

Gasterstädt, Julia [Hrsg.]; Helbig, Jana [Hrsg.]; Urban, Michael [Hrsg.]
**Situationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. Grenzübjeke,
Positionierungen, Perspektivierungen**

Bielefeld : transcript 2025, 224 S. - (Bildungsforschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Gasterstädt, Julia [Hrsg.]; Helbig, Jana [Hrsg.]; Urban, Michael [Hrsg.]: Situationsanalyse in der Erziehungswissenschaft. Grenzübjeke, Positionierungen, Perspektivierungen. Bielefeld : transcript 2025, 224 S. - (Bildungsforschung; 36) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363436 - DOI: 10.25656/01:36343; 10.14361/9783839405895

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363436>

<https://doi.org/10.25656/01:36343>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Julia Gasterstädt, Jana Helbig, Michael Urban (Hg.)

SITUATIONS- ANALYSE IN DER ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT

Grenzobjekte, Positionierungen, Perspektivierungen

Julia Gasterstädt, Jana Helbig, Michael Urban (Hg.)
Situationsanalyse in der Erziehungswissenschaft

Julia Gasterstädt (Prof.in Dr.) lehrt Grundlagen der inklusiven Bildung und Sonderpädagogik an der Universität Münster. Seit ihrer Dissertation arbeitet sie mit der Situationsanalyse, unter anderem in einem Forschungsprojekt zu den Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Jana Helbig (StEx, M.A.) lehrt am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Konstruktion von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in Schule und Unterricht.

Michael Urban (Prof. Dr.) forscht seit mehr als 25 Jahren im Bereich der inklusiven Bildung. Sein Schwerpunkt liegt auf der Analyse der Wechselbeziehungen, die zwischen Bildungsprozessen und sozioökonomischer Benachteiligung, psychosozial belasteten Lebenslagen und anderen Formen sozialer Marginalisierung bestehen.

Julia Gasterstädt, Jana Helbig, Michael Urban (Hg.)

Situationsanalyse in der Erziehungswissenschaft

Grenzobjekte, Positionierungen, Perspektivierungen

[transcript]

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch die Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Universität Münster unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-ND 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Julia Gasterstädt, Jana Helbig, Michael Urban (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839405895>

Print-ISBN: 978-3-8376-7757-7 | PDF-ISBN: 978-3-8394-0589-5

Buchreihen-ISSN: 2699-7681 | Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Zur Einführung

Die Situationsanalyse in der Erziehungswissenschaft

Julia Gasterstädt, Jana Helbig & Michael Urban7

Teil I: Zur Breite der gegenstandsbezogenen Verwendungen und theoretischen Erweiterungen

(An-)Passungen zwischen Kindheitsforschung und Situationsanalyse

Erkundungen anhand eines empirischen Beispiels

Thomas Grunau 21

Bodies that (should) matter

Anregungen für eine Differenzierung des Körpers in der Situationsanalyse

Ann Kristin Augst, Marc Bubeck, Bianca Jansky & Lisa Waschkewitsch 39

Mehrsprachiges Spracherleben in Migrationsgesellschaften als multiperspektivisch erlebte Situation

Rebecca Weckenmann 61

Situationsanalyse meets Ethnografie

Method(olog)ische Perspektivierungen sozialpädagogischer Handlungssituationen

Anna Cornelia Reinhardt & Nina Flack 87

Teil II: Bezugnahmen auf Theorien Sozialer Welten und Arenen

Perspektivenerweiterung durch den Bezug auf die Situationsanalyse als Theorie-Methoden-Paket

Grenzobjekte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Eva Marr 113

Situationsanalyse & Science and Technology Studies

Eine methodologische Reflexion für die erziehungswissenschaftliche Forschung
zu digitalen Technologien

Konstantin Rink & Joshua Weber 133

Teil III: Bezugnahme auf Positionierungen

Mapping der Selbstpositionierungen

marginalisierter Subjekte im Kontext von ADHS

Ein situationsanalytischer Zugang

Ralf Parade, Benjamin Haas & Niels Uhlendorf 155

Zum Potenzial der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und sozialen Positionen der forschenden Person für die Situationsanalyse

Magdalena Hartmann 179

Positionierungen von Akteuren in Innovationslaboren:

Reflexivieren, Analysieren & Gestalten

Potentiale der Situationsanalyse für die gestaltungsorientierte Forschung

Annett Hoppe 201

Anhang

Autor:innen 223

Zur Einführung

Die Situationsanalyse in der Erziehungswissenschaft

Julia Gasterstädt, Jana Helbig & Michael Urban

Die von Clarke (2005; 2012) und in Kooperation mit Friese und Washburn (2018) entwickelte Situationsanalyse stellt methodologisch eine grundlegende und weitreichende Transformation des Forschungsstils der Grounded Theory Methodology (GTM; Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996) dar, die im deutschsprachigen Diskurs vor allem auch im Kontext soziologischer Debatten und transdisziplinärer Forschungskontexte aufgegriffen wurde (zuletzt Gauditz et al., 2023; Offenberger et al., 2023). In erziehungswissenschaftlicher Forschung finden sich bisher nur vereinzelt Arbeiten mit der Situationsanalyse (vgl. unten), aber keine methodologischen Auseinandersetzungen zur Adaption der SitA in erziehungswissenschaftlichen Feldern. Der Band hat zum Ziel, diese Debatte anzuregen und die SitA als Forschungsstrategie in erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereichen insbesondere in Hinblick auf Anpassungen und Weiterentwicklungen zu diskutieren.

Dazu führen wir im Folgenden kurz in die SitA und deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft ein und stellen anschließenden die Beiträge des Bandes und die darin aufgeworfenen methodologischen Fragen vor.

Eine kurze Einführung in die Situationsanalyse

Adele Clarke setzt mit dem 2005 erschienen und 2013 in erster deutscher Übersetzung herausgegebenen Entwurf der Situationsanalyse das Ziel, die GTM »durch den postmodern turn zu steuern« (Clarke, 2013, S. 23). Diese Zielsetzung begründet sie mit der Notwendigkeit, die mit dem Label »postmodern« verbunden theoretischen Entwicklungen aus dem Kontext der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften zur Reflexion und Weiterentwicklung der GTM zu nutzen. Als zentrale Merkmale des »postmodern turn« stellt sie einerseits den

Fokus auf »Partikularismus, Positionalitäten, Komplikationen, Substanzlosigkeit und Fragmentierung – kurz: Komplexität« statt »Universalität, die Verallgemeinerung, Vereinfachung, Dauerhaftigkeit, Stabilität, Ganzheit, Rationalität, die Regelmäßigkeit, die Einheitlichkeit und Angemessenheit« (Clarke, 2012, S. 26) heraus. Andererseits betont sie als zweites zentrales Merkmal die verstärkte Auseinandersetzung mit Fragen nach dem »Wesen des Wissens« (Clarke, 2013, S. 26) und der Produktion von Wissen wie sie insbesondere im Kontext der Wissenssoziologie im Anschluss an Foucaults Analyse der Genealogie des Wissens, seiner Diskurse und Praktiken (Foucault, 1974, 1977, 2003) sowie Haraways Konzept des situierten Wissens (Haraway, 1988) geführt wird: »Wer ist dazu berechtigt und nicht dazu berechtigt, welche Art von Wissen über wen/was und unter welchen Bedingungen zu generieren?« (Clarke, 2013, S. 27)

Auf dieser hier nur grob skizzierten Grundlage arbeitet Clarke (2013) Eigenschaften der GTM heraus, die den mit dem postmodern turn verbundenen Ansprüchen an Forschung entgegenkommen. Dabei ist für Clarke ein Verständnis der GTM als Theorie-Methoden-Paket zentral, dass im symbolischen Interaktionismus bzw. im »pragmatistischen Interaktionismus« (Strübing, 2005, S. 13) und seinen vielfältigen Varianten verankert ist. Dazu zählt sie insbesondere die Betonung von Perspektiven, Partialität und Situietheit in Bezug auf Mead und das Thomas-Theorem, ein Verständnis als materialistischer Sozialkonstruktivismus, eine dekonstruktiver Analysemodus mit Hilfe der Strategie des offenen Kodierens, der Fokus auf Prozesse und Kontingenzen, der Betonung von Verschiedenheit und Variationsbreite und relationale Analyse im Sinne einer Sozialökologie. In dieser Auseinandersetzung wird deutlich, wie stark Clarke in ihrem Verständnis der GTM den Bezug auf Theorie macht, der in einer Rezeption der GTM, die diese auf einen Methodenwerkzeugkasten reduziert, verloren gegangen zu sein scheint. Neben diesen einer postmodernen Lesart anschlussfähigen Eigenschaften der GTM arbeitet Clarke aber auch Elemente heraus, die sie als »widerspenstig gegenüber dem *postmodern turn*« (Clarke, 2013, S. 53) betrachtet. Dazu zählt sie einen Mangel an Reflektivität im Forschungsprozess insbesondere in Hinblick auf die Rolle der Forschenden, Vereinfachungen im Sinne einer Betonung von Gemeinsamkeiten bzw. Verzerrungen zur Erzeugung von Kohärenz und im Sinne der Herausarbeitung singulärer Phänomene, eines *basic social process* oder einer Kernkategorie, die Interpretation von Variationsbreite als »Negative« Fälle« (Clarke, 2013, S. 59) und damit als Abweichungen von einer

vermeintlichen Normalität sowie die Suche nach einer unverfälschten GTM und Objektivität der Analyse.

Aus dieser Reflexion heraus schlägt Clarke Strategien vor, um die GTM durch den postmodern turn zu transformieren. Zentral ist dabei die Verschiebung des analytischen Fokus von Handlungs- und Interaktionsphänomenen in der GTM auf Situationen, um eine Beobachtbarkeit und Beschreibbarkeit komplexer sozialer Phänomene und sozio-technischer Zusammenhänge zu ermöglichen. Sie schreibt:

»Die Bedingungen **der** Situation sind **in** der Situation enthalten. So etwas wie ›Kontext‹ gibt es nicht. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse der Situation selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation betragen. Sie sind die Situation. Unabhängig davon, ob man sie nun als lokal oder global, intern oder extern, zentral, peripher oder sonst etwas konstruiert, die grundsätzliche Frage lautet: ›Wie treten diese Bedingungen **innerhalb** der untersuchten empirischen Situation auf, d.h.: wie schaffen sie es, als folgenreich empfunden zu werden?‹« (Clarke, 2013, S. 112, Herv. i. O.)

Es wird damit zur Aufgabe der Forschenden, am empirischen Gegenstand zu konkretisieren, was die Situation ist. Dazu schlägt sie neben dem theoretischen Bezug auf die Analyse sozialer Welten und Arenen im Anschluss an Strauss (1987, 1993) die Analyse von Diskursen und Macht-Wissen-Konstellationen im Anschluss an Foucault (Diaz-Bone, 2012) sowie nichtmenschlicher Aktanten im Sinne etwa der Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 1987) vor und entwickelt drei Mapping-Strategien, die als analytische Hilfsmittel den Fokus der Analyse auf Aspekte der Komplexität von Situationen richten. Für Clarke ist es zentral, diesen Fokus auf Situationen im gesamten Forschungsprozess durch die Arbeit mit den Mapping-Strategien zu verfolgen und sie versteht diese als Ergänzung der klassischen Strategien der GTM. Außerdem betont sie mit dem Situationsbegriff die Relevanz der Anerkennung der Situiertheit auch von Forschung und Notwendigkeit der Reflexion der Rolle von Forschenden, die zu einem Teil der Situation werden.

Die Situation kann so als ein Paradigma des Sozialen verstanden werden, das die Komplexität sozialer Phänomene und die Heterogenität von Positionen und Perspektiven betont (Gasterstädt & Rüger, 2021) und die Dekonstruierbarkeit der Hervorbringung von Theorie-Empirie-Relationen im Forschungsprozess selbst berücksichtigt. Damit ist mehr eröffnet als eine nur technisch-in-

strumentelle Nutzung von Theorie-Methoden-Paketen (Clarke, 2005). Die Situation als komplex zu konzipieren, ermöglicht einen reflexiven Umgang mit der verdichtenden Beschreibung der sozialen Phänomene, in dem nicht nur das Bewusstsein über die kontingenten Momente der Verkürzung in den gegenstandsbegründeten Theoriebildungen, sondern auch über die immer gegebene Veränderbarkeit der Relationierung von Theorien und Methoden mitgeführt werden kann. Ein derartiges Verständnis der Situationsanalyse stellt in Aussicht, über einen solchen Grad der Reflexivität und der Anerkennung der Dekonstruierbarkeit eine komplexitätsadäquate Form qualitativer Sozialforschung erreichen zu können.

Die Frage, wie genau dies allerdings im Forschungsprozess umgesetzt werden kann, wird jedoch immer auch im Forschungsprozess selbst zu klären sein. Wenngleich Forschende möglicherweise konkrete forschungspraktische Methodenanleitungen abseits der Mapping-Strategien vermissen, bleibt die Situationsanalyse hier der Logik eines Forschungsstils treu, dessen Konkretisierung im konkreten empirischen Gegenstand geklärt werden muss. Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung finden sich im deutschsprachigen Diskurs erste Beispiele für einen solchen Klärungsprozess beispielsweise im Bereich der Kindheitsforschung. So erproben Eunicke, Mikats und Glotz (2023) die Möglichkeit, das Konzept der *Implicated Actors in Maps* sozialer Welten und Arenen zu integrieren und darüber eine Re-Marginalisierung von Kindern im und durch den Forschungsprozess zu vermeiden. Köpfer, Papke und Zobel (2021) erproben eine diskursanalytische Nutzung der Situationsanalyse zum Vergleich der Konzeptualisierungen von Autismus in Lehrkräfte adressierender Ratgeberliteratur und Interviews mit schulischen Akteuren. Ebenfalls mit diskursanalytischer Zielsetzung, aber mit einem, in einer explorativen Studie einfacher gehaltenem Forschungsdesign, versucht Dumiak (2024) metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr-)Sprachigkeit über Positionsmaps zu analysieren. Und Arndt (2022) liest die Konzepte des *Negotiated Ordering* und der Sozialen Welten/Arenen in ein situationsanalytisches Verständnis ein, um den Ansatz des *Situated and Negotiated Ordering* zur Untersuchung multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Bildungssettings vorzuschlagen. Und Gasterstädt und Rümer (2021) diskutieren die Möglichkeiten der SitA für eine erziehungswissenschaftliche Differenzforschung am Beispiel von Projekten zur Steuerung von Inklusion (Gasterstädt, 2019) sowie zu Beratungs- und Unterstützungsstrukturen an den Schnittstellen von Flucht*Migration und Behinderung.

Im Rahmen der Beiträge dieses Bandes wird dieser Klärungsprozess weitergeführt, in dem die Beiträge ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungsprojekten theoretische und methodologische Aspekte der Situationsanalyse diskutieren, konkretisieren und weiterentwickeln.

Überblick über die Beiträge

Der Band geht auf einen Call for Abstracts für eine Special Issue der Zeitschrift *Empirische Pädagogik* im Jahr 2023 zurück, auf den mit fast 30 Abstracts geantwortet wurde. Auch wenn nicht alle Einreichungen im engeren Sinne die Situationsanalyse sensu Clarke thematisierten, übertraf dies doch deutlich unsere Erwartung und die Kapazität der Special Issue (Gasterstädt et al., 2025). Aus dieser Situation und in Anbetracht der Qualität und Innovativität der eingereichten Abstracts entschieden wir uns, sowohl das geplante Themenheft als auch diesen Band zu veröffentlichen. Alle Beiträge haben ein double blind peer review Verfahren durchlaufen. Wir danken allen Autor:innen für den langfristigen Prozess und insbesondere allen Gutachter:innen, für das konstruktive Feedback. Insbesondere gilt unser Danke auch Paula D'Agostino, Lukas Rosenberger und Katharina Zemljanskij für die hilfreiche Unterstützung während des Publikationsprozesses.

Die Beiträge des Bandes kennzeichnet, dass sie die gegenstandbezogene Verwendung der SitA in erziehungswissenschaftlichen Feldern aufzeigen und zugleich daraus abgeleitete theoretische und methodologische Erweiterungen der SitA diskutieren. Zusammen betrachtet mit den Beiträgen der Special Issue dokumentiert sich so bereits eine erstaunliche Vielfalt, in der aktuell die Produktivität dieser neuen Konzeptionalisierung dieses Forschungsstils erprobt und weiterentwickelt wird. In diesem Band sind so Beiträge aus der Kindheitsforschung, der Migrationsforschung, der Sozialpädagogik, der Medienbildung und Inklusionsforschung vertreten. Dabei wenden sich die Beiträge in Teil I stärker unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Feldern zu, während die Beiträge in Teil II insbesondere Weiterentwicklungen der Bezugnahme auf Konzepte aus der Theorie sozialer Welten und Arenen in der Situationsanalyse aufzeigen und in Teil III die Bezugnahme auf Positionierungen als Forschungs- und Reflexionszugang im Fokus stehen. Neben dem Bezug auf erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder ist den Beiträgen gemein, dass sie die Ambivalenz zwischen kreativem Potential und

methodischer und forschungspraktischer Herausforderung in der Arbeit mit der Situationsanalyse verdeutlichen.

Im ersten Teil des Bandes sind Beiträge versammelt, die die Breite der gegenstandsbezogenen Verwendungen und der theoretischen Erweiterungen der SitA in den Erziehungswissenschaften aufzeigen.

Thomas Grunau verbindet in seinem Beitrag die Situationsanalyse mit der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und untersucht dabei Passungsverhältnisse und Anpassungsbedarfe der beiden Perspektiven. Als Herausforderungen der Kindheitsforschung werden der Umgang mit den (scheinbar) dichotomen Verhältnissen von Natur und Kultur, Agency und Struktur sowie Diskurs und Praxis markiert, die die Situationsanalyse als flexibler und relationaler Forschungsansatz adressieren kann. Der Beitrag veranschaulicht dies am Beispiel der sozialen Welt des Kinderfußballs und der Autor spricht sich dafür aus, pädagogisierte soziale Welten der Kindheitsforschung, denen ein Generationenverhältnis eingelagert ist, in der Situationsanalyse stärker zu berücksichtigen und diese beispielsweise um spezifische Methoden wie den Mosaic Approach nach Alison Clark zu erweitern.

Ann Kristin Augst, Marc Bubeck, Bianca Jansky und Lisa Waschkewitsch zeigen am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit dem Schwangerschaftsverlust die Bedeutung von Körpern auf und diskutieren drei verschiedene körpertheoretische Perspektiven als Erweiterung der Situationsanalyse. Dabei analysieren die Autor:innen die Komplexität der eben auch körperlichen Verfasstheit der Situation anhand der Schwerpunkte Subjektivierung, Wissen und Materialität. Am konkreten empirischen Beispiel wird das Datenmaterial hierfür zunächst in einer Situations-Map visualisiert und in weiteren Schritten ja nach Fokus relationiert, sodass unterschiedliche Beziehungsgeflechte in den Mittelpunkt der Analyse rücken. Resümierend schlagen die Autor:innen eine Kombination der drei Zugänge vor, um in der erziehungswissenschaftlichen Forschung neben einem Fokus auf Subjektivierung auch Fragen des (Körper-)Wissens und der Materialität zu bearbeiten.

Rebecca Weckenmann lotet das Potenzial der Situationsanalyse für die Analyse der Bedeutung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und des Spracherlebens in Bildungsinstitutionen in einem postmigrantischen Forschungsparadigma. Im Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit der Situationsanalyse stehen dabei sowohl die Kritik an einer Reifikation von durch Machtstrukturen unterlegten Differenzordnungen, wie sie nach ihrer Einschätzung in der Mehrsprachigkeitsforschung noch zu häufig anzutreffen ist, als auch das Interesse, mit der Situationsanalyse hier andere Wege gehen zu können. Zentral für diesen An-

satz ist die Berücksichtigung der Stimmen von Kindern, um deren allzu oft marginalisierten Perspektiven und Positionen in den Diskurs einzuholen. Zugleich nutzt Weckenmann auch die für die Situationsanalyse wesentliche Reflexion der Standortgebundenheit der Forschenden in dem Bemühen um eine dialogische, horizontale Wissensproduktion.

Anhand zweier sozialpädagogischer Studien schlagen *Anna Cornelia Reinhardt* und *Nina Flack* in ihrem Beitrag eine ethnografisch versierte Situationsanalyse vor, die die flexible Forschungsstrategie der Ethnografie in das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse integriert. Die Autorinnen diskutieren, wie eine ethnografisch informierte Situationsanalyse ein Analyse-, Erkenntnis- und Forschungsinstrument darstellen kann, um Situationen des (sozial-)pädagogischen Agierens zu rekonstruieren. Dazu stellen sie exemplarisch Studien zur (Übergangs-)Situation der sogenannten Vorbereitungsklasse, in der neuzugewanderte Schüler*innen als implizite Akteur*innen rekonstruiert werden sowie zur Situation der Fachberatung in familienanalogen Wohnformen vor. Der Vorschlag von Reinhardt und Flack konkretisiert insbesondere die forschungspraktische Umsetzung von Prozessen der Datenerhebung im Kontext einer Situationsanalyse durch den Rückgriff auf die bewährte Kombination zwischen Ethnographie und Grounded Theory.

Im zweiten Teil des Bandes sind Beiträge verortet, die sich stärker der Bezugnahme auf die Theorie sozialer Welten und Arenen bzw. spezifischer Konzepte aus deren Umfeld widmen.

Eva Marr befasst sich mit Grenzübjekten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, die eine Schnittstelle zwischen sozialen Welten darstellen und die Analyse von Kommunikation, Interaktion, Kooperation und Kontroversen zwischen differenten Akteur*innen ermöglichen. Die Autorin veranschaulicht dies am Grenzübjekt der Professionalität und Professionalisierung im inklusionspädagogischen Forschungsfeld der multiprofessionellen Kooperation. Der Beitrag zeigt, dass sich das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse insbesondere für inklusionsorientierte und machtkritische erziehungswissenschaftliche Forschung eignet und anschlussfähig für Konzepte der Professionalität ist, wenn soziale, organisatorische und institutionelle Dimensionen der Situation in den Blick genommen werden.

Konstantin Rink und *Joshua Weber* fokussieren in ihrem Beitrag die Situationsanalyse mit den Science and Technology Studies in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Während digitale Technologien als nicht-menschliche Elemente in Situations-Maps visualisiert werden können, tauchen sie in Maps

Sozialer Welten und Arenen nicht mehr auf. Die Autoren greifen zur Weiterentwicklung der Situationsanalyse auf das aus den STS stammende Konzept der Grenzinfrastrukturen zurück, mit dem soziale Welten verbunden und Maps erweitert werden können. Auf diese Weise möchte der Beitrag digitalen Technologien in ihrer Komplexität mit der Situationsanalyse gerechter werden.

Teil drei des Bandes greift Fragen nach Positionierungen in zweifacher Hinsicht auf – einerseits als erkenntnisleitende Fragestellung und andererseits als Reflexion der Positionierung der Forschenden im Forschungsprozess.

So untersuchen *Ralf Parade, Benjamin Haas und Niels Uhlendorf* in ihrem Beitrag Selbstpositionierungen marginalisierter Subjekte im Kontext von ADHS. Autobiographisch-narrative Interviews mit ehemaligen Schüler:innen, denen eine ADHS-Diagnose zugeschrieben wurde, werden mit den Mapping-Strategien der Situationsanalyse ausgewertet. Die Autoren verbinden dabei die Situationsanalyse mit der Empirischen Subjektivierungsanalyse und der Positionierungsanalyse. Die Selbstpositionierungen der ehemaligen Schüler*innen werden in einer Positions-Map durch Leistungs- und Normalitätsdiskurse gerahmt und entlang der Achsen Leiden/Profit durch Therapie und Akzeptanz/Ablehnung der Diagnose sichtbar gemacht.

Hingegen reflektiert *Magdalena Hartmann* in ihrem Beitrag aus einer beobachtungstheoretischen Perspektive die soziale Position der forschenden Person für die Situationsanalyse und verknüpft damit Ethnografie und Situationsanalyse. Empirischer Ausgangspunkt ist eine ethnografische Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes in Kindertageseinrichtungen und der Beitrag zielt auf die Nutzung von Situations-Maps als Analyse- und Reflexionstool ab. Die forschende Person wird in ihren unterschiedlichen Rollen und Mehrfachpositionierungen in Situations-Maps aufgenommen, damit als konstituierender Teil des Forschungsprozesses sichtbar gemacht und in Relation zu anderen Elementen der Situation analysiert, um widersprüchliche Positionierungsanforderungen zu reflektieren.

Im Beitrag von *Annett Hoppe* wird die Frage nach Positionierungen im Kontext gestaltungsorientierter Forschung reflektiert. Sie arbeitet die Potentiale der Situationsanalyse für die gestaltungsorientierte Forschung heraus und nimmt Positionierungen von Akteur*innen in Innovationslaboren in den Blick. Auch ihr Beitrag thematisiert die Involviertheit in den Forschungsprozess und möchte Praktiken des Positionierens mit den Mapping-Strategien der Situationsanalyse in den Blick nehmen. Maps werden als Reflexions- und Analyseinstrumente genutzt, um die Komplexität eingelagerter und fehlender

Sprechpositionen sichtbar zu machen und die Partizipation und Ko-Kreation von Akteur*innen in der gestaltungsorientierten Forschung aufzugreifen. Die Autorin schlägt unter Rückgriff auf diskurstheoretisch-praxeologischer Ansätze und das Situationsverständnis die drei methodologischen Ebenen ›Reflexivität‹, ›Analyse‹ und ›Gestaltung‹ für die Untersuchung von Positionierungspraktiken vor.

Literatur

- Arndt, A.-K. (2022). *Situierte Aushandlung und Differenzkonstruktion – Zuwendung zur Komplexität unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in inklusiven Schulen*. Hannover: Leibniz Universität Hannover, Dissertation. doi.org/10.15488/12524
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn*. *Symbolic Interaction*, 26 (4), 553–576. <https://www.doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn* (2. Auflage). Los Angeles/CA: Sage.
- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay. *Situational Analysis – Strauss meets Foucault?* *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 14 (1). doi.org/10.17169/fqs-14.1.1928
- Dumiak, G. (2024). *Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps*. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S Mummelthey & S. Strauß (Hg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi.org/10.35468/6076-08
- Eunice, N., Mikats, J., & Glotz, C. (2023). *Children and Implicated Actors Within Social Worlds/Arenas Maps: Reconsidering Situational Analysis From a Childhood Studies Perspective*. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 24 (2). doi.org/10.17169/fqs-24.2.4089
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Foucault, M. (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003). Die Ordnung des Diskurses (9. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gasterstädt, J. (2019). Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gasterstädt, J. & Rüger, S. (2021). Differenzsetzung situieren? Möglichkeiten und Grenzen der Situationsanalyse am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit Differenz. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hg.), Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen (S. 51–75). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_3
- Gasterstädt, J., Helbig, J. & Urban, M. (2025). Die Situationsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung: Aktuelle Nutzungsformen und Weiterentwicklungen. Empirische Pädagogik, 39 (1), 5–8. <https://www.doi.org/10.62350/KKGT7861>
- Gauditz, L., Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (Hg.). (2023). Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele. Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_5
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14 (3), 575–599. <https://www.doi.org/10.2307/3178066>
- Köpfer, A., Papke, K. & Zobel, Y. (2021). Situationsanalyse Autismus – empirische Perspektivierungen zwischen Ratgeberliteratur und pädagogischem Handeln. Zeitschrift für Inklusion, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/592>
- Latour, B. (1987). Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Trough Society. Cambridge: Harvard University Press.
- Offenberger, U., Baumgartner, R., Schwertel, T., Tietje, O., Evans-Jordan, S. B. & Kimmerle, B. (2023). Editorial: Social Worlds, Arenas, and Situational Analyses: Theoretical Debates and Experiences From Research Practice. Forum: Qualitative Sozialforschung, 24 (2). <https://www.doi.org/10.17169/fq-s-24.2.4085>

- Strauss, A. L. (1978). A Social World Perspective. *Studies in symbolic interaction* 1 (1), 119–128.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action. Communication and social order*. New York: de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). Paderborn: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung: Theorie und Methode*. Frankfurt: Campus.

**Teil I: Zur Breite der gegenstandsbezogenen
Verwendungen und theoretischen
Erweiterungen**

(An-)Passungen zwischen Kindheitsforschung und Situationsanalyse

Erkundungen anhand eines empirischen Beispiels

Thomas Grunau¹

Abstract Ziel dieses Beitrags ist es, die Passungsverhältnisse zwischen der Situationsanalyse und der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zu untersuchen und die Anpassungsbedarfe zu identifizieren, die sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ergeben. Die Situationsanalyse stellt durch ihre pragmatistische Fundierung und ihre Öffnung für postmoderne Theorieangebote einen flexiblen Forschungsansatz dar. Es zeigt sich, dass die SitA die komplexen Wechselwirkungen zwischen Natur und Kultur, Struktur und Agency sowie Diskurs und Praxis angemessen adressieren kann, wie es in der jüngeren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung gefordert wird. Besondere Herausforderungen bestehen in der Übersetzung der sozialtheoretischen Prämissen der SitA an die spezifischen Anforderungen der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, die sich mit zentralen Begrifflichkeiten wie Bildung und Erziehung sowie der raumzeitlichen Reichweite des Pädagogischen auseinandersetzen muss. Anhand eines empirischen Beispiels aus der sozialen Welt des Kinderfußballs wird verdeutlicht, wie die Heuristiken der Situationsanalyse genutzt werden können, um pädagogische Prozesse sichtbar zu machen. Der Beitrag schließt mit dem Fazit, dass die Situationsanalyse trotz einiger Einschränkungen ein geeigneter Forschungsansatz für die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung ist, wenn methodische Ergänzungen vorgenommen werden, um den spezifischen Anforderungen dieser Disziplin gerecht zu werden.

Keywords Kindheitsforschung – Methodologie – Situationsanalyse – Sozialtheorie

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung

Eine der zentralen Weiterentwicklungen der Grounded Theory, die Adele Clarke (2012) bzw. Clarke gemeinsam mit Friese und Washburn (2018) über die Konzeption der Situationsanalyse (SitA) vorgenommen haben, ist die Rückanbindung des Forschungsansatzes an seine pragmatistischen Wurzeln bei gleichzeitiger Öffnung für jüngere Theorieangebote, die die Autorinnen unter dem postmodern bzw. dem interpretive turn subsumieren. Mit der dezidierten Beschreibung der SitA als »Theorie-Methoden-Paket« (Clarke, 2012, S. 25) geht das Ziel einher, möglichst reflexiv und produktiv mit dem Umstand umzugehen, dass sämtliche Methoden auf sozialtheoretischen Prämissen fußen, die bei Anwendung der Theorie reproduziert werden (in Bezug auf die Grounded Theory siehe Strübing, 2005, S. 241ff.). Mit dem Begriff der Sozialtheorie sind jene Aspekte gemeint, mit denen definiert wird, »was als ein soziales Phänomen zu begreifen ist und welche methodologischen Prinzipien bei der Datenerhebung und -auswertung zur Anwendung kommen« (Lindemann, 2009, S. 14).

Clarke, Friese und Washburn entwickeln die Situationsanalyse aus der Grounded Theory weiter, um deren induktivistisches Selbstmissverständnis (Kelle, 2007) zu korrigieren, indem sie die Involviertheit der Forschenden in der Erzeugung von Wissen betonen und zeigen, dass Theorien nicht einfach aus den Daten entspringen können. Stattdessen koppeln sie die SitA an eine pragmatistische Sozialtheorie und gestalten dieses heuristische Gerüst so flexibel, dass es Raum für Erweiterungen durch jüngere Theorieangebote lässt. Sie verweisen dabei auf den *interpretive turn* (Clarke et al., 2018), um sich von der Vorstellung monokausaler, positivistischer Erklärungen der Moderne zu lösen und das Potenzial der Auslotung heterogener Bedeutungskontexte und Möglichkeitsräume zu erschließen (Gauditz et al., 2023).

Die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, eine spezifische Perspektive der interdisziplinär ausgerichteten, sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Eckermann & Heinzl, 2018; Honig, 1996) steht in diesem Zusammenhang vor der Herausforderung, dass die den Methoden zugrunde liegenden Sozialtheorien häufig aus der Sozialphilosophie oder der Soziologie stammen, sich demzufolge nicht auf Erziehung oder Bildung konzentrieren und Kinder und Kindheit nicht als eigenständiges Phänomen in den Blick nehmen. Es bedarf daher Übersetzungsleistungen, wie sie z.B. an anderer Stelle durch Ralf Bohnsack unternommen wurden. Dieser hat die an der praxeologischen Wissenssoziologie orientierte dokumentarische

Methode für die qualitative Bildungsforschung urbar gemacht (Bohnsack & Sparschuh, 2022). Nentwig-Gesemann gebührt wiederum das Verdienst, die dokumentarische Methode für die Forschung mit Kleinkindern adaptiert zu haben (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017).

An dieser Stelle setzt der Beitrag an und untersucht die Passungsverhältnisse zwischen Situationsanalyse und Kindheitsforschung sowie die Anpassungsbedarfe, die sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive im Zusammenspiel mit dem Forschungsansatz ergeben. Hierzu wird wie folgt vorgegangen: Zunächst werden zentrale Entwicklungslinien und Herausforderungen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung beschrieben. Es zeigt sich, dass diese in der sozialtheoretischen Bestimmung des Verhältnisses von Natur und Kultur, Agency und Struktur sowie Diskurs und Praxis liegen. Es wird zudem skizziert, dass eine erziehungswissenschaftliche Lesart der Kindheitsforschung mit zusätzlichen Aufgaben konfrontiert wird, die u.a. mit der Integration zentraler Begriffe der Disziplin zusammenhängen (2). Daraufgehend wird dargelegt, dass die Situationsanalyse auf einem relationalen Fundament aufbaut, welches gut dafür geeignet scheint, die Herausforderungen der (erziehungswissenschaftlichen) Kindheitsforschung anzugehen (3). Jedoch gilt es, die genauen Passungsverhältnisse zu ergründen und etwaige Anpassungen vorzunehmen (4). Hierzu wird zu illustrativen Zwecken auf ein abgeschlossenes situationsanalytisches Projekt verwiesen (Grunau, 2021), anhand dessen die Potenziale und Herausforderungen situationsanalytischer Vorhaben in der Kindheitsforschung deutlich werden. Im abschließenden Fazit (5) wird festgehalten, dass die Situationsanalyse trotz einiger Einschränkungen ein geeigneter Forschungsansatz für die (auch erziehungswissenschaftlich ausgerichtete) Kindheitsforschung ist.

2. Herausforderungen für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive der Kindheitsforschung

Bevor auf ihre erziehungswissenschaftliche Konturierung eingegangen werden kann, muss zunächst festgehalten werden, dass es sich bei der Kindheitsforschung um ein primär sozialwissenschaftliches Projekt handelt. Dieses zeichnet sich durch eine hohe Interdisziplinarität aus, indem theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Anthropologie integriert werden (Rosen, 2020). Mit Rosen (2020), aber auch Kelle (2020) lassen sich besonders

drei zentrale Herausforderungen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung markieren, die in jüngerer Zeit erfolgreich bearbeitet werden. Hierzu zählen der Umgang mit den (scheinbar) dichotomen Verhältnissen von Natur und Kultur, Agency und Struktur sowie Diskurs und Praxis.

In Bezug auf das Verhältnis von Natur und Kultur kann konstatiert werden, dass das »Entwicklungsparadigma« (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019, S. 35) in wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskursen eine hohe Dominanz aufweist. In dessen Zentrum steht die Annahme eines starken kindlichen Individuums mit »einer Vielzahl von biologischen Prädispositionen« (Kärtner, 2019, S. 29). Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung hat sich lange Zeit auf die soziale Konstruktion von Kindheit konzentriert, um die biologische Determinierung durch die Entwicklungspsychologie zu hinterfragen. Rosen (2020) würdigt diese Leistung, kritisiert jedoch, dass mit dem sozialkonstruktivistischen Ansatz die Prioritäten zwischen Natur und Kultur umgekehrt wurden. Dies hätte dazu geführt, dass die körperlichen und entwicklungsbedingten Erfahrungen von Kindern zu oft ignoriert wurden. Rosen fordert, dass die Kindheitsforschung sowohl soziale als auch biologische Aspekte berücksichtigen muss, um ein umfassenderes Verständnis von Kindheit zu entwickeln. Jüngere Arbeiten der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung versuchen deshalb, das Verhältnis von Natur und Kultur mithilfe von Theoremen des *new materialism* zu relationieren, in dem die Bedeutung körperlicher und materieller Aspekte von Kindheit betont wird, ohne dessen historische Situiertheit zu negieren (Balzer & Huf, 2019).

Eine weitere Leistung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung liegt darin, das Verhältnis von Struktur und Agency zu bearbeiten. Die *new childhood studies* entwickelten sich in den 1980er Jahren aus einer dezidierten Kritik an klassischen Sozialisationstheorien. Diese wurden und werden in Hinblick auf die Annahme hinterfragt, Kindheit vornehmlich in ihrer Funktion des *becoming* zu betrachten, also als Vorbereitung zur Gesellschaftsfähigkeit, wodurch eine »inhärent adultistische« (Alanen, 2005, S. 67) Wahrnehmung von Kindern entstünde. Die sich damals formierende sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung wollte hierzu einen Kontrapunkt setzen, in dem Kinder als Akteure betrachtet und ihre gegenwärtigen Erfahrungen als *beings* ernst genommen werden sollten (Hengst & Zeiher, 2005, S. 11), die von Geburt an in gesellschaftliche Bereiche eingebunden sind, aber an der Genese selbiger mitwirken. Auch der Fokus auf kindlicher Agency, so beschreibt es Honig (2018, S. 196), geht mit einem »Selbst-Missverständnis« einher, das darin besteht, das Verhältnis von Struktur und Agency einseitig zugunsten des

letztgenannten Pols aufzulösen. Statt der Integrationsbedürftigkeit würde die kindliche Autonomie naturalisiert. Agency müsse aber stets situiert betrachtet werden (Honig, 2018, S. 196; siehe auch Betz & Eßer, 2016). Auch aus diesem Grund greifen jüngere Arbeiten der Kindheitsforschung verstärkt auf praxistheoretische Konzepte zurück, um das Verhältnis von Struktur und Praxis zu relationieren (Bollig & Kelle, 2014).

