüpftechnik ist dabei in Briefstellern regelhaft ausformuliert, wie ich anhand der Vorwurfs- und Entschuldigungsschreiben versucht habe auszuweisen. Die Briefsteller geben klare Regeln und ausformulierten Rat für diejenigen, die noch nicht in der Lage sind, auf der Klaviatur der Höflichkeit zu spielen. Allerdings sind Briefsteller zu keiner Zeit unhinterfragte Normierungsmaschinen. Sie geben einen Rahmen vor, der von den Menschen schon zu ihrer Zeit kritisiert wurde, wie anhand der kurzen Ausführungen zu Baldingers Briefwechsel mit ihrem Bruder gezeigt wurde – Briefsteller sind präsent in der Lebenswelt der Menschen des 18. Jahrhunderts. Wie sie aber genau rezipiert wurden, ist bisher nicht beleuchtet worden. Dies gilt für die Vielzahl an verschiedenen Briefstellern, die im 18. und auch 19. Jahrhundert für unterschiedliche Anlässe produziert wurden. Es schließen sich die Fragen an, wie der hier nur in Auszügen

doi.org/10.35468/6097-19

diskutierte Briefsteller von Bolte sich a) im Vergleich mit anderen Briefstellern darstellt, b) ob eine gemeinsame Struktur der Briefsteller ausgemacht werden kann, c) die Briefsteller mit der pädagogischen Diskussion der Zeit verbunden sind und d) wie die Briefsteller schließlich das richtige Schreiben vermitteln wollen. All diese Fragen bieten sich als mögliche weitere Forschungsfragen für eine vertiefte historische Erschließung von Ratgebern in der Zeit vor dem 20. Jahrhundert an, die Brücken zur Ideen- und Kulturgeschichte schlägt. Es ist anzunehmen, dass die Briefsteller allein schon aufgrund personeller Verflechtungen ein Teil der Diskussion um Aufklärung und Pädagogik im 18. Jahrhundert sind – damit sind sie ein Element der Geschichte von Bildung und Erziehung, das bisher noch zu wenig Beachtung erfahren hat und nun mit Bezug auf diese Forschungsdiskussion weiter zu historisieren ist.

Literatur

Austermann, S. (2010). *Die „Allgemeine Revision". Pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baldinger, D. F. (1791/1994). Lebensbeschreibung von Friderika Baldinger von ihr selbst verfaßt. In M. Heuser, O. Niethammer, M. Roitzheim-Eisfeld & P. Wulbusch (Hrsg.), *„Ich wünschte so gar gelehrt zu werden" Drei Autobiographien von Frauen des 18. Jahrhunderts. Texte und Erläuterungen* (S. 7-24). Göttingen: Wallschein

Bolte, J. H. (1789). *Der berlinische Briefsteller für das gemeine Leben. Zum Gebrauch für deutsche Schulen und für jeden, der im Briefschreiben sich selbst zu unterrichten wünscht.* Berlin: De Gruyter.

Brüggemann, D. (1968). *Vom Herzen direkt in die Feder. Die Deutschen in ihren Briefstellern.* München: dtv.

Büschken, D. & Plassmann, A. (Hrsg.). (2020). *Die Figur des Ratgebers in transkultureller Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.

Dahmer, C. (2017). *Conduct books für junge Damen des achtzehnten Jahrhunderts. Aufrichtigkeit und Frauenrolle*. Frankfurt u. a.: Peter Lang.

Daston, L. (2023). *Regeln. Eine kurze Geschichte*. Berlin: Suhrkamp.

Engelmann, S. (2021). Zwischen Restauration und Liberalisierung – Der Blick auf den Körper des Kindes in den Kindernöten. In E. Berner & J. Lauff (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27. Körper/Körperlichkeit – neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung* (S. 158-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Engelmann, S. (2022a). Aufwachsen und das Aufwachsen unterstützen – Zur Thematisierung und Unterstützung von Übergängen in Christian Heinrich Zellers Ueber Kleinkinder-Pflege. *Historica Scholastica, 1*, 35-54. DOI 10.15240/tul/006/2022-1-002

Engelmann, S. (2022b). Es besser machen – Pädagogische Artikulationsstrategien in Ratgebern vom 18. bis ins 21. Jahrhundert. *Bildung und Erziehung, 75*(3), 263-279. DOI:10.13109/buer.2022.75.3.263

Engelmann, S. & Reichrath, P. (2022). Dorfgelehrte – Die soziale Funktion von lokalen Gelehrten in der Volksaufklärung anhand von Johann Georg Schlossers Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk. In T. Assinger & D. Ehrmann (Hrsg.), *Gelehrsamkeit(en) im 18. Jahrhundert, Autorisierung – Darstellung – Vernetzung* (S. 163-176). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Eschner, C. (2017). *Erziehungskonzepte im Wandel Eine qualitative Inhaltsanalyse von Elternratgebern 1945 bis 2015.* Wiesbaden: Springer.

Freytag, C. (2014). *Mensch, werde und mache alles immer besser. – Überlegungen zur Aufklärung und Vervollkommnung des Menschen am Beispiel von Rudolph Zacharias Becker in der Zeit von 1779 bis 1794*. Jena: Garamond.

Großkopf, S. (2022). Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft – Stand, Kritik und Perspektiven. Gedanken zu den Beiträgen dieses Heftes. *Bildung und Erziehung*, *75*(3), 337-350. DOI: 10.13109/buer.2022.75.issue-3

Habermas, R. (2004). Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung. Schreiben im Bürgertum um 1800. In S. Häder &. H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen* (S. 30-47). Weinheim u. a.: Beltz.

Heuser, M., Niethammer, O., Roitzheim-Eisfeld, M., & Wulbusch, P. (Hrsg.). (1994). *„Ich wünsche so gar gelehrt zu werden" Drei Autobiographien von Frauen des 18. Jahrhunderts. Texte und Erläuterungen.* Göttingen: Wallstein.

Höffer-Mehlmer, M. (2019). Den Rat immer neu erfinden – Zur Geschichte der Ratgeberliteratur. In M. Schmid, U. Sauerbrey, & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 239-262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Höffer-Mehlmer, M. (2003). *Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Levsen, S. (2019). *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich. 1945-1975*. Göttingen: Wallstein.

Martus, S. & Spoerhase, M. (2022). *Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften*. Berlin: Suhrkamp.

Meise, H. (1996). Bildungslust und Bildungslast in Autobiographien von Frauen um 1800. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung* (S. 453-466). Frankfurt a. M.: Campus.

Sauerbrey, U. (2019). Das Buch als Medium ästhetischer Empfindung? Versuche zu einer erziehungstheoretischen Analyse. In C. Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart* (S. 45-62). Wiesbaden: Springer.

Schmid, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis Problematik popularpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scholz, J. (2011). *„Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne". Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen*. Bremen: edition lumiere.

Vogel, K. & Engelmann, S. (2024). Bildungswissen und Zeitlichkeit. Zum Zusammenhang praxeologischer und biografischer Perspektiven am Beispiel der „Lebenserinnerungen" eines Hochschullehrers um 1900. In A. Hoffmann-Ocon, T. Kössler & R. Sabine (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 29. Temporalitäten* (S.70-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Volk, S. (2018). *Elternratgeber der Weimarer Republik. Wissensordnungen über Familienerziehung zwischen zwei Weltkriegen*. Wiesbaden: Springer.

Zanetti, S. (Hrsg.). (2012). *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autor

Engelmann, Sebastian, Jun.-Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Bismarckstraße 10
76133 Karlsruhe
sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

doi.org/10.35468/6097-19

Janne Krumbügel

Ratgeben als geschlechterpolitisches Stilmittel: Satirische Literatur für werdende Väter im historischen Kontext

1 Einleitung

Ratgeberliteratur, die sich exklusiv an werdende Väter richtet, gibt es in Deutschland seit den 1930er Jahren (Heimeran, 1938). Nachdem zunächst nur vereinzelte Werke erschienen, nimmt die Anzahl der Publikationen seit den 1980er Jahren, als verstärkt Formen „neuer" Vaterschaft diskutiert wurden (z. B. Gerspach, 1982; Bullinger, 1983; Pruett, 1988; Schneider, 1989), bis heute stetig zu. Es hat sich ein eigenes Subgenre der Ratgeberliteratur gebildet, das bisher vom Feuilleton mehr Aufmerksamkeit bekommen hat als von der Wissenschaft. Diese Ratgeber zeigen zwar durchaus Ähnlichkeiten, jedoch auch deutliche Unterschiede zu den an Paare oder Schwangere und Mütter adressierten Schwangerschafts- und Elternratgebern auf (Krumbügel, 2022).

Zum einen wird deutlich stärker die Geschlechterordnung und die Rolle des Mannes als Vater in den Mittelpunkt der Darstellungen gerückt und zur zentralen Problematisierung der Ratgeber gemacht. Die Frage der Versorgung des Kindes rückt demgegenüber teils stark in den Hintergrund. Zum anderen fällt die große Anzahl an Humorratgebern auf. Es wäre auf den ersten Blick naheliegend, diese Humorratgeber als reine Unterhaltungsliteratur ohne inhaltlichen Mehrwert, als marginal, vom Sample auszuschließen. In diesem Beitrag soll ein satirischer Ratgeber in den Mittelpunkt gerückt und gerade nach der Funktion von humoristischen Darstellungsweisen gefragt werden.

Die Ergebnisse basieren auf Analysen im Rahmen meines Promotionsprojekts mit dem Arbeitstitel „Der schwangere Mann. Geschlechterpolitische Diskurse in der Ratgeberliteratur für werdende Väter". In Orientierung an den Verfahrensvorschlägen der Kritischen Diskursanalyse (Jäger, 2015) wurden deutsche Ratgeber, die sich spezifisch an werdende Väter richten, ausgewertet. Es handelt sich um einen machtkritischen Ansatz, in dem die Verortung von Diskursen in ihrem (historischen, gesellschaftlichen) Kontext und die Positionierung von Autor*innen berücksichtigt wird. In Anpassung an das Material der Ratgeberliteratur wurde insbesondere nach der jeweiligen Funktion der einzelnen Ratgeber als Intervention in gesellschaftliche Diskurse gefragt.

doi.org/10.35468/6097-20

Im ersten Abschnitt des Beitrags werden mit dem Beispiel der Ratgeberliteratur für werdende Väter forschungspragmatische Überlegungen zur Korpusbildung in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen von Ratgeberliteratur mit historisch vergleichender Perspektive vorgestellt. Dabei wird eine dynamische Lösung der Frage, welche Bücher in das Sample aufgenommen werden, vorgeschlagen, um einen möglichen Mehrwert auch atypischer Exemplare für die Untersuchung nicht vorschnell auszuschließen. Im zweiten Abschnitt wird ein solcher atypischer, satirischer Ratgeber vorgestellt und hinsichtlicher seiner Funktion analysiert und historisch kontextualisiert: „Die Ernährung des werdenden Vaters" (Müller, 1970). Abschließend wird verdeutlicht, dass eine sorgfältige historische Verortung des Ratgebers im gesellschaftlichen Kontext notwendig ist, um die Funktion von Ratgebern als Diskursinterventionen analysieren zu können.

2 Forschungspragmatische Überlegungen zur Korpusbildung mit atypischen Ratgebern

In diesem Beitrag soll ein atypischer Ratgeber, ein Buch, das in gewisser Weise aus einer Definition von „Ratgeber", aus dem Konzept eines Samples oder der üblichen Art von Ratgeberliteratur zum gleichen Thema herausfällt, in den Mittelpunkt gestellt werden. Zuvor werden deshalb einige Überlegungen zur Auswahl von Material, also zur Korpusbildung, in sozialwissenschaftlichen Ratgeberanalysen mit historischer Perspektive angestellt. Die Überlegungen beziehen sich auf Bücher als Material, sodass „Ratgeber" sich hier auf Ratgeberliteratur in gedruckter Form bezieht. Auch wenn in den letzten Jahrzehnten Ratgeben in unterschiedlichen, zunehmend digitalen Medien stattfindet (Wandhoff, 2016, 304; vgl. Menzel & Weinhardt i. d. Band), bleiben Bücher ein übliches Ratgebermedium.[1]
Ratgeberliteratur wird in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen sowohl als eigenes gesellschaftliches Phänomen als auch als Quelle für (historische) soziale Normen und Ideale betrachtet (Bröckling, 2002; Heimerdinger, 2006). Es ist umstritten, wofür genau Ratgeberliteratur eine Quelle ist, welchen Aussagewert man ihr also zuschreiben kann (Heimerdinger, 2006, 59). Hier werden Ratgeber als Quelle über historische Diskursbeiträge gefasst, die in erster Linie Aufschluss über diskursive „Anrufungen" (Althusser, 1977) zu einem bestimmten Verhalten oder Sichtweisen erlauben, die als vernünftig oder selbstverständlich dargestellt werden. Ratgeber sind als Untersuchungsmaterial interessant, da sie zu klaren Problematisierungen, Orientierungsvorlagen und zu Lösungsvorschlägen neigen, und in diesen Problemrahmungen Welt- und Menschenbilder hervortreten.