Die dritte und letztgenannte Herausforderung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung liegt im Wechselspiel zwischen den Paradigmen Diskurs und Praxis. Arbeiten, die sich an diskurstheoretischen Heuristiken orientieren, versuchen, machtvolle und im Alltag wenig hinterfragte Konstruktionen von Kindheit und deren Funktionen freizulegen (Machold & Kuhn, 2019). Kindheiten werden hierbei meist konsequent im Plural als »Bündel von Diskursen« (Hengst & Zeiher, 2005, S. 15) perspektiviert. Kelle (2020, S. 130) kritisiert an diskursanalytischen Arbeiten, die sich mit der Produktion von Kindheitsvorstellungen und -bildern befassen, dass die empirische Reichweite derartiger Fokussierungen überschätzt würde, was zu einem reinen »Textualismus« (Kelle, 2020, S. 130) führen könne. Kindheitsbilder und -vorstellungen müssten jedoch *in situ* aktiviert werden. An praxistheoretisch orientierten Studien der Kindheitsforschung moniert sie wiederum, dass diese zu mikrosoziologisch ausgerichtet seien sowie einen teils induktivistischen Fokus hätten, die den empirischen Fall allzu schnell als »Absprungbrett« (Kelle, 2020 S. 126) für (voreilige) Abstrahierungen und Meta-Analysen nutzt. Es wird sich im Verlauf des Beitrags zeigen, dass mittels der Situationsanalyse Brücken zwischen diskurs- und praxistheoretischen Paradigmen geschlagen werden können (siehe Kapitel 3), um beide Perspektiven in einen fruchtbaren Austausch zu bringen.

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bearbeitet demnach aktuell die Verhältnisse zwischen (kindlicher) Natur und Kultur, Struktur und Agency sowie Diskurs und Praxis. Dies gilt selbstredend auch für Forschende, die sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus mit Kindern und Kindheit(en) beschäftigen. Hinzu kommen in diesem Zusammenhang jedoch weitere Aspekte, die in der Position der Disziplin zwischen reflexiver und handlungsbezogener Wissenschaft liegen (siehe bereits Honig, 1996). Sieht die erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Kindheitsforschung die Differenz einer alten gegenüber einer jungen Generation als »Proprium« (Kelle, 2005, S. 86) an, die es qua Erziehung und Bildung zu überwinden gilt? Oder re- und dekonstruiert sie, wie qua Pädagogik Generationendifferenzen hergestellt werden? Und wie geht sie überhaupt mit Begriffen wie Erziehung und Bildung um?

Eine damit zusammenhängende Herausforderung besteht darin, zu ergründen, welche pädagogischen Beziehungen und Verhältnisse die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung untersuchen kann und möchte. Müssen pädagogische Situationen stets personal oder können sie auch überpersonal vermittelt sein, womit die Dichotomie von Erziehung und Sozialisation hinterfragt würde (Müller, 1999; Wehner, 2011)? Besonders im deutschsprachigen Bereich hat sich in den letzten beiden Dekaden eine »uni-institutionell« (Kelle, 2020, S. 124) ausgerichtete Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als Schulkindheit, Kita-Kindheit, Familienkindheit usw. fokussiert. Die Gefahr, die hierbei besteht, liegt darin, den »lebensalterstypischen Institutionenbesuch zu einem Merkmal der Kinder selber« (Kelle, 2020, S. 124) zu machen. Damit würde die Historizität der Einrichtungen mitunter ausgeblendet. Zudem würde die Pädagogizität dieser Orte vorausgesetzt, da diese gesellschaftlich als pädagogische Orte gerahmt werden, anstatt nach Prozessen der Pädagogisierung zu fragen, mit deren Hilfe sie dazu gemacht werden (Neumann, 2013). Neumann (2013) kritisiert eine künstliche Verengung des Blickfeldes der erziehungswissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung auf das Binnenmilieu von Einrichtungen, was zu einer »lokalistischen« (Neumann, 2013, S. 12) Verkürzung der Vorstellungen sowohl von Kindheit als auch vom Forschungsfeld führen könne. Auch Eßer und Schröer (2019) monieren eine Gleichsetzung des Verweilens von Kindern in Organisationen mit dem Prozess der Institutionalisierung von Kindheit. Die Autoren schlagen das Einnehmen einer transorganisationalen Haltung vor. Kindheiten würden nicht (ausschließlich) innerhalb von als pädagogisch kodierten Einrichtungen, sondern gerade in und durch »quer zu den Institutionen verlaufenden Praktiken des Organisierens hervorgebracht und es wäre die Aufgabe, genau jene Verflechtungen und Praxiskomplexe im Sinne gegenwärtiger Institutionalisierungen von Kindheit in den analytischen Blick zu nehmen« (Eßer & Schröer, 2019, S. 130).

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bearbeitet, so ist festzuhalten, die Verhältnisbestimmung zwischen Natur und Kultur, Struktur und Agency sowie Diskurs und Praxis. Für eine Kindheitsforschung, die dies aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive leistet, gilt es zudem, sich mit den zentralen Begrifflichkeiten der Disziplin, dem Grad der Reflexivität sowie mit der raumzeitlichen Reichweite der eigenen Forschung auseinanderzusetzen. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Situationsanalyse hierbei behilflich sein kann.

3. Die Situationsanalyse als Theorie-Methoden-Paket

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern die Situationsanalyse ein solches Paket zur Verfügung stellen kann. Dieses Kapitel behandelt zunächst ihre sozialtheoretischen Prämissen, bevor im darauffolgenden Abschnitt die Anpassungen beschrieben werden, die in einem erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Projekt der Kindheitsforschung vorgenommen wurden.

Die von Adele Clarke (2012) entwickelte und von ihr, Washburn und Friesse (zuletzt 2022b) weiterentwickelte Situationsanalyse wird als Theorie-Methoden-Paket beschrieben. Ziel eines solchen Pakets ist es, die sozialtheoretischen Grundannahmen, die der Grounded Theory bzw. der Situationsanalyse unterliegen, nicht nur offenzulegen, sondern produktiv als Heuristiken im zyklisch-iterativen Forschungsprozess einzusetzen (Strübing, 2017). Clarke versucht dem auf zwei Wegen gerecht zu werden. Erstens stärkt sie die pragmatistischen Wurzeln der Grounded Theory und bringt diese zweitens mit jüngeren postmodernen Theorieangeboten in ein produktives Gespräch, um eine antidualistische Haltung in Bezug auf zentrale sozialtheoretische Fragen einnehmen zu können.

Zunächst zu den pragmatistischen Wurzeln und dem Verhältnis von Natur und Kultur bzw. Struktur und Agency: Der Pragmatismus ist eine heterogene Denkschule, die versucht, binäre Unterscheidungen in erkenntnistheoretischen Zusammenhängen über zyklisch-iterative Konstrukte zu relationieren. Das Vorhandensein einer vom Menschen unabhängigen Natur wird im Pragmatismus nicht bestritten, allerdings wird davon ausgegangen, dass selbige nur über den sinnlichen vermittelten Wahrnehmungsapparat erfahren werden kann. Bedeutungen können demnach stets nur als Perspektive Gültigkeit beanspruchen. Gleichzeitig geht mit dieser Einsicht keine radikal konstruktivistische Haltung einher, denn das wichtigste Kriterium zur Erlangung einer Überzeugung ist die Interaktion (Strübing, 2017) und damit Kultur.

Nach Mead ist Identität keine »getrennte Substanz, kein selbstständiges Etwas, das dem jeweiligen Individuum übergestülpt wurde« (Mead, 2013, S. 225), sondern ein »Wirbel in der gesellschaftlichen Strömung« (Mead, 2013, S. 225). Somit ist auch das Verhältnis zwischen Agency und Struktur, pragmatistisch gesprochen, ein relationales, denn es findet eine Dezentrierung vom Subjekt statt. Konzipiert wird ein diffiziles Zusammenspiel aus mit praktischen Überzeugungen durchgeführten Routinen und durch Zweifel aufgerufenen kreativen Leistungen.

Einzelne Akte werden im Pragmatismus durch ein weiteres Theorem miteinander verknüpft: das der Situation. Figuriert werden diese u.a. durch Gesetzestexte, Hausordnungen, Technologien, Orte, Zeiten, Interaktionen usw. Sie sorgen gemeinsam dafür, dass die Trennung zwischen einer lokalen Handlung und deren Kontext zugunsten eines holistischen Situationsbegriffs obsolet wird. Adele Clarke ist es, die unter Rückgriff auf das Thomas-Theorem eine Abkehr von mikrosoziologischen Arbeiten und eine Zuwendung zur Betrachtung von Phänomenen in ihrer gesamten Situiertheit einfordert:

»Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. So etwas wie ›Kontext‹ gibt es nicht. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse der Situation selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie sind die Situation.« (Clarke, 2012, S. 112)

Die Trennung zwischen einer lokalen Handlung und deren Kontext ist für Clarke beliebig und dementsprechend nicht zielführend. Gleichzeitig ist die Aufhebung von Kontext und Situation auch nicht willkürlich. Nicht jeder Diskurs kann als bedeutsam für eine soziale Praxis konstruiert werden. Vielmehr muss er sich in der Situation, im pragmatistischen Sinne, als wirkmächtig erweisen. Die Frage, die sich stellt, lautet demnach: Wie treten diese Bedingungen innerhalb der untersuchten empirischen Situation auf, d.h. »wie schaffen sie es, als folgenreich empfunden zu werden« (Clarke, 2012, S. 112)?

Zur Beantwortung dieser Frage entwickelt Clarke die Situationsanalyse. Dabei zeigt sich, dass das aus dem Pragmatismus gebildete Fundament dieses Forschungsansatzes das Verhältnis zwischen Natur und Kultur, Struktur und Agency sowie Diskurs und Praxis ebenso relational fasst, wie es jüngere Arbeiten der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung leisten (siehe Kapitel 2). Hinzu kommt, dass Clarke den Versuch unternimmt, die beschriebenen pragmatistischen Konzepte aufzufrischen und die Strauss'sche Variante der Grounded Theory von letzten positivistischen, subjektivistischen und machtervergessenen »Widerspenstigkeiten« (Clarke, 2012, S. 213) zu befreien. Clarke, Washburn und Friese (2022a) sehen vor allem Foucaults Diskurstheorie sowie die Theorie der Rhizome und Assemblagen von Deleuze und Guattari, aber auch Latours Akteur-Netzwerk-Theorie oder die feministisch/neo-materialistische Theorie Haraways als hilfreich an, um die Situationsanalyse über eine theoretische Frischzellenkur fit für die Postmoderne zu machen (Clarke et al., 2022a, S. 25; Clarke & Unger, 2023).

Für die methodische Umsetzung konzipiert Clarke drei Analysefoki, die sie mit spezifischen Mappingmethoden verbindet. Zunächst gilt es, die Bestandteile einer Situation, wie sie von den Teilnehmenden definiert werden, zu rekonstruieren (via *Situational Maps*). Zudem sollten die in einer Situation involvierten sozialen Welten und Arenen untersucht werden (*Social World/ Arena Maps*). In einer sozialen Welt wird eine bzw. werden mehrere Kernaktivität(en) ereignishaft wiederholt. Diese bieten den sozialen Akteur_innen eine über Räume, Zeiten, Technologien usw. gebildete materielle Infrastruktur und damit Orientierung im Handeln. Gleichzeitig sind soziale Welten, um zu bestehen, auf Aktivierung ihrer Kernaktivitäten in situ angewiesen. Soziale Arenen entstehen in der Auseinandersetzung um Kernprobleme einer sozialen Welt und liefern dem Sozialen deshalb eher eine symbolische Infrastruktur. An Arenen beteiligen sich auch soziale Welten, die mitunter nicht unmittelbar an den Kernaktivitäten einer Welt bzw. einer konkreten Situation teilhaben. Arenen sind machtvollere Orte, an denen mit ungleichen Mitteln Bedeutungshoheit ausgefochten wird (Clarke, 2012; Strauss, 1993). Sie bilden die zentrale Brücke, die Clarke zwischen pragmatistischen/praxeologischen und diskurstheoretischen Paradigmen errichtet (Keller, Diaz-Bone & Strübing, 2013; Strübing, 2017).

4. (An-)Passungen im Zusammenspiel von Kindheitsforschung und Situationsanalyse am empirischen Beispiel

Entlang der Ausführungen zur Situationsanalyse als Theorie-Methoden-Paket wurde bereits angedeutet, dass die Situationsanalyse und die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung entlang einiger Punkte und Prinzipien gut zueinanderpassen. In Kapitel 2 wurde allerdings auch darauf eingegangen, dass es seit Beginn der childhood studies eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Kinder und Kindheit(en) gibt, die sich mit den zentralen Begrifflichkeiten der Disziplin, allen voran Bildung und Erziehung, sowie der raumzeitlichen Reichweite des Verständnisses des Pädagogischen auseinandersetzen muss. Es stellt sich demnach die Frage, ob und welche etwaigen Anpassungen notwendig sind, um die SitA mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Kindheitsforschung ins Gespräch zu bringen. Mögliche Antworten auf jene Frage werden im Folgenden anhand eines situationsanalytischen Forschungsprojekts erkundet. In der Arbeit, die sich mit dem Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungssphären in der sozialen Welt des

Kinderfußballs befasst (Grunau, 2021), mussten einige Anpassungen zwischen Sozialtheorie, Forschungsansatz, Kindheitsforschung und Erziehungstheorie vorgenommen werden (zu dieser Notwendigkeit siehe auch Kelle, 2020).

Das benannte Projekt durchlief mehrere Iterationen. Zunächst sollten in der sozialen Welt des Kinderfußballs Eltern-Kind-Interaktionen beobachtet werden, da sich die Eltern der vier- bis sechsjährigen Bambini, wie die jüngste Altersklasse im Kinderfußball genannt wird, häufig am Spielfeldrand aufhalten. Im Sinne der Relationierung von Natur und Kultur gelang es mithilfe der Theoreme der Kindheitsforschung und der sozialtheoretischen Fundierung der Situationsanalyse, die Sorgebedürftigkeit der beobachteten Kinder weder zu negieren noch in jeder Interaktion vorauszusetzen. Orientiert wurde sich zunächst an den heuristischen Fragen, die Clarke zur Erstellung von Situational Maps bzw. Social World Maps stellt. Gefragt wurde u.a. danach, wie die Kernaktivitäten innerhalb der sozialen Welt des Kinderfußballs organisiert sind, einschließlich der menschlichen und nicht-menschlichen Elemente, der Orte, Zeiten und Technologien. Ebenso wichtig ist die Analyse zentraler Konfliktthemen. Die Heuristik der sozialen Welt erwies sich zunächst als geeignetes Werkzeug, um das beobachtete Team beziehungsweise das Phänomen des Kinderfußballs zu verstehen und die dort stattfindenden Pädagogisierungsprozesse zu untersuchen.

Schnell wurde deutlich, dass die vier- bis sechsjährigen Bambini nicht nur als kleine Fußballer, sondern auch als lernende Kinder im Fußballsport positioniert wurden. Ebenso sprachen die Kinder die Erwachsenen als Eltern oder auch als Pädagog:innen an. Die sozialtheoretische Fundierung der Situationsanalyse enthält jedoch keinen spezifischen Generationen- oder Erziehungsbegriff. Daher war im Projekt eine erste Übersetzungsleistung erforderlich, um eine Brücke zwischen Kindheits- und Sozialtheorie zu schlagen. Hier konnte die situationsanalytische Herangehensweise mit jüngeren feministischen (Windheuser, 2019) und auch erziehungs- und kindheits-theoretischen (Honig, 2018) Konzepten in ein Gespräch gebracht werden, die Kindsein qua Geburt als sozialen Referenzpunkt konstatieren, zugleich aber praktische Unterscheidungen, mit denen Kinder zu Kindern gemacht werden, analysieren. Generationale Ordnungen lassen sich in dieser Hinsicht als Effekte raumzeitlich situierter Praktiken (generationierender Praktiken) verstehen (Honig, 2018, S. 206). Die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, situative Momentaufnahmen in Bezug auf verschiedene Zeiten, Räume und Orte zu erstellen, um spezifische Kindheitsmuster sichtbar zu machen (Wehner, 2011, S. 86ff.). Durch diese

kleinere konzeptuelle Anpassung, die gut zu Clarkes erstem Analysefokus – der Re- und Dekonstruktion der von den Teilnehmenden definierten Bestandteile einer Situation – passt, konnte eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf das beobachtete Phänomen eingenommen werden.

Auch bei der Relationierung von Struktur und Agency sind sowohl jüngere Arbeiten der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung als auch die Situationsanalyse als Forschungsansatz von hohem Wert. Situationsanalytisch wird versucht, weder die strukturalistische Kraft von Regeln und Gesetzen überzubetonen, noch ausschließlich auf die interaktionale Ebene des Sozialen zu verweisen. Stattdessen wird das Zusammenspiel von Körpern, Räumen, Orten, Zeiten, Dingen, Technologien und Sprache fokussiert. Am Beispiel des Kinderfußballs zeigte sich demnach sehr schnell die Bedeutung nicht nur der spielenden Kinder, ihrer Eltern und Trainer, sondern auch die der Trillerpfeifen, Trikots, Hütchen, Smartphones, Trinkflaschen, Vereinsstatten usw. Der zweite Analysefokus, den Clarke (2012) vorsieht, fokussiert dieses Zusammenspiel. Konkret soll durch Maps sozialer Welten die materielle Infrastruktur des Sozialen vergegenwärtigt werden. Auf diese Weise kann, um wieder aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Kindheitsforschung auf das Phänomen zu blicken, methodisch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich Kindheiten in der (Spät)Moderne an spezialisierten Orten für Kinder figurieren, in denen und durch die Generationendifferenzen entstehen. In der Arbeit zum Kinderfußball wurde der Vorschlag gemacht, jene Welten als pädagogisierte Welten zu konzipieren (Grunau, 2021). Spezielle Fußbälle, Trinkflaschen, Sportplatzgrößen usw. sind nicht nur Kulisse generationierender Praktiken (Honig, 2018), sie bringen sie selbst mit hervor. Die Perspektivierung von Kindheiten über die Heuristik der sozialen Welt hat nicht zuletzt den Vorteil, dass Kinder selbst als Teilnehmende gedacht werden können, die maßgeblich an deren Kernaktivitäten beteiligt sind. Zugleich wird ihre Agency nicht vorausgesetzt, sondern als »Effekt von Beziehungen« (Honig, 2018, S. 205) zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Elementen (Clarke, 2012, S. 128) analysierbar.

Für das Projekt bestanden hierbei zwei Gefahren, auf die sowohl die jüngere Kindheitsforschung als auch die Situationsanalyse aufmerksam machen: Erstens darf ein Fokus auf das körperlich-materielle *doing generation* (siehe hierzu kritisch Honig, 2018) nicht unterschlagen, dass es sich um machtvollere Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit handelt, an dem die Teilnehmenden mit unterschiedlicher Legitimation und unterschiedlichen Mitteln mitwirken (Honig, 2018, S. 206). Zweitens sollte die Institutionalisierung

von Kindheit(en) nicht mit dem Verbringen von Kindern in Organisationen gleichgesetzt werden (Eßer & Schröer, 2019). Für das hiesige Beispiel bedeutet das: Die Situation der pädagogisierten Welt des Kinderfußballs ragt sowohl zeitlich als auch räumlich über beobachtete Sequenzen des von mir beobachteten Fußballteams hinaus. So wurde während der ethnografischen Erkundungen festgestellt, dass es zwei eng miteinander verbundene Kernkonflikte in der pädagogisierten Welt gibt, die von den lokalen Akteur:innen immer wieder – mit Verweis auf Regelungen überregionaler Fußballverbände – aktiviert wurden: der Verzicht auf Wettbewerb zur Verminderung des Leistungsdrucks in den jüngsten Altersklassen und das negativ bewertete Verhalten von Eltern am Spielfeldrand (Grunau, 2021). Clarke ruft deshalb dazu auf, *multi sited* zu forschen und Praktiken und Diskurse zu relationieren, da Akteur:innen u.a. einer Flut an machtförmigen Diskursen ausgesetzt sind (Clarke, 2012, S. 184). Mit dem Konzept der sozialen Arena errichtet sie hierfür eine methodologische Brücke zwischen beiden Paradigmen (Strübing, 2017).

Das in der Situationsanalyse aufzugreifende Konzept der sozialen Arena bietet die Möglichkeit, der ethnografischen Teilnehmendensicht eine distanziertere (aber noch immer involvierte) Draufsicht gegenüberzustellen und jene Perspektiven im Sinne eines »produktiven analytischen Zickzack-Kurses« (Clarke 2012, S. 100) miteinander ins Gespräch zu bringen, wobei zu betonen ist, dass die Bedingungen einer Situation nur dann zu selbigen werden, wenn sie in der Situation relevant gemacht werden.

Besonders für kleinere Projekte, wie das hiesige Beispiel, empfiehlt Clarke (2012, S. 209f.) die Konzentration auf gut eingrenzbar soziale Arenen. Aus diesem Grund wurde neben der Erforschung des besagten Bambini-Fußballteams auch die mediale Berichterstattung (Print- und Online-Zeitungsberichte) zum Elternverhalten im Kinderfußball im deutschsprachigen Raum im Zeitraum von 2000 bis 2018 untersucht. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, welche sozialen Welten sich an dieser Arena beteiligen, was die zentralen Narrative sind, welche Orte des Schweigens vorhanden sind und ob es *implicated actors* gibt. Mit dieser Heuristik kann zudem der Anspruch der jüngeren Kindheitsforschung zumindest bearbeitet werden, Kindheiten weniger innerhalb pädagogischer Organisationen zu erforschen als zwischen (Eßer & Schröer, 2019; siehe Kapitel 2). Das Mapping sozialer Arenen, einschließlich der Untersuchung von Selbst- und Fremdpositionierungen (kollektiver) Akteur:innen, leitet den Übergang zum dritten von Clarke unterschiedenen Analysefokus ein. In diesem soll eine weitere Dezentrierung vom Subjekt erfolgen, indem die Positionen zu einem Gegenstand einer sozia-

len Arena gänzlich von denjenigen abstrahiert werden, die sie hervorbringen. Dies ermöglicht es, diese Positionen nach einer spezifischen Matrix zu koordinieren und etwaige fehlende Positionen im Diskurs zu erkennen (Clarke, 2012, S. 165ff.; Clarke et al., 2022b). An dieser Stelle geriet das hiesige Forschungsprojekt allerdings an seine Grenzen. Diese wurden auf der einen Seite bestimmt durch die strukturellen Rahmenbedingungen einer Dissertation. Auf der anderen Seite wurde ein Problem virulent, das jüngst durch Eunicke und Mikats (2023, S. 206) beschrieben wurde:

»Diese analytische Trennung zwischen der Frage wer nicht für sich sprechen kann oder gehört wird (implicated actors) und was (nicht) gesagt werden kann (positions not taken) ist ... herausfordernd, wenn implicated actors nicht ein Ergebnis der Analyse sind, sondern einen Startpunkt dieser markieren und die Frage ihrer (Selbst-)Positionierungen ein zentrales Forschungsinteresse ist.« (Eunicke & Mikats, 2023, S. 206)

Kinder sind im Alltag eine häufig marginalisierte Gruppe, über die als Objekte der Besorgnis (Bühler-Niederberger, 2010) viel gesprochen wird, die aber in öffentlichen Diskursen kaum selbst zu Wort kommen. So auch im empirischen Beispiel des Kinderfußballs. Dort wurde ihnen u.a. ein quasi angeborener Sinn für Fairness zugeschrieben und ihre Unschuld naturalisiert. Aufgrund der zentralen Bedeutung dessen, was über Kinder gesagt wird und wer diese Aussagen tätigt, wurde im Projekt bewusst darauf verzichtet, die Positionen derjenigen, die solche Aussagen machen, vollständig zu abstrahieren. Stattdessen wurde der Versuch unternommen, die diskursive und die ethnografische Perspektive in ein fruchtbares Streitgespräch zu bringen. Auf diese Weise konnte Kindern, aber auch den marginalisierten Positionen der Eltern, Gehör durch den Forschenden verschafft und zugleich die diskursiven Kindheitsbilder (z.B. vom unschuldigen, nur Fußball spielen wollenden Kind) mittels praxeologischer Daten irritiert werden (Grunau, 2021).

5. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, die Passungsverhältnisse zwischen der Situationsanalyse und der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zu untersuchen sowie potenzielle Anpassungsbedarfe zu identifizieren, die aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Kindheitsforschung (Eckermann

& Heinzel, 2018; Honig, 1996) resultieren. Dabei wurde gezeigt, dass die Situationsanalyse ein flexibler und relationaler Forschungsansatz ist, der die komplexen Wechselwirkungen zwischen Natur und Kultur, Struktur und Agency sowie Diskurs und Praxis angemessen adressieren kann, wie es in der jüngeren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung gefordert und geleistet wird. Die der SitA zugrunde liegende pragmatistische Sozialtheorie bietet erstens Anknüpfungspunkte dafür, die Konstruiertheit und Situiertheit von Kindheit zu verdeutlichen, ohne sich indifferent gegenüber der Entwicklungs- und Sorgebedürftigkeit (kleiner) Kinder zu verhalten. Zweitens ermöglicht die Situationsanalyse über die Konzepte der Situation, der sozialen Welt und der sozialen Arena, die Relationen zwischen Agency und Struktur sowie zwischen lokaler Interaktion und (vermeintlichem) Kontext zu erforschen. Mittels analytischer Hin- und Herbewegungen zwischen materiellen und symbolischen Infrastrukturen von Kindheit können drittens praxeologische und diskurstheoretische Paradigmen miteinander ins Gespräch gebracht werden. Es lässt sich demnach konstatieren, dass zwischen der interdisziplinären, sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und der SitA grundsätzlich produktive Passungsverhältnisse bestehen (Kelle, 2020).

Dies gilt bisweilen auch für Arbeiten, die sich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit Kindern und Kindheiten befassen. Allerdings wurde, auch anhand des empirischen Beispiels, deutlich, dass Anpassungs- und/oder Übersetzungsleistungen zwischen der Sozialtheorie und dem Forschungsansatz der SitA sowie den spezifischen Kindheits-, Bildungs- und Erziehungstheorien einer erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Kindheitsforschung notwendig werden können (Kelle, 2020). So haben es erziehungswissenschaftliche Kindheitsforscher:innen mit spezifischen sozialen Welten zu tun, in denen eine ältere Generation unter Bezugnahme auf eine (antizipierte) Differenz zu einer jüngeren in und mittels diverser Praktiken Kindheit(en) organisiert und damit Entwicklung zur Tat-Sache macht. Es handelt sich demnach um pädagogisierte Welten (Grunau, 2021). Für die Arbeit mit der SitA ist es produktiv, das konzeptuelle und mitunter das sozialtheoretische Gerüst der SitA in diesem Sinne anzupassen.

Die SitA bietet hierfür allerdings auch genügend Spielraum und muss nicht auf spezifische Forschungskontexte und -gegenstände eingegrenzt werden (Marr & Zein, 2023). Methodisch muss hingegen dem Umstand Rechnung getragen werden, dass es schwieriger sein könnte, kleinen Kindern eine Stimme im Forschungsprozess zu geben. Hier könnten Ergänzungen mit Methoden, wie dem Mosaic-Approach (Clark, 2017) hilfreich sein, um die Agency

der Kinder auch während des Forschungsprozesses zu betonen. An dieser Stelle ist auch der Hinweis von Eunicke und Mikats (2023) zu nennen, dass es produktiv sein kann, bewusst auf die gänzliche Abstraktion von Diskurspositionen und (kollektivem) Akteur zu verzichten. Zuletzt gilt es zu betonen, dass mit der Umsetzung eines Forschungsprojekts als Situationsanalyse hohe Anforderungen verbunden sind, die teilweise nur im Rahmen größerer Vorhaben realisiert werden können. Es gilt demnach, etwaige Begrenzungen der eigenen Forschung in dieser Hinsicht zu reflektieren. Adele Clarke stellt hierfür wichtige Hinweise zur Verfügung (Clarke, 2012, S. 209).

Literatur

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_5
- Balzer, N. & Huf, C. (2019). Kindheitsforschung und ›Neuer Materialismus‹. In J. Drerup & G. Schweiger (Hg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 50–58). Stuttgart: J.B. Metzler. https://www.doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_7
- Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), 301–314. <https://www.doi.org/10.3224/diskurs.v1i3.4>
- Blaschke-Nacak, G. & Thörner, U. (2019). Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung* (S. 35–45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. & Sparschuh, V. (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung: Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/j.ctv2b07vfn>
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263–279.
- Bühler-Niederberger, D. (2010). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 17–42). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_2

- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children*, Expanded Third Edition. National Children's Bureau Enterprises Ltd. <https://www.doi.org/10.5040/9781805014362>
- Clarke, A. E. & Unger, H. von. (2023). »Talking Methods in the Hot Tub«. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm* (S. 19–37). Wiesbaden: VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_2
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Interpretive Turn*. Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. E., Washburn, R. & Friese, C. (2022a). *Introducing Situational Analysis*. In A. E. Clarke, R. Washburn & C. Friese (Hg.), *Situational Analysis in Practice* (S. 5–36). New York: Routledge. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923-3>
- Clarke, A. E., Washburn, R. & Friese, C. (Hg.). (2022b). *Situational Analysis in Practice*. New York: Routledge. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923>
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2018). *Kindheitsforschung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive?* In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 251–272). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_11
- Eßer, F. & Schröer, W. (2019). *Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (2), 119–133. <https://www.doi.org/10.3262/ZSE1902119>
- Eunice, N. & Mikats, J. (2023). *Zum Verhältnis von implicated actors und Positions-Maps: Kindheitstheoretische Inspirationen für die Situationsanalyse*. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm* (S. 205–219). Wiesbaden: VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_13
- Gauditz, L., Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (2023). *Einleitung: Entwicklungslinien der Situationsanalyse als Forschungsprogramm*. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungs-*

- programm (S. 3–17). Wiesbaden: VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_1
- Grunau, T. (2021): Die pädagogisierte Welt des Kinderfußballs. Zwischen privaten und öffentlichen Erziehungssphären. Weinheim: Beltz.
- Hengst, H. & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen: Einleitung. In H. Hengst & H. Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch* (S. 9–23). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_2
- Honig, M.-S. (1996). Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 3, S. 325–345. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept: Von den generationalen Ordnungen zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193–209). Weinheim: Beltz.
- Kärtner, J. (2019). Kind, Kindheit und Entwicklung in der Entwicklungspsychologie. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung* (S. 29–34). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83–108). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-322-81004-5_6
- Kelle, H. (2020). Herausforderungen der empirischen Erforschung von Kindheit (und) Jugend. In B. Ritter & F. Schmidt (Hg.), *Sozialpädagogische Kindheit(en) und Jugend(en)* (S. 122–138). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, U. (2007). Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der »Grounded Theory«. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (S. 32–49). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2_2
- Keller, R., Diaz-Bone, R. & Strübing, J. (2013). Symposium: Situationsanalyse. *Zeitschrift für Diskursforschung* (2), 182–200.
- Lindemann, G. (2009). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist: Velbrück.
- Machold, C. & Kuhn, M. (2019). Poststrukturalismus und Diskurstheorie. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hg.), *Theoretische Zugänge zur Pädago-*

- gik der frühen Kindheit: Eine kritische Vergewisserung (S. 111–127). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Marr, E. & Zein, A. (2023). Die Situiertheit von implicated actors als methodische Herausforderung der Forschungssituation. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm* (S. 223–240). Wiesbaden: VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_14
- Mead, G. H. (1934/2013). Identität. In *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (17. Auflage) (S. 177–271). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, H.-R. (1999). Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (6), 787–805.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht.: Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Neumann, S. (2013). Unter Beobachtung: Ethnografische Forschung im frühpädagogischen Feld. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (1), 10–25.
- Rosen, R. (2020). Childhood Studies. In D. T. Cook (Hg.), *The SAGE encyclopedia of children and childhood studies* (S. 344–349). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung: Theorie und Methode*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d: Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser & A. Pettenkofer (Hg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken: Vom Nutzen einer Theoriedifferenz* (S. 41–76). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Wehner, U. (2011). *Generationelle Pädagogik: Die menschheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung*. Paderborn: Schöningh. <https://www.doi.org/10.30965/9783657769650>
- Windheuser, J. (2019). Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14 (2–2019), 141–154. <https://www.doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.02>

Bodies that (should) matter

Anregungen für eine Differenzierung des Körpers in der Situationsanalyse¹

Ann Kristin Augst, Marc Bubeck, Bianca Jansky & Lisa Waschkewitsch²

Abstract *In den letzten Jahrzehnten nehmen theoretische und empirische Debatten um die Relevanz von Körpern in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zunehmend Raum ein, dies wird auch als body turn bezeichnet. Besonders die Frage nach Möglichkeiten der empirischen Analyse von Körpern steht hier im Fokus. Im folgenden Beitrag greifen wir die zentrale Bedeutung von Körpern in der Situationsanalyse (SitA) auf und argumentieren, dass der Einbezug bisher zu undifferenziert stattfindet. Ausgehend von einem empirischen Anwendungsbeispiel des Schwangerschaftsverlustes zeigen wir auf, inwiefern eine Ausdifferenzierung des Körpers über verschiedene körpertheoretische Perspektiven für Situationsanalysen bereichernd sein kann. Wir betrachten die Empirie anhand von relationalen Maps mit drei unterschiedlichen Fokussierungen auf den Körper: (1) Subjektivierung, (2) Wissen und (3) Materialität. Durch die Differenzierung der drei Analyseschwerpunkte wird erstens die Komplexität der körperlichen Verfasstheit der Situation berücksichtigt, zweitens die eigene (körpertheoretische) Situiertheit und Offenheit gegenüber dem Datenmaterial reflektiert und drittens die theoretischen und methodologischen Spannungen zwischen den Analyseschwerpunkten aufgezeigt.*

Keywords *Körper – Körpersoziologie – Qualitative Methoden – Relationale Map – Situationsanalyse*

-
- 1 Wir bedanken uns bei den beiden anonymen Gutachter:innen, Sebastian Jürss, sowie dem Kolloquium am Lehrstuhl von Paula-Irene Villa Braslavsky für ihre sachdienlichen Hinweise und fruchtbaren Kommentare zur ersten Version dieses Beitrags. Und bei Clara Keusgen für die Unterstützung und insbesondere ihre Akribie bei der finalen Korrektur unseres Manuskripts.
 - 2 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung: Körper von Relevanz

Im Zuge des *body turns* in den Sozial- und Geisteswissenschaften (Gugutzer, 2006) sind methodologische Diskussionen um die empirische Erforschung von Körpern angestoßen worden. Die Situationsanalyse (dt. SitA) bietet als methodische Weiterentwicklung der Grounded Theory (GT) explizit die Erforschung verschiedener Elemente des Sozialen und ihrer Materialität an. Auch wenn »der« Körper als ein materielles Artefakt neben weiteren verhandelt wird, so ist die Reflexion der Verkörperung und Situiertheit der Wissensproduzent:innen (Haraway, 1988) in der jeweiligen Situation fundamental. Dies lässt sich auch für eine körpertheoretisch inspirierte erziehungswissenschaftliche Forschung, die Körper untersuchen will (Carnin, Hoffarth & Wehren, 2025), fruchtbar machen. Aktuell ist der Körper in der SitA jedoch offen konzipiert. Er spielt sowohl als zu reflektierendes Erhebungsinstrument als auch als Akteur und Untersuchungsgegenstand eine Rolle, ohne systematisch bestimmt zu werden. Körper sind immer an sozialen Situationen beteiligt, da sie sowohl als materielle Grundlage als auch als diskursive Konstruktion der Akteur:innen Teil der Situation sind. Ziel unseres Beitrags ist es daher den Körper³ als Analyseeinheit in der SitA differenzierter zu reflektieren, als dies bisher der Fall war (Kapitel 2). Hierzu werden wir drei sensibilisierende Konzepte (Blumer, 1954) vorschlagen, welche an unterschiedliche Debatten innerhalb der Körpertheorie anschließen: Subjektivierung durch, Wissen über sowie Materialität von Körper(n) (Kapitel 3). Die Diversität, mit welcher der Körper in den jeweiligen körpertheoretischen Perspektiven gedacht und methodisch berücksichtigt werden kann, veranschaulichen wir, anhand des Mappings einer empirischen Situation, durch drei jeweils unterschiedlich fokussierte relationale Maps (Clarke, Friese & Washburn, 2018, S. 142f.). Auf diese Weise ist es uns möglich, zu zeigen, in welchem Maße eine pluralistische und zugleich ausformulierte körpertheoretische Verortung die Analyse von Körper(n) in und mit der SitA bereichern kann. Die SitA bietet dabei, so unser Argument, die forschungspraktische Gelegenheit als Theorie-Methoden-Paket (Clarke & Star, 2008) Körper in ihrer vielfältigen Situiertheit zu

3 Im Folgenden verwenden wir den Terminus Körper als Synonym für »Körper-Leib« (Villa 2008, S. 221), da »der Leib (als unmittelbares Innenerleben) immer schon Körper ist« (S. 254). Immer dann, wenn uns eine besondere Betonung des Erlebens und Spürens sinnvoll erscheint, heben wir die Dimension des Leibes explizit hervor (Kapitel 2).

erfassen. Dies ist ein großes Potenzial für erziehungswissenschaftliche Forschung mit der SitA, die (infantile, juvenile und adulte) Körper in multiplen Analyseschwerpunkte fruchtbar machen will.

2. Körper in der Situationsanalyse

Die SitA wurde zu Beginn dieses Jahrhunderts von Adele Clarke als eine Erweiterung der Forschungstradition der GT entwickelt. Während in der GT das Hauptaugenmerk auf dem menschlichen Handeln – auf den Prozessen des sozialen Geschehens – liegt, nimmt die SitA die untersuchte Situation, d.h. alle menschlichen, nicht menschlichen, diskursiven und zeitlich-historisch spezifischen Elemente einer Situation und die vielfältigen Beziehungen zwischen diesen Elementen in den Blick (Clarke, Friese & Washburn 2018, S. xxiii f.). Hinsichtlich der methodologischen Berücksichtigung nehmen Körper in der SitA eine zentrale Position ein. Sie stehen sowohl als Erhebungsinstrument, deren Anwesenheit es zu reflektieren gilt (Clarke et al., 2018, S. 358), sowie als Forschungsgegenstand im Fokus der Analyse. Gleichzeitig wird aber kaum theoretisch und methodologisch ausdifferenziert, was Körper sind, wie wir mit und über diese nachdenken und wie sie in ihrer Komplexität berücksichtigt werden können.