1 In den letzten Jahren erscheinen viele Ratgeber sowohl in einer Druckfassung als auch als E-Book, oder als book on demand. Selbst Ratgeber-Apps erscheinen teils zusätzlich in Buchform, z. B. Linke & Schilling (2015), sodass Konvergenzen zwischen diesen medialen Welten zu beobachten sind.

doi.org/10.35468/6097-20

Historische Untersuchungen, die die Entwicklung von Ratgeberliteratur zu einem Thema in einem längeren Zeitraum in den Blick nehmen, sind selten (z. B. Malich, 2017; Höffer-Mehlmer, 2003), wohl auch, weil diese Art von Untersuchungen mit einem hohen Zeit- und Materialaufwand einhergehen. Sozialwissenschaftliche Forschung zu Ratgebern ist im strengen Sinne keine historische Forschung, beinhaltet jedoch zwangsläufig eine historische Perspektive: Sie steht zunächst vor der Entscheidung, welcher Zeitraum untersucht werden soll, auch wenn eine enge Eingrenzung vorgenommen wird. Wird Ratgeberliteratur jedoch nicht nur zur Illustration und tiefergehenden Betrachtung zuvor ausgewählter sozialer Phänomene herangezogen, sondern als Gegenstand selbst zum Forschungsobjekt, so stellen sich eine Reihe von Fragen zur Historie des Genres: Zur *Emergenz* (Wann erschien der erste Ratgeber zu diesem Thema oder mit dieser Zielgruppe, und mit welchem Anlass?), zum *Verlauf* (Wie verändern sich Publikationshäufigkeiten, Themenschwerpunkte, Problematisierungen und Zielsetzungen mit der Zeit?) und zum *historischen und diskursiven Kontext* (Wie hängen die Problematisierungen der Ratgeber und die Entwicklung des Genres mit gesellschaftlichen Ereignissen und Diskursen der Erscheinungszeit zusammen?) Von Interesse ist dabei nicht nur der Ratgeber als Quelle, sondern auch als „Ding" mit einer diskursiven und praktischen Funktion, die sich historisch ändern kann.

Am Beispiel der Ratgeberliteratur für werdende Väter ist zu sehen, dass die Eingrenzung eines Korpus komplex ist und mit Überraschungen verbunden sein kann. Diese adressatenspezifische Ratgeberliteratur hob sich während einer explorativen Erhebung von Schwangerschaftsratgebern als eigene Gruppe ab. Eine überraschend große Anzahl an Ratgebern richtete sich nicht an die Schwangere oder die werdenden Eltern gemeinsam, sondern explizit und ausschließlich an werdende Väter. Viele dieser Ratgeber orientieren sich am Stil und den Inhalten von Schwangerschaftsratgebern, setzen sich aber auch deutlich, teils ironisch, von diesen ab. So fiel die Entscheidung, die Auswahl auf dieses Subgenre zu begrenzen, und das Phänomen der adressatenspezifischen Literatur und deren diskursiver Funktion selbst in den Blick zu nehmen: Wozu soll diese „männergerechte" Ratgeberliteratur, wie sie häufig beworben wird, dienen? Auf welche gesellschaftlichen Umstände und Debatten reagiert sie bzw. gestaltet sie mit?

Da es sich um ein vergleichsweise kleines thematisches Subgenre handelt, erfolgte zunächst eine Vollerhebung, d. h. eine möglichst vollständige Erfassung der im Original auf deutsch erschienenen Ratgeberliteratur für werdende Väter, soweit sie auffindbar ist. Wann also gab es den ersten Ratgeber, der sich exklusiv an werdende Väter richtete? Dabei stellte sich angesichts der sehr unterschiedlich gestalteten Bücher mit der Zielgruppe werdende Väter zunächst die Frage, wie ein Buch überhaupt als Ratgeber erkannt bzw. eingeordnet werden kann. Während linguistische Ansätze sich dieser vieldiskutierten Frage im Detail widmen (Hennig & Niemann, 2022), kann dies in sozialwissenschaftlichen Arbeiten als

doi.org/10.35468/6097-20

einer von mehreren Aspekten der begründeten Eingrenzung von Untersuchungsmaterial behandelt werden. Orientierung können dabei jedoch durchaus linguistische Erkenntnisse über sprachliche Indikatoren von „Ratgeberhaftigkeit“ (Ott, 2022, 99) geben. Dazu werden paratextuelle und innertextliche Merkmale von Ratgebern sowie eine kommunikative Funktion und eine Nutzung von Texten als Ratgeber gezählt (Ott, 2022, 100ff.).

Am einfachsten zugänglich sind *paratextuelle Indikatoren*, d. h. Benennungen eines Buches als Ratgeber in Rahmentexten wie dem Titel, Untertitel oder auch im Vorwort, dem Klappentext oder auf dem Buchrücken. Diese Texte sind meistens in Suchmaschinen und Leseproben im Internet zu finden und deshalb, zumindest bei neueren Werken, leicht zugänglich. Allerdings ergeben sich hier Grenzen bei älterem Material oder Büchern, die nicht den heutigen oder häufigsten Darstellungsweisen in Ratgebern folgen. Viele der älteren Werke, die am Ende in das Korpus aufgenommen wurden, sind in Bibliothekskatalogen nicht als „Ratgeber“ verschlagwortet, sondern als Belletristik oder schöne Literatur. So konnten einige Ratgeber nur über Umwege oder manche unter Umständen auch nicht gefunden werden. Das älteste Werk etwa, das ermittelt werden konnte, „Der Vater und sein erstes Kind“ (Heimeran, 1938), führt erst in späteren Ausgaben im Untertitel den Hinweis „Fröhliche Betrachtungen und wohlmeinende Ratschläge“. Dieser Untertitel erscheint nicht in Bibliothekskatalogen, sodass das Buch auf diesem Weg nicht gefunden worden wäre, und erst durch eine breite thematische Recherche und der Suche nach Hinweisen im Fließtext auf „Ratgeberhaftigkeit“ auffiel.

Innertextliche Indikatoren hingegen zeigen sich nämlich erst bei der Sichtung von Material. Es handelt sich um Hinweise, dass im Verlauf des Buches Ratschläge folgen, oder um konkrete Sprachhandlungen des Ratgebens im Fließtext, ggf. auch visuell markierte Textfelder mit Tipps und Tricks. Daran schließen sich weiter gefasst die *kommunikative Funktion* von Texten an, Probleme beseitigen bzw. reduzieren oder zu einem bestimmten zielgerichteten Verhalten anregen zu wollen. Nicht zuletzt ist die *Nutzung oder Empfehlung eines Buches als Ratgeber* ein Ansatzpunkt, um nach Material zu recherchieren, etwa über Empfehlungen in Internetforen oder Listen mit weiterführender Literatur in den Ratgebern selbst.

Nicht alle Bücher, die als Ratgeberliteratur eingeordnet werden können, erfüllen diese Parameter vollständig. Für empirische Projekte muss in erster Linie festgelegt und dargelegt werden, wie „ratgeberhaft“ ein Buch sein muss, um ins Sample aufgenommen zu werden. Das erwähnte frühe Buch für werdende Väter (ebd.) etwa erwies sich nur als grenzwertig ratgeberhaft, denn es bietet keine direkten Ratschläge an und ist in der ersten Auflage nicht paratextuell als Ratgeber markiert. Wichtig ist, bei der Auswahl zu überlegen, ob es sich bei Texten nicht vielleicht „um atypische Beispiele einer Textsorte handelt und ob der Korpuszuschnitt dem Erkenntnisinteresse gerecht werden kann“ (Ott, 2022, 97). Atypische Exemplare, die etwa nur wenige Kriterien von Ratgeberhaftigkeit erfüllen, oder

doi.org/10.35468/6097-20

typische Ratgeber mit ungewöhnlichem Inhalt werden meistens aussortiert. Was aber, wenn sich atypische Exemplare häufen oder inhaltlich besonders interessant erscheinen? Die Entscheidung kann sich, wie gesagt, an linguistischen Kriterien orientieren, ist jedoch ganz maßgeblich eine forschungspragmatische Frage. Wenn eine große Anzahl von Ratgebern zur Auswahl steht, wird die Auswahl in der Regel mit engeren Kriterien getroffen. Entscheidend kann jedoch auch sein, wie viel Erkenntniswert ein Buch in das Sample einbringt. Zu denken ist hier vom Untersuchungsgegenstand aus – problematisiert das Buch das untersuchte Thema in einem Sinne, der Orientierungswissen bietet? Ist ein Mehrwert von der Analyse des Ratgebers zu erwarten?

Dies ist bei dem Buch von Heimeran der Fall. Die kommunikative Funktion wirkt, trotz geringer paratextueller Rahmung, modellbasiert ratgebend (Ott & Kiesendahl, 2019, 106), indem ein fiktiver werdender Vater als Identifikationsfigur für Lesende auftritt. Das Buch kann somit als Orientierungsliteratur eingestuft werden. Die wenig explizite direktive Ansprache erscheint angesichts der deutlichen Orientierungsfunktion vielmehr als Stilmittel: Der Autor stellt sich beinahe kokettierend in die Rolle des Erzählers der Erfahrungen eines fiktiven Vaters, da die Wiedergabe eigener Erfahrungen „für die eigene Familie immer etwas peinlich [ist], wenn sie selber vorkommt, bei offenen Fenstern sozusagen" (Heimeran, 1938, 10). Aufgrund des Alleinstellungswerts des Werkes (der nächste original auf deutsch erscheinende Ratgeber für werdende Väter war erst für 1970 festzustellen), und Vermutungen über einen hohen Erkenntniswert über historische Diskurse (das Buch erschien in der Zeit des Nationalsozialismus und erinnert im Titel an den bekannten Mütterratgeber von Johanna Haarer (Haarer, 1934)) fiel die Entscheidung für die Aufnahme ins Sample.

Auch der 1970 erschienene Ratgeber, um den es im Folgenden Abschnitt gehen soll, ist ein atypisches Beispiel für die Textsorte Ratgeber. Dieser dreht die Logik des Nicht-Ratgebens quasi um: Er präsentiert deutliche, beinahe plakative Indikatoren der Ratgeberhaftigkeit, während der satirische Inhalt des Buches nicht zu einer kommunikativen Funktion als Rat taugt. Hier erscheint Ratgeben als reine Form und Stilmittel, das eine andere diskursive Funktion als das Geben von Rat besitzt. Auch dieser Ratgeber wurde deshalb bei der Erhebung zunächst als grenzwertig ratgeberhaft eingestuft, letztendlich jedoch ins Sample aufgenommen.

Hilfreich angesichts der zahlreichen atypischen Ratgeber war das Vorgehen, ein ‚dynamisches' Korpus zu führen. Dabei wurde zunächst breit erhoben und auch grenzwertig ratgeberhafte Exemplare wurden aufgenommen. Angesichts des großen Materialumfangs (einzelne Ratgeber haben einen Umfang von durchschnittlich etwa 150 Seiten) wurden die Ratgeber in einem ersten Schritt bezüglich der Darstellungsformen, dargestellter Expertisen der Autor*innen und der Problemrahmung in Vorworten und Klappentexten gesichtet und kategorisiert. In einem nächsten Schritt wurde ein vorläufiges, engeres Sample für die detaillierte Analyse

doi.org/10.35468/6097-20

ausgewählt, das nach dem aktuellen Kenntnisstand die Ergebnisse aus dem ersten Durchgang durch das Material repräsentieren und die gefundenen Phänomene in der schriftlichen Darstellung der Ergebnisse mit Beispielen illustrieren kann. Einzelne Ratgeber wechselten durchaus im Projektverlauf mit wachsendem Wissen über das Material zwischen weitem Korpus und engerem Sample, sodass eine gewisse Offenheit und Dynamik bestehen blieb. Werke aus dem weiten Korpus wurden immer wieder zur Überprüfung von Hypothesen herangezogen. Dem Erkenntnisinteresse konnte so mit einem handhabbaren Sample gefolgt werden, ohne atypische Exemplare vorschnell auszuschließen. Dieses Vorgehen ist besonders empfehlenswert, wenn Ratgeberliteratur als Gegenstand und nicht (nur) als eine Quelle unter anderen im Mittelpunkt der Untersuchung steht, und die diskursive Funktion von Ratgeberliteratur zu einem bestimmten Thema zum Erkenntnisinteresse gehört. Die Funktion eines solchen zunächst grenzwertig ratgeberhaft, randständig und atypisch erscheinenden Ratgebers wird im folgenden Abschnitt illustriert.