Körper sind stets an sozialen Situationen beteiligt, da sie sowohl als materielle ›Grundlage‹ von Akteur:innen Elemente der Situation als auch diskursiv als implizite Akteur:innen vorhanden sind, denen es (ggf.) eine Stimme zu geben gilt:

»SA [Situational Analysis] analyses seek to specify whether there are *implicated actors* in the situation under study. Implicated actors can be physically present but silenced, or wholly absent. Regardless, they are discursively constructed by other actors with greater power in the situation for their (the other actors') own purposes. Neither category of implicated actors is actively involved in self-representation, nor are they consulted« (Clarke, 2022, S. 62, Herv. i. O.).

Dennoch wird ›Schweigsamkeit‹ scheinbar nur den implicated actors zugeschrieben. Es stellen sich somit verschiedene Fragen: Wird der menschliche Körper hier mit der Handlungsfähigkeit des Subjekts gleichgesetzt? Muss ihm folglich keine Stimme gegeben werden? Bedarf es keiner speziellen

Berücksichtigung der körperlichen Materialität und dem sich daraus (potenziell) ergebende Eigensinn (Bubeck & Jansky, 2023)? Diese ›Doppelrolle‹ von Körpern, als agens und als matter, findet sich in dem anthropozentrischen Akteur:innenkonzept der SitA – welches zwar bemüht ist, Dualismen aufzubrechen und nicht menschliche Aktant:innen einzubeziehen – nur bedingt wieder. Die nicht menschlichen Aktant:innen werden eben doch von den menschlichen Akteur:innen abgegrenzt: »Nonhuman is very broadly construed to include natural and built environments, technologies, plants and animals etc. – whatever is empirically there in the situation« (Clarke, 2022, S. 60).

Dass die in der SitA in den Blick genommenen Körper menschlich sind, ist also gleichzeitig so klar wie unklar. Einerseits ist der Mensch untrennbar mit seinem Körper verknüpft, wir meinen in der SitA also potenziell (auch) ihre Körper, wenn wir Akteur:innen relevant machen. Andererseits stellt die Materialität des Körpers einen Gegenstand an sich dar, den es in seiner Eigenständigkeit zu beachten und zu untersuchen gilt. (Menschliche) Körper sind somit Hybride, die von (mindestens) zwei Seiten betrachtet werden können. Unser Vorschlag einer theoriesensiblen Differenzierung von Körper greift diese bisherige Leerstelle der Konzeption von Körper in der SitA auf. Zudem legt das für die Veranschaulichung unseres Arguments genutzte empirische Datenmaterial stellenweise eine zusätzliche Ausdifferenzierung in Leib und Körper in der Analyse nahe. Dabei »steht der Begriff des Leibes für die Dimension des Binnerlebens, für das subjektive Fühlen und Spüren, wohingegen der Begriff des Körpers auf die soziale Prägung und Vermitteltheit des Leibes zielt« (Villa, 2011, S. 215). Der Leib wird körpertheoretisch aber auch mit einer gewissen Unverfügbarkeit und Widerständigkeit assoziiert. Dies stellt einen weiteren theoretischen Anlass für eine notwendige Differenzierung von Körper(n) in der SitA dar.

Obwohl sich Körper durch eine Multiperspektivität in der Diskussion auszeichnen, wird diese innerhalb der SitA (bisher) nicht gesondert reflektiert. Körper werden mitgedacht, aber theoretisch wie methodologisch im Regelfall nicht dezidiert verortet, weshalb wir im weiteren Verlauf unserer Ausführungen einen Vorschlag dazu unterbreiten.

3. Körpertheorien und ihre Potenziale für die Situationsanalyse

Um Körper als differenzierte Analysefolie einbeziehen zu können, ist es zunächst notwendig, die (eingenommene) theoretische Perspektive auf Körper zu reflektieren. Verschiedene theoretische Sensibilisierungen führen zu unterschiedlichen Analysen und Ergebnissen und sind daher für bestimmte Forschungsinteressen unterschiedlich ergiebig.

Im Folgenden werden wir anhand eines empirischen Beispiels nachzeichnen, wie die von uns unterschiedenen körpertheoretischen Fokussierungen im relationalen Mapping genutzt werden können. Durch unsere theoriesensible Diskussion von Körpern rekurrieren wir auf verschiedene Theorien und Theorietraditionen, die zu einer unterschiedlichen analytischen Schwerpunktsetzung führen. So ergibt sich aus Theorien und Debatten zu Biografie, Identitätsbildung und Subjektivierungsprozessen ein körpertheoretischer Fokus auf Subjektivierung, aus praxeologischen und handlungstheoretischen Ansätzen eine Fokussierung auf Wissen und aus (neo-)materialistischen und poststrukturalistischen Theorien ein Fokus auf Materialität. Wir sind uns bewusst, dass die hier analytisch getrennten Fokussierungen in ihren Ausführungen zu Körpern nicht immer trennscharf sind und viele theoretische Gemeinsamkeiten aufweisen (können).

Das verwendete empirische Datenmaterial stammt aus einer Forschung zu Fragen körperlich-leiblich vermittelter Handlungsstrategien von Frauen nach der eigenleiblichen Erfahrung eines Schwangerschaftsverlustes (Waschewitsch, 2021).⁴ Zur Veranschaulichung unserer theoriesensiblen Diskussion des Körpers in der SitA exemplifizieren wir die unterschiedlichen körpertheoretischen Fokussierungen als relationale Maps auf Grundlage desselben empirischen Falls.

4 Für das Verständnis der körperlich-leiblich vermittelten Handlungsstrategien von Frauen nach einem Schwangerschaftsverlust wurden zum einen problemzentrierte narrative Interviews mit zehn ehemals schwangeren Frauen im Zeitraum März 2020 bis Juli 2023 geführt. Zum anderen wurden zur Erfassung der Situation des Schwangerschaftsverlustes abseits des Erlebens der eigenleiblich betroffenen Frauen zwischen Oktober 2019 und November 2023 fünf leitfadengestützte Interviews mit professionell in dem Bereich tätigen Expert:innen (Gynäkolog:innen, Trauerbegleiter:innen, Sozialberater:innen, Hebammen) geführt. Das Datenmaterial wurde mit der Grounded Theory und der Situationsanalyse ausgewertet.

Anhand der Situationsanalyse eines Ausschnitts aus einer biografischen Erzählung⁵ über Kinderwunsch und zweier Schwangerschaften⁶, haben wir in einer gemeinschaftlichen Arbeit am Material die für die Situation wichtigen Elemente in Form einer ungeordneten Situations-Map (Abbildung 1) erarbeitet.

In einem zweiten Schritt wurden drei relationale Maps entwickelt, die jeweils spezifische körpertheoretische Perspektiven aufgreifen. Obwohl der Schwerpunkt der empirischen Erhebung auf Forschungsfragen zur biografischen Relevanz von Schwangerschaftsverlusten und deren Auswirkungen auf Prozesse von Subjektivierung lag (Abbildung 2), kann das Material auch für Wissenspraktiken (Abbildung 3) und Materialitäten (Abbildung 4) analytisch zugänglich gemacht werden. In den drei relationalen Maps werden unterschiedliche Beziehungsgeflechte der Situation sichtbar. Der Vergleich der relationalen Maps ermöglicht eine Diskussion darüber, auf welche Aspekte der Situation mit einem jeweils anderen körpertheoretischen Fokus »gezoomt« werden kann und was dabei auch aus dem Blick gerät.

3.1 Körper und Subjektivierung

Körpertheorien mit Fokus auf Subjektivierung zeichnen sich durch eine Relevanzsetzung des Zusammenhangs von Individuum und den Prozessen biografisch relevanter Identitäts- und Subjektkonstitution aus. Der Körper wird hier als unhintergehbare *conditio humana* des Selbst verstanden, der durch (Un-)Verfügbarkeit, Eigensinn und Gestaltbarkeit die Selbstwerdung

5 Die Analyse biografischer Verläufe stellt in der SitA eine eigene methodische Herausforderung dar, die aktuell diskutiert wird (Wazinski et al., 2023). Der genuinen Prozesshaftigkeit kann dabei mit der Herausarbeitung unterschiedlicher historisch-zeitlich-spezifischer Situationen Rechnung getragen werden, ohne dabei eine Situation nur alleinig als einen Zeitpunkt zu definieren. Vielmehr wird durch das Mapping des hier vorgebrachten empirischen Beispiels deutlich, dass die Situationen zu Kinderwunsch, eingetretener Schwangerschaft und -verlust nicht nur unterschiedliche Zeitpunkte innerhalb des biografischen Erlebens und der Narration dessen darstellen, sondern dass sie spezifische Situationen mit unterschiedlich beteiligten (diskursiven, historischen, (nicht) menschlichen und zeitlichen) Elementen mit einer eigenen Gestalt *sui generis* darstellen.

6 Der erste Schwangerschaftsverlust ereignete sich in der 15. Schwangerschaftswoche, was als späte Fehlgeburt (medizinisch) verhandelt und betreut wurde. Der zweite Verlust begann in der 23. Schwangerschaftswoche und wird mit der Entbindung in der 25. Schwangerschaftswoche als Totgeburt (medizinisch) verhandelt und betreut.

des Subjekts begleitet (Villa, 2010). Wie Schmincke (2021) konstatiert, ist aus körpertheoretischer Hinsicht

»die Perspektive auf Subjektivierung deshalb interessant und notwendig, weil dabei deutlich wird, dass Prozesse der Subjektivierung keine körperlosen Vorgänge sind, sondern dass beispielsweise subjektivierende Normen bestimmte Körperbilder [...] implizieren oder aber, dass Techniken der Selbstbildung auch Körpertechniken sein können. Letztlich wird in dieser Perspektive deutlich, dass Subjekte oder Subjektformen immer auch verkörpert sind, d.h. relevant dafür sind, wie wir unsere Körperlichkeit (er-)leben.« (Schmincke, 2021, S. 29)

Dieses körperlich-leibliche Selbstverhältnis erfährt im Verlauf der Biografie verschiedene Adressierungen, Normierungen und Relevanzen. Auch wenn sich in der (erziehungswissenschaftlichen) Körperforschung ein deutlicher Fokus auf die Körper(-arbeit) von Jugendlichen, meist in Verknüpfung mit dem Interesse an (vergeschlechtlichten) juvenilen Subkulturen und Lebenswelten, herausgebildet hat (Niekrenz & Witte, 2011), bilden angrenzende bildungswissenschaftliche Forschungen, etwa zur (Lern-)Raumaneignung (Alkemeyer, 2006), Anknüpfungspunkte für eine dezidiert an Subjektivierung interessierte Körpertheorie des Kindes- und Jugendalters. Insbesondere biografische Übergänge offenbaren durch ihren Umbruchscharakter den besonderen Zusammenhang von diskursiver Adressierung und Normierung, individueller körperlich-leiblicher Verhandlung und Erleben, expressivem Ausdruck und Subjektivierungsprozessen (exemplarisch King, 2011).

Solch einen Umbruchprozess kann das empirische Material zu Schwangerschaftsverlusten verdeutlichen. Mit der Fokussierung von Körper und Subjektivierung analysieren wir hier exemplarisch zwei Situationen innerhalb des biografischen Verlaufs: den Kinderwunsch (durchgezogene Linien) und die eingesetzte erste Schwangerschaft (gepunktete Linien).

Die biografische Phase des Kinderwunsches und der noch nicht eingetretenen Schwangerschaft ist gekennzeichnet durch eine wahrgenommene aktive (körperliche) Handlungsfähigkeit über das Geschehen und Erleben. Die interviewte Person (»IP«) verhandelt den eigenen Kinderwunsch angesichts prägender sozialisatorischer und diskursiver Einflüsse (»Ost-Sozialisation«, »Leitbild hegemoniale Elternschaft«) und den darin eingebetteten Normen (»Alter für Mutterschaft«, »Biologische Uhr«).

Diese Aushandlungen finden sowohl intrasubjektiv als auch intersubjektiv mit dem Partner, über gemeinsamen Sex, die (Nicht-)Nutzung von Kontrazeptiva, einer gegenseitig versicherten Absicht zum Kinderkriegen und dem Beschluss der Elternschaft statt. Mit dem Beginn der Schwangerschaft setzt sich zunächst die Arbeit an dem gemeinsamen, dyadischen elterlichen Projekt (Rose & Schmied-Knittel, 2011) via geschwängertem Körper über die »Schwangerschaftsverkündung«, gemeinsame »Freude« und einer raschen »Lebensumstellung« fort. Doch bereits nach kurzem Bestand der Schwangerschaft treten Abweichungen vom antizipierten Normalverlauf auf, die Schwangerschaft verändert sich und wird (medizinisch) pathologisiert, woraus sich drastische Einschränkungen der Schwangeren und ihres schwangeren Körpers hin zu einer Passivierung ergeben (»14 Tage liegen«, »Bewegungsverbot«). Das Erleben der Schwangerschaft, vorher geprägt durch gemeinsame Entscheidungen und aktives Zutun zum Einsetzen einer Schwangerschaft, verkehrt sich nun zum medizinisch (»Frauenarzt #1«) verordneten Aushalten-, Stillhalten-, Ausharren-Müssen. Hoffnung und Freude über das, was durch eine Schwangerschaft als biografischer Zukunfts- und Selbstentwurf konkretisiert wird – der Übergang zur Mutter- und Elternschaft – wird abgelöst durch Angst und Sorgen über den Fortbestand des körperlichen Zustandes des Schwanger-Seins sowie den daran geknüpften erwarteten biografischen Zukunftsplänen. Das Erleben ist dabei maßgeblich geprägt von nicht vorhandenem körperlichem wie medizinischem Erfahrungswissen (»Unwissenheit«) und erlebten Grenzsituationen, die von Zeitdruck und zu treffenden »Entscheidungen« über weitere medizinische Behandlungen geprägt sind. Im biografischen Verlauf verändert sich die Subjektivierung als potenziell zeugungsfähige Frau mit Kinderwunsch über die aktive Gestaltung biografischer Zukunftsplanung zur Elternschaft zu einer (vornehmlich medizinischen, biomedikalisierten) Adressierung als Schwangere, die durch Passivität und einem höheren Grad an Fremddeutung und -bestimmung über den eigenen (schwangeren) Körper bestimmt ist, als dies vor Beginn der Schwangerschaft der Fall war. Die subjektivierungsorientierte Analyse von Körper(n) offenbart hier das körperlich-leibliche Selbstverhältnis als in unterschiedlichen Graden aktiv oder passiv, abhängig von den situativ vorhandenen Elementen und Strukturen. Je nach Situation wird der Prozess der Subjektivierung von unterschiedlichen (medikalisierten) Fremddeutungen oder Selbstdeutungen körperlich geprägt.

3.2 Körper und Wissen

Mit einer körpertheoretischen Fokussierung auf Wissen kommen Körper sowohl als »soziales Gedächtnis« (Dimbath, Heinlein & Schindler, 2016, S. 1) als auch als »Resonanzkörper« in den Blick: »Leiblichen Erfahrungen sind Körperpraktiken und Körperwissen immanent (diese prägen jene), wie umgekehrt körperliche Praktiken und körperliches Wissen leiblich erworben, angeleitet und verankert werden« (Gugutzer, 2006, S. 35). (Körper-)Wissen ist etwas, das durch Körper zirkuliert, etwas, das im Körper sitzt, oder etwas, das man über den Körper haben kann. Hirschauer bezeichnet dies als Wissen *am* Körper, *im* Körper und *vom* Körper (2008, S. 974). Wissen *im* Körper versteht Körper als Teil materieller Kultur, als wissende Körper. Ein leibphänomenologisches Konzept der Wissensträgerschaft von Körpern kommt hier ebenso zum Tragen wie die Vorstellung von Körpern als Träger von Praktiken (ebd., S. 975). Keller und Meuser bezeichnen dies auch als Wissen *des* Körpers (2011, S. 13). Wissen *vom* Körper meint hingegen, dass der Körper Gegenstand von diskursiv geprägten Wissensbeständen ist, also biologisches und medizinisches, aber auch das Alltagswissen vom Körper (Hirschauer, 2008, S. 974).

»Aus ihrer unmittelbaren biographischen Erfahrung des gelebten Lebens gewinnen Individuen ein privates und intimes Wissen über ihren eigenen Körper, seine inneren oder äußeren Zustände und Prozesse, Veränderungen im Lebenslauf, Leistungsfähigkeiten und -grenzen, seine Verletzungen und potentiellen Stigmata, seine Schmerz- und Lustempfindungen, ihren situierten und situativen Umgang mit Tabus und Anforderungen der menschlichen Körperlichkeit, den körperlichen »Neigungen zur Eigensinnigkeit« und den mehr oder weniger erfolgreichen Strategien zur Überlistung der eigenen Körperlichkeit« (Keller & Meuser, 2011, S. 9).

Alltägliche Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit und mittels des Körpers lassen einen Fundus von Wissen über den Körper entstehen. Dieses Wissen entspricht jedoch keineswegs dem wissenschaftlichen Wissen über den Körper, etwa der Kenntnis über die Lage der Organe oder der Struktur der Muskelfasern, sondern einem alltäglichen (Gebrauchs-)Wissen. Dieses Alltagswissen ist nicht nur ein Wissen *vom* Körper, sondern auch ein Wissen *des* Körpers (Keller & Meuser, 2011); das Wissen des Körpers ist nicht eindeutig vom Wissen über den Körper zu trennen.

Das, was wir über unseren Körper wissen, geht ein in das Wissen des Körpers und umgekehrt prägt das Wissen des Körpers das Wissen über den Körper (Keller & Meuser, 2011, S. 13). Erfahrungsweisen des Körperlichen sind also kulturell (sprich: diskursiv) vermittelt, werden aber dennoch durch das leibliche Spüren hervorgerufen. Mit der Fokussierung auf den wissenden Körper zeigt sich im Material hinsichtlich der biografischen Spanne von Schwangerschaft zu Schwangerschaft eine Verschränkung von leiblichen Empfindungen und Erfahrungswissen (Abbildung 3), die in der subjektivierungsinteressierten Analyse nicht erkennbar war.

Der Leib mit seinen Empfindungen und Reaktionen markiert für die Interviewpartnerin Abweichungen vom von ihr konstruierten ›Normalzustand‹ einer problemlos verlaufenden Schwangerschaft, welche dann mittels Vorwissens (aus der ersten Schwangerschaft) in der zweiten Schwangerschaft gedeutet werden können. Die ›Vorahnung‹ der interviewten Person, dass es (auch) in der zweiten Schwangerschaft ›Probleme‹ geben könnte, scheint sich einerseits aus unterschiedlichen somatischen Markern zu generieren, welche mit Hilfe von Erinnerungen eingeordnet werden (können), andererseits aber auch durch die von Ärzt:innen am Ende von ›Schwangerschaft #1‹ vermittelten Informationen, welche in ein Wissen über den Körper (Keller & Meuser, 2011, S. 13) transformiert wurden. Das erlernte und durch Erfahrung erworbene Körperwissen dient also zur Interpretation der leiblichen Empfindungen, woraus dann die Erkenntnis ›etwas stimmt nicht‹ abgeleitet wird.

Die Erfahrung mit dem ›Spontanabort‹ in der ersten Schwangerschaft erzeugt ein (sehr spezifisches) Körperwissen. Zentraler Teil des Wissens im Körper, aber insbesondere auch des Wissens vom Körper (Hirschauer, 2008) ist hier ein bestimmtes Körpergefühl, eine Sensibilität für leibliche Empfindungen und deren Zuordnung. Um die verschiedenen beschriebenen somatischen Marker situationsspezifisch korrekt deuten zu können, bedarf es eines biografischen Körperwissens. So sind (vaginale) Blutungen eines schwangeren Körpers anders zu bewerten als eines (gewollt) nicht schwangeren (›Menstruation‹). Auch Bauchkrämpfe werden unterschiedlich konnotiert. Wie versiert die Einordnung dieser leiblichen Erfahrungen ausfällt, hängt wiederum sowohl mit dem Grad des Wissens *des* Körpers als auch *über* den Körper (Keller & Meuser, 2011) der schwangeren Person zusammen. Mithilfe der hier gewählten theoretischen Brille lässt sich eine Kombination aus Erfahrungswissen, ärztlichen Deutungen und leiblichen Empfindungen zeigen, die sich in den Körper und den Leib der (ehemals) Schwangeren eingeschrieben haben.

3.3 Körper und Materialität

In unserer letzten körpertheoretischen Perspektive verschieben wir die Fokussierung noch expliziter auf die Materialität von Körpern. Damit wird die stoffliche Dimension des Körpers in seinen Beziehungen zu anderen Körpern, aber auch zu Diskursen analysierbar. Der Körper wird hier nicht als in sich abgeschlossenes, isoliertes materielles Objekt betrachtet, sondern als durchlässig, im materiellen Austausch stehend. Die Grenzen von Körpern werden in der sozialen Praxis immer wieder neu bestimmt. Diese Forschungsperspektiven⁷ zielen nicht darauf ab, einen *einzig* Körper in die Analyse einzubeziehen, sondern zu verstehen, dass unterschiedliche Praktiken und Technologien mit, an und in Körpern vielfältige und fragile Körperrealitäten schaffen (Mol, 2002). Dabei wird betont, dass es nicht *den* Körper (im Singular) gibt, sondern dass dieser immer in einem dynamischen Netzwerk von und mit anderen Entitäten ent- bzw. besteht.

Die Infragestellung der Dualismen von Materie/Diskurs, Natur/Kultur und Mensch/Technik ist für neomaterialistische Zugänge von zentraler Bedeutung, da sie gezielt nach dem Verhältnis von Grenzen und der (De-)Konstruktion von Grenzziehungen sucht (Hoppe & Lemke, 2021).

Der (verlusterfahrende) Körper wird in verschiedenen Situationen immer wieder anders hervorgebracht. Im relationalen Mapping der Situation wird deutlich, dass der Körper der verlusterfahrenen Person insbesondere über den Bauch thematisiert wird. Zentral ist das Netzwerk zwischen der Person, ihrem »Bauch«, und dem »Embryo« bzw. später dem »Fötus«, der sich nach der Einnistung in die Gebärmutterschleimhaut die Blutversorgung mit der »IP« teilt (Abbildung 4; ausgefüllte Kreise). Diese Perspektive macht deutlich, dass Schwangerschaft auf unterschiedliche Weise gedeutet werden kann: als soziales Phänomen (z.B. durch Praktiken des »Schwangerschaftstests« und der »Schwangerschaftsverkündung«) und als biologisch-materielles Ereignis (z.B. die Einnistung).

7 Die im Folgenden vorgestellten Ansätze basieren auf heterogenen theoretischen Bezügen. Häufig werden diese als (neo-)materialistisch bezeichnet. Gemeinsam haben die von uns zusammengefassten Ansätze, dass sie dezidiert die greifbare Materialität und nicht menschliche Entitäten mit in die sozialwissenschaftliche Analyse einbeziehen. Trotz ihrer Heterogenität verbindet die Ansätze eine grundlegende Kritik am autonomen (menschlichen) Subjekt.

Der Fokus auf nicht menschliche Akteure eröffnet die Möglichkeit, die kulturell überladene Semantik ›Frau = gebärfähig = Mutter‹ für die Komplexität der Empirie zu öffnen. Diese Matrix stellt die sozio-biologische Konfiguration der Schwangerschaft dar, in der der »Bauch« als Symbol für den schwangeren Körper eine zentrale Rolle spielt – er fungiert als Zwischenraum.

So beschreibt die IP, dass durch ihren »Bauch« ihre Schwangerschaft, und später auch ihr Verlust, von anderen wahrgenommen wurde, ohne dass sie selbst darauf Einfluss nehmen konnte. In anderen Teilen der Erzählung wird der »Bauch« hingegen zum Ort der körperlichen Schmerzerfahrung, wenn die IP von ihrer »Zervixinsuffizienz« berichtet und dabei medizinisch-technische Details der vaginalen Untersuchung sowie die daraus resultierenden »Bauchkrämpfe« beschreibt. Dies macht deutlich, wie auch Dinge und Technologien Teil dieses Netzwerks sind und konkrete Körper hervorbringen. Der Körper wird während der Schwangerschaft und des Schwangerschaftsverlustes je nach Situation, technologischem Zugang und Ort unterschiedlich konstruiert. Interessant für diese Perspektive ist auch, dass die Körper der anderen, wie Ärzt:innen oder dem Partner der IP, in der Erzählung wenig relevant gemacht werden.

Auch nicht menschliche Entitäten wie »Streptokokken« im Darm gehören zu diesem Netzwerk des Lebens. Die IP macht sie in ihrer Erzählung relevant, weil eine mögliche Wanderung der Bakterien über die Vulva in die Gebärmutter in Form einer »Infektion« eine Bedrohung für das Leben des Fötus darstellt. Materielle Bedingungen können also sowohl Leben ermöglichen als auch unmöglich machen. Die Unterscheidung zwischen dem, was als menschlich gilt, und dem, was als nicht menschlich gilt, manifestiert sich nicht auf der materiellen Ebene, sondern in ihrer Verbindung mit dem Diskursiven (Haraway, 2008). Materialität und Diskurs sind untrennbar miteinander verwoben. Deshalb können dualistische Trennungen auf politisch-ethischer Ebene einen großen Unterschied machen, die auch wir als Forscher:innen reflektieren sollten.⁸ Letztlich ergibt sich somit ein Geflecht von Materialitäten und Geschichten rund um den Körper – sei es im leiblichen Spüren des Körpers, im sozialen Wissen über den Körper oder in den biologischen Vorgängen im Körper. Es ist ein komplexer Prozess des Entstehens und Vergehens.

8 Siehe beispielsweise die Diskussion um die Konstruktion des Fötus als Nicht/Mensch und ihre politischen Bedeutungen, in die wir auch als Forscher:innen eingebunden sind und dies reflektieren müssen (Caspers, 1994).

4. Diskussion: (Theoriesensible) Differenzierung als methodisches Instrument

Anliegen der vorgenommenen Diskussion und Veranschaulichung durch das Mapping unter Zuhilfenahme unterschiedlicher körpertheoretischer Fokussierungen war es, eine Ausdifferenzierung des Körpers vorzunehmen, um 1) die Komplexität der körperlichen Verfasstheit der Situation zu berücksichtigen, 2) die Reflexion der eigenen (körpertheoretischen) Situiertheit und Offenheit gegenüber dem Datenmaterial zu ermöglichen und 3) die Spannungen zwischen den Analysefokussen zu offenbaren.

Ad 1) Deutlich wird, dass die drei körpertheoretischen Fokussierungen unterschiedliche Beziehungsgeflechte in den Mittelpunkt der Analyse rücken. Erst in der Zusammenschau wird deutlich, wie diese in komplexen Beziehungen zueinanderstehen. So beleuchtet der subjektivierungsinteressierte Fokus, wie Identitätsbildung und Subjektivierung über den Körper vermittelt werden und wie gesellschaftliche Normen und individuelle Erfahrungen das Körper-Leib-Selbstverhältnis beeinflussen. Die Wissensperspektive ergänzt dies, indem sie die Rolle des wissenden Körpers betont, in welchem leibliche Empfindungen als Wissen *im* Körper mit medizinischem sowie biografischem Wissen *vom* Körper verschränkt sind. Die Materialitätsperspektive erweitert das Verständnis, indem sie die physische und technologische Dimension des Körpers hervorhebt und zeigt, wie der Körper durch externe Faktoren und materielle Bedingungen ständig neu definiert wird. Eine methodische Möglichkeit wäre hier, eine Map mit allen drei Analysefokussen zu erstellen, wie es im dimensional Mapping vorgeschlagen wird (Bubeck & Jansky, 2023). Auf diese Weise kann die Verwobenheit von Subjektivierung, Wissen und Materialität von Körpern analytisch sichtbar gemacht und das relationale Denken der Analysierenden angeregt werden.

Ad 2) In unserer kollaborativen Zusammenarbeit, in die wir mit unterschiedlichen theoretischen Schwerpunkten gestartet sind, konnten die eigenen Vorannahmen bzw. Leerstellen durch das gemeinsame Mapping angesprochen, die eigenen theoretischen Verortungen sichtbarer und in ihrer Bedeutung für ein situationsanalytisches Vorgehen reflektiert werden. Je nachdem, welchen theoretischen Fokus wir setzen, gewinnen wir unterschiedliche Erkenntnisse, da »Standort und Blickrichtung maßgeblich für Erkenntnisperspektiven« (Prenzel, Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 27) sind. Dies gelang gerade dadurch, dass die drei Perspektiven mit ihren jeweils eigenen Grenzen ins Gespräch gebracht wurden. Durch diese Reflexion wurden

nicht nur die individuellen Erkenntnisse vertieft, sondern auch ein gemeinsames Verständnis vom empirischen Untersuchungsgegenstand entwickelt, das die Analyse bereichert. Aus einer subjektivierungsorientierten Blickrichtung auf Körper offenbart sich das körperlich-leibliche Selbstverhältnis als prozesshaft und situativ. So zeichnen sich die Lebensphasen von Kinderwunsch und Schwangerschaft durch verschiedene Grade der aktiven (körperlichen) Gestaltbarkeit sowie Selbst- und medikalisierten Fremddeutungen (über) den eigenen Körper aus. Dies nicht ausschließlich isoliert als einzelne Situationen zu betrachten, sondern prozessorientiert den körperlich-leiblich vermittelten Wechsel zwischen den Situationen zu berücksichtigen, ist nicht nur ein Zugewinn einer SitA, die offen für das Mapping biografischer Verläufe ist, sondern auch einer subjektivierungsorientierten Körpertheorie. Wissen fokussierende Körperkonzepte veranlassen Forscher:innen dazu, sich mit den verschiedenen Wissensdimensionen des Körpers auseinanderzusetzen, wobei einerseits die Verkörperung von erlernten Handlungsabläufen, aber auch die informierte Deutung körperlicher Prozesse von Interesse ist. Hier überschneidet sich der gewählte Blick mit den anderen beiden Betrachtungswinkeln: Einerseits wird die Materialität des Körpers sowie sein Eigensinn relevant, andererseits spielt der Erwerb von Wissen sowie vorangegangene Erfahrungen eine wichtige Rolle – und kulminiert in der Analyse eines spezifischen handlungspraktischen Ausdrucks dieser Verwobenheit. Mit der körpertheoretischen Fokussierung von Materialität wird der Körper als Teil eines komplexen Netzwerkes des Lebens analysierbar. Leben (und Vergehen) ist nur möglich in Relation zu anderen Entitäten, seien es Technologien, mikrobielle oder tierliche Körper. Gleichzeitig wird anerkannt, dass Körper zugleich materiell und diskursiv, natürlich und künstlich, menschlich und nicht menschlich sind.

Ad 3) Was in 1) – die Suche nach Zusammenhängen – und in 2) – die Situierung der eigenen Wissensproduktion – bereits angesprochen wurde, zeigt sich auch auf (körper-)theoretischer Ebene. Hier bestehen Spannungen zwischen den Phänomenen Subjektivierung, Wissen und Materialität, die durch das methodische Vorgehen mit und durch das Material gedacht werden können und sollen. Diese Spannungen sollten immer wieder neu aufkommen und nicht *a priori* als gelöst betrachtet werden, da sie dynamisch sind und immer wieder neue Erkenntnisse liefern können.

Nicht nur die methodologische Reflexion des Körpers und der dahinterstehenden Theorieschulen und -traditionen stellt damit einen Gewinn für körpertheoretisch inspirierte Situationsanalysen dar, sondern die *Verschränkung* der sensibilisierenden Konzepte Subjektivierung, Wissen und

Materialität. Wir plädieren dafür, diese Heuristiken im Forschungsprozess auszuprobieren und miteinander zu verschränken, um dem Imperativ qualitativer Forschung nach Offenheit gegenüber dem Feld Rechnung zu tragen. Uns erscheint die Chiffre ›Körper‹ dabei gleichwohl dankbar wie problematisch. Dankbar deshalb, weil sich forschungspraktisch so viele verschiedene Konzepte und Herangehensweisen hinter diesem Terminus verbergen, dass im Vorfeld nur wenig Eingrenzung stattfinden muss, um dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden. Unterschiedliche körpertheoretische Zugänge dienen uns als sensibilisierende Konzepte, welche wir für die Analyse heuristisch trennen können, um aus der jeweiligen Perspektive die Relationen und Zusammenhänge in den Blick zu nehmen, die wir sonst womöglich übersehen würden. Der Mehrwert der SitA besteht darin, sich nicht grundsätzlich für oder gar gegen eine spezifische körpertheoretische Perspektive entscheiden zu müssen. Stattdessen bietet die Methode die Möglichkeit, Ansätze miteinander zu verknüpfen. Auf diese Weise können zum einen die Zusammenhänge der mehrdimensionalen Beziehungen von, mit und zu Körpern und anderen Elementen sichtbar gemacht werden, zum anderen können die impliziten Annahmen der theoretischen Perspektiven reflektiert und mögliche Leerstellen offenbart und ggf. ausgeglichen werden.

Diese Offenheit kann aber auch zum Problem werden: Wenn wir uns nicht darüber im Klaren sind, welche Perspektiven es gibt und was wir mit welcher ›Brille‹ sehen können, kann es sein, dass wir nur das sehen, was uns ohnehin bereits evident erscheint. Wir plädieren daher für eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Körperbegriff und den dahinterliegenden Konzepten in der SitA, um Körpern in ihrer empirischen wie theoretischen Mehrdimensionalität gerecht zu werden.

5. Fazit

Ziel dieses Beitrages war es, eine differenziertere Berücksichtigung des Körpers in der SitA, als dies bislang der Fall ist, vorzunehmen. Ausgehend von einem empirischen Anwendungsbeispiel argumentierten wir für eine theorie-sensible Ausdifferenzierung des Körpers. Um der Komplexität der körperlichen Verfasstheit der Situation Rechnung zu tragen, schlugen wir eine Kombination von drei Analysefokussen vor: Subjektivierung, Wissen und Materialität. Wie wir zeigen konnten, lässt sich eine Situation bzw. der Körper in eben dieser mit verschiedenen sensibilisierenden Konzepten unterschiedlich analy-

tisch greifen. Forscher:innen können mit diesen drei theoretischen Fokussierungen differenzierte Analysen der Situation vornehmen, die jeweils andere Aspekte der Beziehungen über, mit und in Körpern hervorheben.

Den Mehrwert einer theoretischen Auffächerung des Körpers innerhalb der SitA sehen wir in der »erzwungenen« Selbstverortung, aber auch der bewussten Perspektivierung des jeweiligen Forschungsvorhabens im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Nuancierte(re) Überlegungen zur »Doppelrolle« des (menschlichen) Körpers als Akteur und Aktant in der ANT, zum Verhältnis von Körper und Leib oder zur Darstellbarkeit der Inkorporierung von Biografie und Wissen würden in unseren Augen der SitA dabei helfen, ihrem Anspruch eines Theorie-Methoden-Pakets auch an dieser Stelle gerecht zu werden.