3 Der satirische Ratgeber „Die Ernährung des werdenden Vaters“

Das Sichten des Buches „Die Ernährung des werdenden Vaters. Ein praktisches Handbuch auf wissenschaftlicher Grundlage“ (Müller, 1970) führte zunächst zu Fragezeichen über den Zweck des Werks. Auf den ersten Blick erfüllt das Buch alle formellen „Indikatoren von Ratgeberhaftigkeit“: Das „praktische Handbuch“ verspricht im Titel Anleitung auf der Grundlage wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse. Im Vorwort wird das Vorhaben beschrieben,

> „zu einer systematischen, ganzheitlichen Zusammenschau der werdenden Vaterschaft und ihrer Probleme zu gelangen. Das Ergebnis dieser Untersuchungen schlug sich nieder in den nachfolgenden praktischen Hinweisen, die eine körperlich und seelisch-geistig sinnvolle Gestaltung der Vaterschaft ermöglichen sollen. Dabei stehen der Natur der Sache entsprechend ernährungswissenschaftliche Überlegungen im Vordergrund, jedoch treten Erwägungen zweckmäßiger Lebens- und Liebesgestaltung hinzu“ (ebd., 9).

Es werden „praktische Hinweise“, die zur Bewältigung üblicher Probleme werdender Väter führen sollen, in Aussicht gestellt, auch im Fließtext sind deutlich formulierte Ratschläge, Empfehlungen und Aufforderungen zu finden. Aufgrund des Inhalts dieser praktischen Hinweise kann jedoch trotz der paratextuellen, innertextlichen und texttypologischen Indikatoren von „Ratgeberhaftigkeit“ nicht von einer kommunikativen Funktion des Buches als Ratgeber gesprochen werden, da es sich, wie sich in der weiteren Analyse zeigte, um rein persiflierende Ratschläge handelt. Die Frage über die Einordnung des Buches auf den ersten Blick zeigt sich auch im

doi.org/10.35468/6097-20

Katalog der Deutschen Nationalbibliothek: Die Erstausgabe ist in die Sachgruppe „Schöne Literatur“ eingeordnet, die letzte Ausgabe von 2005 in die Sachgruppe „Medizin, Gesundheit“ mit dem Schlagwort „Humoristische Darstellung“.

Das Satirische des Ratgebers zeigt sich schon in der Gestaltung. Das geheftete Büchlein, das mit 63 kleinformatigen Seiten einen schmalen Umfang für den Anspruch eines „Handbuches“ hat, erinnert in der grafischen Gestaltung an ein Kinderbuch. Tatsächlich stammen die holzschnittartigen Bilder auf dem Titel und im Innenteil von einer bekannten Illustratorin, die zahlreiche Kinderbücher gestaltet hat.[2] Auf dem Titelbild ist das Relief eines Mannes mit Lätzchen um den Hals gebunden zu sehen, der in einem Nest sitzt und von einem Storch gefüttert wird. Der so schon grafisch angekündigte Fokus auf die Ernährung des werdenden Vaters ist eine ironische Spiegelung der Inhalte von Schwangerschaftsratgebern. Auch im Aufbau zeigen sich deutliche Parallelen zu üblichen Schwangerschaftsratgebern, mit einer Einteilung in drei Trimester, einem chronologischen Aufbau von der Zeugung bis zur Geburt, und Themen wie dem Geschlecht des Kindes und möglichen Krankheiten des werdenden Vaters.

In allen Kapiteln werden Ratschläge für eine angemessene und förderliche Ernährung des werdenden Vaters gegeben, die die üblichen Ratschläge an Schwangere persiflierend umkehren. Es wird werdenden Vätern zusammenfassend eine Ernährungsweise ans Herz gelegt, die hohe Mengen an Fleisch, Alkohol und fettreichen Speisen beinhaltet. Dadurch möglicherweise entstehende Übelkeit sei in der Frühschwangerschaft normal (ebd., 29). Es wird wiederholt darauf hingewiesen, vor allem darauf zu achten, dass der Alkohol „nicht unter die Nüchternheitsmarke“ (ebd., 40) falle, indem insbesondere Bier getrunken wird. Im Gegenzug: „Sämtliche alkoholfreien Getränke sind strikt zu meiden“ (ebd., 28). Zunächst stellen diese Empfehlungen eine Umkehrung der Ratschläge an Schwangere dar, und persiflieren diese in der Übertragung auf werdende Väter. Weiterhin geschieht über diese Ratschläge eine demonstrative diskursive Performanz von Männlichkeit. Hoher Alkoholkonsum, besonders von Bier, und fett- und fleischreiches Essen werden mit Männlichkeit assoziiert (Winter, 2022). Diese Darstellungen werden nochmals in einer Illustration auf die Spitze getrieben, in der ein Mann ein lebendes Rind unter dem Arm geklemmt trägt, versehen mit der Bildunterschrift: „Werdender Vater bei der Beschaffung eines bescheidenen Imbisses“ (Müller, 1970, 21).

Was aber sollen nun diese persiflierenden, satirischen Umkehrungen der Form und Inhalte von Schwangerschaftsratgebern und die ironische Anwendung auf werdende Väter ausdrücken, was ist ihre Funktion? Ein Humorbuch, das sich über die Unsinnigkeit von „Schwangerschaftsratgebern“ für werdende Vätern lustig macht, ist in einer Zeit, in der es bisher kaum Literatur für werdende Väter

2 Annegert Fuchshuber hat unter anderem Bücher von Michael Ende und Gudrun Pausewang illustriert, sowie eigene Kinderbücher veröffentlicht.

doi.org/10.35468/6097-20

gibt, keine hinreichende Erklärung. Erst eine genauere Beschäftigung mit dem historischen Kontext des Ratgebers und dem Hintergrund des Autors führte zur Möglichkeit einer plausiblen Einordnung.

Zunächst bestand tatsächlich der Eindruck, dass der Autorenname, Dr. Klaus Müller, ein persiflierendes Pseudonym darstellt. Es wird in einem Autorenzusatz angekündigt, dass die Empfehlungen des Buches „unter Mitwirkung namhafter Fachgelehrter" entstanden seien. Im Vorwort folgen Zitate aus fiktiven wissenschaftlichen Veröffentlichungen, deren Titel und Autorenangaben Veralberungen sind. Wie sich jedoch herausstellte, ist der Autorenname hingegen echt: Dr. Klaus Müller war ein Jurist mit dem Schwerpunkt öffentliches Recht, der zum Erscheinungszeitpunkt des Humor-Ratgebers an der Überarbeitung eines Kommentarbands zum Grundgesetz arbeitete. Der juristische Hintergrund des Autors ist dem satirischen Ratgeber durch die Verwendung juristischer Fachsprache anzumerken. Schon im Vorwort wird die Notwendigkeit eines Ratgebers für werdende Väter mit dem Gleichheitssatz im Grundgesetz begründet.[3] Dieser Anspruch wird jedoch direkt wieder ins Absurde gezogen, indem daraus eine absolute Gleichheit von Mann und Frau abgeleitet wird: Analog zu einem „Mysterium der Mutterschaft" müsse es im Einklang mit dem Grundgesetz auch ein „Mysterium der Vaterschaft" geben, das das Buch zu enthüllen versuche (ebd., 8).