Für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung (zu Körpern) folgt daraus die Möglichkeit, die bislang häufig eingenommenen körpertheoretischen Fokussierungen auf Subjektivierung, um Fragen des (Körper-)Wissens und der Materialität zu erweitern und die eigenen empirischen Forschungen dahingehend zu flexibilisieren. Die SitA bietet dabei nicht nur die Möglichkeit erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung methodisch zu bereichern, sondern auch die Erforschung infantiler, juveniler oder adulter Körper in ihrer komplexen situationsspezifischen Situiertheit über unterschiedliche Analysedimensionen hinweg zu berücksichtigen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper: Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 119–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_7
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? In *American Sociological Review*, 19 (1), 3–10. <https://www.doi.org/10.2307/2088165>
- Bubeck, M. J. & Jansky, B. (2023). Relational und dimensional: heuristische Dimensionen in der Situationsanalyse am Beispiel von Care-Praktiken und ihrer Materialität. In *Forum Qualitative Sozialforschung | Forum: Qualitative Social Research*, 24 (2), Art. 1. <https://www.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4079>

- Carnin, J., Hoffarth, B. & Wehren, S. (Hg.) (2025). Anregungen: Theoretische, empirische und methodologische Impulse erziehungswissenschaftlicher Körperforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Caspers, M. J. (1994). Reframing and grounding nonhuman agency: »What makes a fetus an agent?«. In *The American Behavioral Scientist*, 3 (6), 839–856. <https://www.doi.org/10.1177/0002764294037006009>
- Clarke, A. E. (2022). Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry. In A. E. Clarke, R. Washburn & C. Frieze (Hg.), *Situational analysis in practice: Mapping relationalities across disciplines*, (S. 47–96). New York: Routledge. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923-6>
- Clarke, A. E., Frieze, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn*. Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. E. & Star, S. (2008). The social worlds framework: A theory/methods package. In E.J. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch & J. Wajcman (Hg.), *The handbook of science and technology studies* (3. Auflage) (S. 113–137). Cambridge: The MIT Press.
- Dimbath, O., Heinlein, M. & Schindler, L (2016). Einleitung: Körper und Gedächtnis – Perspektiven auf Zeichnungen der Vergangenheit und inkorporierte Verhaltensorientierungen. In M. Heinlein, O. Dimbath, L. Schindler & P. Wehling (Hg.), *Der Körper als soziales Gedächtnis* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-09743-1_1
- Gugutzer, R. (2006). Der *body turn* in der Soziologie: Eine programmatische Einführung. In R. Gugutzer (Hg.), *body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 9–53). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839404706-intro>
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599. <https://www.doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hirschauer, S. (2008). Körper macht Wissen: für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In K. S. Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 974–984). Frankfurt a.M.: Campus.
- Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- King, V. (2011). Der Körper als Bühne adoleszenter Konflikte: Dimensionen der Vergeschlechtlichung. In Y. Niekrenz & M. Witte (Hg.), *Jugend und Körper: Leibliche Erfahrungswelten* (S. 79–92). Weinheim: Juventa.
- Keller, R. & Meuser, M. (2011). Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In R. Keller & M. Meuser (Hg.), *Körperwissen* (S. 9–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0_1
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. New York: Duke University Press. <https://www.doi.org/10.1215/9780822384151>
- Niekrenz, Y. & Witte, M. (Hg.) (2011). *Jugend und Körper: Leibliche Erfahrungswelten*. Weinheim: Juventa.
- Prengel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17–39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rose, L. & Schmied-Knittel, I (2011). Magie und Technik: Moderne Geburt zwischen biografischem Event und kritischem Ereignis. In P.-I. Villa, S. Moebius & B. Thiessen (Hg.), *Soziologie der Geburt* (S. 75–100). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schmincke, I. (2021). *Körpersoziologie*. Paderborn: Brill Fink. <https://www.doi.org/10.36198/9783838555713>
- Waschkewitsch, L. (2021). Geburt zwischen Leben und Tod. In B. Blättel-Mink (Hg.), *Gesellschaft unter Spannung: Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*.
- Wazinski, K., Wanka, A., Kylén, M., Slaug, B. & Schmidt, S. M. (2023). Mapping transitions in the life course: An exploration of process ontological potentials and limits of situational analysis. In *Forum Qualitative Sozialforschung | Forum: Qualitative Social Research*, 24 (2), Art. 29. <https://www.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4088>
- Villa, P.-I. (2010). Subjekte und ihre Körper: Kulturosoziologische Überlegungen. In M. Wohlrab-Sahr (Hg.), *Kulturosoziologie: Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 251–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_11
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies: Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93415-0>

Mehrsprachiges Spracherleben in Migrationsgesellschaften als multiperspektivisch erlebte Situation

Rebecca Weckenmann¹

Abstract *Der Beitrag möchte aufzeigen, welches Potential der forschungsmethodische Ansatz der Situationsanalyse in Verbindung mit einem postmigrantischen Forschungsparadigma auf das bestehende Forschungsdesiderat Kinderstimmen und ihren Perspektiven auf Mehrsprachigkeit sicht- und hörbar zu machen, haben kann. Darüber hinaus können die aufgezeigten Potentiale Impulse für eine postmigrantisch perspektivierte Herangehensweise in erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten geben.*

Keywords *Forschen mit Kindern – Mehrsprachigkeit – Postmigration – Situationsanalyse – Spracherleben*

1. Einleitung

Obwohl die Zahl der Menschen, die Grenzen überschreiten (müssen), weltweit wächst, verharren europäische Gesellschaften im Hinblick auf sprachliche Zugehörigkeitsordnungen in Denksystemen von Sesshaftigkeit und relativer demographischer Stabilität. Deutschland kann spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts in Folge von Arbeitszuwanderungen als Migrationsgesellschaft (Foroutan & Ikiz, 2016) bezeichnet werden. Dennoch wurde das Phänomen der Migration lange Zeit als eine gesellschaftliche Randerscheinung und vorübergehendes Phänomen behandelt und nicht als ein konstitutiver

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

Bestandteil des gesellschaftlichen Wandels (Yıldız, 2022). Die durch Migrationsprozesse ausgelösten Veränderungen betreffen nicht nur spezifische Bereiche, sondern strukturieren die Gesellschaft insgesamt um (Foroutan & Ikiz, 2016). Dabei werden insbesondere die Verhältnisse von migrationsgesellschaftlicher Komplexität herausgefordert, die an nationalen und homogenen Erzählungen festhalten und aus diesem Verständnis heraus argumentieren (Mecheril, 2010). Der vorliegende Beitrag nimmt migrationsgesellschaftliche Sprachenverhältnisse in den Blick, die sich im deutschsprachigen Raum zwischen nationalstaatlich-orientierten Denk- und Darstellungsmustern und mehrsprachigem Aufwachsen bzw. mehrsprachigen Lebenswirklichkeiten bewegen. Von diesem Spannungsverhältnis sind auch die Erziehungswissenschaften betroffen, für die der Umgang mit sprachlicher Diversität in pädagogischen Handlungssituationen bedeutsam wird (Dirim & Mecheril, 2018; Fürstenau & Gomolla, 2011). Das Phänomen der Mehrsprachigkeit wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich betrachtet. Manche Forschungsperspektiven und Handlungsfelder lassen sich von einer Blickrichtung leiten, die eine wertende Unterscheidung zwischen ›deutschsprachig-einheimisch‹ und ›mehrsprachig-migrantisch‹ vornimmt. Um nicht Gefahr zu laufen, entlang latent inferiorisierender, ethnisierender und kulturalisierender Unterscheidungen, eine Art »ethnisches Rezeptwissen« (Yıldız, 2022, S. 31) entstehen zu lassen, das in method(olog)ischen Überlegungen und in der Forschungspraxis reproduziert bzw. verstärkt wird und aus dem dann pädagogische Folgerungen für die alltägliche Praxis gezogen werden, bedarf es reflexiver und kritischer Forschungsparadigma. Diese wirken sich auf Gegenstandskonstruktionen, theoretische Perspektiven und sensibilisierende Konzepte aus und können dazu beitragen, dass etablierte Binaritäten wie ›erstsprachig -einheimisch‹ und ›mehrsprachig-migrantisch‹ überwunden werden, um bislang marginalisierte Perspektiven und Geschichten sichtbar und hörbar zu machen.

Aus einer postmigrantischen Perspektive soll nun der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Mehrsprachigkeit am Beispiel des Begriffs der »lebensweltlichen Mehrsprachigkeit« (Gogolin, 2004) betrachtet werden. Ausgehend von einem postmigrantischen Forschungsparadigma, das kontrapunktisch und non-dualistisch argumentiert, soll aufgezeigt werden, wie erziehungswissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung sich von »verändernden Differenzdenken« (Yıldız, 2022, S. 31) leiten lässt, in dem zwischen ›erstsprachig-einheimisch‹ und ›mehrsprachigen-migrantisch‹ Sprecher:innen unterschieden wird. Auf Basis des Konzepts Spracherleben (Busch, 2016)

wird anschließend dargelegt, wie Prozesse des Othering (Siouti, 2022) in Forschungsprozessen reduziert werden können und welchen methodologischen Beitrag die Situationsanalyse nach Clarke (Clarke, 2012; 2018) bei der Erforschung und Rekonstruktion komplexer, vielschichtiger und multiperspektivischer Lebenswirklichkeiten bzw. Sprach(en)verhältnisse leisten kann. Damit wird im Rahmen dieses Beitrages das Anliegen verfolgt, einen bislang in den Erziehungswissenschaften geführten Diskurs um lebensweltliche Mehrsprachigkeit kritisch zu reflektieren. Zudem kann dieser möglicherweise um eine macht- und dominanzkritische Perspektive erweitert werden, in dem der Versuch unternommen wird, eine alternative, kontrapunktische Lesart einfließen zu lassen.

2. Mehrsprachig sein = Migrant:in sein?

Zum Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung wird aus ganz unterschiedlichen fachdisziplinären, theoretischen und empirischen Perspektiven geforscht. Die individuelle, bildungsinstitutionelle und gesellschaftliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit, deren Entwicklung sowie Interdependenzen sind besonders relevant für Bildungssysteme in Deutschland. Dennoch bleibt Mehrsprachigkeit ein Phänomen, das nicht einfach zu (er-)fassen ist. In den vergangenen Jahrzehnten wurde versucht, sich dem Phänomen aus psychologischen, (sozio-)linguistischen sowie erziehungswissenschaftlichen Perspektiven zu nähern. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte herangezogen (z.B. Erwerbsbedingungen, Kompetenzniveaus oder Gebrauchskontexte). Ingrid Gogolin richtete beispielsweise mit ihrer Studie »Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule« (2008) den Blick auf das historisch gewachsene (und bis heute wirksam werdende) nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungswesen und das damit verbundene monolinguale Selbstverständnis von Schulen. Seither wird Kritik an einem monolingual, nationalstaatlich geprägten Bildungswesen geäußert, das bereits bei Schuleintritt gewisse sprachlichen Standards voraussetzt. Insbesondere im sprachdidaktischen Diskurs wird ausgehend von dieser Kritik für einen ressourcenorientierter Umgang mit Sprache(n) und Sprachigkeit im Unterricht plädiert, der alle weiteren von den Schüler:innen mitgebrachten Sprachen zulässt, wertschätzt und für sprachliches und fachliches Lernen nutzt. Ein von dieser Kritik ausgehender Konzeptwandel erfolgte beispielsweise im Rahmen des Modellprogramms der durchgängigen Sprachbildung und den Evaluationsstudien

»Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (För-Mig)« (Gogolin & Lange, 2011). Gefördert von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wurde das Ziel verfolgt, mehr Chancengleichheit durch sprachliche Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, aber insbesondere für jene mit Migrationshintergrund². Daneben schlug Ingrid Gogolin den Begriff der »lebensweltlichen Zweisprachigkeit« vor, den sie dem defizitorientierten Begriff der »doppelseitigen Halbsprachigkeit« entgegenstellt, da dieser eine unzureichende Sprachentwicklung von Kindern aus migrierten Familien zum Ausdruck bringt. Lebensweltliche Zweisprachigkeit erweiterte sie später zur »lebensweltlichen Mehrsprachigkeit« (Gogolin, 2004), um den durch die Lebenslage bedingten alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache beschreiben zu können. Zudem verweist die Erweiterung des Begriffs darauf, dass weder die Art noch die Menge sprachlicher Mittel, die im Alltag gebraucht werden, zählbar sind und Mehrsprachigkeit nicht als Sprachkompetenz in Einzelsprachen zu verstehen ist (Gogolin, 2013).

Daran anschließend hat sich im Kontext der Forschung über Mehrsprachigkeit und Bildung eine begriffliche Differenzierung der individuellen Sprachaneignung und des -gebrauchs in »lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit« (Gogolin et al., 2020, S. 3) etabliert. Dieser Differenzierung folgend besitzen alle Schüler:innen in Deutschland einen Zugang zu Mehrsprachigkeit, dieser unterscheidet sich aufgrund unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten. So wird als lebensweltliche Mehrsprachigkeit diejenige Form betrachtet, »in der sich eine Person ihre Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache aneignet« (Gogolin et al., 2020, S. 3). Von der Aneignung von zwei oder mehr Sprachen durch den alltäglichen Sprachkontakt grenzen die Autor:innen mit dem Begriff der »fremdsprachlichen« Zwei- und Mehrsprachigkeit die im fremdsprachlichen Unterricht stattgefundenene Aneignung von Sprache(n) ab (Gogolin et al., 2020, S. 3). Dies, so Gogolin et al. (2020), »ist bei Kindern aus einsprachig lebenden Familien zumeist der Fall« (Gogolin et al., 2020, S. 3). Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird im Forschungskontext von Mehrsprachigkeit und Bildung als »Normalfall« und »Resultat eines Bildungsganges in Deutschland« bezeichnet, wobei ein nicht unwesentlicher Teil der Schüler:innen »zudem lebensweltliche Erfahrungen und Fähigkeiten in den weiteren

2 Nähere Infos hierzu unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>.

Herkunftssprachen« mitbringen, die »außer dem Deutschen in ihrer Familie benutzt werden« (Becker-Mrotzek et al., 2023, S. 23).

Obwohl Lebenswege von Kindern, die in Migrationsgesellschaften aufwachsen, von Beginn an durch innere und äußere Mehrsprachigkeit geprägt sind, wird lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Forschungskontext von Mehrsprachigkeit und Bildung dazu verwendet, die Spezifika des Spracherwerbs in Migrant:innenfamilien bzw. Familien mit nicht-deutschen Herkunftssprachen zu beschreiben (Fürstenau, 2020). So werden jene mehrsprachigen Praktiken fokussiert, die nicht dem konzeptuell³ monolingualen Habitus von Schulen entsprechen, der mit der deutschen Sprache im bildungssprachlichen Register einerseits und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit andererseits gesetzt ist. Folgt man dieser Betrachtungsweise der Begriffe – lebensweltliche als migrationsbedingte bzw. fremdsprachliche als unterrichtsbedingte Mehrsprachigkeit – scheinen Bildungseinrichtung mit zwei Gruppen von Schüler:innen konfrontiert zu sein: Erstsprachig-deutschsprachig aufwachsende Schüler:innen, die bedingt durch fremdsprachlichen Unterricht als mehrsprachig bezeichnet werden. Daneben die Gruppe der Schüler:innen mit Erfahrungen und Fähigkeiten in weiteren so genannten Herkunftssprachen bedingt durch Migration, die als lebensweltlich mehrsprachig markiert werden. Mit den Begriffen der lebensweltlichen und fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit wäre dann ein »dualistisches Blickregime« (Siouti 2022, S. 14) geschaffen, das zwischen einheimisch und migrantischen Lebenswirklichkeiten unterscheidet. In dieser auf migrantisch markierte Sprecher:innen fokussierten Verwendung des Begriffs erweist sich lebensweltliche Mehrsprachigkeit als problematisch, da er Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Sprecher:innen aus einer herkunftsbezogenen und binären Perspektive beschreibt. Dem Begriff sind insofern sprachbezogene Macht- und Dominanzverhältnisse inhärent, die Mehrsprachigkeit partikular in den Blick nehmen und Wissensbestände generieren, die lebensweltlich-mehrsprachige Sprecher:innen migrantisiert. Diese herkunftsbezogene Differenzierung ist insbesondere dann problematisch, weil sie – wenn auch

3 »Das Attribut ›konzeptuell‹ verweist darauf, dass die Schule zwar auf der Ebene der Unterrichtsangebote keine ›rein‹ deutschsprachige Institution ist, dass andere Sprachen als Deutsch allerdings nur auf eine solche Art und Weise in die monolinguale Schule Eingang finden, welche die Vorherrschaft des Deutschen nicht in Frage stellt« (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215).

implizit –in der Tradition von verAnderndern/m⁴ Deutungen und Differenzdenken stehen. Mit der Verwendung der Begriffe in diesem Sinne können halten VerAnderungsprozesse Einzug in erziehungswissenschaftlichen Theoriebildungen, methodologische Überlegungen, die konkrete Forschungspraxis und damit auch in unterrichtliche Praktiken halten.

Zudem konstatiert Sara Fürstenau, dass in den Erziehungswissenschaften entlang des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mehrsprachige Praktiken beschrieben werden, die nicht dem »korrekten« Sprachgebrauch der Bildungsinstitutionen also dem konzeptuell monolingualen Habitus entsprechen, der mit der deutschen Sprache im bildungssprachlichen Register einerseits und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit andererseits gesetzt ist (Fürstenau, 2020). Der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wird demzufolge nur dann positiv bewertet, wenn er im bildungsinstitutionellen Kontext anerkannte (Fremd-)Sprachen umfasst (wie Englisch, Französisch). Ist dies nicht der Fall, gilt lebensweltliche Mehrsprachigkeit eher als »Manko oder sogar als Risiko« (Gogolin et al., 2020, S. 3). Der Begriff fungiert somit als Sammelbegriff für weitere Zuschreibungen, die Sprecher:innen der sogenannten Herkunftssprachen nicht nur als von der Norm abweichend, sondern auch als defizitär markieren. Es zeigt sich, dass auch die bildungsinstitutionelle Betrachtung von Mehrsprachigkeit entlang einer wertenden Trennung zwischen einer für den Bildungsweg wertvollen Mehrsprachigkeit (Bildungssprache und Fremd- bzw. Prestigesprachen) und einer für den Bildungserfolg gefährdenden Mehrsprachigkeit (weitere Sprachen wie sogenannte Migrations- bzw. Herkunftssprachen) geschieht. Letzterer wird bestenfalls eine unterstützende Funktion für die Aneignung des Deutschen zugewillt (Dirim & Khakpour, 2018).

Ergebnisse von Forschungen und forschungsgestützte Entwicklungen, die auf dieser wertenden Unterscheidung beruhen, wirken in pädagogischen Kontexten und pädagogischen Handeln hinein. Insofern überrascht es nicht, dass Schüler:innen im schulischen Alltag ihr sprachliches Repertoire in private und bildungsinstitutionell genutzte Sprachen trennen (Hack-Cengizalp,

4 Die Schreibweise bezieht sich auf Julia Reuter, die mit VerAnderung bzw. verAndern deutlich macht, »dass der Fremde als Anderer eben nicht einfach gegeben ist, auch niemals gefunden oder entdeckt, beschrieben oder beobachtet werden kann, sondern dass er durch seine Entdecker, Autoren und Beobachter mithervorgebracht wird und damit die spezifische Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt als hinreichendes Kriterium für Fremdheit in Erscheinung tritt« (Reuter, 2015, S. 20).

David-Erb & Del Corvacho Toro, 2023). Diese Form der Präsentation und Verwendung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit verkennt migrationsgesellschaftliche Entwicklungen und Erfordernisse sowie bildungspolitische Ansätze, da sie dem ›Motto Mehrsprachigkeit als Ressource‹ folgend zwar für die Anerkennung und Würdigung mehrsprachiger Lebenswege und Praktiken plädieren (Dirim & Khakpour, 2018), gleichzeitig aber auch Othering-Prozesse (Siouti et al., 2022) initiieren.

Eine Unterscheidung zwischen Einheimischen und Migrant:innen wurde auch in der Vergangenheit in gesellschafts-, migrations- und erziehungswissenschaftlichen Forschungen aufgegriffen. Dadurch etablierte sich ein »sortierenden Migrantismus« (Yildiz, 2022, S. 31), der in theoretischen, method(olog)ischen Überlegungen wie auch in Forschungen reproduziert wurde und damit auch für bildungsinstitutionellen wie bildungspolitischen Überlegungen leitend war. Dieser wirkt bis heute nach und wird in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschungen über Sprache(n) und sprachliche Bildung im deutschsprachigen Diskurs sichtbar. So wird sich dem Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung weiterhin auf der Basis dieses binären, verändernden Denkmusters genähert, das zwischen nicht-migrantisiert-bildungsinstitutioneller und migrantisiert-lebensweltlicher (und)-bildungsinstitutioneller Mehrsprachigkeit unterscheidet (Bringmann, 2025; Dobutowitsch, 2020; Gogolin et al., 2020; Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2022; Kern, 2023). Dabei ist nicht-migrantisiert-bildungsinstitutionelle/er Sprachaneignung und Sprachgebrauch nach wie vor von einem konzeptuell monolingualen Habitus geprägt. Migrantisiert-lebensweltliche/r (und) -bildungsinstitutionelle/r Sprachaneignung und Sprachgebrauch knüpft zwar an das Verständnis einer translingualen, hybriden sprachlichen Praktik an, verortet diese Praxis jedoch überwiegend im Bereich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Damit wird der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit nicht zu einem Phänomen, das sich ›in‹ Migrationsgesellschaften zeigt, sondern zu einer Perspektive ›auf‹ Mehrsprachigkeit, d.h. keine ontologische, vielmehr eine epistemologische Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

Die aufgeführten Beispiele aus erziehungswissenschaftlichen Forschungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit weiterhin überwiegend im Kontext der Migration verortet wird. Es liegt nahe, dass aus forschungsgestützten Erkenntnissen bildungspolitische Folgerungen abgeleitet werden. Auch hier zeigt sich, wie sich ein dualistisches Blickregime auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit etabliert hat. Heidi Rösch kritisiert ausgehend vom baden-württembergischen Bildungsplan das Fehlen einer migrationsgesellschaft-

lichen Perspektive und einen veralteten Diskurs und Mehrsprachigkeit und Bildung, der einer Reform vor dem Hintergrund von Migration und Globalität und in der Perspektive auf Differenz und Diskriminierung, Hybridität und Diversität bedarf (Rösch, 2017). Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn Formulierungen und Darstellungen in bildungsinstitutionellen Dokumenten an tradierten Annahmen von Sprache(n) als getrennt zu haltenden Kategorien festhalten wie der folgende Auszug aus dem baden-württembergischen Bildungsplan aufzeigt:

»Darum müssen Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht zureichend beherrschen, weil sie zum Beispiel erst geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Erstsprache sprechen, in ihrem Spracherwerb und in ihrer Sprachentwicklung besonders gestärkt und unterstützt werden« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016).

Der aus den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch stammende Auszug stellt Sprachen und deren Sprecher:innen in ein hierarchisches Verhältnis (Erst- und Nicht-Erstsprache). Kinder, deren sprachliche Kompetenzen in »der deutschen Sprache«⁵ nicht ausreichend sind, müssen »besonders gestärkt und unterstützt« werden. Diese Darstellung könnte den Eindruck entstehen lassen, bei Kindern, deren Erstsprache nicht »die deutsche Sprache« ist, wäre noch kein Spracherwerb erfolgt und/oder als wäre die Sprachentwicklung durch den Erwerb weiterer Sprachen beeinträchtigt, weshalb sie »besonders« gestärkt und gestützt werden müssen. Die besondere Berücksichtigung führt zur Konstruktion einer Gruppe von Kindern, der im Gegensatz zur Gruppe der Kinder mit Erstsprache Deutsch, sprachbezogene Unterstützungsangebote zuteilwerden müssen. Mit dem Ziel Spracherwerb und -entwicklung »in der deutschen Sprache« zu ermöglichen, werden diese Kinder mithilfe von »Sprachförderung«⁶ systematisch zum Erwerb des bildungssprachlichen Register des Deutschen (Gogolin & Lange, 2011) geführt.

5 Kritisch angemerkt sei an dieser Stelle auch, dass »die deutsche Sprache« kein geschlossenes System ist. Sehr oft bewegen sich Sprecher:innen in einer Vielzahl sprachlicher und kommunikativer Ressourcen, die sich einem, mehreren und gelegentlich auch keinem Sprachsystem zuordnen lassen (Busch, 2021).

6 Im bildungsinstitutionellen Diskurs ist häufig die Rede von Sprachförderung, obwohl es sich bei den durchgeführten Maßnahmen nahezu ausschließlich um pädagogische Aktivitäten zur Unterstützung der Sprachentwicklung im Deutschen handelt (Dirim, 2015).

Der vorliegende Auszug aus dem Bildungsplan Baden-Württemberg verdeutlicht exemplarisch, dass Kindern, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, als deutschförderbedürftige Gruppe innerhalb eines monolingual ausgerichteten Bildungssystems konstruiert werden. »Erstsprache« wird zu einem hierarchisierenden Begriff, der Deutsch und deren Verwender:innen erstplatziert. Er ist somit auch ein sozialer, weil er zwei Gruppen von Kindern konstruiert, die pädagogisch unterschiedlich behandelt werden⁷. Die binäre Konstruktion von »erstsprachig« versus »nicht- erstsprachig« erweist sich gerade dann als stabile Kategorisierungsstrategie, wenn Sprachkompetenzen in Sprache(n) bzw. Sprechweisen vorhanden sind, die den sogenannten Migrationssprachen zugeschrieben werden (Rösch, 2017), welche als weniger prestigeträchtig gelten (Gogolin et al., 2020). Schon seit den 1980er Jahren verweisen wissenschaftliche Arbeiten darauf, dass es nicht zielführend ist, von »Erstsprachen« zu sprechen, da mehrsprachige Spracherwerbsprozesse nicht aufeinander aufbauen, sondern parallel erfolgen (Becker-Mrotzek et al., 2023). Multilinguale Praktiken, Erfahrungen und Kompetenzen werden insofern defizitorientiert und nicht ressourcenorientiert kategorisiert. Ob Sprache(n) als Bildungspotential oder Bildungsgefahr gedeutet werden, ist für das Spracherleben (Busch 2015) von Kindern ebenso bedeutsam wie die (Nicht-)Zugangsmöglichkeiten zu sprachlichen Bildungsangeboten.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob es nicht notwendig erscheint, die Perspektiven auf Mehrsprachigkeit erkenntnistheoretisch zu verschieben (Yildiz 2022), in dem neue bzw. perspektiverweiternde Begriffe verwendet werden, die solche sortierenden Perspektiven in Forschung, Bildungssystemen und Bildungspolitik zu überwinden versuchen. Insbesondere dann (obwohl nicht zwingend intendiert), wenn theoretische Überlegungen aber auch konkrete Forschungspraxis und bildungsbezogene Praktiken zur Verfestigung und Normalisierung von verändernden Denkhaltungen und Darstellungsmustern beitragen könnten. Vieles spricht dafür, die Diskussion um Mehrsprachigkeit und Bildung ausgehend von Sprecher:innenperspektiven zu führen, um so das Wirken von Sprache(n) untereinander und aufeinander in Interaktionen sowie auf individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene erfassen zu können. Mehrsprachige Sprecher:innen bleiben bislang in ihrer Gesamtheit mit ihren individuellen Repertoires, ihren Erfahrungen,

7 Zu berücksichtigen bleibt an dieser Stelle, dass das unterschiedlich pädagogische Handeln auch mit Blick auf einen bestmöglichen Bildungserfolg und Chancengleichheit erfolgt.

unterschiedlichen Lebensweisen und Lebenswirklichkeiten in bildungsinstitutionellen Dokumenten wie wissenschaftlichen Forschungsprojekten weitgehend unberücksichtigt. Daneben werden im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Mehrsprachigkeitsdiskurs didaktische Positionen stärker, die eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnehmen (Busch, 2021; García & Wei, 2013). Eine entscheidende Komponente für gelingende ressourcenorientierte Ansätze ist ein macht- und dominanzkritischer Blick auf sprachbezogene Normvorstellungen in Forschung, Schule und Unterricht (Kölling & Thöne, 2023). Dafür braucht es meines Erachtens zwei Ebenen der Diskussion: zum einen die definitorische Ebene, die den immer komplexer werdenden Sprachenverhältnissen und Lebenswirklichkeiten in Migrationsgesellschaften gerecht werden kann. Zum anderen eine konzeptionelle Ebene, die keine Wirklichkeiten konstruiert, sondern die Migration zum paradigmatischen Ausgangspunkt macht und soziale und sprachliche Verhältnisse aus der Perspektive und Erfahrung von Migration multiperspektivisch beschreibt (Yıldız, 2022).

Definitorisch erfasst lebensweltliche Mehrsprachigkeit eine translinguale/n Sprachaneignung bzw. -gebrauch, die/der sich in einer situationsbedingten Verwendung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ausprägungen, Trennungen und Mischungen zeigt. Theoretisch ist damit eine translinguale, hybride sprachliche Praktik im Sinne des sprachlichen Repertoires (Gumperz, 1975) als alltägliche Sprachpraktik konzeptionalisiert. Aus einer soziolinguistischen Perspektive kann kritisiert werden, dass der Begriff Lebenswelt, der aus einer Beobachtungsperspektive die Lebenswelt eines Individuums beschreibt, zu eng gefasst ist (Zifonun, 2016). Eine vom Individuum ausgehende Perspektive richtet den Blick auf subjektive Lebenswelten, die für Sprechende auf sehr unterschiedlichen Ebenen Bedeutung haben können und sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten lassen. Dies rückt mehrsprachig handelnde Akteur:innen in den Mittelpunkt der Betrachtung und somit auch theoretische Positionen, die zur Beschreibung individueller Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften anschlussfähig sind. Im Zuge dessen kommt auf der definitorischen Ebene dem Begriff der Heteroglossie eine Schlüsselrolle zu, den Brigitta Busch (Busch 2021) in Anlehnung an den Literatur- und Sprachwissenschaftler Michael Bakhtin für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Verhältnissen und Praktiken heranzieht. Heteroglossie nimmt den Spracherwerb und Sprachgebrauch aus der Perspektive von Sprecher:innen in den Blick. Demnach lernen Menschen früh sowohl mit Varietäten, Registern und Dialekten innerhalb sowie außerhalb

eines Sprachsystems umzugehen als auch sich sprachlich auf die wechselnden Situationen einzustellen (Busch, 2021). Aus dieser soziolinguistischen Perspektive heraus sind alle Schüler:innen mehrsprachig, da sie aus einem ihnen individuell zur Verfügung stehenden gesamtsprachlichen Repertoire situationsgebunden die sprachlichen Mittel auswählen, die (soziale) Bedeutung vermitteln (Busch, 2021).

Sprachdidaktische wie erziehungswissenschaftliche Forschungen greifen zunehmend auf ein heteroglossisches⁸ Mehrsprachigkeitsverständnis zurück (Daase, 2017; Dettki & Weckenmann, 2023; Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Schnitzer & Mörgen, 2015), das Sprache(n) nicht als geschlossene Systeme und als »voneinander klar abgegrenzte Entitäten« (Busch, 2021, S. 11) begreift, die nebeneinander existieren, jedoch nicht miteinander in Interaktion treten. Vielmehr wird die Legitimität eines fluiden und kreativen Sprachgebrauchs ins Zentrum gerückt und der dynamische und prozesshafte Charakter von (Mehr-)Sprachigkeit betont (Purkarthofer, 2016). Darüber hinaus beschäftigen sich Arbeiten auf Basis eines heteroglossischen Mehrsprachigkeitsverständnisses auch mit sprachbezogenen Wissensbeständen und der Kommunikation von Sprechenden über Sprache(n) und Sprachigkeit. Somit werden neben den fließenden Praktiken, die sich zwischen und jenseits von Einzelsprachen und Sprechweisen bewegen, sowie deren unterschiedlichen Manifestationen und Formierungen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten auch sprach(en)bezogene Diskurse relevant, die das Sprechen über Sprache(n) (nicht) ermöglichen (Hodaie & Weckenmann, 2022).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wie Heteroglossie stimmen darin überein, dass das, was man unter anderem im schulischen Kontext als eine, einheitliche Sprache(n) bezeichnet nicht mit einer »lebendigen Sprache« (Busch, 2021, S. 12) oder mit sprachlichen Lebenswirklichkeiten von Sprecher:innen gleichzusetzen ist. Im Gegensatz zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit liegt

8 Heteroglossie und »Translanguaging sind zwei konzeptionell verwandte Begriffe, weil beide die fluiden sprachlichen Praktiken beschreiben (Montanari und Panagiotopoulou (2019). Da Heteroglossie als Oberbegriff verstanden wird, wird das Konzept des Translanguaging im Rahmen dieses Beitrages darunter subsumiert. Das Konzept »Translanguaging« geht nicht ursprünglich auf O. García zurück, sondern wurde in seiner ersten Verwendung auf die Beschreibung des wechselnden Gebrauchs von Walisisch und Englisch im Rahmen von mehrsprachigen Bildungsangeboten bezogen (Kölling und Thöne (2023). Als Konzept wird »Translanguaging« in Anlehnung an García und Wei (2013) sowohl als analytische als auch als eine Bezeichnung für pädagogische Konzepte verstanden, die aus dieser sprachtheoretischen Perspektive resultieren.

einem heteroglossisches Mehrsprachigkeitsverständnis jedoch ein macht- und dominanzkritischen Moment zugrunde, das den Forschungsfokus auf alltägliche bzw. zentrale gesellschaftliche (Sprach-)Verhältnisse lenkt und nicht auf den Dualismus einer einheimisch-einsprachiger Norm und der migrantisiert-mehrsprachigen Abweichung. Eine heteroglossischer Perspektive auf Mehrsprachigkeit versucht somit auf definitorischer Ebene Sprache(n) und Mehrsprachigkeit jenseits von Herkunft und Migration und möglichst frei von binären Zuschreibungen und Beschreibungskategorien aus der Erfahrungs- und Erlebensperspektive von Sprecher:innen zu fassen.

Das Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass verschiedene Perspektiven, Methoden und Methodologien unterschiedliche Aspekte in den Vorder- oder Hintergrund rücken (Pokitsch & Bjegač, 2022). Jede Forschung findet jedoch auch in historischen, geopolitischen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexten statt, die diese Forschungen prägen (Siouti et al., 2022). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Mehrsprachigkeit können sich daher nicht darauf beschränken, wie, welche und wo Sprache(n) angeeignet und gebraucht werden. Gerade vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Entwicklungen, Erfordernisse und Debatten werden die sozialen, politischen und subjektivierenden Dimensionen von Sprache(n) relevant, die den Einbezug von macht- und dominanzkritischen Perspektiven und der damit einhergehenden Reflexion sprachbezogener Zugehörigkeitsverhältnisse bei der Auseinandersetzung mit Sprache(n) und Migrationsgesellschaft erforderlich machen (Dirim, 2016). Mit dem Fokus auf das Spracherleben wird auf konzeptioneller Ebene ein Zugang gewählt, der vom individuellen sprachlichen Repertoire von Schüler:innen ausgeht und darüber hinaus die soziale und diskursive Einbindung von Sprechenden und ihren Sprache(n) in gesellschaftlichen Zusammenhängen und Wissensbeständen berücksichtigt (Purkarthofer, 2013).

3. Spracherleben in Migrationsgesellschaften

Die Überschreitung von Grenzen ist seit jeher ein bedeutender Motor für gesellschaftliche Veränderung und Modernisierung (Mecheril, 2010). Die durch Migrationsprozesse ausgelösten Veränderungen betreffen nicht nur spezifische Bereiche, sondern strukturieren Gesellschaften im Ganzen um (Foroutan & Ikiz, 2016). Dadurch werden auch Aushandlungsprozesse über Zugehörigkeiten und Zuschreibungen angestoßen, die ein Umdenken homogener Na-

tionalstaatlichkeit notwendig machen. Bislang hat sich im deutschsprachigen Raum in Bezug auf Migration eine Denk- und Forschungshaltung etabliert, die zu einem sortierenden Migrantismus geführt hat: Migrant:innen werden zum Wissensobjekt und migrantisch sein zur menschlichen Eigenschaft, »eine Art Naturalisierung der Differenz« (Yıldız, 2022, S. 31).

María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (Castro Varela & Dhawan, 2020) erläutern detailliert, wie im Sinne des »Othering« nach Edward Said das Erforschen des »Anderen« am Beispiel »des Orients« bzw. »des Orientalen« zu einem kulturbezogenen Unterscheidungssystem und schließlich zu einem asymmetrischen Machtverhältnis zwischen »dem Westen« und »dem Rest« der Welt führen kann. Diese verÄndernde, ethnisierende und kulturalisierende Methode der Wissensgenerierung erreicht einen (fast) universellen Status, obwohl Erfahrungen und Perspektiven, die nicht den westlichen Vorstellungen entsprechen, ausgeschlossen werden. Ähnliche Überlegungen wie die des Othering-Konzeptes lassen sich bei Homi K. Bhabha und seinem metaphorischen Begriff »dritter Raum« finden, der Kulturen nicht als homogenes Ganzes, sondern als Konsequenz und Konstruktion historischer Prozesse versteht (Castro Varela & Dhawan, 2020). Kulturen wie Gesellschaften sind demnach dynamisch, flexibel und hybrid sowie das Ergebnis einer Aushandlung. Um Othering-Prozesse bzw. VerÄnderungsprozesse vermeiden zu können, müssen »die liberalen Mehrheitskulturen des Westens sich selbst aus der postkolonialen Perspektive betrachten« (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 259).

Die postmigrantische Perspektive weist Parallelen zum postkolonialen Diskurs auf (Yıldız, 2017). Wie postkoloniale Theorien verfolgt sie die Überwindung binärer Wissensproduktionen und möchte mit konstruierten Zuschreibungen und etablierten Ungleichheiten brechen (Foroutan, 2018). Dabei soll das »post« auf keinen Fall Migrationsprozesse als abgeschlossen kennzeichnen. Vielmehr wird Migration zum analytischen Ausgangspunkt, »der alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens berührt« [...] und der »gesellschaftliche Transformation in Bezug auf Aushandlungen, die mit diesem empirischen, narrativen und diskursiven Akt einhergehen« (Foroutan, 2018, S. 15), fokussiert. Die postmigrantische Perspektive spricht sich für eine Forschungshaltung aus, die etablierte Binaritäten dekonstruiert, in dem sie einen empirisch-analytischen Zugang wählt, durch den »marginalisierte Geschichten, Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, Überschneidungen und Überlappungen« (Yıldız, 2022) sichtbar und hörbar werden. Insofern kritisiert eine postmigrantische Perspektive gesellschaftliche Macht- und Do-

minanzverhältnisse, die auf einem eurozentristischen Verständnis beruhen, demzufolge westliche Gesellschaften als fortschrittlicher, moderner gelten und den Maßstab für ›Normalität‹ darstellen (Castro Varela & Dhawan, 2020).

Am Beispiel des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass migrationsgesellschaftliche Sprach(en)verhältnisse aus einer binären Beobachtungsperspektive die Komplexität und Vielschichtigkeit sozialer Phänomene wie der Mehrsprachigkeit nicht abbilden können. Um hier anzusetzen, bedarf es eines non-binären Forschungsparadigmas, das den sortierenden Migrantismus und das verändernde Differenzdenken theoretisch verschiebt, um neue Forschungsperspektiven in den Erziehungswissenschaften zu eröffnen. Dies wird durch die biographisch-orientierte Perspektive des Spracherlebens sowie einem postmigrantischen Paradigma (Yıldız, 2022) möglich. Um die Dekonstruktion migrantisierter Wissensbestände voranzutreiben, schlägt eine postmigrantische Perspektive kontrapunktische Theoriebezüge und Methoden vor, die hegemoniale und marginalisierte Wirklichkeiten nicht binär gegenüberstellen, sondern die gesellschaftliche Phänomene in ihrer Komplexität zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. Bezogen auf Mehrsprachigkeit als Spracherleben (Busch, 2015) bedeutet das, diese gesamtgesellschaftlichen Phänomene aus einer sprecher:innenzentrierten Perspektive zu konzeptionalisieren, die sowohl eine individuelle Sichtweise als auch die soziale und diskursive Einbettung von Sprecher:innen und ihren Sprachen in migrationsgesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar werden lässt. Ergänzend dazu braucht es eine Auswertungs- und Analysemethode, die das gegenstandsbezogene theoretische Paradigma des Spracherlebens mit einer postmigrantischen Analyse migrationsgesellschaftlicher (Sprach-)Verhältnisse verknüpft, um der Vereinfachung durch Charakterisierung von Phänomenen und Situationen als multiple soziale Prozesse begegnen zu können, ohne dabei Macht- und Dominanzstrukturen zu übersehen. Die an die Grounded Theory anschließende Situationsanalyse ermöglicht, ein differenziertes und komplexeres Verständnis von Spracherleben im Sinne eines postmigrantischen Forschungsparadigmas zu generieren.

4. Situationsanalytisches Spracherleben

Der Forschungsstil der Situationsanalyse wurde Anfang der 2000er Jahre von der US-amerikanischen Sozialwissenschaftlerin Adele Clarke als Weiterentwicklung der Grounded Theory in der empirischen Sozialforschung bekannt

gemacht. Eine inhaltliche Überarbeitung erfolgte 2015 durch Adele Clarke, Carrie Frieze und Rachel Washburn (Clarke, Frieze & Washburn, 2015). Der veränderte Untertitel ›After the Postmodern Turn‹ (Clarke, 2012) zu ›After the Interpretive Turn‹ bedeutet keine Neuerung des Ansatzes, sondern kann als »Emanzipations- und Selbstvergewisserungsgeschichte« verstanden werden (Gauditz et al., 2023, S. 8). Adele Clarks Kritik an einer dominierenden positivistischen Wissen(schafts-)produktion bleibt, gleichzeitig rückt eine interpretative (statt postmoderne) Wende die Situierung der Wissensproduktion stärker in den Fokus des Forschungsprozesses.