Der Artikel 3 Abs. 2 zur Gleichberechtigung von Mann und Frau wird im von Müller herausgegebenen Grundgesetzkommentar deutlich kritisiert: „Die Fassung ist verunglückt, sie sagt nicht aus, was sie aussagen soll. Ihre sprachliche Dürre erweckt den Eindruß [sic], daß die RechtsO Unterschiede zwischen Mann und Frau überhaupt nicht mehr machen dürfe" (Müller & Model, 1971, 58). Dies wird mit Verweis auf biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern als unsinnig dargestellt. Zudem wird auf eine rechtliche Gleichbehandlung des Mannes gepocht, mit dem Beispiel, dass Männern die Zulassung zur Hebammenausbildung nicht verwehrt werden dürfe. Das Thema Schwangerschaft wird, wie es bis heute häufig der Fall ist, als eine Art letztes Argument in der Debatte um die Gleichbehandlung von Ungleichen verwendet. Vor diesem Hintergrund liest sich der satirische Ratgeber als Kritik am Gleichheitssatz im Grundgesetz, im Sinne einer ins Absurde getriebenen Umsetzung des Gleichheitsprinzips.

Der satirische Ratgeber erscheint zu einem Zeitpunkt, in dem die Geschlechterordnung unter Druck gerät und vor einer Veränderung steht: In den 1968er Jahren wurde die hierarchische geschlechtliche Arbeitsteilung in Familien Gegenstand feministischer und antibürgerlicher Kritik. Das Nichtehelichengesetz, das 1969 beschlossen und 1970 eingeführt wurde, sollte zudem zu einer verstärkten finanziellen Beteiligung von Vätern unehelich geborener Kinder führen. In

3 Im Wortlaut der damals gültigen Fassung: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt" (Art. 3, Abs. 2 GG).

doi.org/10.35468/6097-20

diesem Lichte ist es wenig verwunderlich, dass im Ratgeber ausführliche, wenn auch in der Form scherzhafte, Anleitungen gegeben werden, wie ein werdender Vater sich nach der Zeugung unauffällig davonstehlen, die Vaterschaft leugnen und Zahlungen vermeiden kann, indem etwa ein Anwalt einen langwierigen Prozess anstößt, der idealerweise die ganze Kindheit über andauert (Müller, 1970, 23). Das Ratgeben wird hier zum reinen Stilmittel, der satirische Ratgeber zu einer oppositionellen Intervention in einen geschlechterpolitischen Diskurs. Die Ansprüche auf Verantwortungsübernahme in der Elternschaft und die gleichen Rechte und Pflichten, die der Gleichheitssatz und das Nichtehelichengesetz mit sich bringen könnten, werden so abgewehrt. Die Botschaft des Ratgebers ist somit weniger in den Inhalten der einzelnen Ratschläge zu suchen, sondern in der übergreifenden Aufforderung, den Forderungen nach Gleichberechtigung und einer höheren Verantwortungsübernahme von Vätern nicht nachzukommen.
Die These, dass das Ratgeben als Stilmittel in der Form von Satire eine Funktion in geschlechterpolitischen Diskursen einnimmt, bestätigt sich mit einem Blick in die 2000er Jahre. Nach langer politischer und gesellschaftlicher Debatte um die Rolle von Vätern, Gleichberechtigung in der Arbeitsteilung und die Sorge um das Kind wurden 2007 die sogenannten „Vätermonate" in das Gesetz zur Elternzeit eingeführt. Während in dieser Zeit in den Medien, der Wissenschaft und auch der Ratgeberliteratur ein Diskurs um die Vereinbarkeit von Männlichkeit und Fürsorglichkeit wahrzunehmen ist, wehrt ein Humor-Ratgeber diese Ansprüche an ein stärkeres Engagement von Vätern deutlich ab. Das Buch „Der Ball ist rund und Schluss ist, wenn die Hebamme abpfeift" (Meier, 2005) arbeitet mit ähnlichen Mitteln wie der satirische Ratgeber aus den 1970er Jahren. Männlichkeit wird hier über durchgehende Fußballmetaphern demonstriert. Die fiktiven Namen der dem werdenden Vater zur Seite gestellten „Experten" erinnern an bekannte Fußballer. Statt der Ernährung des werdenden Vaters wird die Beteiligung des Mannes im Haushalt als Risiko für die Entwicklung des ungeborenen Kindes dargestellt (ebd., 45), während Hausarbeit für Schwangere „optimale körperliche Betätigung" (ebd., 61) sei. In beiden Humor-Ratgebern zeigt sich ein demonstratives Besetzen konservativer Geschlechterbilder und ein Festhalten an Privilegien in einer in Bewegung geratenen Geschlechterordnung.

4 Fazit: Ratgeben als Diskursintervention

Die idealtypischen Vorstellungen davon, wie ein Ratgeber üblicherweise gestaltet ist, unterschieden sich in dieser Untersuchung von Ratgebern für werdende Väter zum Teil erheblich von der tatsächlich gefundenen Literatur. Atypische Ratgeber oder grenzwertig ratgeberhafte Bücher, die wenig direktiv auftraten oder stark humoreske Ratschläge enthalten, traten so gehäuft auf, dass ein genereller Ausschluss

doi.org/10.35468/6097-20

aus dem Sample nicht plausibel erschien. Im Gegenteil wurden diese Bücher analytisch auf ihre Funktion befragt, und nach dem Grund für diese Darstellungsweisen gesucht. Diese Vorgehensweise erwies sich als sehr gewinnbringend, und einige zunächst randständig oder nicht ernstzunehmen erscheinende Exemplare zeigten sich im Gesamtbild der Analyse als besonders aufschlussreich.

Für sozialwissenschaftliche Untersuchungen, die Ratgeber nicht nur als Quelle für (historische) Ideale, Weltbilder und Thematisierungsweisen, sondern auch als „Ding" mit einer historisch veränderlichen diskursiven und praktischen Funktion, als Gegenstand selbst in den Blick nehmen, wurde deshalb ein Vorgehen bei der Korpusbildung empfohlen, die eine gewisse Offenheit und Dynamik im Projektverlauf erlaubt. Ein weites Korpus, das auch grenzwertig „ratgeberhafte" und anderweitig atypische Werke zum untersuchten Thema oder mit einer bestimmten Zielgruppe führt, kann als Fundus für die Überprüfung von Thesen, die bei der detaillierten Analyse eines engeren Samples entstehen, geführt werden. Einzelne Ratgeber können so, wenn sie im Laufe der Untersuchung relevant werden, in das engere Sample aufgenommen werden, sodass atypische Exemplare nicht vorschnell aus dem Blickfeld geraten.