Weil postmoderne Gesellschaften von Komplexität gekennzeichnet sind und nicht dem Ursache-Wirkung Prinzip der traditionellen Sozialforschung (Baur, 2018) folgen, gilt es diese Komplexität empirisch zu erfassen. Dies erscheint Adele Clarke mit einer Erweiterung des Situationsbegriffs möglich, weshalb sie ihn zum analytischen Ausgangspunkt der Forschung und somit zum Untersuchungsgegenstand macht (Strübing, 2018), den es situiert, relational und perspektivisch dazustellen gilt. In einem (selbst-)reflexiven⁹ Forschungsprozess wird die Situation, also (nicht-)menschliche, diskursive und andere Elemente, die durch die im Forschungsprozess stattfindenden Interaktionen relevant gemacht werden, unter Mitwirkung aller am Forschungsprozess Beteiligten hergestellt und im Zuge dessen selbst als Situation greifbar (Keller, 2023). Individuelle Lebenswirklichkeiten und Bedingungen führen zu unterschiedlichen Situationsdeutungen, die zu unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und Handlungen führen. (Forschungs-)Handeln wird – im Anschluss an William Isaac Thomas (Thomas, 1965) – als situationsbezogenes Lösen von Problemen verstanden. So konzeptualisieren Forschende zu Beginn eines Forschungsprojektes meist auf der Grundlage theoretischer bzw. literaturbezogener Auseinandersetzungen mit einem Phänomen eine Situation, die sie als Problem verstehen, das es zu untersuchen und zu ergründen gilt. Während des Forschungsprozesses verändert sich diese Definition fortwährend, da Perspektiven verschiedener Akteur:innen und deren Unterscheidungen in die Situationsdefinition einbezogen werden. Situationsdefinitionen sind somit Prozess und (vorläufiges) Produkt zugleich (Thomas, 1965).

Die Relevanz der Situietheit der Situation (Keller, 2023), also die Erkenntnis, dass Akteur:innen gleichzeitig in historische, politische und moralische

9 Die Perspektive des Forschenden stellt im Forschungsprozess eine unter alle Perspektiven dar. Sie soll jedoch nicht privilegierend gewichtet werden (Clarke, 2012).

Zusammenhänge eingebettet sind und auf der Deutung dieser jeweils individuellen Lebenswirklichkeiten ihre eigene soziale Lebenswelt definieren und gestalten, hat zur Folge, dass nicht nur ein empirischer Forschungszugang gewählt wird, der den Blick auf die Komplexität empirischer Wirklichkeiten zulässt, sondern auch Auswertungs- und Analysemethoden, die diese abzubilden vermögen (Gauditz et al., 2023). Hierbei helfen die Heuristiken der drei kartographischen Ansätze der Situationsanalyse: Situationsmaps (messy, geordnet und relational), Maps der sozialen Welten und Arenen sowie Positions-Maps (Clarke, 2012), die sich an einer Grounded-Theory-basierten Forschungspraxis orientieren. Vom erlebenden Subjekt richtet sich der Blick auf die kollektiven Handlungsaktivitäten der Akteur:innen, die Diskurse produzieren und von Diskursen bestimmt werden (Clarke, 2012) und in Gestalt von Sozialen Welten/Arenen¹⁰ agieren. Innerhalb und zwischen diesen sozialen Welten finden Aushandlungsprozesse statt, die zur Legitimation eigener Praktiken und Positionen beitragen. So möchte eine situationsanalytische Perspektive diskursives Handeln sowie die in den Diskursen eingenommenen Positionen ermitteln. Ein weiteres Ziel dieser methodischen Vorgehensweise ist es, mithilfe der Mapping-Strategie der Positions-Map die weniger machtvollen, stummen und/oder zum Schweigen gebrachten (nicht-)menschlichen Akteur:innen sichtbar zu machen und ihre bislang nicht gehörten Stimmen zum Gegenstand der Analyse werden zu lassen. Adele Clarke, Carrie Friesen und Rachel Washburn (2022) erscheint insbesondere die Analyse der (nicht) artikulierten Diskurspositionen geeignet, um darstellen zu können, was (nicht) gesagt wird bzw. gesagt werden kann, die sogenannten »positions not taken« (Clarke, 2022, S. 61). Hier kommen die machtkritischen und feministischen Bezugspunkte der Situationsanalyse zum Vorschein.

Auf der Grundlage von pragmatistischen, interaktionistischen und postmodernen Theorien können – als Theorie-Methoden-Paket (Clarke, 2012) konzipiert – unterschiedliche Datentypen wie teilnehmende Beobachtungen, Interviews oder visuelle Artefakte herangezogen werden, die untrennbar mit der Forschungsperspektive im Sinne einer Ko-Konstruktion (Clarke, 2012) verbunden sind. Die Erhebung von Daten und Erkenntnissen wird u.a. durch

10 Die Unterscheidung zwischen Welten und Arenen erfolgt dabei anhand der Reichweite der »issues«, um die sich Aushandlungen drehen. Innerhalb von sozialen Welten drehen sich Aushandlungen um Fragen nach geeigneten Aktivitäten und deren Ausgestaltung, um geteilte Ziele der Welt zu erreichen. In Arenen hingegen werden die Ziele der beteiligten Welten verhandelt (Gasterstädt, 2019).

die Beteiligung des Forschenden als machtvolle Wissensproduktion markiert. So ist die Situationsanalyse vor allem für macht- und herrschaftskritische Forschungsperspektiven wie feministische, postkoloniale, postmigrantische und intersektionale Forschungsansätze anschlussfähig (Clarke, 2012).

Als eine solche Situation kann das migrationsgesellschaftliche Phänomen des mehrsprachigen Spracherlebens verstanden werden, das sprachliches Handeln als multiperspektivisch realisierten Aushandlungsprozess versteht. Gleichzeitig hilft die methodologische Herangehensweise der Situationsanalyse bei der Analyse machtvoller sprachbezogener sozialer Prozesse, von der insbesondere marginalisierte Sprecher:innen betroffen sind.

5. Mehrsprachigkeit als gemeinsam erlebte Situation

Mehrsprachigkeit gerät im erziehungswissenschaftlichen wie bildungsinstitutionellen Kontext bereits in der frühen Kindheit in den Blick (Bak & Machold, 2022; Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Dabei richtet sich das Interesse unter anderem auf Marginalisierungen und Hierarchisierungen bestimmter Sprachen und ihrer Sprecher:innen. Mehrsprachige Kinder können aus kindheitstheoretischer Perspektive in rechtlichen, bildungsinstitutionellen, kulturellen und auch (erziehungs-)wissenschaftlichen Zusammenhängen als generational situierte Akteur:innen und somit als mehrfach marginalisiert verstanden werden (Eunicke & Mikats, 2023).

Spätestens seit der Kinderrechtskonvention (United Nations, 1989) haben Kinder ein explizit verankertes Recht, dass ihre Stimmen gehört werden. Die Perspektiven der Kinder zu ihren subjektiven Erfahrungen, Erlebnisse und Vorstellungen anzuhören, begründet sich u.a. in den Artikeln 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention bzw. im darin festgeschriebenen Recht auf Meinungsäußerung sowie die Berücksichtigung ihrer Perspektiven in den sie betreffenden Angelegenheiten. Dies erfordert eine Veränderung der wissenschaftlichen Herangehensweise, um Forschung nicht über, sondern mit Kindern zu gestalten. Forschungsansätze, die Kinderstimmen und -positionen wahr- und ernstnehmen, wurden vor allem durch Forschungen von Allison James und Alan Prout (James & Prout, 1996) vorangetrieben.

Dass sich Kinder gleichzeitig in verschiedenen Sprachen und Sprechweisen – im Sinne eines gesamtsprachlichen Repertoires (Busch, 2018) – bewegen, ist gelebte Alltagspraxis und ein Phänomen von Migrationsgesellschaften. Dennoch bleibt Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprache(n) und Bildung

noch immer in binären Wahrnehmungs- und Darstellungsmustern verhaftet (Hodaie, 2021). Entgegen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionalisierungen wie am Beispiel des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aufgezeigt, orientiert sich Mehrsprachigkeit im Sinne des Spracherleben an der Erfahrungs- und Erlebensperspektive von Akteur:innen bzw. von Kindern. Diese Herangehensweise scheint geeignet zu sein, um – bezogen auf Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsgesellschaften – nicht Gefahr zu laufen, VerÄnderungsprozesse zu initiieren und zu reproduzieren¹¹. Sprecher:innen werden nicht von vornherein nach künstlichen und teilweise naturalisierenden Kriterien auseinanderdividiert, sondern ihre Erfahrungen, unterschiedliche Lebensweisen und Bezüge in einer Migrationsgesellschaft werden in den Mittelpunkt gerückt. Aus einer postmigrantischen Perspektive ist folglich jedes Kind mehrsprachig, wenn auch auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität. Spracherleben im postmigrantischen Forschungsparadigma ist gekennzeichnet von ganz unterschiedlichen, teilweise konträren Realitäten, Wahrnehmungen und Erfahrungen. Spracherleben endet jedoch nicht bei dieser individuellen Sichtweise, sondern bezieht ebenso Diskurse um Sprache(n) und Mehrsprachigkeit ein, die zeitlich und räumlich begrenzte Gültigkeit besitzen.

Das Ziel einer postmigrantischen Mehrsprachigkeitsforschung ist, Spracherleben als gemeinsam erlebte Situation sowie die darin enthaltenen Materialitäten, Diskurse, Strukturen und Bedingungen erschließen und rekonstruieren zu können, ohne dabei Macht- und Dominanzverhältnisse zu übersehen.

6. Fazit

Die dargelegte Verwendung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für die Untersuchung migrationsgesellschaftlicher Sprachenverhältnisse würde aufgrund seiner differenzorientierten Struktur etablierte sprachbezogene Differenzordnungen verfestigen und

11 Gleichzeitig ist mit der Verwendung der postmigrantischen Perspektive auf Mehrsprachigkeit verbunden mit der Situationsanalyse nicht automatisch der Ausweg aus der grundsätzlichen und vielschichten Problematik der Kategorisierung geschaffen. Diese stellt weiterhin eine theoretische wie methodische Herausforderung für viele Bereiche wissenschaftlichen Forschens dar (Siouti, 2022).

die Heterogenität von Perspektiven auf mehrsprachige Lebenswirklichkeiten nicht abbilden. Spracherwerb und Sprachgebrauch gehen im Kontext der Migrationsgesellschaft mit Macht- und Dominanzverhältnissen einher, die im Rahmen des Konzepts der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bislang ebenfalls nicht ausreichend berücksichtigt werden. Für die Beschreibung und Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit erweisen sie jedoch hohe Relevanz vor allem für den bildungsinstitutionellen Kontext.

Um hier anzusetzen, bedarf es eines anderen Konzepts, das, bezogen auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit, migrationsgesellschaftlichen Erfordernissen besser gerecht wird und diese zutreffender beschreiben kann. Dies ist mit dem Konzept des Spracherlebens gegeben, da es für eine subjektorientierte, ganzheitliche Wahrnehmung von Sprache als gestaltetes und gestaltendes Element steht (Purkarthofer, 2013). Somit rückt die gelebte mehrsprachige Alltagspraxis in den Mittelpunkt, um sprachbezogene Wissensbestände jenseits von ethnisch-kulturellen Herkunftsn zu generieren. Diese Perspektive hat einiges mit dem postmigrantischen Forschungsparadigma gemein, das Wissensproduktionen über und für Andere entgegenwirken möchte, in dem dialogische, horizontale Methoden der Wissensproduktion zur Untersuchung und Erforschung komplexer sozialer Phänomene wie das der Mehrsprachigkeit herangezogen werden (Siouti et al., 2022).

Wie im zugrundeliegenden Beitrag skizziert, erweist sich die Situationsanalyse nach Clarke dabei als method(ologisch)es Potential, in dem sie die besprochenen theoretischen Überlegungen sowie ein postmigrantisches Forschungsparadigma zu verbinden vermag. Daneben wird sie der Forderung gerecht, Kinderstimmen und deren bislang marginalisierten Perspektiven und Positionen in den Diskurs um sprachliche Bildung und Erziehung einzubinden, indem sie von einer »grundlegenden Situiertheit und Körpergebundenheit jeder Erfahrung« (Strübing, 2018) ausgeht und danach fragt, welche Gruppen bzw. sozialen Welten in der Forschungssituation welche Positionen repräsentieren und welche Positionen keine Stimme haben (Strübing, 2018). Diese grundlegende Situiertheit und Körpergebundenheit überträgt sie auch auf die wissenschaftliche Standortgebundenheit der Forschenden und postuliert im Zuge dessen die Annahme »simultaner Wahrheiten multiplen Wissens« (Clarke, 2012, S. 62).

Die situationsanalytische Forschungsstrategie erweist sich somit als methodologischer Ansatz, der das Potential hat, sowohl die hochkomplexe Situation des multiperspektivischen Spracherlebens in der Migrationsgesellschaft erfassen und analysieren zu können als auch dem bestehenden Forschungs-

desiderat Kinderstimmen und ihren Perspektiven auf Mehrsprachigkeit sichtbar und hörbar zu machen. Darüber hinaus können die gewonnenen Erkenntnisse Impulse für eine postmigrantisch perspektivierte Herangehensweise in erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten geben.

Literatur

- Bak, R. & Machold, C. (Hg.). (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2>
- Baur, N. (2018). Kausalität und Interpretativität. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 306–360) (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J. & Stanat, P. (Hg.). (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830997757>
- Bringmann, M. (2025). Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. In J. Korte, D. Matthes, H. Pallesen & D. Wittek (Hg.), *Dokumentarische Professionsforschung: Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 228–249). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/6131-09>
- Busch, B. (2015). Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 49–66). Weinheim: Beltz.
- Busch, B. (2016). Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. Paralleltitel: To be heard. Language repertoire and lived experience of language in the context of social exclusion. *Forschung Sprache* (4), 37–48. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3255910>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In K. S. Roth, K. Schramm & J. Spitzmüller (Hg.), *Phänomen ›Mehrspra-*

- chigkeit: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken (S. 53–70). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). Wien: facultas; UTB GmbH. <https://www.doi.org/10.36198/9783838556529>
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (Hg.). (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). <https://www.doi.org/10.36198/9783838553627>
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (Hg.). (2015). *Situational Analysis In Practice: Mapping Research With Grounded Theory*. Walnut Creek California: Left Coast Press.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (Hg.). (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After The Interpretive Turn* (Second edition). Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. E., Washburn, R. & Friese, C. (Hg.). (2022). *Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines* (Second edition). New York, NY: Routledge. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923>
- Daase, A. (2017). Heteroglossische Subjektivitäten im Übergang – Sprachlichkeit aus der Subjektperspektive. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hg.), *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule – Beruf* (S. 109–134) (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Dettki, C. & Weckenmann, R. (2023). »Aber du verstehst wahrscheinlich kein Wort« – Zur Positionierung von Sprecher:innen in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 2, 33–55. <https://www.doi.org/10.48694/zif.3646>
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.36198/9783838544434>

- Dobutowitsch, F. (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Eunicke, N. & Mikats, J. (2023). Zum Verhältnis von implicated actors und Positions-Maps: Kindheitstheoretische Inspirationen für die Situationsanalyse. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwerterl & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 205–222) (1. Auflage 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_13
- Foroutan, N. (2018). Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In M. Hill & E. Yıldız (Hg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen* (S. 15–28). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839439166-004>
- Foroutan, N. & Ikiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Weinheim: Beltz.
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–92). Wiesbaden, Germany: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>
- García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan UK. https://www.doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Gasterstädt, J. (2019). Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern: Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gauditz, L., Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwerterl, T. & Tietje, O. (Hg.). (2023). *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3>
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Narr.

- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I. (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (Hg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gumperz, J. J. (1975). *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität: Theoretische Beiträge und Fallstudien* (1. Aufl.). Düsseldorf: Pädag. Verl. Schwann.
- Hack-Cengizalp, E., David-Erb, M. & Del Corvacho Toro, I. (Hg.). (2023). *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.doi.org/10.3278/9783763973033>
- Hodaie, N. (2021). *Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie – eine Perspektive auf Lehrer*innenbildung*. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 43–60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hodaie, N. & Weckenmann, R. (2022). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext*. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hg.), *Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- James, A. & Prout, A. (Hg.). (1996). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Taylor and Francis.
- Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (Hg.). (2022). *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung*. Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830996088>
- Keller, R. (2023). *Die Situiertheit der Situation*. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 67–90) (1. Auflage 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_5
- Kern, J. (2023). »Gehört [das Albanische] überhaupt in die Schule?« Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Schulkontext aus Sicht einer Lehramtsstu-

- dierenden mit Migrationshintergrund. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Del Corvacho Toro (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 191–206) (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kölling, M. & Thöne, C. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Del Corvacho Toro (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 13–32) (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan der Grundschule – 2016: Deutsch. Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D/LG>.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Erscheinungsort nicht ermittelbar: UTB GmbH. <https://www.doi.org/10.36198/9783838551401>
- Pokitsch, D. & Bjegač, V. (2022). Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38 (1–2), 83–98. <https://www.doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.83>
- Purkarthofer, J. (2013). »Alle Sprachen können wir nicht lernen.« – Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung. In E. Vetter (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung* (S. 62–76). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Purkarthofer, J. (2016). Sprachort Schule: Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule. Klagenfurt am Wörthersee: Drava Verlag.
- Reuter, J. (2015). *Ordnungen des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. S.l.: transcript Verlag.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4>
- Schnitzer, A. & Mörgen, R. (Hg.). (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Siouti, I. (2022). Othering in der qualitativen Migrationsforschung: Herausforderungen und Reflexionen in der Forschungspraxis. In I. Siouti, T. Spies, E. Tuidar, H. von Unger & E. Yıldız (Hg.), *Othering in der postmigrantischen*

- Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis (S. 107–128). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463086-005>
- Siouti, I., Spies, T., Tuider, E., Unger, H. von & Yıldız, E. (Hg.). (2022). *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis*. Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463086>
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse – Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706) (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Neuwied am Rhein und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-89268-5>
- United Nations. (1989). *Conventions of the Rights of the Child*. UN [14.12.2023]. Verfügbar unter: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtldsg_no=IV-11&chapter=4.
- Yıldız, E. (2017). Postmigrantische Migrationsforschung. In L. Karasz, R. Wodak, R. Bauböck, S. Hahn, İ. Dirim & E. Yıldız (Hg.), *Migration und die Macht der Forschung: Kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft* (S. 11–22). Wien: OGB Verlag.
- Yıldız, E. (2022). Postmigrantische Lesart: Theoretische und methodisch-methodologische Implikationen. In I. Siouti, T. Spies, E. Tuider, H. von Unger & E. Yıldız (Hg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (S. 31–56). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463086-002>
- Zifonun, D. (2016). *Versionen: Soziologie sozialer Welten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Situationsanalyse meets Ethnografie

Method(olog)ische Perspektivierungen sozialpädagogischer Handlungssituationen

Anna Cornelia Reinhardt & Nina Flack¹

Abstract Die zunehmende Pluralisierung der postmodernen und (super-)diversen Gesellschaft stellen die Erziehungswissenschaft vor die Herausforderung, die komplexe soziale Wirklichkeit des (sozial-)pädagogischen Handelns im Allgemeinen sowie die (sozial-)pädagogischen und (bildungs-)institutionellen Situationen im Speziellen angemessen theoretisch, methodisch und methodologisch zu erforschen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag eine ethnografisch versierte Situationsanalyse vorgeschlagen, die die flexible Forschungsstrategie der Ethnografie in das ›Theorie-Methoden-Paket‹ der Situationsanalyse integriert. Anhand von zwei Forschungsprojekten – die sich einerseits mit der Beschulung von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie andererseits mit der Fachberatung in familienanalogen Wohnformen beschäftigen – wird diese Adaptation exemplarisch skizziert. Dieser Ansatz bietet einen metho(dolog)ischen Beitrag zur Rekonstruktion komplexer (sozial-)pädagogischer Situationen für die qualitative Erziehungswissenschaft.

Keywords Ethnografie – familienanaloge Wohnformen – neu zugewanderte/geflüchtete Kinder und Jugendliche – qualitative Erziehungswissenschaft – Situationsanalyse

1. Einleitung

Die Erziehungswissenschaft – bzw. die Pädagogik – wurde lange Zeit als eine philosophisch-theoretisierende Disziplin betrachtet, in der (sozial-)päd-

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

agogische Arrangements und Handlungssituationen sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse vornehmlich auf theoretischer Ebene diskutiert wurden. Der Fokus lag hauptsächlich auf theoretischen Diskussionen über Erziehung und Bildung, um eine Verbesserung der Praxis durch eine philosophische Orientierung und ›Kalibrierung‹ zu ermöglichen. Mit der in den 1960er Jahren im deutschen Sprachraum ausgerufenen »realistische[n] Wendung« (Marotzki, Nohl & Ortлеpp, 2021, S. 165) sowie in Rekurs auf weitere sozialwissenschaftliche Disziplinen – und die dort mittlerweile etablierten empirischen Forschungsmethoden – plädierte Heinrich Roth (1961) dafür die pädagogischen Theorien durch eine umfassendere empirische Erforschung der tatsächlichen ›Erziehungswirklichkeit‹ zu bereichern. Er begründet dies damit, dass man »überall dort, wo das Ereignis Erziehung und Bildung, wo die Fakten selbst zu erreichen sind, diese auch selbst auf[...]spüren« (Roth, 1961, S. 484) muss. Parallel dazu entwickelten und differenzierten sich auch in allen sozialwissenschaftlichen Feldern die qualitativen Methoden und methodologischen Verfahrensweisen weiter aus, was mit dem ›neuen‹ Paradigma des ›Verstehens‹ auch Akzente für eine erziehungswissenschaftliche Forschung im Allgemeinen und eine ethnografische Herangehensweise im Speziellen setzte (Prenzel, Frieberthshäuser & Langer, 2013, S. 20).

Gegenwärtig steht die Erziehungswissenschaft angesichts der Pluralisierung postmoderner Gesellschaften vor der Herausforderung, komplexe soziale Phänomene zu analysieren. Es gilt, der »Komplexität erlebter und gestalteter Sozialität« (Strübing, 2021, S. 111) Rechnung zu tragen und Situationen des (sozial-)pädagogischen Handelns adäquat zu rekonstruieren. Dies erfordert eine Reflexion über Erkenntnismodi und die Entwicklung geeigneter Methoden zur Analyse sozialer Dynamiken, um ein fundiertes Verständnis für die Komplexität sozialer Interaktionen zu erlangen und effektive pädagogische Ansätze zu fördern.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Situationsanalyse (SitA) als »Theorie-Methoden-Paket« (Clarke, 2012, S. 44) mit der flexiblen und methodenpluralen Forschungsstrategie der Ethnografie (u.a. Frieberthshäuser & Panagiotopoulou, 2010) methodologisch sowie konzeptionell für die qualitative Erziehungswissenschaft zusammengedacht und somit für die Erforschung von (sozial-)pädagogischen und (bildungs-)institutionellen gerahmten Situationen herangezogen. Zwar lassen sich gegenwärtig vereinzelt Studien auffinden, die eine SitA mit ethnografisch erhobenen Daten durchgeföhrt (u.a. Mazur, 2023; Pohlmann, 2024) oder den Situationsbegriff in ethnografischen Kontexten reflektiert (u.a. Pöferl, Schröer, Hitzler, Klemm

& Kreher, 2020) haben, allerdings wurde hierbei keine dezidierte Betrachtung der methodologischen und z.T. methodischen Grundlagen pointiert dokumentiert und ausgearbeitet. Auf Grund dessen wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern eine »Ethnografie des Pädagogischen« (Thole, 2010) mit der SitA zusammen gedacht werden könnte und forschungspraktisch umgesetzt werden kann.

Nach einer kursorischen Relevanzmarkierung der situationsanalytischen Erforschung (sozial-)pädagogischer Handlungsfelder (Kapitel 2), die die Komplexität dieser Situationen betont, wird in einem zweiten Schritt die Adaption einer ethnografischen Forschungsstrategie für die qualitative Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für situationsanalytische Untersuchungen im Speziellen ausgelotet (Kapitel 3). Anschließend werden die theoretischen, methodischen und forschungspragmatischen Prämissen einer ethnografisch versierten SitA anhand von zwei Studien in unterschiedlichen Handlungsfeldern – der Beschulung von neu zugewanderten/geflüchteten Kindern und Jugendlichen (neu migrierte² K. u. J.) in sog. Vorbereitungsklassen (Reinhardt, 2024 a; b) und der Fachberatung in familienanalogen Wohnformen (Flack, 2023) – exemplarisch dargestellt (Kapitel 4). Durch dieses Vorgehen kann gezeigt werden, dass eine »multi-sited« (Marcus, 1995) Ethnografie durch den auf Dauer hergestellten »Realitätskontak[t]« (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2020, S. 38) ermöglicht, situationsspezifische Elemente empirisch zu erfassen und analytisch in Beziehung zu setzen. Diese Strategie wird als method(olog)ischer Beitrag für die situationsanalytische Rekonstruktion von komplexen (sozial-)pädagogischen Situationen in Anschlag gebracht und am Ende dieses Beitrages reflektiert (Kapitel 5).

2. Situationsanalyse und (sozial-)pädagogische Handlungsfelder

Die Erziehungswissenschaft steht vor der Herausforderung, Situationen des (sozial-)pädagogischen Handelns gegenstandsangemessen zu rekonstruieren, wozu es methodologischer, methodischer und forschungspraktischer Vorgehensweisen bedarf. Denn (sozial-)pädagogische Handlungsfelder sowie das tatsächliche pädagogische (Inter-)Agieren in spezifischen Situationen

2 Wir verwenden den Begriff »neu Migrierte« für Personen, die (vor kurzem) nationalstaatliche Grenzen überschritten haben und somit migriert sind, einschließlich Flucht-migration.

sind von Komplexität geprägt, wie bereits bei einer ersten Annäherung an »die Sozialpädagogik« deutlich wird und der Disziplin inhärent erscheint. So sei die Frage nach dem Selbstverständnis der Sozialpädagogik nur schwer zu beantworten (Hamburger, 2012, S. 11). Sozialpädagogisches Handeln umfasst jedoch vielfältige Handlungsmodi wie Erziehung, Begleitung und Unterstützung (Hamburger, 2012, S. 23). Im professionellen Kontext geht es darum, Antworten auf soziale Fragen zur Lebensführung zu finden. Die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten spielt hierbei eine zentrale Rolle, um Menschen in komplexen sozialen Verhältnissen zu unterstützen. Diese Herausforderungen werden durch Lern- und Bildungsprozesse angegangen, die sich aus verschiedenen Praxisfeldern ableiten lassen (Thole, Kessl, Kruse & Stövesand, 2017). Zudem ist das professionelle Agieren nicht nur wissenschaftlich fundiert, sondern auch abhängig von wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungen und gesellschaftlich (anerkannten) Zuständigkeiten für spezifische Problemlagen (Thole & Polutta, 2011, S. 104).

Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Untersuchungen müssen sich flexibel an neuen Handlungsfeldern orientieren, um der sozialen Komplexität (sozial-)pädagogischer Situationen methodologisch und empirisch gerecht zu werden. Die Rekonstruktion dieser Felder ist komplex, nicht nur aufgrund sich verändernder gesellschaftlicher und politischer Anforderungen, sondern auch wegen der Diversität sozialer Ansprüche an (sozial-)pädagogisches Handeln, die den unterschiedlichen individuellen Hilfsbedarfen Rechnung tragen müssen. Professionalität im sozialpädagogischen Handeln wird als ein »habitualisiertes, szenisch-situativ zum Ausdruck kommendes Agieren« (Dewe & Otto, 2011, S. 1131) unter komplexen und paradoxen Anforderungen charakterisiert. Die Merkmale professionellen Handelns und die Reaktionen der Fachkräfte auf verändernde Bedingungen unterliegen dynamischen und relationalen Fragestellungen (Thole & Polutta, 2011, S. 105). Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralisierung und Entstrukturierung normierter Lebensläufe ergibt sich zudem die Notwendigkeit, den Gegenstand sowie die Theoriebezüge auch aus einer machtkritischen Perspektive zu reflektieren (u.a. Böhnisch & Schröer, 2013; Eichinger & Smykalla, 2023). In diesem Kontext sieht sich die Erziehungswissenschaft vielfältigen Herausforderungen gegenüber, die Fragen nach reflexiv-kritischen Forschungsperspektiven und Theoriebildung aufwerfen. Aufgrund dieser komplexen und vielfältigen Anforderungen an die Erziehungswissenschaft, muss ein rekonstruktives Vorgehen so konstituiert sein, dass sowohl strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen als auch

(widersprüchliches) menschliches Handeln und Interaktionen mit einbezogen sowie in relationalen Zusammenhängen betrachtet und analysiert werden können.

Vor diesem Hintergrund wird eine ethnografisch versierte SitA in Anschlag gebracht, da die Ethnografie »als eine methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie« (Breidenstein et al., 2020, S. 45) gegenstandsangemessen diese Komplexität von (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern fassen kann. Durch »Akkumulation von Felderfahrungen schafft [die Ethnografie] bei der Forscherin ein umfangreiches Kontext- und Hintergrundwissen, eine Kennerschaft, die über Datensammlungen weit hinausreicht und einzelnen Daten erst ihren Sinn zuweist« (Breidenstein et al., 2020, S. 38). Das ist für die qualitative erziehungswissenschaftliche Erforschung von (sozial-)pädagogischen Situationen essenziell, da sie vor einer anspruchsvollen Herausforderung steht, die sich in einer doppelten Komplexitätsstruktur manifestiert: Einerseits existieren ihre Gegenstände in der »gesellschaftliche[n] Realität in vielfältigen Formen« (Hamburger, 2012, S. 11), und damit konturieren sich (sozial-)pädagogische Situationen in einer Vielzahl von heterogenen Handlungsfeldern. Zudem ist andererseits jede dieser »Formen« und somit jedes zu erkundende Feld bzw. jedes pädagogische Agieren in seiner Vollzugswirklichkeit ebenfalls durch eine inhärente Komplexität geprägt. Um diese Situation entsprechend rekonstruieren zu können, wird ein komplexer Zugang benötigt, der eine Multiperspektivität zusammenbringt, wie mit Bezug auf Marcus (1995) durch eine Multisite SitA ermöglicht wird (Clarke, Friese & Washburn, 2018, S. 228f.). Im »Theorie-Methoden-Paket« und damit im Rückgriff auf eine pragmatische Epistemologie und die Theorietradition des symbolischen Interaktionismus wird diese Komplexität nicht nur zwischen den Akteur:innen, wie z.B. (sozial-)pädagogischen Fachkräften und Adressat:innen, sondern auch in Abhängigkeit von weiteren »Elementen« des Sozialen, wie Materialitäten und Technologien, hergestellt. Zudem wird die Situation in und durch gesellschaftliche Strukturen, Diskurse und Organisationen ständig (re-)konstruiert und hervorgebracht (Reinhardt, 2024a, S. 179). Soziale Wirklichkeit sowie (sozial-)pädagogische Handlungssituationen haben somit keine Existenz an sich, sondern sind soziale (Re-)Konstruktionen des interaktiven Agierens der Akteur:innen im Vollzug. Zudem ermöglicht die SitA mit ihren method(olog)ischen Zugängen mehrere Prozesse parallel als gleichgewichtig zu analysieren, auch wenn sich dadurch Widersprüche ergeben können. Ihre Wirklichkeit ist wesentlich komplexer als sie mithilfe eines »*social basic process*« (Clarke, 2012, S. 58, H. i. O.) verstanden und erklärt

werden könnte, wie es mitunter in traditionellen Ansätzen der Grounded Theory Methodologie (GTM) der Fall ist.

Grundlegend gehen wir davon aus, dass z.B. sowohl die Beschulung von neu migrierten K. u. J. in sog. Vorbereitungsklassen als auch die Fachberatung in den stationären Erziehungshilfen (Kapitel 4) komplexe Phänomene sind. Durch die Verbindung einer ethnografischen Forschungsstrategie und der SitA können diese Phänomene erfasst, rekonstruiert und theoretisch zusammengedacht werden, die mithilfe der teilnehmenden Beobachtung sowie ihrer relationalen Analysen in den Blick geraten: Schüler:innen als implizite Akteur:innen in der so rekonstruierten »Übergangssituation« und der Forschungsgegenstand Fachberatung als Grenzobjekt. Dies bedarf ein umfassendes Forschungsprogramm, das wir im Folgenden zunächst methodologisch herleiten, bevor wir die beiden Studien partiell vorstellen.

3. Ethnografie und Situationsanalyse

Für die qualitative Rekonstruktion (sozial-)pädagogischer Situationen wird das »Theorie-Methoden-Paket« mit einem ethnografischen Forschungsstil kombiniert. Die SitA bietet mit ihrem erweiterten Situationsverständnis eine methodologisch versierte »Sehhilfe« zur Erforschung der Komplexität sozialer Phänomene. Gleichzeitig ermöglicht die ethnografische Forschungsstrategie einen offenen, szenisch-interaktiven und metamethodischen Zugang zur komplexen sozialen Wirklichkeit und zu unterschiedlichen (sozial-)pädagogischen Arrangements. Zunächst werden in diesem Abschnitt die grundlegenden Aspekte der SitA dargelegt, um darauf aufbauend einführende Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Ethnografie zu tätigen, die letztendlich in der Formulierung bedeutender Aspekte einer ethnografisch versierten SitA münden.

3.1 Situationsanalytischer Ausgangspunkt

Grundlegend wird die »Situation« als ein komplexes, relationales Geflecht gedacht, welches unter Rekurs auf sog. »New Grounds« (Clarke et al., 2018, S. 77) – also den theoretischen Traditionslinien des Poststrukturalismus, die explizite Berücksichtigung des Nichtmenschlichen ebenso wie die sozialtheoretischen Überlegungen der Sozialen Welten und Arenen (u.a. Clarke, 2012) – ein flexibles und heuristisches Konzept im Untersuchungsprozess darstellt (Rein-

hardt, 2024b). So konzipierte Situationen umfassen – ganz einer pragmatischen Erkenntnislogik folgend – somit mehr als die Summe ihrer einzelnen Teile bzw. Elemente und sind als ein wirkungsmächtiges ›Surplus‹ der sozialen Wirklichkeit zu verstehen. Vor diesem Hintergrund schreiben Clarke et al. (2018): »All these threads are important in grasping the concept deeply, especially that a situation is a gestalt greater than the sum of its parts. Moreover, this gestalt is also reflected in the situation as such« (S. 71).

Potenziell können unterschiedliche Elemente (Akteur:innen, Materialitäten, Diskurse, Institutionen/Organisationen, Soziale Welten) aber auch verschiedene oder gar konträre Perspektiven in der zu analysierenden (sozial-)pädagogischen Situation vorhanden sein. Jedoch ist es eine empirische Frage, wie und welche Elemente in der konkreten sozialen (Re-)Konstruktion und Interaktion in ihrer relationalen Bedingtheit und Gleichzeitigkeit zueinander diese Situation hervorbringen. Sie sind in ihrer Gesamtheit die situativen (Re-)Produktionsbedingungen sozialer Wirklichkeit, wobei die »*Bedingungen der Situation [...] in der Situation enthalten*« (Clarke, 2012, S. 112, H. i. O.) sind.

Durch dieses Situationsverständnis ist der SitA eine programmatische Offenheit inhärent, die mit der forschungspragmatischen Herausforderung verbunden ist, welcher empirische Ausschnitt als bedeutsam für ein Erkenntnisinteresse interpretiert wird und in welchem Sinne sowie von wem dies geschieht. Eine weitere zentrale Herausforderung stellt die konkrete Umsetzung der methodischen Analyse- und Erhebungsverfahren dar. Denn bei der Gestaltung des Forschungsprozesses bleibt die SitA in ihrem Design vergleichsweise unpräzise und offen. Zwar stellt Clarke Tools wie die Mappingverfahren bereit, die im Verlauf des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses im interdependenten Verhältnis von Theorie, Methodologie und Methode gegenstandsangemessen entwickelt werden – was durch die Verbindung des viel zitierten ›Theorie-Methoden-Pakets‹³ realisiert wird. Dennoch bleibt durch den entgrenzten Situationsbegriff und die nur vagen Formulierungen der konkreten Umsetzung die SitA in ihrem Vorhaben breit konzipiert. Dies stellt besondere Herausforderungen dar, denen wir durch die Adaption einer ethnografischen Forschungsstrategie begegnen möchten.

3 In einer aktuelleren Auseinandersetzung argumentiert Clarke (2019), dass die SitA auch als »critical interactionist theory-methods package« (S. 189) bezeichnet werden kann, um die ko-konstruktive Wirksamkeit dieser beiden Pole stärker hervorzuheben.

Um diese Vagheit zu überwinden, den Untersuchungsgegenstand ›die Situation‹ zu konturieren und dennoch dem Anspruch der Komplexitätserfassung (sozial-)pädagogischer Situationen gerecht zu werden, bietet sich aus unserer Sicht ein offener Forschungsstil an. Dieser sollte Erhebungen von verschiedenen Datentypen an verschiedenen Orten ermöglichen, um nicht nur Akteur:innen und Soziale Welten in ihrer Vollzugswirklichkeit zu beobachten, sondern dadurch auch die situativen Elemente der Situation rekonstruieren zu können. Vor diesem Hintergrund schlagen wir eine Adaption ethnografischer Verfahren für ein situationsanalytisches Forschungsprogramm vor. Bevor wir diese anhand von fünf Aspekten konkretisieren (Kapitel 3.3) und durch eigene Forschungsarbeiten skizzieren (Kapitel 4), werden zunächst grundlegende Überlegungen zur Ethnografie (sozial-)pädagogischer Situationen angestellt, die wir in Anlehnung an Thole (2010) als ›Ethnografie des Pädagogischen‹ bezeichnen.

3.2 Ethnografie des Pädagogischen

Lange Zeit wurde das Narrativ vertreten, dass die Ethnografie in der Erziehungswissenschaft, ebenso wie andere qualitative-rekonstruktive methodologische Ansätze, bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eine periphere Rolle spielte (Thole, 2010; Zinnecker, 2000). Eine differenziertere Betrachtung zeigt jedoch den bedeutenden Stellenwert der Ethnografie für die Entwicklung qualitativer Forschungsperspektiven in der Erziehungswissenschaft. Daher kann nicht von einer bloßen Neuerung ab den 2000er Jahren gesprochen werden, sondern eher von einer Renaissance ethnografischer Verfahren für schul- und sozialpädagogisch kontextualisierte Forschungen – wenn auch anfänglich auf »unsicherem Terrain« (Thole, 2010). In der jüngeren Vergangenheit hat eine ›Ethnografie des Pädagogischen‹ in der Erziehungswissenschaft zunehmend als »Forschungsprogramm« (Hitzler, 2011, S. 48) bzw. Forschungsstrategie und -stil an Bedeutung gewonnen.

Die wachsende Popularität der Ethnografie und ihre Anwendung in heterogenen Forschungsfeldern haben zu Diskussionen über die spezifischen Merkmale dieses Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft geführt. Ethnografie repräsentiert sich in verschiedenen Ausprägungsformen, wie ethnologischer, soziologischer und pädagogischer Ethnografie (Hitzler, 2011; Zinnecker, 2000). Eine ›Ethnografie des Pädagogischen‹ zeichnet sich durch ihr spezifisches Erkenntnisinteresse aus, das sich in der Frage »wie sich etwas herstellt und reproduziert« (Thole, 2010, S. 29) manifestiert. Sie zielt darauf

ab, non-formale, formale und informelle Bildungs- und Erziehungswelten sowie komplexe soziale Lebenszusammenhänge wie familiäre Konstellationen oder institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung zu verstehen. Verstehen ist dabei nicht nur die Voraussetzung für pädagogisches Handeln (Friebertshäuser, 2012, S. 97), sondern auch die Grundlage für empirisch fundierte Erkenntnisse im professionellen Interaktionsgeschehen. Dieses Verständnis bildet die Basis für pädagogisches Handeln und unterstützt die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung durch empirische Forschung.

Im Rahmen der Ethnografie finden unterschiedlichste methodische Konzepte und Ansätze Platz. Essenziell für eine ›Ethnografie des Pädagogischen‹ ist die Heuristik des Entdeckens und die methodische Haltung der Befremdung gegenüber der eigenen Kultur (Amann & Hirschauer, 1997).⁴ Die Besonderheit hierin ist, sich der Lebenswelten ›anderer‹ Menschen mit einem »befremdende[n] Blick« (Hitzler, 2011) anzunähern und dabei auch die strukturellen und institutionellen Gesetzmäßigkeiten (sozial-)pädagogischen Interagierens herauszuarbeiten. Zudem ist es Ziel, die individuellen Voraussetzungen, Ressourcen und Begrenzungen dieser Strukturen und Akteur:innen zu erfassen (Friebertshäuser, 2012), um die »Scheu vor dem eigenen Feld« (Thole, Heinzl, Cloos & Köngeter, 2010, S. 12) zu verlieren. Das Herzstück ist dabei die Feldforschung, die mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung ein »Primat der Anwesenheit« (Strübing, 2018, S. 59) fordert und damit die Teilnahme an der alltäglichen Lebenspraxis im Feld forciert. Dieser auf Dauer gestellte ›Realitätskontakt‹ ist eng mit der Taktik des Befremdens (u.a. Bollig & Neumann, 2011; Hitzler, 2011) verbunden und ermöglicht somit nicht nur Beobachtungen zu tätigen, sondern, je nach Gegenstand, Erkenntnisinteresse im rekursiven Forschungsprozess, auch durch mündliche sowie schriftliche Befragungen (u.a. Breidenstein et al., 2020) und einer Gewinnung aller Typen von Dokumenten und Artefakten aus dem Feld eine »räumlich-dingliche Konstellation des Feldes« (Strübing, 2018, S. 59) zu generieren. Im Modus der reflexiven Selbstbeobachtung kann dadurch ein ›Verstehen‹ der Komplexität

4 In der Erziehungswissenschaft wird zwischen zwei Typen unterschieden: einer »pädagogischen Ethnografie«, die sich durch Loyalität zu den Zielen und Akteur:innen pädagogischer Handlungsfelder auszeichnet und einer »erziehungswissenschaftlichen Ethnografie«, die eine »De-Zentrierung des pädagogischen Blicks« proklamiert (Bollig & Neumann 2011, S. 201).

und Multiperspektivität pädagogischen Agierens entstehen, mit dem Ziel eine »dichte Beschreibung« (Geertz, 1987) der (sozial-)pädagogischen Situation zu erhalten.

3.3 Ethnografisch versierte Situationsanalyse

Die Ethnografie ermöglicht es »als eine methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie« (Breidenstein et al., 2020, S. 45) sich gegenstandsangemessen an die Komplexität (sozial-)pädagogischer Situationen anzunähern und gleichzeitig den Gegenstand, die Situation selbst, im Untersuchungsprozess zu bestimmen. Eine Adaption dieses Forschungsstils in ein situationsanalytisches Untersuchungsprogramm erscheint vor dem Hintergrund der vorangestellten Überlegungen und insbesondere durch folgende fünf Aspekte gewinnbringend, die sowohl auf einer theoretischen und methodologischen sowie auf einer forschungspragmatischen und methodischen Ebene relevant werden:

- a) Aus einer theoretischen Betrachtung können bedeutsame Bezugspunkte der SitA und der Ethnografie in der Chicago School gesehen werden. Während diese soziologische Traditionslinie eine »Leitmetapher« (Clarke, 2012, S. 79) der SitA darstellt und hierbei maßgebliche Inspirationen und Ansätze der methodischen Umsetzung (wie das Mappingverfahren) aufzeigt, ist diese Forschungstradition auch für den ethnografischen Forschungsstil und damit für eine method(olog)ische Perspektivierung von qualitativer Sozialforschung bedeutsam (Reinhardt, 2024b).
- b) »Eine ethnografische Forschungsstrategie leitet sich von der methodischen Heuristik des Entdeckens« (Amann & Hirschauer, 1997, S. 9) ab. Dadurch wird eine Haltung eingenommen, die davon ausgeht, dass Gesellschaft und soziale Phänomene nicht per se dem:der Sozialwissenschaftler:in vertraut sind. Alle Akteur:innen sind Schöpfer:innen und Produkte von Kultur, die in ihrem »selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe« (Geertz, 1987, S. 9) soziale Wirklichkeit auf Basis ihrer subjektiven und kollektiven Deutungen erst situativ konstruieren. Zudem reflektiert eine situationsanalytisch informierte Haltung die Position des Forschenden sowie dessen subjektive Verfasstheit als forschendes Subjekt und behält dezidiert das Embodiment der Forschung im Blick (Reinhardt 2024b, 175). Was die forschenden Subjekte entdecken, wird hierbei nicht als objektive Gegebenheit verstanden; vielmehr handelt es sich um ein Zeugnis von

›situiertem Wissen‹. Aufgabe einer so verstandenen ethnografisch-situationsanalytischen Forschung ist es, diese Phänomene in ihrem Vollzug zu entdecken und auf Basis der empirischen Erkenntnisse zu einem Gesamtbild zu verdichten und sie anschließend durch eine (kritisch) distanzierte Perspektive zu rekonstruieren.

- c) Für die Datenerhebung ermöglicht die Ethnografie einen Methodenpluralismus, der es erlaubt, verschiedene Erhebungsmethoden miteinander zu integrieren und somit das »interaktive Geschehen« (Langer, 2018, S. 937) (sozial-)pädagogischer Situationen gegenstandsbezogen zu untersuchen. Dabei werden vielfältige methodische Erhebungsverfahren genutzt, wodurch unterschiedliche Datentypen kombiniert werden. Hierbei bietet die SitA im Rahmen ihrer Mappingverfahren vielfältige Tools, die eine integrierte Auswertung ermöglichen.
- d) Eine Besonderheit der Ethnografie ist die auf Dauer gestellte teilnehmende Beobachtung. Ziel ist es, über einen längeren Zeitraum den sozialen Vollzug durch direkten »Realitätskontakt« zu ermöglichen und dadurch an den pädagogischen, alltäglichen Lebenswelten der beteiligten Akteur:innen teilzunehmen. Damit wird es ermöglicht, Erkenntnisse über das Handeln und die Interaktionen einzelner Akteur:innen und Sozialer Welten zu gewinnen. Des Weiteren kann somit Wissen über situationsspezifische Aushandlungsprozesse und deren Auswirkungen auf die soziale (Re-)Konstruktion der (sozial-)pädagogisch gerahmten Situation gewonnen werden – die durch das breite Situationsverständnis von Clarke mitunter auch Aufschluss über die Soziale Arena oder Grenzobjekte (Clarke et al., 2018) bieten kann.
- e) (Sozial-)Pädagogische Situationen sind durch ihre Komplexität gekennzeichnet und werden im Handeln (re-)produziert. Im Kontext einer situationsanalytischen Perspektive ist diese (Re-)Konstruktionsleistung nicht auf einen bestimmten räumlichen Ort oder eine Perspektive beschränkt. Vielmehr ist sie als relationales Gebilde zu betrachten, dessen Herstellungsprozess auf andere Orte, Diskurse, Organisationen, Politiken und/oder Technologien verweisen kann. Der offene Forschungsstil der Ethnografie ermöglicht es, nicht nur verschiedene Datentypen zu erheben, sondern auch Daten an verschiedenen, teilweise diskursiven Orten zu gewinnen. Beispielsweise durch ein »Zooming In and Out« (Nicolini, 2009) ist sowohl die Betrachtung dieser Komplexität in ihrer Gesamtheit als auch spezifischer Aspekte in dieser möglich, was wiederum durch

die geschilderte situationsanalytische Perspektive rekonstruiert und analysiert werden kann.

4. Situationsanalyse meets Ethnografie: Sozialpädagogische Situationen

Die theoretischen, methodischen und forschungspragmatischen Prämissen einer ethnografisch versierten SitA werden im Folgenden anhand von zwei unabhängigen Studien exemplifiziert. Im ersten Forschungsprojekt liegt der Fokus auf der Beschulungspraxis von neu migrierten K. u. J. in Vorbereitungsklassen (u.a. Willkommensklassen, DaZ-Klassen etc.) (Reinhardt, 2024a, b) (Kapitel 4.1), während sich das zweite Projekt auf das Handlungsfeld der sozialpädagogischen Fachberatung in familienanalogen Wohnformen (Flack, 2023) (Kapitel 4.2) konzentriert. Damit werden zwei unterschiedliche (sozial-)pädagogische Handlungsfelder fokussiert, welche sich u.a. hinsichtlich der Institutionalisierungsform, der Adressat:innen und der diskursiven (Re-)Produktionsdynamiken essenziell unterscheiden. Anhand beider Studien soll gezeigt werden, dass eine ethnografisch informierte SitA ein Analyse-, Erkenntnis- und Forschungsstil für mannigfaltige Phänomenbereiche darstellen kann, um sich der Komplexität multiperspektivisch zu nähern und Situationen des (sozial-)pädagogischen Agierens angemessen zu rekonstruieren.

4.1 (Übergangs-)Situation Vorbereitungsklasse

Das Bildungssystem war und ist aufgrund heterogener Migrations- und Fluchtbewegungen kontinuierlich mit der Aufgabe betraut, neu migrierte K. u. J. zu integrieren und den Übergang in das Regelschulsystem für diese (fremd-)kategorisierte, heterogene ›Gruppe‹ zu ermöglichen und pädagogisch zu begleiten. Die institutionelle Bewältigung dieses migrationsspezifischen Phänomens erfolgte deutschlandweit zumeist durch die Etablierung von altersheterogenen und (teil-)separierten Klassensettings, den sog. Vorbereitungsklassen (Massumi, von Dewitz, Griefsbach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altinay, 2015). In dieser durch bildungspolitische Maßnahmen produzierten Situation bzw. »Übergangssituation« (Reinhardt, 2023) wird eine schulische und pädagogische Begleitung angestrebt, um K. u. J., die als ›Seiteneinsteiger:innen‹ kategorisiert werden, Sprachkenntnisse in der Dominanzsprache

Deutsch zu vermitteln, damit diesen perspektivisch eine erfolgreiche Integration in das Regelschulsystem sowie Bildungsteilhabe ermöglicht werden kann. Während in gegenwärtigen Untersuchungen entweder der Übergang, mitunter in oder aus der Vorbereitungsklasse (u.a. Jording 2022; von Dewitz & Bredthauer, 2020; Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum, 2016), die diversen Akteursgruppen (z.B. Lehrer:innen und/oder Schüler:innen u.a. Massumi, 2019), die Unterrichtspraxis u.a. aus einer (kritischen) DaZ-Perspektive (u.a., Plögner, 2022; Khakpour, 2016) oder die (bildungspolitischen) Beschulungsmodelle (u.a. Vogel, 2021; Montanari, 2017; Brüggemann & Nikolai, 2016) fokussiert werden, wird in einer situationsanalytischen Perspektivierung dieses Phänomen im Ganzen als komplexe Situation gefasst und zum reflexiven Bezugspunkt der Analyse (Reinhardt, 2024a, b). In dieser Forschungsperspektive wird davon ausgegangen, dass bei dem Zustandekommen dieser institutionell gerahmten und pädagogisch gestalteten Situation ›Vorbereitungsklasse‹, verschiedene (Analyse-)Einheiten bzw. Elemente beteiligt sind und diese Situation als soziale Wirklichkeit erst in ihren relationalen Verflechtungen zueinander hervorbringen. Dadurch wird in Anlehnung an Clarke das Phänomen der Vorbereitungsklassen nicht als ›soziale Tatsache‹, sondern als sozialer Konstruktionsprozess mannigfaltiger Elemente mit dem Untersuchungsziel in Analogie zu Geertz‹ »dichter Beschreibung« als »dichte Analyse« (Fosket, 2002, S. 40 zit. Clarke, 2012, S. 25) dieser Situation betrachtet.

Um die Situation der Vorbereitungsklasse mit ihren Elementen zu rekonstruieren, wird im iterativ-zyklischen Untersuchungsprozess auf eine ethnografisch versierte SitA als Forschungsstrategie zurückgegriffen. Diese Strategie ermöglicht es einerseits, die an der Situation beteiligten Akteur:innen und Materialitäten in ihren alltäglichen Lebensvollzügen zu untersuchen und dadurch Einblicke in diese spezifischen Lebenswelten zu generieren sowie Sinndeutungen und Interaktionen im Vollzug an unterschiedlichen Orten zu erschließen. Andererseits wird auch ›the big picture‹ der Situation durch zooming-in und -out Prozesse erfasst. Dies eröffnet im Forschungsprozess eine multiterritoriale und -perspektivische Verortung durch kontinuierliche (Ko-)Präsenz im Feld. Unterschiedliche Interaktionssituationen und Felder, wie Klassenzimmer, Pausenhof, sowie beteiligte Soziale Welten/Organisationen (z.B. außerschulische sozialpädagogische Akteur:innen, Schulämter) bis hin zu diskursiven Verortungen der bildungspolitischen Aushandlungen, können dadurch erkundet und vielfältige Daten gewonnen werden. Konkret wurden im Zeitraum von März 2017 bis August 2018 u.a. Vorbereitungsklassen an drei Schulen in Baden-Württemberg erfasst. Insgesamt

hatten diese Schulen fünf Vorbereitungsklassen (vier im Sekundarbereich I und eine im Primarbereich).⁵ Des Weiteren war es durch die ethnographisch versierte SitA möglich, sechs Jugendliche im institutionell gerahmten Übergang von der Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse über einen Zeitraum von sechs Monaten zu begleiten. Im gesamten Erhebungszeitraum konnten unterschiedliche Daten, wie z.B. Beobachtungsprotokolle, Dokumente (u.a. bildungspolitische Stellungnahmen, Erlasse), Gesprächsprotokolle und leitfadengestützte Interviews und Gruppendiskussionen (mit Lehrer:innen, Direktor:innen, Schulräte, Sozialpädagog:innen), Artefakte und Fotografien gewonnen werden. Dieser multisite Ansatz der SitA (Clarke et al., 2018, S. 228f.) und ihre Analyse mit Rückgriff auf die Essentials der GTM und die daraus folgende analytische Sensibilisierung für die anzustrebende Rekonstruktion der Komplexität, wird im Besonderen durch die Situationsmatrix und die Mappingverfahren realisiert.

Durch diese ethnografisch versierte SitA kann u.a. empirisch aufgezeigt werden, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Elemente, wie Materialitäten (z.B. Schulbücher, Zeugnisse), Diskurse (z.B. meritokratisches Narrativ, Migrations- und Bildungsdiskurse), Institutionen/Organisationen (z.B. bildungspolitische Vorgaben, Schulämter), Akteur:innen und Soziale Welten (z.B. Lehrer:innen, Schüler:innen usw.) eine bildungsungleichheitsrelevante Übergangssituation hervorbringen, die sich im Modus der Differenz – d.h. durch stetige Differenzierungsprozesse und -markierungen – (re-)produziert. Die Schüler:innen (SuS) selbst werden durch symbolische Differenzprozesse zu »impliziten Akteuren« (Clarke, 2012, S. 86) und zu »Außenseitern« (Elias & Scotson, 1990 [1965]) in der Situation, was u.a. zu Exklusionen an (extra-)curricularen Schulaktivitäten führt und ihren Möglichkeitsraum am schulischen Alltag stark beschränkt (Reinhardt, 2024b). In Intersektion zu weiteren situativen Differenzkategorien und -markierungen, wie z.B. Alter, Leistung, meritokratisches Narrativ, finanzielle und personelle Ressourcen sowie die Selektionsfunktion und die Kategorie »Vorbereitungsklassenschüler:in«, wird die Situation für diese SuS zu einer symbolischen »Zwischenphase«, die mit einer vulnerablen Mitgliedschaft im schulischen Gefüge verbunden ist. Jedoch geht die symbolische Wirkmächtigkeit der Situation über das konkrete (sozial-)pädagogische Handlungsfeld der Vorbereitungsklassen hinaus. So kann empirisch verdeutlicht werden, dass sich ihre prekäre Position und ihr

5 Alle im Sampling aufgenommenen Schulen stützen sich auf ein teilintegratives Beschulungsmodell.

prekärer Status auch dann nicht transformieren, wenn diese SuS die formale Transition in die Regelklasse vollzogen haben. Die so rekonstruierte Übergangssituation der Vorbereitungsklasse wird analytisch zu einer machtvollen und territorial entgrenzten ›Apparatur‹, in der symbolische Grenzen der Zugehörigkeit, Exklusionen und Stigmatisierungen diskursiv durch Differenzmarkierungen ausgehandelt werden.

4.2 Fachberatung in familienanalogen Wohnformen als Situation

Familienanaloge Wohnformen sind ein heterogenes und zugleich diffuses Feld der stationären Erziehungshilfen, in welchem Fachberater:innen mit Fachkräften arbeiten und interagieren. Im Kern kennzeichnet dieses Feld, dass sich pädagogisch qualifizierte Fachkräfte ihren Alltag mit jungen Menschen in den stationären Erziehungshilfen teilen und unabhängig von Dienstzeiten ihre Fürsorge, Betreuung und Erziehung übernehmen (Schäfer, 2021). Im Gegensatz zu anderen Einrichtungsformen, sind Fachkräfte in familienanalogen Wohnformen weniger in Team- und Trägerstrukturen eingebunden, sodass die sog. Fachberatung wichtige Unterstützungsleistungen bieten soll (u.a. Schäfer & Thole, 2018). Wie diese Unterstützung aussieht, welche Erwartungen an Fachberatung herangetragen werden und welche Aufgaben sie übernimmt, ist nur durch vage gesetzliche und institutionelle Vorgaben verankert, was sich in der (sozial-)pädagogischen Praxis verdeutlicht.

Während zu Beginn der laufenden Dissertationsstudie leitfadengestützte Interviews mit Fachberater:innen durchgeführt wurden, zeigte sich im Verlauf des rekursiven Forschungsprozesses, dass das Sprechen über die eigenen Praktiken und Handlungen subjektiv herausfordernd war. Infolgedessen wurde auf den Forschungsstil der Ethnografie zurückgegriffen, um den Alltag verschiedener Fachberater:innen teilnehmend zu beobachten. Im Sinne der ›all is data‹-Prämisse der GTM wurden die Interviews in die Auswertung mit einbezogen, auch wenn erst durch die ethnografische Vorgehensweise die implizit wirkmächtigen Strukturen sowie die »Handlungspraxen selbst und das in ihnen inkorporierte Wissen« (Thole, Cloos, Köngeter & Müller, 2011, S. 117) erfasst werden konnten. Erst durch dieses methodische Vorgehen war es möglich, Interaktionen und situationsspezifische Aushandlungsprozesse zu beobachten. Im Sinne eines »follow the actors themselves« (Latour, 2005, S. 12) wurde der Alltag von mehreren Fachberater:innen zwischen 2021 und 2023 begleitet. Hierbei wurden nicht nur Bürozeiten beobachtet, sondern auch Fachberatungsgespräche, (Hilfeplan-)Gespräche mit dem Allgemeinen

Sozialen Dienst (ASD) (Präsenz und digital), digitale Teamsitzungen der Fachberater:innen und die Umgangsbegleitung mit der Herkunftsfamilie.

Dieses ethnografische Vorgehen verdeutlicht, dass die Fachberatung einen umfassenderen Handlungsraum bildet als das reine Interaktionsgeschehen zwischen ihr und den pädagogischen Fachkräften, wie etwa mit den Fallverantwortlichen aus dem ASD oder Mitgliedern der Herkunftsfamilie. So zeigt die Studie, dass der Gegenstand Fachberatung auch als Grenzobjekt (Star & Griesemer, 2017) rekonstruiert werden kann und dadurch Erkenntnisse über die Tätigkeiten von Fachberater:innen generiert werden können. Fachberatung erscheint zunächst beliebig. Dass es jedoch einen gemeinsamen Kern gibt, was unter Fachberatung zu verstehen ist, und zwischen Sozialen Welten genauer ausgehandelt wird, gerät erst durch die Betrachtung als Grenzobjekt und die relationale Analyse verschiedener Elemente in den Blick. Durch die Sammlung aller relevanten Elemente in Situationsmaps und ihre Verbindungen in den Relationalen Maps, konnte die Komplexität von Fachberatung rekonstruiert werden. Eingenommene und nicht vorkommende (Diskurs-)Positionen konnten mithilfe der Positions-Maps herausgearbeitet werden. Dass hierbei die Fachberatung an sich auch Gegenstand von Aushandlungen ist, konnte mithilfe der Maps Sozialer Welten und Arenen analysiert werden. Diskursive Aushandlungsprozesse, wie Fachberatung zwischen den Sozialen Welten verhandelt wird, (re-)konstruieren dann wiederum die Situation der Fachberatung selbst (Flack, 2023). Diese Komplexität kann nur durch die Verbindung der methodenpluralen Ethnografie mit der SitA umfassend herausgearbeitet werden. In Anlehnung an die ›Akteur-Netzwerk-Theorie‹, fordert die SitA als ›Theorie-Methoden-Paket‹ unter anderem den Einbezug nichtmenschlicher Akteur:innen. Das Zusammenspiel zwischen nichtmenschlichen und menschlichen Akteur:innen ist gerade im Kontext von Fachberatung relevant. Monatliche Treffen sind z.B. mit den fremdbetreuten Kindern und Jugendlichen in einem internen Dokument festgehalten, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich bei Problemen den Fachberater:innen anzuvertrauen. Jedoch werden diese Vorgaben nicht uneingeschränkt umgesetzt, sondern in einem individuellen Abwägungs- und Aushandlungsprozess betrachtet, der (nicht)menschliche Akteur:innen miteinbezieht (Flack, 2023).

5. Fazit

In einem explorativen Vorgehen wurde in diesem Beitrag für die qualitative Rekonstruktion (sozial-)pädagogischer Situationen das ›Theorie-Methoden-Paket‹ der SitA mit einem ethnografischen Forschungsstil kombiniert und reflektiert.

In einer postmodernen Lesart wurde hier angenommen, dass (sozial-)pädagogische Handlungsfelder und ihre Arrangements durch inhärente Komplexität geprägt sind, deren Erforschung theoretische und methodologische Perspektiven erfordert, die diese soziale Wirklichkeit rekonstruieren können. Zunächst wurde eine situationsanalytisch informierte Perspektivierung (sozial-)pädagogischer Handlungsfelder entwickelt, die heuristisch als Situation gefasst wird. Darauf aufbauend konnte die Ethnografie im Kontext der Erziehungswissenschaft verortet und ihre Adaption für das Forschungsprogramm der SitA ausgelotet werden. Die ethnografischen Vorgehensweisen der Datenerhebung mit den methodologischen Implikationen der SitA ermöglichen eine Annäherung an die Komplexität gestalteter Sozialität durch die Rekonstruktion situativer Elemente. Einen Einblick in einen so gedachten ethnografisch fundierten, situationsanalytischen Forschungsansatz wurde anhand zweier Projekte gegeben. Im Rahmen des ersten Projekts kann die Situation der Vorbereitungsklasse als Übergangssituation rekonstruiert werden, die sich im Modus der Differenz (re-)produziert. Die neu migrierten K. u. J. werden in dieser Situation zu ›impliziten Akteur:innen‹, was mit einem Außenseiterstatus im Schulkontext einhergeht. In der Vollzugswirklichkeit wird die Situation der Vorbereitungsklasse für diese SuS zu einer machtvollen Zwischenphase, die auch nach dem Übergang aus der (sozial-)pädagogischen Handlungssituation – also durch die Integration in das Regelschulsystem – weiterhin durch symbolische Aushandlungsprozesse wirkmächtig ist. Im zweiten Projekt wird die Situation der Fachberatung in familienanalogen Wohnformen analysiert, die erst durch den Einbezug vielfältiger (nichtmenschlicher) Elemente und komplexer Aushandlungsprozesse verschiedener Sozialer Welten rekonstruiert werden kann und selbst zum Grenzobjekt wird.

Letztendlich kann durch die Skizzierung der beiden Untersuchungen exemplarisch verdeutlicht werden, dass eine ethnografisch versierte SitA ein lohnenswertes Unterfangen für die Rekonstruktion (sozial-)pädagogischer Situationen darstellt. Denn während das ›Theorie-Methoden-Paket‹ der SitA eine theoriegeleitete, methodologische Perspektivierung der Komplexi-

täterfassung sozialer Wirklichkeit begründet, ermöglichen ethnografische Verfahren einen multiperspektivischen, flexiblen und methodenpluralen Forschungszugang. Damit wird der analytische Blick weg von singulären Ereignissen, hin zu den (Re-)Konstruktionsbedingungen ihrer Tiefe und Breite gerichtet. Eine ethnografisch versierte SitA kann deshalb auch eine (kritische) Reflexionsfolie (sozial-)pädagogischer Handlungsfelder eröffnen und bietet in dieser vorgeschlagenen Konzeption ein weiteres (methodologisches) Forschungsprogramm für die qualitative Erziehungswissenschaft an.

Literatur

- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). »... dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der der Knackpunkt ...«. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal*, 3 (5), 14–17.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2013). *Soziale Arbeit – eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.36198/9783838540245>
- Bollig, S. & Neumann, S. (2011). Die Erfahrung des Außerordentlichen: Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 199–216.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Auflage). München: UVK Verlag. <https://www.doi.org/10.36198/9783838539799>
- Brüggemann, C & Nikolai, R. (2016). *Das Comeback einer Organisationsform. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Netzwerk Bildung. Berlin: Franz-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>

- Clarke, A. E. (2019). Situational analysis as a critical interactionist method. In M. H. Jacobsen (Hg.), *Critical and Cultural Interactionism. Insights from Sociology and Criminology* (S. 189–209). Abingdon: Routledge. <https://www.doi.org/10.4324/9781315141640-11>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (2. Auflage). Los Angeles: SAGE.
- Dewe, B. & Hans-Uwe, O. (2011). Profession. In O. Hans-Uwe & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1131–1142). München: Ernst Reinhardt. <https://www.doi.org/10.2378/ot4a.art114>
- Eichinger, U. & Smykalla, S. (2023). Mapping Theorien Sozialer Arbeit – (Macht-)Kritische und konfliktorientierte Perspektiven auf aktuelle Ordnungsversuche in Lehrbüchern. In M. Köttig, S. Kubisch & C. Spatscheck (Hg.), *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit* (S. 79–90). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/jj.2840669.9>
- Elias, N. & Scotson, J. (1990 [1965]). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Flack, N. (2023). Fachberatung in familienanalogen Wohnformen als »eierlegende Wollmilchsau«? Annäherung an ein Grenzobjekt. *Soziale Passagen*, 15 (29), 479–495. <https://www.doi.org/10.1007/s12592-023-00468-2>
- Friebertshäuser, B. (2012). Perspektiven erziehungswissenschaftlicher und ethnographischer Geschlechterforschung auf Körperinszenierungen im Jugendalter. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_6
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnografische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage, S. 301–322). Weinheim: Beltz Juventa Verlag. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_6
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hamburger, F. (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik* (3. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hitzler, R. (2011). Ethnografie. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. durchgesehene Auf-

- lage). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.36198/9783838587479>
- Jording, J. (2022). Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839460160>
- Khakpour, N. (2016). Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hg.), Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis (S. 151–170). Münster: Waxmann Verlag.
- Langer, A. (2018). Ethnografische Zugänge: Beobachten von sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, E. Tuidar & A. Treibel (Hg.), Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte (S. 935–943). Weinheim : Beltz Juventa Verlag.
- Latour, B. (2005). Reassembling the Social. Oxford: Oxford University Press. <https://www.doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Marcus, G. A. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multisited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24 (24), 95–117. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, W. (2021). Einführung in die Erziehungswissenschaft (3. durchgesehene Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.36198/9783838587509>
- Massumi, M. (2019). Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang Verlag. <https://www.doi.org/10.3726/b15893>
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griesbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mazur, A. (2023). Die Versorgungssituation aus einer anderen Perspektive. Zum Potenzial der Situationsanalyse in der gesundheitlichen Versorgungsforschung. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele (S. 257–275). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_16

- Montanari, E. G. (2017). Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. *Organization Studies*, 30 (12), 1391–1418. <https://www.doi.org/10.1177/0170840609349875>
- Poferl, A., Schröer, N., Hitzler, R., Klemm, M. & Kreher, S. (2020). Ethnografie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten. Essen: Oldib-Verlag.
- Pohlmann, A. (2024). Neue qualitative Methoden im Kontext der Umweltsoziologie. In: M. Sonnberger, A. Bleicher & M. Groß (Hg.), *Handbuch Umweltsoziologie* (2. Auflage, S. 537–549). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-37218-7_16
- Prengel, A., Frieberthshäuser B. & Langer, A. (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Frieberthshäuser., A. Langer & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Auflage, S. 17–39). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Reinhardt, A. C. (2024a). Vorbereitungsklasse als komplexe Übergangssituation. Situationsanalytische Überlegungen einer relationalen Migrationsforschung. In B. Fritzsche, F. Güler, N. Khakpour, C. Riegel, M. Scheffold & S. Warkentin (Hg.), *Bildung im Kontext von Flucht und Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (S. 175–190). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463116-013>
- Reinhardt, A.C. (2024b). Schule, Migration, Übergang. Eine situationsanalytische Rekonstruktion und theoretische Reflexion zur Beschulung von neu Zugewanderten. Opladen: Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/jj.19850079>
- Roth, H. (1961). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2 (6), 481–490.
- Schäfer, M. (2021). Ethnografie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. Über Orte der Fremdunterbringung und des Zusammenwohnens. Wiesbaden: Springer. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-33567-0>
- Schäfer, M. & Thole, W. (2018). Zwischen Institution und Familie. Empirische Befunde eines ethnographischen Forschungsprojektes über familienanaloge Formen der Hilfen zur Erziehung. In M. Schäfer & W. Thole (Hg.), *Zwischen Institution und Familie. Grundlagen und Empirie familienanaloger*

- Formen der Hilfen zur Erziehung (S. 71–94). Wiesbaden: Springer. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-20374-0>
- Star, S. & Griesemer, J. R. (2017). Institutionelle Ökologie, »Übersetzungen« und Grenzobjekte: Amateure und Professionelle im Museum of Vertebrate Zoology in Berkeley, 1907–39. In S. Gießmann & N. Taha (Hg.), *Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 81–115). Bielefeld: transcript Verlag. <https://www.doi.org/10.14361/9783839431269>
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ Forschen* (S. 681–706). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Strübing, J. (2021). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38) Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9>
- Thole, W., Heinzel, F., Cloos, P. & Köngeter, S. (2010). »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 11–16) Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9>
- Thole, W., Cloos, P., Köngeter, S. & Müller, B. (2011). Ethnographie der Performativität pädagogischen Handelns. Zu den Möglichkeiten, die Konstitutionsbedingungen sozialpädagogischer Handlungsfelder zu erkunden. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 115–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_7
- Thole, W., Kessl, F., Kruse, E. & Stövesand, S. (2017). Soziale Arbeit: Kernthemen und Problemfelder. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 7–13). Opladen: Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/j.ctvnpohpr.3>
- Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. *Professionstheo-*

- retische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (57), 104–121. <https://www.doi.org/10.25656/01:7089>
- Vogel, D. (2021). Neu im Land. Alternative Aufnahmemodelle zur Verbesserung des Schulerfolgs von Zugewanderten. TraMis Arbeitspapier, Band 9. Bremen: Universität Bremen. <https://www.doi.org/10.26092/elib/437>
- Von Dewitz, N. & Bredthauer, S. (2020). Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 47 (4), 429–442. <https://www.doi.org/10.1515/infodaf-2020-0063>
- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (3), 381–400. <https://www.doi.org/10.1007/s11618-000-0039-y>

Teil II: Bezugnahmen auf Theorien Sozialer Welten und Arenen

Perspektivenerweiterung durch den Bezug auf die Situationsanalyse als Theorie-Methoden-Paket

Grenzobjekte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Eva Marr¹

Abstract *Der Beitrag thematisiert das Potential des Theorie-Methoden-Pakets der Situationsanalyse für erziehungswissenschaftliche Forschung anhand des Konzeptes der Grenzobjekte. Mit Bezug auf seine theoretisierenden Grundlegungen durch Star und Griesemer und in der Verbindung zur Situationsanalyse Clarkes, in der die Beschäftigung mit Grenzobjekten ein wesentliches Element zur Erweiterung der Perspektivenvielfalt poststrukturalistischer Forschung darstellt, sollen erziehungswissenschaftliche Grenzobjekte thematisiert und die methodischen/methodologischen sowie professionstheoretische Anschlüsse der SitA zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten diskutiert werden.*

Keywords *Erziehungswissenschaft – Grenzobjekte – qualitative Verfahren der Datenanalyse – Situationsanalyse*

1. Einleitung

Während die Grounded Theory zu den etablierten Methodologien (GTM) qualitativer Empirie in der Erziehungswissenschaft gehört, findet die Situationsanalyse (SitA²), als ihre Weiterentwicklung durch Adele Clarke im

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

2 Im Gegensatz zu der im englischsprachigen Raum geläufigen Abkürzung »SA« wird dem Vorschlag von Gauditz et al. (2023, S. VI) folgend die Abkürzung SitA für die Si-

deutschsprachigen Raum, darin bisher kaum Eingang. Der Beitrag zeigt auf, welche erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Situationsanalyse an qualitative erziehungswissenschaftliche Fragestellungen anschlussfähig sind und thematisiert diese anhand der von Susan L. Star und John R. Griesemer (1989) entwickelten Konzeptualisierung von Grenzobjekten sozialer Welten und Arenen (Strauss, 1978), die als forschungsrelevante Elemente³ (Clarke & Star, 2008, S. 118) Eingang in die SitA gefunden haben (Kapitel 2). Insbesondere für Forschungsprojekte, die sich im Nachgang der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit der Umsetzung gesellschaftlicher Inklusion beschäftigen, kann das Theorie-Methoden-Paket Clarkes die Erkenntnis- und Analyseperspektiven komplexer erziehungswissenschaftlicher Zusammenhänge, im Sinne einer Vielschichtigkeit pädagogischer Phänomene und Prozesse, sozialer Interaktionen und Bildungspraktiken, sinnvoll erweitern. Damit sind Forschungsprojekte gemeint, die, einem weiten Inklusionsverständnis folgend, gegenständlich »primär [an] Fragen von Macht und Ungleichheit« (Budde, Blasse & Rißler, 2020, S. 35) interessiert sind und in denen gleichermaßen in Forschungssituationen Normativität und unterschiedliche, mit der Differenzkategorie der Behinderung in Verbindung stehende Klassifizierungsräumen (Bowker & Star, 1999) empirisch emergieren. Dieses Erkenntnis- und Analysepotential der SitA wird in Bezug auf professionstheoretische relationale Ansätze (Kapitel 3.1) und in Bezug auf Kooperation (Kapitel 3.2) in den Blick genommen und es werden Anschlusspunkte für die erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis diskutiert, bevor in einem Fazit der Mehrwert der Situationsanalyse für erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte abschließend zusammengefasst wird (Kapitel 4).

tuationsanalyse in diesem Beitrag verwendet, um historische bedingte Assoziationen zum Nationalsozialismus zu vermeiden.

- 3 Grenzobjekte stellen im Theorie-Methoden-Paket der SitA, mit Rückgriff auf den von Herbert Blumer verwendeten Begriff, sensibilisierende Konzepte dar und weisen zu Forschungsbeginn auf mögliche theoretische Aufmerksamkeitsrichtungen hin, ohne sich theoretisch bereits darauf festzulegen (Clarke et al., 2018, S. 54f.).