Am Beispiel eines atypischen Ratgebers wurde gezeigt, dass sich die Analyse besonders dieser aus dem Rahmen fallenden Exemplare auf ihre Funktion und ein Blick an die Grenzbereiche der untersuchten Diskurse und Genres lohnt. Humor als Stilmittel ist in der Ratgeberliteratur nicht selten, und kann zum Beispiel dazu dienen, mögliche Leser*innen mit der Aussicht auf eine unterhaltsame Lektüre anzusprechen. Humor kann aber auch der Abgrenzung, Abwertung oder Kritik dienen. Der satirische Ratgeber „Die Ernährung des werdenden Vaters" (Müller, 1970) ist dafür ein extremes Beispiel, in dem das Ratgeben selbst zum Stilmittel der Kritik wird. Er weist zwar die Form eines typischen Ratgebers mit paratextuellen und innertextlichen Indikatoren von Ratgeberhaftigkeit auf, erfüllte jedoch aufgrund der rein satirischen Ratschläge nicht vordergründig die kommunikative Funktion des Ratgebens. Während Humor-Ratgeber aufgrund dessen zumeist als marginal und nicht ernst zu nehmen vom Sample ausgeschlossen werden, konnte hier gezeigt werden, dass Ratgeben in der Literatur eine Funktion haben kann, die über das praktische Geben von Rat hinaus oder daran vorbei geht. Satire ist ein übliches Mittel politischer Debatte, und dient dazu, Kritik zu üben, indem mit Übertreibungen und Parodien eine Absurdität oder ein Missstand behauptet wird und zu einer Gegenreaktion geradezu provoziert wird (Zymner, 2017). Sie ist auch bei Ratgeberanalysen ein Zeichen einer Politisierung eines Diskurses. Die Form des Ratgebers als reines Stilmittel kann so einer oppositionellen Intervention in einen gesellschaftlichen Diskurs dienen. Eine genaue historische Verortung des Ratgebers, insbesondere zum Hintergrund der Autor*innen und der zeitgenössischen gesellschaftlichen Debatten zum Thema, das im Ratgeber problematisiert wird, ist dabei unerlässlich, um herauszufinden, worauf ein Ratgeber antwortet.

doi.org/10.35468/6097-20

Literatur

Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.

Bröckling, U. (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern. *Leviathan, 30*(2). DOI: 10.1007/s11578-002-0017-2

Bullinger, H. (1983). *Wenn Männer Väter werden. Schwangerschaft, Geburt und die Zeit danach im Erleben von Männern; Überlegungen, Informationen, Erfahrungen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gerspach, M. (1982). Gibt es eine neue Väterlichkeit? In: M. Gerspach (Hrsg.), *Das Väterbuch (S. 35-58).* Frankfurt a. M.: Verlag Jugend und Politik.

Haarer, J. (1934). *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind.* München: Lehmann.

Heimeran, E. (1938). *Der Vater und sein erstes Kind*. München: Heimeran.

Heimerdinger, T. (2006). Alltagsanleitungen? Ratgeberliteratur als Quelle für die volkskundliche Forschung. *Rheinisch-westfälische Zeitschrift für Volkskunde, 51*, 57-71.

Hennig, M. & Niemann, R. (Hrsg.). (2022). *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.* 7., vollständig überarbeitete Auflage. Münster: Unrast.

Krumbügel, J. (2022). Bodies in Transition. Gendered and Medicalized Discourses in Pregnancy Advice Literature. In B. Stauber, A. Walther & R. A. Settersten (Hrsg.), *Doing Transitions in the Life Course. Processes and Practices* (S. 203-218). Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-031-13512-5_13

Linke, M. & Schilling, B. (2015). *Papa Buch. Alles, was man zum Vater werden braucht*. Norderstedt: Books on Demand.

Malich, L. (2017). *Die Gefühle der Schwangeren. Eine Geschichte somatischer Emotionalität (1780-2010)*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839435960

Meier, R. (2005). *Der Bauch ist rund und Schluss ist, wenn die Hebamme abpfeift. Ein Begleitbuch für werdende Väter*. Frankfurt: Eichborn.

Müller, K. (1970). *Die Ernährung des werdenden Vaters. Ein praktisches Handbuch auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Heimeran.

Müller, K. & Model, O. (Hrsg.). (1971). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Taschenkommentar f. Studium u. Praxis* (6. Aufl.). Köln: Heymann.

Ott, C. (2022). Wann ist ein Text ein ‚Ratgeber'? Methodische Anmerkungen für eine mediensensitive linguistische Ratgeberforschung. In M. Hennig & R. Niemann (Hrsg.), *Ratgeben in der spätmodernen Gesellschaft. Ansätze einer linguistischen Ratgeberforschung* (S. 97-129). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pruett, K. D. (1988). *Die neuen Väter. Männer auf dem Weg in die Familie.* München: Mosaik.

Schneider, W. (1989). *Die neuen Väter - Chancen und Risiken. Zum Wandel der Vaterrolle in Familie und Gesellschaft.* Augsburg: AV-Verlag.

Wandhoff, H. (2016). *Was soll ich tun? Eine Geschichte der Beratung*. Hamburg: Corlin Verlag.

Winter, M. (2022). *Ernährungskulturen und Geschlecht. Fleisch, Veganismus und die Konstruktion von Männlichkeiten*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839462461

Zymner, R. (2017). Satire. In U. Wirth (Hrsg.), *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 21-25).* Stuttgart: J. B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-05391-6

Autorin

Krumbügel, Janne, Dipl.-Soz.
Arbeitsschwerpunkte:
Diskursanalyse, Ratgeber- und Geschlechterforschung,
Männlichkeiten, Reproduktionstechnologien
j.krumbuegel@em.uni-frankfurt.de

doi.org/10.35468/6097-20

Autor*innenhinweise

Liubov Andreeva, M.A.
Arbeitsschwerpunkte: Außerschulische, kulturelle Bildung, Erwachsenenbildung, Körpersoziologie, Ratgeberforschung. Professur für Kindheitspädagogik
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung,
Hochschule Neubrandenburg, Brodaer Str. 2, 17033 Neubrandenburg