2. Methodologische Ansätze der Situationsanalyse und mögliche Anschlüsse an die erziehungswissenschaftliche Forschung

Die Situationsanalyse, Anfang der 2000er Jahre von Adele Clarke (2005) begründet und zuletzt 2018 gemeinsam mit Carrie Friesen und Rachel Washburn weiterentwickelt, etabliert sich international in unterschiedlichen scientific communities zunehmend als moderne, machtkritische und relationale Sozialforschung (Clarke et al., 2018, S. 374ff.) sowie als bedeutsame qualitative Forschungsmethodologie, die sich eignet, das Verständnis von komplexen sozialen Phänomenen zu vertiefen und soziale Situationen in ihrer dynamischen multiperspektivischen Vielschichtigkeit empirisch zu erfassen und zu erforschen (Gauditz et al., 2023, S. 4ff.). Hierzu schlägt Clarke einen kartografischen Analyseansatz auf einer methodenpraktischen Ebene vor, der als flexible heuristische Strategie an die sozialökologischen kartografischen Praktiken der Chicago School of Sociology anknüpft und kollektive Bedeutungszuschreibungen fokussiert, um interpretative, konstruktivistische (Charmaz, 2014) und, wie Clarke (2012, S. 25) betont, relationale bzw. perspektivische Verständnisse zu ermöglichen. Gerade diese relationale Ausrichtung der Situationsanalyse, die anhand der situationsanalytischen ›Mapping-Strategie‹ zusammengefasst als »relational ecology of the situation« (Clarke et al., 2018, S. 104) forschungspraktisch sichtbar wird und eine ihrer wesentlichen theoretischen und methodologischen Grundlegungen darstellt, könnte für ein facettenreiches erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld, in dem die Frage nach Relationalität inhärent zu sein scheint, deren forschungsmethodisches Repertoire gewinnbringend erweitern. Anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zeigen sich wesentliche konzeptionelle Elemente der SitA mit ihren Fragen nach sozialer Ungleichheit und Gerechtigkeit, Machtstrukturen und emanzipatorischen Bewegungen benachteiligter Gruppen, Heterogenitäten sowie Fragen zur Rolle von Geschlecht, die aus einer feministischen intersektionalen Wissenschaftspositionierung (s.a. Pérez & Cannella, 2013) herausgestellt werden. Hierzu entwickelte Clarke, ausgehend von der im amerikanischen Pragmatismus verankerten Methodologie der GTM zusammen mit Star ein Theorie-Methoden-Paket, »[w]e use the term package to indicate and emphasize the advantages of using the elements of the social worlds framework together with symbolic interactionist-inflected grounded theory« (Clarke & Star, 2008, S. 130), in dem entgegen einer positivistischen Tradition die Betonung darauf liegt, dass Ontologie/Epistemologie und Methoden aufeinander verwiesene

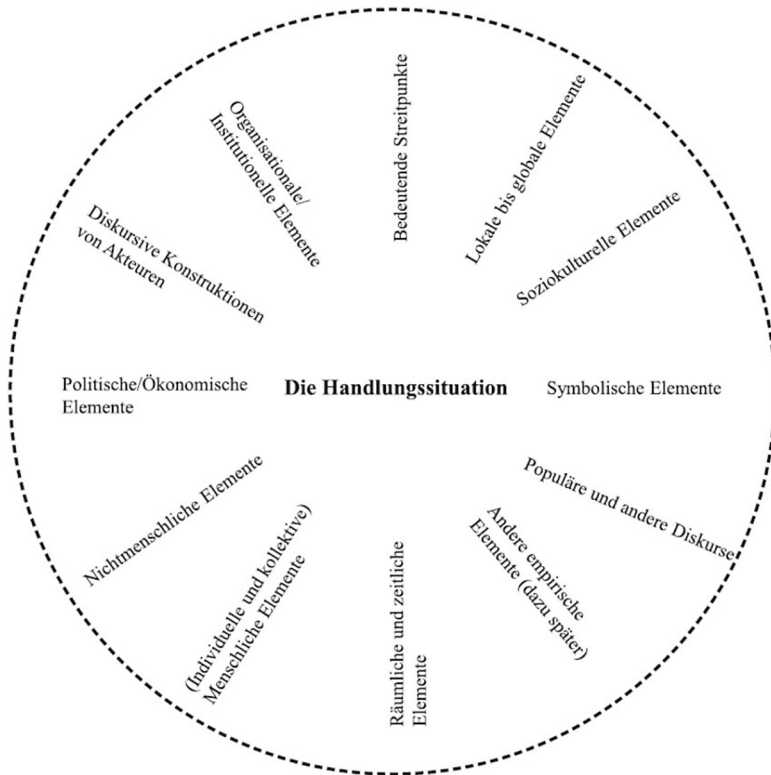
ko-konstitutive Modi einer Forschungsperspektive zur Erforschung sozialer Realität sind (Strübing, 2018, S. 682). Modernes Wissen wird von Clarke als situiertes verstanden, das als sozial und kulturell produziert gilt. Das Anliegen der Situationsanalyse ist es folglich, die Komplexität einer bestimmten Situation im weitesten Sinne zu verstehen (Clarke et al., 2018, S. XXIV), wobei die Elemente einer Situation Dimensionen der Situation selbst bilden und über das im Theorie-Methoden-Paket der SitA integrierte Konzept der sozialen Welten und Arenen (Strauss, 1978) erschlossen werden können. Die situationsanalytische Perspektive auf soziale Welten und Arenen fokussiert kollektive Akteur:innen in kontroversen Wissens- und Bedeutungszusammenhängen und analysiert insbesondere die sozialen, organisatorischen und institutionellen Dimensionen der Situation, in denen kollektives Handeln und kollektive Diskurse prozesshaft eingebettet sind (Clarke et al., 2018, S. 18). Damit werden partielle Perspektiven und situiertes Wissen in den Analysefokus gerückt.

Clarkes Anliegen ist die Überführung der »conditional matrix« (Bedingungsmatrix), eines der zentralen Elemente der GTM von Strauss und Corbin (1996), in eine empirische Situationsmatrix (Abbildung 1, Clarke et al., 2018, S. 41), in der, entgegen der Vorstellung eines Zwiebelschalenmodells mit »Kontexten unterschiedlicher räumlicher oder personaler bzw. organisationaler Reichweite [...], die im Kern das beobachtbare oder erfragbare Handeln bzw. die Handlung« (Keller, 2023, S. 68) umschließen, Elemente der Forschungssituation »jetzt als in der Handlung, als Bestandteile der Handlungssituation« (Clarke, 2012, S. 113) begriffen werden.

Damit erweitert sich der analytische Blick auf die Forschungssituation um diskurstheoretische und diskursanalytische Perspektiven und die Elemente der Situation, die menschliche wie nicht-menschliche Elemente (Aktanten) umfasst, werden als für die Situation konstituierend in ihrer Relationalität fokussiert. Der Situationsbegriff stellt eine zentrale Festlegung der Situationsanalyse dar und wird von Clarke theoretisch anhand des Perspektivenbegriffs Meads (1926) mit der Erkenntnis expliziert, »that there are an indefinite number of possible simultaneities of any event with other events, and consequently an indefinite number of possible temporal orders of the same events« (Mead, 1926, S. 77). Diese Sichtweise ermöglicht es, sich zum einen Ereignisse mit einer unbestimmten Anzahl verschiedener Perspektiven vorzustellen. Zum anderen setzt Clarke die Situation in Beziehung zum kontextuellen Ganzen, indem sie mit dem Situationsbegriff Deweys arbeitet: »What is designated by the word »situation« is not a single object or event or set of objects and

events [...] but [...] a contextual whole« (Dewey, 1938, S. 66 nach Clarke et al., 2018, S. 47). Damit nähert Clarke die Situation stärker einem Feldbegriff der Anthropologie an (Clarke et al., 2018, S. 117).

Abbildung 1: Die Situationsmatrix der Situationsanalyse



Quelle: Entnommen aus Clarke, 2012, S. 113

Die von Clarke vorgeschlagenen drei Mapping-Verfahren dienen der Analyse, dem tieferen Zugang zu Forschungssituationen und ihrer Komplexität und ermöglichen einen Überblick über die Elemente der Situation: Anhand von Situations-Maps werden die Elemente in der Situation und ihre Relationen zueinander analysiert, Maps von sozialen Welten und Arenen verdeutlichen kollektive Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze

und Positions-Maps werden zur grafischen Darstellung der Breite diskursiver Positionen herangezogen (Clarke, 2012, S. 124; Keller, 2023, S. 80). Das Mapping ermöglicht es gleichermaßen, neben Grenzobjekten, Unsagbares/Orte des Schweigens (position not taken), aber auch individuelle oder kollektive Akteur:innen einer Situation, die abwesend sind oder keine Macht über die Situation haben, sicht- und hörbar zu machen (implicated actors) (Clarke et al., 2018, S. 76, 172). Beide – Grenzobjekt wie implizierte Akteur:innen – gehören zu den sensibilisierenden Konzepten der SitA und schärfen den Blick für Machtverhältnisse sowie konkurrierende Verständnisse und Verhältnisse in empirischen Situationen, wie z.B. in multiprofessionellen Arbeitszusammenhängen (Marr & Thieme, 2022), die sich in sozialen Praktiken konstituieren und diskursiven Aushandlungen unterliegen.

In diesem Zusammenhang gewinnt das theoretische Konzept der Grenzobjekte, als Erweiterung der Theorie sozialer Welten, zunehmend an Bedeutung, um Kommunikation, Interaktionen, Kooperation und Kontroversen zwischen differenten Akteur:innen zu analysieren. Im Folgenden soll diese Bedeutung prominent für Forschungsprojekte in inklusiv ausgerichteten multiprofessionellen Bildungskontexten diskutiert werden. Damit ist gemeint, dass Inklusion in Bildungskontexten noch nicht umfänglich umgesetzt ist und Inklusion demzufolge als im Anspruch erhobene Vision, einen prozessualen Charakter aufweist, zu deren Umsetzung die Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen als wesentliche Möglichkeit gesehen wird (Arndt, 2014, S. 72). Die Aushandlung von Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit an den Grenzen sozialer Welten spielt in inklusiven Bildungskontexten eine wichtige Rolle, um eine in größere soziale und kulturelle Prozesse eingebettete Bildungspolitik und Bildungspraxis zu gestalten (Emad & Roth, 2009, S. 22).

3. Grenzobjekte in der Situationsanalyse: Relevanz für aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschung

Das in diesem Beitrag thematisierte erziehungswissenschaftliche Feld besteht aus unterschiedlichen Teildisziplinen (Huf & Friebertshäuser, 2012, S. 9) und lässt sich allgemein als facettenreiches, komplexes und dynamisches Forschungsfeld identifizieren, das sich mit vielfältigen pädagogischen Phänomenen, Institutionen und Praktiken auseinandersetzt. Es konstituiert sich in widersprüchlichen (Re-)Produktions- und Transformationsprozessen pädagogischer und sozialer Ordnungen, sozialer und diskursiver Praktiken

(Fegter et al., 2015, S. 9), fachlich-professioneller, bildungspolitischer medialer Debatten, pädagogisch relevanter Gegenstandskonstruktionen und kontroverser Wissens- und Bedeutungszusammenhänge und zeichnet sich demgemäß durch eine Vielzahl von Akteur:innen, Theorien und Praktiken aus.

Anschlussfähig zeigt sich in diesem Zusammenhang die aus dem amerikanischen Interaktionismus stammende Theorie Sozialer Welten und Arenen (Strauss, 1978), in der kollektive Akteur:innen als soziale Welten verstanden werden, die in Arenen miteinander in Aushandlung stehen und deren kollektives Handeln/kollektive Diskurse den Analysefokus bilden. Das Konzept der Grenzübjeke, maßgeblich entwickelt von Star, ist im Anschluss an die Theorie sozialer Welten (Strauss, 1978, 1982) zu Beginn der 1980er Jahre mit starkem Bezug zu Science and Technology Studies entstanden. Star konzipiert damit Entitäten, die an »junctures« (Clarke et al., 2018, S. 75), demnach Knotenpunkten, existieren, an denen sich in Arenen gegenseitiger Interessen unterschiedliche soziale Welten treffen:

»Boundary objects [...] have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. The creation and management of boundary objects is a key process in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds« (Star & Griesemer, 1989, S. 393).

Grenzübjeke, die gleichermaßen als robust und formbar an den Schnittstellen und Überlappungen sozialer Welten bei der Aufrechterhaltung von Zusammenhängen zwischen ihnen fungieren, untersuchten Star und Griesemer (1989) erstmals in einem zoologischen Museum in Berkeley und fanden vielfältige Grenzübjeke aus unterschiedlichen sozialen Welten, die am Funktionieren des Museums beteiligt waren. Grenzübjeke der Studie waren Exponate des Museums, die Verwaltung, Amateur- und bezahlte Sammelnde, Kurator:innen, Präparator:innen, Büroangestellte und Spendende etc., womit der wichtige Zusammenhang, »[b]oundary objects can be human or nonhuman« (Clarke et al., 2018, S. 75), verdeutlicht wird.

Die Heuristik der SitA zeichnet sich durch eine vertiefende »relationale« Betrachtungsweise situierter Bedeutungszusammenhänge aus, so dass mögliche menschliche, nichtmenschliche und diskursive Grenzübjeke erziehungswissenschaftlicher sozialer Welten vielschichtig analysiert werden können.

Erziehungswissenschaftliche Kontexte sind als heterogene Kontexte zu verstehen, in denen verschiedene soziale Welten mit unterschiedlichen An-

liegen, Sichtweisen und Kulturen an der Konstruktion relevanter sozialer Zusammenhänge beteiligt sind. Die Erforschung der daraus resultierenden, nicht immer konfliktfreien Aushandlungsprozesse, die nach Strauss (1978) Wirklichkeitskonstruktionen gesellschaftlicher Ordnungen zwischen sozialen Welten in diskursiv hergestellten Arenen (Clarke, 2012, S. 152) darstellen, findet zunehmend Eingang in erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte, die sich bspw. im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit einer Neugestaltung inklusiv ausgerichteter pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen beschäftigen. Insbesondere multiprofessionelle Kooperationen in inklusiv ausgerichteten institutionellen Arrangements, wie etwa zwischen sozialen Welten von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie, werden thematisiert, wobei sich die Grenzen sozialer Welten mit denen formaler Organisationen überschneiden können (Becher et al., 2021; Marr, Molnar & Thieme, 2021). Erziehungswissenschaftliche Grenzobjekte können, in differenten sozialen Welten unterschiedlich gedeutet, als Vermittlungsobjekte zwischen den bestehenden Welten verstanden werden, um Aushandlungen von Zuständigkeiten, Koordination und Kooperation zu ermöglichen, aber auch, um neu zu gestaltende Ordnungen über sich überschneidende soziale Welten hinweg in den Blick zu nehmen (Steiner, 2018, S. 158). Beispielhaft seien hier die derzeitigen SGB VIII-Reformbestrebungen in den Hilfen zur Erziehung, in deren Zuge sämtliche Eingliederungshilfeleistungen in die Kinder- und Jugendhilfe überführt werden sollen (Hopmann, 2019), genannt.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung findet die Auseinandersetzung mit Grenzen, der Grenzbearbeitung und Grenzobjekten mit unterschiedlichen Analysen und Implikationen und einer Vielzahl an Vorschlägen und Denkrichtungen statt, wobei Grenzanalysen, die in Bezug auf Grenzobjekte in diesem Beitrag im Fokus stehen, von verschiedenen methodologischen Paradigmen von Grenzbearbeitungen und der Denkfigur der Grenzbearbeitung unterschieden werden (Bütow, 2018, S. 261; Kondratjuk, 2023; Maurer, 2018).

Die Analyse von Grenzobjekten in erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen an den Schnittstellen von sozialen Welten hat durchaus Tradition und kann je nach Forschungssituation und Aufmerksamkeitsrichtungen sehr unterschiedlich konzeptualisiert werden. Im Anschluss werden exemplarisch erziehungswissenschaftliche Grenzobjekte aufgezeigt, die sich einerseits einer inklusiven Forschungsperspektive zuordnen lassen und andererseits

insbesondere die Komplexität der Forschungssituation als wesentliches Element widerspiegeln.

Gholamreza Emad und Wolff-Michael Roth (2009) beschreiben bspw. in ihrer Fallstudie den Prozess einer von ihnen untersuchten kanadischen Berufsbildungsreform und konzeptualisieren die Bildungspolitik als Grenzobjekt, das eingesetzt werden kann, um Konflikte und Widersprüche zwischen politischen Entscheidungsträgern und Bedürfnissen der Adressat:innen in den Blick zu nehmen. Julia Gasterstädt (2019) wendet in ihrer Studie das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse an, »um Governance-Phänomene im Rahmen der Umsetzung der Aufforderung der UN-BRK zur Entwicklung inklusiver Schulsysteme« (S. 43), die sie anhand der Grenzobjekte Stellungnahmen und Kooperationsverträge analysiert, detailliert zu betrachten und um damit eine für erziehungswissenschaftliche Forschung relevante komplexe Situation zu erforschen. Bezüglich der Ebene professioneller Akteur:innen in der Zusammenarbeit bei Kindeswohlgefährdung in der Kinder- und Jugendhilfe argumentiert Thomas Klatetzki (2013, S. 123), dass Fallgeschichten, basierend auf sinnstiftenden Narrationen als Grenzobjekte zu verstehen seien, die, je nach Ausgestaltung der Narration, in die jeweiligen eigenen disziplinären Sinn- und Handlungssysteme⁴ in Fallkonstitutionen übersetzt werden.

Fokussiert werden können zusammenfassend mit der SitA je nach Untersuchungsgegenstand in der erziehungswissenschaftlichen Forschung erstens Grenzobjekte zu »Praktiken« ihrer Herstellung (Strübing, 2023, S. 117) wie Aushandlungsprozesse und Kategorisierungspraktiken, zweitens »diskursive Konstruktionen/Narrationen« (Offenberger et al., 2023, Abs. 3) und ihre Bedeutungen in den sozialen Welten der Forschungssituation, wie Konzepte oder unbestimmte Rechtsbegriffe, bspw. der einer »vollständigen Barrierefreiheit« in inklusiven Kontexten, und drittens von Menschen produzierte »Artefakte«, die »in das gesellschaftliche Leben intervenieren« (Lueger & Froschauer, 2018, S. 11) und mit Bedeutung (Blumer, 1969, S. 2) verknüpft werden, wie Dokumente oder Technologien.

4 Hier im Sinne als ein Fall von Differentialdiagnostik (Medizin), von Täterermittlung (Polizei), von Inobhutnahme (Jugendamt) und von familiengerichtlichen Verfahren (Recht) beschrieben.

3.1 Komplexität und Relationalität

Die Komplexität erziehungswissenschaftlicher Situationen »bezeichnet die Ungewissheit im Hinblick auf die Perspektivität, unter der Beschreibungen von Sachverhalten angefertigt und Problemlösungen vorgeschlagen werden« (Anhalt, 2012, S. 75). Perspektiven zu einem erziehungswissenschaftlichen Sachverhalt, die von der eigenen divergieren, gilt es hierbei in einem Perspektivenwechsel zu reflektieren und zu relationieren. Die Komplexität des erziehungswissenschaftlichen Feldes resultiert aus diesen Relationalitäten und zeigt sich demgemäß in der pädagogischen Situierung, im pädagogischen Handeln und der Rekonstruktion relevanter pädagogischer Gegenstände. Relationale Perspektiven finden seit den 1990er Jahren verstärkt Eingang in die Erziehungswissenschaft (Kraus, 2019, S. 30).

Ein prominenter Vertreter einer ›relationalen Professionalität‹ ist Stefan Köngeter. Er beschäftigt sich in seiner Studie mit dem Begriff der Professionalität der Sozialen Arbeit, den er anhand einer erziehungswissenschaftlichen Fallstudie aus den Hilfen zur Erziehung (SGB VIII §§ 27ff.) mittels des Konzeptes der Arbeitsbeziehung, die eine jeweilige individuelle Perspektive auf den Fall ermöglicht, und einem Modell einer relationalen Professionalität theoretisch zu fassen sucht (Köngeter, 2009). Relationale Professionalität bedeute, dass diese immer im Kontext des jeweiligen Falls und des jeweiligen Feldes zu bestimmen sei und nicht anhand starr vorgegebener Konzepte. So ist der »Modus einer relationalen Professionalität [...] dadurch gekennzeichnet, dass die Professionellen als Teil eines sozialen Netzwerks von Sozial- und Arbeitsbeziehungen betrachtet werden« (Köngeter, 2013, S. 194). Relationale Theorien (Löwenstein & Emirbayer, 2017) versuchen dualistische Vorstellungen, wie sie in der Sozialen Arbeit bspw. in der Vorstellung eines Vermittlungszusammenhangs zwischen Adressat:innen (Bitzan & Bolay, 2017) und Professionellen oder zwischen Personen und Organisationen existieren, aufzulösen und als Ergebnis sich verkettender sozialer Prozesse zu verstehen. Damit erhöht sich zwar zum einen die Perspektivenvielfalt und Komplexität der Situation, zum anderen gelingt dadurch ein Zugang zur Relationierung von Bedeutungs- und Sinnesebenen der sozialen Wirklichkeit.

In den Erziehungshilfen des SGB VIII sieht Köngeter Prozessstrukturen der professionellen Hilfeleistung angelegt, die in einem Erziehungshilfedreieck aus Eltern, Kind und Professionellen in der Praxis relational ausgerichtet sind (Köngeter, 2013, S. 190f.). Es geht also darum, die jeweiligen Bezüge zu untersuchen, die das Handlungsfeld generieren – oder, in der Terminologie

der SitA, situieren. Clarke et al. (2018, S. 47) argumentieren der obigen Zitation zufolge mit Dewey, dass die Dinge in der Praxis nur in Bezug auf die Situationen, in denen sie sich befinden, einen Sinn haben und betonen die Beziehung und Relationalität der Elemente der Forschungssituation, die mit den grafischen Analysetools sichtbar und für weitere Analysen fruchtbar gemacht werden können.

In der erziehungswissenschaftlichen inklusionsorientierten Forschung finden sich zunehmend institutionelle Arrangements, die über eine triadische Betrachtungsweise, eines erziehungs- oder sozialrechtlichen Dreiecksverhältnisses (Rätz, 2018, S. 79), hinausgehen und die sich in der Forschungssituation als komplexe Kooperationszusammenhänge präsentieren. In der relationalen Betrachtung dieser sozialen Welten und ihren Beziehungen interessieren zunehmend Prozesse differenter Kategorisierungen (Thieme, 2013) in Arenen multiprofessioneller Kooperationen und damit verbundene Diskurse und Aushandlungsprozesse zu kategorialen Grenzbjekten wie z.B. zu Diagnosen und Fallkonstitutionsprozessen. Diese in der Heuristik der SitA angelegte relationale Perspektive ermöglicht es, komplexe Kooperationszusammenhänge zu erkunden.

3.2 Komplexität und Kooperation

Durch eine Ausdifferenzierung und Diversifizierung der pädagogischen Handlungsfelder in den letzten Jahrzehnten entstehen neue Zuständigkeiten pädagogisch Qualifizierter und die Anforderung kooperativer Zusammenarbeit zwischen professionellen Akteur:innen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (Helsper, 2021, S. 258f.), wie auch mit Akteur:innen nicht-pädagogischer Handlungsfelder, steigt (Jones, 2007, S. 355). Damit erhöht sich auch die Komplexität in diesen spezifischen Handlungsfeldern. Der Sachverhalt der Komplexität bedeutet in Zusammenhang mit Kooperation, »dass es [...] immer mehr Möglichkeiten gibt, als durch Kommunikation und [...] Individuen [...] jeweils aktualisiert werden können« (Ladeur, 2011, S. 9). Kooperatives Arbeiten im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird heute, im Zuge des sozialen Wandels von Berufen und Tätigkeiten, verstärkt mit Forderungen nach multiprofessioneller Kooperation verknüpft (Bauer, 2014, S. 273).

Der Begriff der multiprofessionellen Kooperation verweist in einer professionstheoretischen Einordnung darauf, dass sich Professionen zum einen in einer Form von »[i]nterprofessional competition« (Abbott, 1988, S. 59)

gegenüber anderen Professionen befinden, also in der Konkurrenz um Zuständigkeiten. Zum anderen findet Kooperation »zwischen professionellen Akteuren [statt], die ihre spezifischen Aufgabenstellungen, Zuständigkeiten und Befähigungen kontinuierlich bestimmen, miteinander [...] immer wieder neu verhandeln und legitimieren müssen« (Bauer, 2014, S. 274), so dass das Verhältnis der Professionen zueinander, wie die dazugehörigen Aushandlungsprozesse in einem erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhang, eine bedeutsame Rolle spielen. André Epp (2023) konzeptualisiert in diesem Zusammenhang Professionalität und Professionalisierung als Grenzobjekte disziplinärer Perspektiven und untersucht deren transdisziplinären Anschlüsse. Damit thematisiert er die Fluidität von Aushandlungsprozessen zwischen sozialen Welten. Mit dem sensibilisierenden Konzept der Grenzobjekte in sozialen Welten und Arenen gelingt es, Aushandlungen zwischen kollektiven professionellen und (noch) nicht professionalisierten Akteur:innen empirisch und analytisch in den Blick zu nehmen, bspw. im Kontext der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG). Fragen zum Ganztagsschulausbau, zu organisationalen Aufgaben der Angebots- und Kooperationsausgestaltung zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Schule sowie weiteren Akteur:innengruppen, wie den in der Betreuung pädagogisch tätiger Lai:innen (Danner & Sauerwein, 2023) oder Eltern könnten zu dem Grenzobjekt ›Ganztagsanspruch‹ mit der Situationsanalyse multiperspektivisch analysiert werden. Grenzobjekte stellen eine Voraussetzung für Kommunikation, kooperatives Arbeiten und das Verfolgen und Erreichen gemeinsamer Ziele dar (Star & Griesemer, 1989). Das Konzept des Grenzobjektes scheint dabei besonders fruchtbar bei der Erforschung von »Überschneidungszonen sozialer Welten des Bildungs- und Sozialwesens sowie des Wissenschaftssystems zu sein« (Hörster, Köngeter & Müller, 2013, S. 18), womit die Stärke der Perspektivität und Relationalität der SitA angesprochen ist. In diesem Zusammenhang diskutieren z.B. Daniela Molnar und Eva Marr (2024) Kinder- und Jugendhilfe im Modus von Inklusion als neue Normalität. Das Grenzobjekt der Einschätzung und Erstellung von Unterstützungsbedarfen für Kinder und Jugendliche, die von seelischer Behinderung bedroht oder betroffen sind (§ 35a SGB VIII⁵), das sich im Sprechen

5 Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163), § 35a Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung.

über Bedarfe und adressat:innenbezogene Bedürfnisse sowie in Aktenauszügen zeigt, wird in der Arena der Bedarfskonstruktionen zu § 35a SGB VIII von Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Schule mit ihren jeweiligen Deutungsansprüchen analysiert und situativ relationiert. Dabei geraten auch Positionierungen der (Nicht-)Sichtbarkeit von Akteur:innen, wie bspw. die von Adressat:innen der Sozialen Arbeit, in den Blick und Grenzobjekte, wie »Bedarfsermittlungen und -zuschreibungen«, können daraufhin befragt werden, inwieweit sie Positionen von Adressat:innen und ihrer Agency (Scherr, 2013, S. 232f.) aufgreifen oder sie durch die Praktiken ihrer Herstellung als wenig mit Macht ausgestattete Akteur:innen konstituieren (s.a. Bosančić et al., 2022).

Bauers (2014, S. 283) Plädoyer, multiprofessionelle Zusammenarbeit in ihrer Komplexität, ihren impliziten Praktiken, die Aushandlungsordnungen generieren, dezidiert in den Blick zu nehmen, schließt an das zentrale Anliegen des Theorie-Methoden-Pakets der SitA an, multidimensionale, vielfältig miteinander verwobene und komplexe soziale Wirklichkeiten empirisch einer Analyse zugänglich zu machen, wie die Analyse von Grenzobjekten zeigt.

4. Das Potential der Situationsanalyse für die erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis

Das Potential des Theorie-Methoden-Pakets der SitA, gerade in der Verbindung mit dem Konzept der Grenzobjekte, ist für erziehungswissenschaftliche Forschung im Allgemeinen und insbesondere für erziehungswissenschaftliche inklusionsorientierte und machtkritische Forschung nicht zu unterschätzen. Die Möglichkeit, mit der SitA ebenso »sozialräumlich und historisch weit umspannende Themen und Fragen [...] wie raumzeitlich stärker begrenzte Interaktionssituationen« (Offenberger et al., 2023, Abs. 7), Akteur:innen, Diskursives, Materielles, Institutionen und Organisationen analytisch zu verschränken, unterstützt die Ausrichtung einer relationalen Perspektivität erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen. Mit der situationsanalytischen Perspektive in sozialen Welten und Arenen kollektiver Akteur:innen in kontroversen Wissens- und Bedeutungszusammenhängen können soziale, organisatorische und institutionelle Dimensionen der Situation in ihrer multiperspektivischen Vielschichtigkeit perspektiviert und damit relationales, situiertes Wissen generiert werden, das sich anschlussfähig an relationale

Konzepte von Professionalität in der Erziehungswissenschaft zeigt (Köngeter, 2009).

Die Heuristik der SitA, in der das Konzept der Grenzbearbeitung und die Analyse von Grenzobjekten als ein sensibilisierendes Konzept ihrer ›toolbox‹ verankert ist, fußt auf einem pragmatistischen, interaktionistischen und postmodernen Theorieunterbau. Die als besonderes Kennzeichen der SitA postulierte Offenheit für eine Vielzahl an, im symbolischen Interaktionismus verankerten, Heuristiken, Methoden und Theorietraditionen (Gauditz et al., 2023, S. 4), unter Einbezug selbstreflexiver Prozesse der Forschenden zur Wissensproduktion (Clarke et al., 2018, S. 107f.), zielt darauf, die Komplexität und Relationalität des Sozialen zu erschließen.

Zur Analyse erziehungswissenschaftlicher Forschungsfragen stellt die SitA eine fruchtbare Perspektivenerweiterung dar, da mit ihrem sensibilisierenden Konzept der Grenzobjekte Kommunikation, Interaktion und Kooperation kollektiver Akteur:innen fokussiert werden können. Die damit verbundenen Aushandlungsprozesse von Zuständigkeiten in konkurrierenden Verständnissen und Verhältnissen können in ihrer Bandbreite von Variationen und Relationalität in den Blick genommen werden und ein perspektivisches Verständnis anhand der Mapping-Strategie Clarkes (Clarke et al., 2018, S. 138f.) auch in komplexen, wie in diesem Beitrag thematisiert, inklusiven erziehungswissenschaftlichen Bezügen, befördert werden.

Über die zentrale Heuristik der Situationsmatrix (Abbildung 1) werden interaktionistische und diskursive Forschungsperspektiven verbindbar, was zu einer Perspektivenerweiterung der Forschungssituation führt. Das Theorie-Methoden-Paket der Situationsanalyse scheint daran anschließend insbesondere für erziehungswissenschaftliche Forschung auch so attraktiv, da, wie Strübing (2023) argumentiert, »[i]m Lichte der aktuellen sozial- und geisteswissenschaftlichen Theoriediskurse [...] eine weitere Theorieentwicklung ohne Bezugnahme auf das diskursive Moment des Sozialen kaum noch vorstellbar« (S. 118) sei.

Literatur

Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press. <https://www.doi.org/10.7202/chicago/9780226189666.001.0001>

- Anhalt, E. (2012). Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45 (1), 72–79.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hg.), *Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21
- Becher, J., Schulmeister, J. & Silkenbeumer, M. (2021). Jugendpsychiatrie, Familie und Adoleszente – Sozialisationstheoretische Annäherungen an die Figur des institutionellen Dritten als strukturellem Krisenauslöser. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 2 (2). <https://www.doi.org/10.26043/GISo.2021.2.6>
- Bitzan, M. & Bolay, E. (2017). *Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressanten*. Opladen: Budrich. <https://www.doi.org/10.36198/9783838546865>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bosančić, S., Brodersen, F., Pfahl, L., Schürmann, L., Spies, T. & Traue, B. (Hg.). (2022). *Positioning the Subject. Methodische Anschlüsse in der Subjektivierungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38539-2>
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out. Classification and Its Consequences*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://www.doi.org/10.7551/mitpress/6352.001.0001>
- Budde, J., Blasse, N. & Reißler, G. (2020). Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 12 (3), 27–41. <https://www.doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>
- Bütow, B. (2018). Die Denkfigur Grenzbearbeitung. Ein Rahmen für kritische Analysen in der Erziehungswissenschaft? Eine Skizze. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 256–276). Weinheim: Beltz.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Auflage). Los Angeles: SAGE.

- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781412985833>
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded theory nach dem Postmodern Turn: Herausgegeben mit einem Vorwort von Reiner Keller*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn*. Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. & Star, S. L. (2008). Social worlds/arenas as a theory-methods package. In E. J. Hackett (Hg.), *The handbook of science and technology studies* (S. 113–137) (3. Auflage). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis: grounded theory after the interpretive turn*. Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. E. & Star, S. L. (2008). The social worlds framework: A theory/methods package. In E. J. Hackett, O. Amsterdamska, W. E. Bijker, M. Lynch & J. Wajcman (Hg.), *The handbook of science and technology studies*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Danner, A. & Sauerwein, M. (2023). Pädagogische Lai_innen im Ganzttag. *Sozial Extra*, 47 (5), 311–315. <https://www.doi.org/10.1007/s12054-023-00628-x>
- Emad, G. & Roth, W.-M. (2009). Policy as Boundary Object: A New Way to Look at Educational Policy Design and Implementation. *Vocations and Learning*, 2 (1), 19–35. <https://www.doi.org/10.1007/s12186-008-9015-0>
- Epp, A. (2023). Disziplinübergreifende Relationen von Grenzbjekten – Zur disziplinären und transdisziplinären Strukturierung von Professionalität und Professionalisierung. In M. Kondratjuk, A. Epp, S. Gabriel, J. Gasterstädt, M. Hinrichsen, A. Koebel, S. Rüger, S. Terstegen, A. Wanka & M. Zschach (Hg.), *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung: Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge* (S. 123–139). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-41139-8_8
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9>

- Gasterstädt, J. (2019). Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern: Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gauditz, L., Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (2023). Einleitung: Entwicklungslinien der Situationsanalyse als Forschungsprogramm. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele (S. 3–17). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_1
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hopmann, B. (2019). Inklusion in den Hilfen zur Erziehung. Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz. E-Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Hörster, R., Köngeter, S. & Müller, B. (Hg.). (2013). Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-18953-6>
- Huf, C. & Friebertshäuser, B. (2012). Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – Eine Einleitung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott, & S. Richter (Hg.), Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie (S. 9–24). Opladen: Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/j.ctvdfogp7.3>
- Jones, I. F. (2007). The theory of boundaries: Impact on interprofessional working. *Journal of Interprofessional Care*, 21 (3), 355–357. <https://www.doi.org/10.1080/13561820701257383>
- Keller, R. (2023). Die Situiertheit der Situation. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen (S. 67–87). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_5
- Klatetzki, T. (2013). Die Fallgeschichte als Grenzobjekt. In R. Hörster, S. Köngeter & B. Müller (Hg.), Grenzobjekte: Soziale Welten und ihre Übergänge (S. 117–135). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-18953-6_5

- Kondratjuk, M. (2023). Inhärente Transdisziplinarität?! Grenzarbeit (in) der Erziehungswissenschaft. In S. Hofbauer, F. Schreiber & K. Vogel (Hg.), Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären: Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft (S. 53–60). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/6042-05>
- Köngeter, S. (2009). Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Dissertation. Baltmannsweiler. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_9
- Köngeter, S. (2013). Professionalität in den Erziehungshilfen. In R. Becker-Lenz (Hg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte (S. 183–200). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1_9
- Kraus, B. (2019). Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit: Von der systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung zu einer relationalen Theorie der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ladeur, K.-H. (2011). »Komplexität« in Niklas Luhmanns Systemtheorie. Vortragsmanuskript. https://philo-bhv.eu/wp-content/uploads/2023/09/ladeur_Komplexitaet.pdf (Abruf am 20.06.2024).
- Löwenstein, H. & Emirbayer, M. (Hg.). (2017). Netzwerke, Kultur und Agency: Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie. Weinheim: Beltz.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>
- Marr, E., Molnar, D. & Thieme, N. (2021). »wir gehen einen neuen weg in der (.) ja äh ja in der definition unserer arbeit« – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. Der pädagogische Blick, 29 (1), 27–38. <https://www.doi.org/10.3262/PB2101027>
- Marr, E. & Thieme, N. (2022). Soziale Arbeit und Sonderpädagogik im Spannungsverhältnis von Kooperation und Konkurrenz. Perspektiven der Zusammenarbeit in inklusionsorientierten schulischen Settings. In F. Baier, S. Borrmann, J. Hefel & B. Thiessen (Hg.), Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung: Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit (S. 182–183). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/j.ctv2r3369d.17>
- Maurer, S. (2018). Grenzbearbeitung. Zum analytischen, methodologischen und kritischen Potenzial einer Denkfigur. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Ast-

- leitner (Hg.), Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur (S. 20–33). Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1926). »The Objective Reality of Perspectives«. In E. S. Brightman (Hg.), *Proceedings of the Sixth International Congress of Philosophy* (S. 75–85). Cambridge, MA: Harvard University. <https://www.doi.org/10.5840/wcp6192726>
- Molnar, D. & Marr, E. (2024). Kinder- und Jugendhilfe im Modus von Inklusion und die Konstruktion von Bedarfen in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit. In F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, I. Kollmer, J. Lipkina & P. Vehse (Hg.), *(Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen*. Weinheim: Juventa.
- Offenberger, U. (2023). Situational analysis as a traveling concept: mapping, coding and the role of hermeneutics. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 24 (2). <https://www.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4021>
- Offenberger, U., Baumgartner, R., Schwertel, T., Tietje, O., Evans-Jordan, S. B. & Kimmerle, B. (2023). Editorial: Soziale Welten, Arenen und Situationsanalysen: Theoretische Debatten und forschungspraktische Erfahrungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 24 (2), Art. 14.
- Pérez, M. S. & Cannella, G. S. (2013). Situational Analysis as an Avenue for Critical Qualitative Research: Mapping Post-Katrina. *New Orleans. Qualitative Inquiry*, 19 (7), 505–517. <https://www.doi.org/10.1177/1077800413489514>
- Rätz, R. (2018). Von der Fürsorge zur Dienstleistung. In K. Böllert (Hg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 65–92). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_2
- Scherr, A. (2013). Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In G. Graßhoff (Hg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 229–242). Weinheim: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-19007-5_14
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19 (3), 387–420.
- Steiner, C. (2018). Grenzfall Ganztagschule. Zum Verhältnis von Organisation und Profession am Beispiel multi- professioneller Ganztagsteams. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 156–181). Weinheim: Beltz.

- Strauss, A. L. (1978). Social worlds perspective. *Studies in Symbolic Interaction* (1), 119–128.
- Strauss, A. L. (1982). Social worlds and their segmentation processes. *Studies in Symbolic Interaction* (4), 171–190.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse: Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, B. Traue, H. Knoblauch & N. Baur (Hg.), *Handbuch interpretativ forschen* (S. 681–705). Weinheim: Beltz Juventa.
- Strübing, J. (2023). Situationsanalyse als Praxeologie? Zur Diversität von Theorie-Empirie-Verhältnissen in der Situationsanalyse. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen* (S. 103–121). Wiesbaden. Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_7
- Thieme, N. (2013). Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe: Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns. Weinheim: Beltz.

Situationsanalyse & Science and Technology Studies

Eine methodologische Reflexion für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu digitalen Technologien

Konstantin Rink & Joshua Weber¹

Abstract Seit einigen Jahren ist eine lebhafte Debatte über digitale Materialität in den Science and Technology Studies, in der Geschlechterforschung und auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Gang. Die Positionen eint der Versuch, digitalen Technologien einen analytischen Status zuzuweisen. Diese neuentstandenen Positionen, wie die der Akteur-Netzwerk-Theorie, konnten zwar Forschungen inhaltlich anregen, allerdings haben sie noch nicht wesentlich zu neuen methodologischen Ansätzen geführt. Die Situationsanalyse stellt hier eine bemerkenswerte Ausnahme dar. Sie nimmt dezidiert Bezug auf den material turn und hat es sich zur Aufgabe gemacht, nicht-menschliche Artefakte explizit zu berücksichtigen. Zur Einlösung dieses Anspruchs braucht es jedoch, so unsere These, eine Verzahnung mit weiteren sensibilisierenden Konzepten, denn die Situationsanalyse kann in ihren derzeitigen Mappingverfahren die relative Unbegrenztheit von digitalen Technologien sowie deren ko-konstitutive Rolle bei der Begrenzung von Situationen noch unzureichend gerecht werden. Auf Basis des Konzeptes der boundary infrastructure wollen wir weitere Maps entwickeln, die eine Heuristik zur Analyse digitaler Technologien bereitstellt.