Dr. Dagmar Brand
Arbeitsschwerpunkte: Familienforschung, Kindheitsforschung, insbes. Schulkindforschung, Sozialstruktur und soziale Ungleichheit
Fachbereich Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten,
dagmar.brand@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Georg Cleppien
Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Sozialpädagogik, Familie, Ratgeber-Medien
Professur für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt,
georg.cleppien@phi.uni-augsburg.de

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann
Arbeitsschwerpunkte Theorie und Geschichte von Bildung und Erziehung, Demokratiepädagogik, Reformpädagogik;
sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Dr. Christine Freytag
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs-, Bildungs- und Schulforschung im 17./18. Jahrhundert, (Ratgeber-)Schriften des Volksaufklärers R.Z. Becker, auditiv-ethnographische Unterrichtsforschung
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
christine.freytag@paedagogik.uni-halle.de

Alicia Göthe, M.Ed.
Arbeitsschwerpunkte: Elternschaft, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Grundschulpädagogik, Elternratgeber, Medienpädagogik
Fachbereich Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten,
alicia.goethe@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Martin Goldfriedrich
Arbeitsschwerpunkte: Inklusionspädagogische Professionalisierung, Gesundheitspädagogik und -didaktik
Professur für Inklusive Pädagogik
martin.goldfriedrich@hszg.de

Dr. Steffen Großkopf
Arbeitsschwerpunkte Sozialpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Diskursanalyse, Ideologiekritik, Wissenschaftsforschung
steffen.grosskopf@uni-erfurt.de

Leandra Madeleine Hauke
Studentische Hilfskraft im Studiengang Heilpädagogik/Inclusion Studies
leandra.hauke@stud.hszg.de

Dipl. Päd. Fabian Hemmerich
Arbeitsschwerpunkte: Online-Kommunikation zu Themen der
Früh- und Sozialpädagogik, Digitalisierung, Medienerziehung und Medienbildung
in Kindertagesstätten und Familien mit 0-6-jährigen Kindern,
Inhaltliche Merkmale von Kindermedien, Geschlechtliche, kulturelle
und sexuelle Diversität im Kontext von Kindertagesstätten und Familien
fabian.hemmerich@ism-mz.de

Prof. Dr. Nicole Hoffman
Arbeitsschwerpunkte: Methoden und Medien des Lehrens und Lernens
im Erwachsenenalter, Weiterbildungsmanagement, Genderforschung,
Dokumentenanalyse
hoffmann@uni-koblenz.de

Dr. phil. Markus Kluge
Arbeitsschwerpunkte: Sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung,
Grundlagenfragen der Pädagogik der frühen Kindheit,
Ungeborenenforschung, Wissenschaftsforschung
mkluge@uni-muenster.de

Prof. Dr. Jens Oliver Krüger
Arbeitsschwerpunkte: Ratgeberforschung, kulturelle Bildung
Bildungsentscheidungen, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung
jokrueger@uni-koblenz.de

Dipl.-Soz. Janne Krumbügel
Arbeitsschwerpunkte: Diskursanalyse, Ratgeber- und Geschlechterforschung,
Männlichkeiten, Reproduktionstechnologien
j.krumbuegel@em.uni-frankfurt.de

Tessa-Marie Menzel, M.A.
Arbeitsschwerpunkte: Familie, Mutterschaft, Social Media
tessa-marie.menzel@tu-dortmund.de

Prof. em. Dr. Hilbert Meyer
Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Unterrichtsmethodik
Schul- und Unterrichtsentwicklung
ehemaliger Inhaber der Professur für Schulpädagogik
hilbert.meyer@uni-oldenburg.de

Charlotte Nell, M.A.
Arbeitsschwerpunkte: Sozialtheorie, Kultursoziologie
Sozialphänomenologie, Soziologien der Liebe
charlotte.nell@uni-jena.de

Dr. Christine Ott
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Diversität und Digitalität
institutionenübergreifende sprachliche und literarische Bildung
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
christine.ott@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Ulf Sauerbrey
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Theorien, Medien in der frühen
und mittleren Kindheit, Ratgeberforschung, Kindheitsgeschichte
2020 bis 2024: Professor für Kindheitspädagogik, Hochschule Neubrandenburg
seit 2024: Professur für Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten
ulf.sauerbrey@uni-erfurt.de

Claudia Schick, B.A.
Arbeitsschwerpunkte: Ratgeberforschung. Professur für Kindheitspädagogik
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Hochschule Neubrandenburg, Brodaer Str. 2, 17033 Neubrandenburg

Prof. Dr. Eva Tolasch
Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität/Geschlecht, Körper,
Subjektivierung, kritische Gesundheit
Lehrgebiet Qualitative Gesundheitsforschung und Intersektionalität
Fachbereich Gesundheitswissenschaften
eva.tolasch@gw.hs-fulda.de

Prof. Dr. rer. soc. Marc Weinhardt
Arbeitsschwerpunkte: Professionalität, Digitalisierung/Digitalität und Beratung
Professur für Sozialpädagogik, Fachbereich I – Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
weinhardt@uni-trier.de

Dr. Christian Zeller
Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Familie, Identitätspolitik
Independent Researcher & Publizist
christian-zeller@t-online.de

Yannick Zobel, M.A.
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und kritische Autismusforschung,
wissenssoziologische Diskursforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft,
Neurologisierung pädagogischer Subjekte, erziehungswissenschaftliche Verwendungen
medizinisch-psychologischer Wissensordnungen
yannick.zobel@ph-freiburg.de

klinkhardt

Ratgeber eroberten im 20. Jahrhundert ‚neue' Medien, wie Radio und Fernsehen. Die Omnipräsenz und Allzugänglichkeit des Internets hat mediale Erscheinungsformen des Ratgebens und Ratnehmens im 21. Jahrhundert einmal mehr diversifiziert. Der Sammelband widmet sich daher Ratgebermedien aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Perspektiven und beleuchtet sowohl die Produktion und das Angebot als auch die Inanspruchnahme von Ratgebern für Eltern, Lehrkräfte, frühpädagogische Fachkräfte sowie für Kinder und Jugendliche. Er entstand im Arbeitszusammenhang des DFG-Netzwerks „Ratgeben und Ratnehmen zwischen Selbst- und Fremdoptimierung. Empirische Rekonstruktionen zur Produktion und Rezeption von Ratgebermedien", das von 2021 bis 2024 existierte.

Die Herausgeber:innen

Prof. Dr. Ulf Sauerbrey, Professur für Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erfurt.

Dr. Steffen Großkopf, Arbeitsbereich Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erfurt.

Dr. Christine Ott, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Philosophische Fakultät, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

978-3-7815-2642-6

9 783781 526426