Keywords Situationsanalyse – digitale Artefakte – Science and Technology Studies – Boundary Infrastructure – Mapping

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung

Digitale Technologien sind omnipräsenter Bestandteil des Alltags und durchdringen diesen als ein »Mittel einer algorithmisierten Wirklichkeitskonstruktion« (Hepp, 2016, S. 230). Sie können in schulischen und außerschulischen Feldern als Teil einer (tiefgreifenden) Mediatisierung, d.h. als kulturelle und soziale Transformationsprozesse (mit-)hervorbringend, verstanden werden. Mit dem Einsatz von Tablets in Schulen (Herrle, Hoffmann & Proske, 2023) kommt es beispielsweise zu einer »Distribution von Wissensprodukten« (S. 61) im Unterrichtsgeschehen. Oder durch die Suche via Google im Unterricht transformieren sich die Arbeitsergebnisse von Schüler:innen (Macgilchrist, Rabenstein, Wagner-Böck & Böck, 2023). Allein diese beiden Beispiele verweisen auf grundlegende Veränderungen im pädagogischen Feld, die die hybride Verflechtung von Räumen und die Gleichzeitigkeit von Ereignissen mit sich bringen.

Neuere Forschungen versuchen diesen Wandel in seiner medialen Konstruktion und Performativität zu erfassen, also die konstitutive Rolle von digitalen Technologien inhaltlich mit zu berücksichtigen. Dies zum Beispiel in Studien im Bereich der Medienbildung, die den Einsatz und die Performativität digitaler Technologien in Kitas, Schulen, Jugendeinrichtungen etc. rekonstruktiv erschließen (beispielhaft Büching, Walter-Herrmann & Schelhowe, 2014). Im Kontrast zu dieser wachsenden Forschungslandschaft steht, dass die kritische Reflexion der Methoden und Methodologien dieser Entwicklung zurückbleibt. Es besteht methodologisch die Herausforderung, digitale Technologien, die sich als komplexe Gefüge in alltägliche Lebenszusammenhänge nahtlos einfügen und Raum-Zeiten restrukturieren, in ihrer Verwobenheit in den Blick zu nehmen. Lässt man sich darauf ein, dass es mit digitalen Technologien zu einer Transformation der Forschungsgegenstände (Praktiken des Unterrichtens oder des Lernens) kommt, dann sollten sich auch die methodisch-methodologischen Zugänge entsprechend anpassen. »Die Digital Humanities, die sich im Sinne einer Antwort auf diese Veränderungen nicht nur als Bündel neuartiger computergestützter Methoden, sondern als umfassende Reorientierung des Forschungsfeldes verstehen, machen [...] die anstehenden Herausforderungen deutlich« (Engelmann, Sprenger & Heilmann, 2019, S. 156).

Treffend konstatiert Bettinger (2020) diesbezüglich eine Zurückhaltung »hinsichtlich method(olog)ischer Innovationen mit Bezug auf den gegenwärtigen medienkulturellen Wandel« (S. 56). Das führt zu einer paradoxen

Situation, wie Böschen et al. (2015) bemerken: Auf der einen Seite floriert die Auseinandersetzung über Materialität in den letzten Jahren und viele der Arbeiten konzentrieren sich darauf, digitalen Technologien Handlungseigenschaften theoretisch-konzeptionell zuzuschreiben, beispielsweise durch Verweise auf die Akteur-Netzwerk-Theorie. Auf der anderen Seite tragen vorhandene Beiträge noch zu wenig dazu bei, Methodologien kritisch zu reflektieren und anzupassen, um die Verwicklungen von digitaler Materialität und Praxis systematisch berücksichtigen zu können (Böschen et al., 2015). Eine Ausnahme bilden Wolf und Thiersch (2023), die an die Situationsanalyse anknüpfen, jedoch keine methodologische Weiterentwicklung vornehmen.

In unserem Beitrag wollen wir an diese Vorarbeit von Wolf und Thiersch (2023) zur Situationsanalyse anknüpfen und eine methodologische Reflexion der Situationsanalyse für die erziehungswissenschaftliche Forschung anstoßen. Mit dem konkreten Anspruch der Situationsanalyse des »taking the nonhuman explicitly into account« (Clarke, Frieze & Washburn, 2018, S. 2) sollen digitale Technologien sowie deren Relationierungen untersuchbar gemacht werden. Was es aus unserer Sicht zur Einlösung dieses Anspruchs jedoch braucht, ist eine Verzahnung mit weiteren sensibilisierenden Konzepten, denn die Situationsanalyse hat bislang in ihren Mappingverfahren die relative Unbegrenztheit von digitalen Technologien sowie deren ko-konstitutive Rolle bei der Begrenzung von Situationen unzureichend fassen können. Um diese Leerstelle zu füllen, bietet sich das aus den *Science and Technology Studies* (STS) stammende Konzept der *boundary infrastructures* (Bowker & Star, 2000) an. In einer gemeinsamen Publikation weisen bereits Clarke und Star (2008) auf die Möglichkeit der sinnvollen Verbindung des Konzeptes der Sozialen Welten und der *boundary infrastructure* hin. Laut Clarke und Star ist deren Verzahnung hilfreich »to understand the intersects of social worlds in social worlds/arenas theory in STS and beyond« (Clarke & Star, 2008, S. 127). *Boundary Infrastructures* verbinden als vielschichtige Knotenpunkte Soziale Welten, Subwelten, Organisationen oder ganze Arenen miteinander. »Contemporary, infrastructures (virtual, offline, textual, and technical) are imbricated with the unique nature of each social world and, especially as scale becomes important, with arenas« (Clarke & Star, 2008, S. 115). Clarke und Star lassen offen, wie die Integration der *boundary infrastructures* in das Mapping gelingt.

Hieran wollen wir anknüpfen und zunächst verdeutlichen, dass in der Verzahnung ein besonderer Mehrwert für die Erforschung von digitalen Technologien liegt. Hierzu werden wir im Folgenden auf die Besonderheit digitaler Materialität eingehen (Kapitel 2), um im Anschluss nach dem Status digitaler

Technologien in der Situationsanalyse allgemein (Kapitel 3) und im Besonderen in den Maps (Kapitel 4) zu fragen. Zur kritischen Erweiterung der Situationsanalyse schlagen wir Mappingverfahren vor (Kapitel 5), die die Situationsanalyse mit dem Konzept der *boundary infrastructure* in Verbindung bringen.

2. Digitale Materialitäten

Die Materialität des Digitalen steht zunehmend im Fokus nicht nur von Arbeiten aus dem engeren Kontext der Wissenschafts- und Technikforschung, sondern auch innerhalb der Medienpädagogik. In den letzten Jahren ist eine bemerkenswerte Re-Figuration von Materialität im medienpädagogischen Diskurs zu beobachten: Digitale Materialität wird als verschachteltes, prozessuales und performatives Gefüge verstanden, dessen Grenze nicht a priori bestimmbar ist. Hierauf verweisen Jörissen und Verständig (2017) mit der von ihnen vorgeschlagenen Trennung von Code und Interface hin, die sich nicht aufeinander reduzieren lassen. Vergleichbar konzipiert Passoth (2017) digitale Materialität als eine Modifikation aus Hardware, Software und Runtime.

Gemeinsam haben die Ansätze, dass digitale Materialität aus ihrer Verschränkung mit der menschlichen Existenz heraus zu verstehen ist (Kalthoff, Cress & Röhl, 2016). Das bedeutet, dass die »affordances« (Gibson, 1977, S. 67), die von digitalen Technologien ausgehen, relational betrachtet werden müssen (Zillien, 2009). In diesem Zusammenhang verweist Caruso (2016) auf die Gefahr einer »Verabsolutierung des Materiellen und des Medialen in ihrer bestimmenden Funktion von Subjektivierungsräumen« (S. 66). Digitale Materialitäten präfigurieren und koproduzieren zwar bestimmte Praktiken, legen jedoch deterministisch weder »ihre Verwendungsweisen im engeren Sinne noch die mit ihr einhergehenden Subjektivierungsweisen fest« (Rabenstein, 2018, S. 322).

Digitale Technologien können insofern nicht als neutrale Werkzeuge behandelt werden, die den menschlichen Akteuren als unbeteiligte Arbeitsgeräte dienen. Ihre Algorithmen und Codes können als Praktiken verstanden werden, die auf Basis ihrer spezifischen Systematiken Gegenstände hervorbringen, Möglichkeiten eröffnen und Perspektiven auf die Welt strukturieren (Jörissen, 2020). Sie tun dies aber immer in der Kombination mit Daten, der Verknüpfung mit Datenbanken und der Übersetzung in Maschinensprache, die auf Basis der Register, des Rechenwerks usw. eines Prozessors arbeitet. Dies führt dazu, dass sich die Materialitäten des Digitalen vielfach realisie-

ren und miteinander in Verbindung stehen, wodurch digitale Technologien keine eindeutigen Grenzen besitzen, da sie auf mehreren Ebenen gleichzeitig stattfinden. So kann beispielsweise eine digitale Datei zugleich an mehreren Orten existieren: Sie ist als transitorisches Phänomen Schnittstelle für Softwareanwendungen, Applikationen, Betriebssysteme oder Datenbankmanagementsystemen. »Any digital content (audio, video, text, and image) can be stored, transmitted, processed, and displayed using the same digital devices and networks« (Yoo, Henfridsson & Lyytinen, 2010, S. 729).

Im besonderen Maße können durch diese Konnektivität »Intra-Aktionen« (Rammert, 2016, S. 36) zwischen diversen digitalen Technologien entstehen, die unterschiedliche Beziehungen zueinander aufbauen können. Ein konkretes Verständnis digitaler Materialität ist am Ende eines, »dass sie als vielfach realisiert, miteinander in Verbindung gesetzt und auf ganz verschiedene Art und Weise in Konflikt und Antagonismen stehend annimmt« (Passoth, 2017, S. 70). In Anbetracht der vernetzten und verteilten Natur digitaler Technologien ist es relevant, darüber nachzudenken, inwieweit bestehende Methodologien noch das geeignete Instrumentarium anbieten, um dieser Hybridisierung von Räumen und der Polychronie von Ereignissen, d.h. ihrer Gleichzeitigkeit, gerecht zu werden. Mit der Situationsanalyse tritt eine Methodologie an, die es sich explizit zur Aufgabe gemacht hat, die nichtmenschlichen Akteure – und damit auch digitale Technologien – gleichberechtigt mit in die Analyse einzubeziehen. Welche Antworten auf diese Herausforderung hat sie parat?

3. Digitale Technologien in der Situationsanalyse

In diversen Techniksoziologien (z.B. Rammert, 2016; Schubert & Schulz-Schaeffer, 2019) werden seit einigen Jahren verstärkt Konzepte diskutiert, um die Eigendynamik, das Eigene des Technischen und dessen temporär sowie lokal situierte Nutzung zu erfassen. Adele Clarke (2012 [2005]) knüpft über die Situationsanalyse hieran an. Dort integriert sie Konzepte, wie Arbeiten aus der Strömung des Neuen Materialismus (Haraway, 1991), mit dem Ziel, das Nicht-Menschliche explizit berücksichtigen zu können (Clarke et al., 2018). »Nonhuman actants structurally condition the interactions within the situation through their specific material properties and requirements and through our engagements with them. Their agency is everywhere« (Clarke et al., 2018, S. 91). Materialität wird bei ihr relational gefasst, sprich sie wird erst durch ihre Einbindung mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Akteu-

ren konstituiert und ist nicht aus sich heraus gegeben. In Anlehnung an die Akteur-Netzwerk-Theorie als »neue Wurzel« (Clarke, 2012, S. 101) vollzieht die Situationsanalyse damit im Hinblick auf die Materialität eine »zutiefst provokativ[e] als auch produktiv[e]« (Clarke, 2012, S. 102) Rekonzeptualisierung der Grounded Theory Methodology.

Allerdings finden sich in der Situationsanalyse widersprüchliche Aussagen dazu, was diese Rekonzeptualisierung betrifft. Noch zu Beginn der methodologischen Ausarbeitung der Situationsanalyse schreibt Clarke (2012), dass sich die Agency von Artefakten von jener der Menschen unterscheide, ohne dies jedoch weiter auszuführen (S. 102). Menschen werden als alleinige Akteure dargestellt, als jene, die handelnd tätig sind und nicht-menschliche Akteure produzieren und einbeziehen. Erst in der zweiten Auflage vollzieht Clarke in Zusammenarbeit mit Friese und Washburn einen »nonhuman turn« (Clarke et al., 2018, S. 91). Die Agency von nicht-menschlichen Akteuren wird dort konkreter gefasst. Im Duktus Neuer Materialismen wird betont, dass menschliche und nicht-menschliche Akteure nicht dichotomisiert werden können, sondern vielmehr »some form of continuum« (Clarke et al., 2018, S. 89) darstellen. Dabei verstehen sie Objekte und Menschen in ihrem sozialen Status in Abgrenzung zur ANT nicht als gleichrangig, wenngleich diese Ausführungen unbestimmt bleiben: »To us, the agencies of nonhuman actants may differ from those of humans in ways we will not attempt to specify here« (Clarke et al., 2018, S. 88). Um dem in der Situationsanalyse vertretenen Verständnis des Status von nicht-menschlichen und damit digitalen Akteuren näher zu kommen, ist ein Blick auf die Mappingverfahren notwendig.

4. Zum Status digitaler Technologien in den Maps

Bei der Situationsanalyse handelt es sich im Grunde genommen um eine Erweiterung der Grounded Theory Methodologie, durch ein differenziertes Set aus kartografischen Techniken den sog. Maps. Die grafische Visualisierungsform greift auf die Tradition »sozialökologisch-kartographischen Praktiken der Chicago School« (Strübing, 2017, S. 694) zurück. Maps dienen in der Situationsanalyse primär nicht der Ergebnispräsentation, sondern sind eine »key unit of analysis« (Clarke et al., 2018, S. 17). Maps zielen – in Kombination mit dem Kodieren und Memoschreiben – dazu, um neue Aspekte sichtbar zu machen und »Orte des Schweigens« (Clarke, 2012, S. 123) artikulieren zu können. Die konzeptionelle Rahmung der Situation und die dazu im Verhältnis

stehende (digitale) Materialität gestalten sich beim Mapping als komplex und durchaus heterogen.

Die relationalen Situations-Maps sind auf die Visualisierung der Situation in ihrem möglichst breiten Auftreten gerichtet: »The core goal is to descriptively lay out all the human and non-human elements in the situation of inquiry« (Clarke et al., 2018, S. 127). Sowohl menschliche, nicht-menschliche, symbolische, diskursive oder konzeptionelle Elemente können Teil der Situations-Maps sein. In ihnen kann nahezu alles integriert werden, was durch die an der Situation Beteiligten – wozu auch die Forschungsperson zu zählen ist – relevant gemacht wird. Insofern können digitale Technologien ganz konkret in den Situations-Maps mitberücksichtigt werden. Mithilfe einer ungeordneten Situation-Map lässt sich ein Überblick zu den in einer Situation relevanten digitalen Technologien gewinnen. Darüber hinaus besitzen relationale Situations-Maps die Stärke, ganz heterogene Aspekte digitaler Materialität mit aufzunehmen: Ein Algorithmus kann genauso mit dargestellt werden wie ein Bildschirm-Interface oder eine Datenbank. Alle Elemente können in einer Situations-Maps mit aufgenommen werden, sie müssen sich allerdings »ihren Platz verdienen« (Clarke, 2012, S. 116), indem sie von den Akteuren als relevant gesetzt werden. Je nach Erkenntnisinteresse kommt dem technischen Vorwissen der an der Situation beteiligten Akteure damit eine gewisse Bedeutung zu, um die unterschiedlichen Facetten digitaler Materialität überhaupt erkennen zu können.

Während in Situations-Maps nahezu alle Elemente visualisiert werden können, tauchen (digitale) Technologien in Maps Sozialer Welten/Arenen de facto nicht mehr explizit auf. Die Hauptursache dafür liegt in der sozialtheoretischen Grundlage der »social world perspective« (Strauss, 1978, S. 119). In Abgrenzung zu stratifikatorischen Modellen fokussiert die Situationsanalyse das Soziale als Produkt einer kontinuierlichen Aushandlung zwischen kollektiven Akteuren, welche Soziale Welten bilden. Soziale Welten sind »der Ort, wo Individuen wieder und wieder zu sozialen Wesen werden – durch Akte der Verpflichtung gegenüber Sozialen Welten sowie ihre Teilnahme an Aktivitäten dieser Welten« (Clarke, 2012, S. 148). Für Strauss sind Soziale Welten dadurch gekennzeichnet, dass sie mindestens eine »primary activity [...] i.e., climbing mountains, researching, collecting« (1978, S. 122) besitzen. »There are *sites* where activities occur: hence space and a shaped landscape are relevant. *Technology* (inherited or innovative modes of carrying out the social world's activities) is always involved« (Strauss, 1987, S. 122.). Vor diesem Hintergrund sind Soziale Welten auf der Ebene von kollektiven Akteuren an-

gesiedelt. (Digitale) Technologien werden ›lediglich‹ zu impliziten Aktanten, die in Sozialen Welten neben anderen Elementen keine Präsenz mehr haben. Ihr Stellenwert, der ihre Eigentätigkeit und -dynamik expliziert berücksichtigen würde, bleibt in der Theorie Sozialer Welten/Arenen unterbestimmt. Im Sinne der Maps Sozialer Welten/Arenen können digitale Technologien als Aushandlungsgegenstände von unterschiedlichen kollektiven Akteuren in einer Situation auftauchen, sozusagen als Streitobjekt, jedoch taucht die (digitale) Materialität damit in ihrer Eigenleistung nicht mehr direkt auf.

Positions-Maps zielen darauf, die ›hintergründige‹ Diskursebene einer Situation sichtbar zu machen. Als Ergänzung zu den beiden anderen Maps wird in den Positions-Maps das Spektrum an Diskurspositionen in einer Situation abgebildet (Clarke, 2012). Anders als bei den beiden anderen Maps handelt es sich bei den Positionen nicht um einzelne Elemente oder um kollektive Akteure, sondern um heterogene Diskurse. Ziel ist es, Heterogenität und Hierarchien von relevanten Diskursen in der Situation zu verdeutlichen (Wolf & Wegmann, 2020). Hierbei wird von Clarke versucht, die Diskursanalyse in die GTM zu integrieren. Dies ist sicherlich ein wertvoller Vorschlag, um Dimensionen wie Macht, Ungleichheit und Diskursivität zu berücksichtigen (Diaz-Bone, 2012). Unklar bleibt jedoch, wie sich das Verhältnis von Diskursivität und Materialität auszeichnet und wie die beiden Ebenen zueinanderstehen².

Alles in allem zeigt sich bei dem Gang durch die Mappingverfahren, dass nur mit Situations-Maps digitale Technologien und deren Materialität explizit abgebildet werden können. Zur Erforschung der Handlungsträgerschaft, der Performativität und Konnektivität von digitalen Technologien sind die Analyseverfahren der Situationsanalyse in ihrer derzeitigen Form noch nicht ausreichend imstande. Ein Grund dafür liegt in der Perspektivierung der Maps Sozialer Welten/Arenen sowie der Positions-Maps. Sie zielen eine Ebene an, auf der einzelne Elemente keine zentrale Rolle spielen. Diesen analytischen Fokus wollen wir hier gar nicht in Frage stellen, da er aus unserer Sicht eine der methodologischen Stärken des Verfahrens bildet. Vielmehr wollen wir vorschlagen, Situations-Maps und Maps Sozialer Welten zu erweitern, um die Situation unter Bedingungen digitaler Technologien besser zu bestimmen. Unser Kernargument ist, dass das Situationsverständnis angesichts der räumlichen Hybridisierung und der Polychronie im Kontext digitaler Technologien

2 Die Positions-Maps werden im weiteren Verlauf nicht Gegenstand der Erweiterungsvorschläge sein.

herausgefordert ist. Diese Herausforderung macht Weiterentwicklungen notwendig. Wir wollen deshalb in Fortführung einer früheren Arbeit (Fuji et al., 2023) eine Weiterentwicklung vorschlagen, die weiterhin tentativ angelegt ist.

5. Maps im Lichte eines STS-Konzeptes

Bei Clarke et al. (2018) handelt es sich bei einer Situation um »not merely a moment in time, a narrow spatial or temporal unit or a brief encounter or event« (S. 17). Eine Situation wird – im Anschluss an Dewey (1938) – als ein »contextual whole« (S. 73) verstanden. »Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse der Situation selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind« (Clarke, 2012, S. 112). Zugleich handelt es sich nicht um eine völlige Entgrenzung in dem Sinne, dass einfach alles und jede:r zu einer konkreten Situation gehören kann. »Was jeweils als Situation aufgefasst werden kann, hängt damit einerseits von der Aktivierung konkreter situativer Bezüge durch die Partizipanten situierter Praktiken und andererseits von der analytischen Perspektive der Beobachtenden [...] ab« (Strübing, 2017, S. 58). Damit sind Situationen im Grunde genommen begrenzt. Hieran setzen sowohl Marres (2020) als auch Friese (2023) an: »Clarke's SA [Situational Analysis] presumes a world in which situations are detectable as part of the process of data collection and analysis, without broaching the question of how socio-technical infrastructures problematise this very possibility« (Marres, 2020, S. 7).

Situationen, wie sie sich in computergestützten Umgebungen zeigen, können aber nur schwer begrenzt werden. »In settings like these, the relative (un-)boundedness of situations or not-quite situations, is likely to be at least partly an effect of the digital media infrastructures in which they unfold« (Marres, 2020, S. 7). Mit Knorr-Cetina (2012) gedacht, werden durch sog. »skopische Medien« (S. 168), unter denen sie Beobachtungs- und Bildschirmtechnologien versteht, »distanzte bzw. unsichtbare Phänomene situational präsent« (Knorr-Cetina, 2012, S. 168). Es entstehen »synthetische Situationen«, die durch eine »Face-to-Screen-Beziehung« (Knorr-Cetina, 2012, S. 168) gekennzeichnet sind. Es zeigt sich, dass digitale Technologien das Situationsverständnis der Situationsanalyse herausfordern, denn durch die Hybridisierung und die Polychronie entsteht eine Art Durcheinander der Situation: »a disorderly interactional arrangement struggling with problems

of differential access, orientation and perspective, and coordination« (Knorr-Cetina, 2014, S. 47).

Entsprechend dieser Überlegungen ist eine Erweiterung des Situationsverständnisses der Situationsanalyse sinnvoll, um zu untersuchen, inwiefern sich die Charakteristika von Situationen in digitalen Umgebungen manifestieren. Anstatt den Situationsbegriff zu verwerfen, schlagen wir vor mit weiteren Skalierungen zu experimentieren. Hierfür greifen wir auf ein aus den STS stammendes Konzept – das der *boundary infrastructures* (Grenzinfrastrukturen) – zurück und knüpfen an Vorarbeiten von Clarke und Star (2008) an. Es dient uns dazu, um mit Hilfe neuer Maps die Situation weiter aufzuspannen, so dass Situationen als verteilte Leistungen untersuchbar werden, die durch das Zusammentreffen heterogener Elemente entstehen.

5.1 Konzept der Grenzinfrastrukturen

Eine für die STS wegweisende Arbeit von Susan Leigh Star und Karen Ruhleder (2017 [1996]) baut auf dem Gedanken einer Raum und Zeit überspannenden Kollaboration auf Basis von komplexen Technologien auf. Statt einzelne Objekte zu fokussieren, wenden sich die beiden einem ganzen Netzwerk an Objekten zu. In ihrem 1996 erschienen Artikel über das Worm Community System (WCS) analysieren sie die Zusammenarbeit von Biolog:innen beim Sequenzieren von Genstrukturen. »Das WCS ist eine verteilte ›Hyperbibliothek‹, die die informelle wie formelle Kommunikation und den Datenzugang über viele Arbeitsplätze ermöglicht« (Star & Ruhleder, 2017 [1996], S. 365). Als »analytisches Framework« (Lee & Schmidt, 2018, S. 186) entwarfen sie das Konzept der »Informationsinfrastruktur«. Infrastrukturen sind für Star und Ruhleder relationale Phänomene. »Daher fragen wir nicht, was eine Infrastruktur ist, sondern wann sie eine ist. Analytisch gesehen erscheint Infrastruktur nur als eine relationale Eigenschaft, nicht als ein von seiner Nutzung befreites Ding« (Star & Ruhleder, 2017 [1996], S. 362). Infrastrukturen verbinden, verkoppeln, mediiieren lokale Praktiken sowie Communities of Practices miteinander und lösen damit die »Spannung zwischen dem Lokalen und dem Globalen« (Star & Ruhleder, 2017, S. 364). Sie besitzen insofern keinen exklusiven physischen Ort, vielmehr handelt es sich um eine funktionierende Beziehung.

Um diese Relationalität stärker zu betonen, greifen Bowker und Star (2002) ein paar Jahre später auf den Begriff der *boundary infrastructure* (Grenzinfrastrukturen) zurück. »Any working infrastructure serves multiple communities of practice simultaneously be these within a single organization or distributed

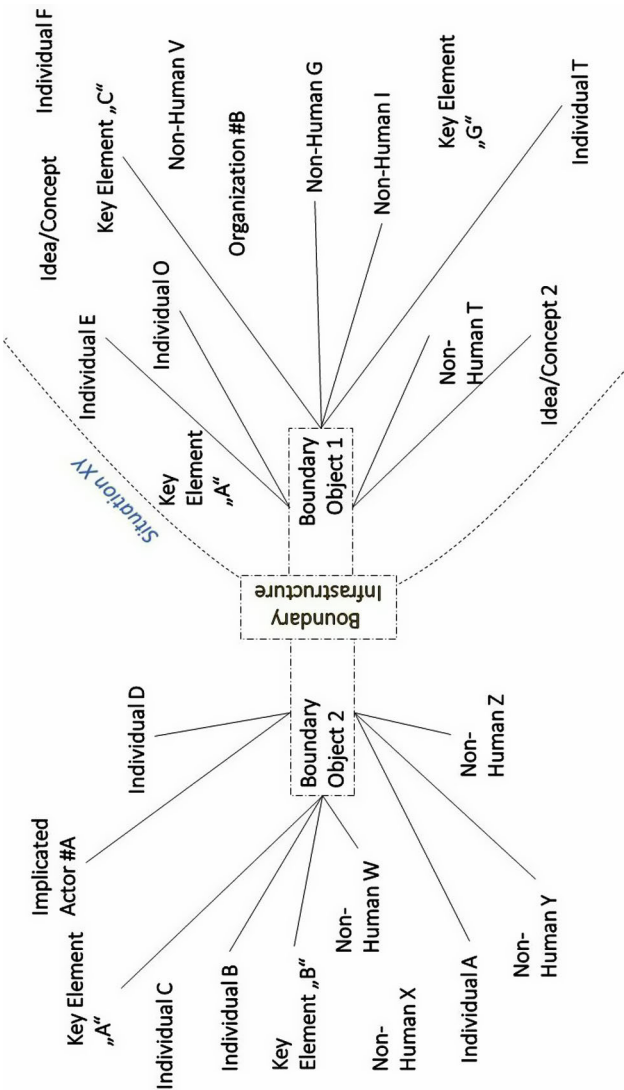
across multiple organizations« (S. 313). Damit sind *boundary infrastructures* dazu geeignet, Arbeitszusammenhänge über Distanzen hinweg zu koordinieren. Wie im Falle der Worm Community verfolgen »die beteiligten Wissenschaftlerinnen ein kongruentes gemeinsames Forschungsinteresse und -ziel [...], ohne dass sie über ein einheitliches Verständnis der Methoden, Theorien und Gegenstände ihres Forschens verfügen (müssen)« (Strübing, 2014, S. 238). *Boundary infrastructures* »ermöglichen gewissermaßen den informationellen Grenzverkehr zwischen Sozialen Welten, ohne dass sich diese dazu weitgehend aufeinander ausrichten müssten« (Schubert, 2017, S. 208). Um das zu erreichen, errichten Infrastrukturen »stable regimes of boundary objects« (Bowker & Star, 2000, S. 313).

Das Konzept der Grenzinfrastrukturen als Regime von stabilen Grenzbjekten dient uns im Weiteren als Folie, um neue bzw. erweiterte Maps vorzustellen, die aus unserer Sicht den spezifischen Vernetzungsleistungen digitaler Technologien gerecht(er) werden. Darauf, dass die Konzepte der Sozialen Welten/Arenen und der Grenzinfrastrukturen miteinander in den Dialog gebracht werden können, hatte Clarke in Zusammenarbeit mit Star (2008) bereits selbst hingewiesen. Sie sprechen von der Verzahnung und Überlappung von Infrastrukturen »with the unique nature of each social world and, especially as scale becomes important, with arenas« (S. 115). Diese Idee führen die beiden Autorinnen allerdings nicht weiter. Im Anschluss an die Visualisierungsvorschläge, die Star in ihrer Ausarbeitung heterogener Formen von Grenzbjekten erstellt hat (Star, 2017 [1989]), haben wir Vorschläge entwickelt, die das Repertoire an Mappingverfahren erweitern.

5.2 Inter-Situations-Maps

Um in situationsanalytisch ausgerichteten Arbeiten die Vermittlungsleistung digitaler Informationsinfrastrukturen sichtbar machen zu können, wurde von uns der Vorschlag sog. Inter-Situations-Maps gemacht (Fuji et al., 2023, Abbildung 1). Sie schließen an die Situations-Maps von Clarke an, legen jedoch den Schwerpunkt auf die Vernetzungsleistung und Distribution von Grenzinfrastrukturen. Die digitale Infrastruktur wird in der Map durch ihre Schraffierung von den anderen Elementen abgehoben, da sie als Vermittlungselement eine herausragende Rolle spielt. Im Sinne eines stabilen Regimes von Grenzbjekten verbindet die Infrastruktur mehrere digitale Grenzbjekte miteinander, die selbst wiederum mit weiteren verkoppelt sein können.

Abbildung 1: Inter-Situations-Map mit Grenzinfrastuktur



Quelle: eigene Darstellung, siehe auch Fuji et al., 2023

Bei der abgebildeten Grenzinfrastuktur kann es sich beispielsweise um die chinesische Super-App WeChat handeln. In ihr sind mehrere digitale

Dienste – von z.B. Diensten für Kommunikation, Finanzen, Einzelhandel oder städtische Angebote – enthalten, was es erforderlich macht, sie als eng miteinander verbundene modulare Dienste zu betrachten. Auf der Map wäre *Boundary Object* 1 in diesem Fall z.B. der digitale Bezahlendienst WeChat Pay, welcher in Relation zu anderen nicht-menschlichen wie menschlichen Akteuren steht. Die über den Bezahlendienst generierten Informationen werden von einer Datenbank prozessiert und in weitere Dienste übergeben. Die Beschäftigung mit Super-Apps kann es erforderlich machen, sich auf verschiedenen skalierten Ebenen zu bewegen und der Präsenz der ›Kontexte‹ in der Situation nachzugehen.

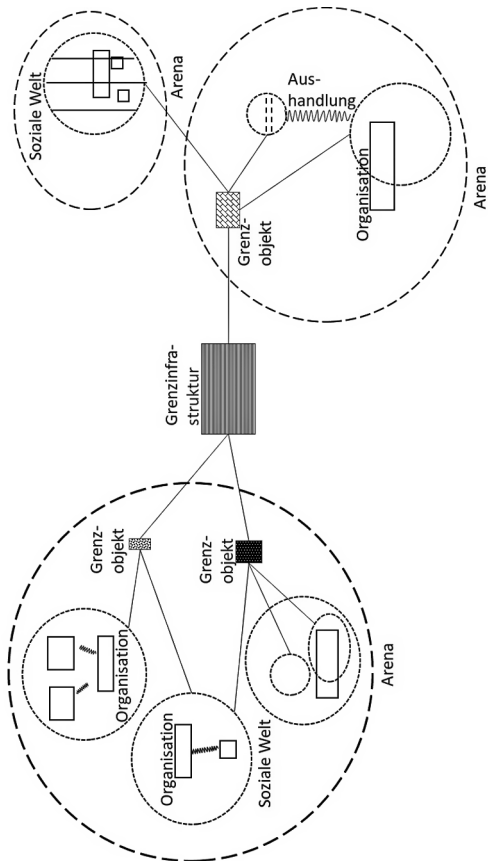
Über solche Inter-Situations-Maps wird es möglich, die in der Situation relevant gemachten digitalen Grenzobjekte in Relation zu anderen Elementen wie Ideen, Konzepte, Individuen oder weiteren digitalen Artefakten zu setzen. Anschlussfähig daran wäre Knorr-Cetinas (2009) Konzept der synthetischen Situationen, in der »permanent kleine Informations-Elemente, die aus allen Teilen der Welt kommen können, auftauchen und situational miteinander synthetisiert werden« (Einspänner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 56). Ein ununterbrochener Informationsfluss über die Grenzinfrastuktur führt dazu, dass die menschlichen und nicht-menschlichen Akteure miteinander »über eine durch sie konstituierte und sich dauernd veränderliche dritte Ebene« agieren (Einspänner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 56).

Maps, wie die vorgeschlagene Inter-Situations-Map, können dazu dienen, die unbestimmte Situation in einem Forschungsprozess in eine bestimmte Situation zu überführen (Keller, 2020). Die in Abbildung 1 dargestellte Map soll erkenntnisbildend fungieren, um der »Präsenz der ›Kontexte‹ in der Situation nachzugehen, und ihre Spuren oder Indizien ausfindig zu machen« (Keller, 2020, S. 545). Die Inter-Situation-Map ist deswegen kein Widerspruch zu Clarkes Situationsverständnis, in dem es kein Kontext der Situation gibt, da die spezifizierbaren Bedingungen in der interessierten Situation selbst vorliegen, die Grenzinfrastuktur aber zugleich auch über sie hinausgeht. Mit dem Präfix ›inter‹ ist angezeigt, dass die Grenzinfrastuktur »mit« oder »unter« ihnen und zugleich jedoch auch »darüber« oder »neben« der Situation ist.

5.3 Inter-Soziale-Welten-Map

Neben der über und in die Situation hineinreichenden Vernetzungsleistung von Grenzinfrastrukturen können auch die Vernetzungsleistungen innerhalb einer Situation erfasst werden.

Abbildung 2: Inter-Soziale-Welten-Map mit Grenzinfrastuktur



Quelle: Eigene Darstellung

Die Besonderheit einer digitalen Grenzinfrastuktur wie WeChat ist, dass mehrere Soziale Welten sie parallel in Anspruch nehmen, sie nutzen und ihre Handlungen wechselseitig aneinander orientieren. Maps Sozialer Welten bilden in diesem Zusammenhang ein analytisches Hilfsmittel, um die, wie Bowker und Star (2000) sie nannten, »infrastructural inversion« (S. 34) zu vollziehen: »This inversion is a struggle against the tendency of infrastructure to disappear (except when breaking down)« (Bowker & Star, 2000, S. 34). Mittels einer Inter-Soziale-Welten-Map (Abbildung 2), in deren Zentrum die Infrastruktur steht, kann eine solche Inversion bewerkstelligt werden. Sie zeigt, dass eine Ansammlung von Grenzobjekten dezentral verteilt ist, die aber letztlich von der Infrastruktur zusammengehalten werden und sich darin treffen.

Über diese abgewandelten Maps Sozialer Welten/Arenen tauchen digitale Technologien nicht allein als isolierte Aushandlungsarena auf. Vielmehr wird sichtbar, dass einzelne Grenzobjekte in den Arenen zwischen den sozialen Welten angesiedelt sind und deren Verbindung übernehmen können. Darüber hinaus verbindet die dahinterliegende Grenzinfrastuktur heterogene Soziale Welten sowie Arenen, die sich in weitentfernten Distanzen befinden und agieren, jedoch durch einen Informationsfluss verkoppelt sind. Hier ließen sich auch die skopischen Medien von Knorr-Cetina (2012) verorten. So ließe sich der von ihr untersuchte globale Finanzmarkt mit seinen involvierten Organisationen, Sozialen Welten und Subwelten mittels dieser Map erfassen. Grenzinfrastrukturen stellen »die Wirklichkeit der Finanzmärkte erst her – das referentielle Ganze, worauf sich ›im Markt sein‹ bezieht« (S. 175).

6. Ausblick

Im Forschungsprozess ist es zunehmend schwieriger zu bestimmen, wo die Grenzen der Situation liegen. Die Maps im Sinne der Situationsanalyse wollen hierbei eigentlich ein erkenntnisgenerierendes Werkzeug sein, um der Präsenz der ›Kontexte‹ in der Situation nachzugehen, ihre Spuren ausfindig zu machen und die Situation zu bestimmen (Keller, 2020). Digitale Technologien fordern dieses Situationsverständnis der Situationsanalyse heraus. Super-Apps wie WeChat oder Google schaffen eine ganz neue Skalierung. Die Konnektivität, Hybridisierung und Polychronie digitaler Technologien stellen Forschungen vor besondere Herausforderungen und erschweren die Grenzziehungen von Situationen, die im Forschungsprozess geleistet werden müssen. Mit Hilfe des Konzeptes der Grenzinfrastrukturen und den daraus

entwickelten Maps wollen wir einen Weg andeuten, um digitalen Technologien in ihrer Komplexität mit der Situationsanalyse gerecht(er) zu werden. Anknüpfend an Dieter et al. (2019) schlagen wir mit den neuen Maps einen Skalierungswechsel vor: »Scale from situation to infrastructure and back« (S. 12).

Soll dem Stellenwert von digitalen Technologien in der Analysetätigkeit und der Situationsdefinition Rechnung getragen werden, ist es aus unserer Perspektive unabdingbar, die Situationsanalyse mit anderen Methodologien und theoretischen Konzepten in Beziehung zu setzen und sie zu erweitern. Dabei ist zu reflektieren, inwiefern das situationsanalytische Vokabular noch passungsfähig zu den importierten Konzepten ist und wo sich gegebenenfalls methodologische Brüche ergeben (Fuji et al., 2023).

Bei den vorangestellten Überlegungen handelt es sich um eine tentative Annäherung an digitale Technologien aus der Perspektive der Situationsanalyse. Mit den Grenzinfrastrukturen haben wir eine Form von Digitalität in den Blick nehmen können; viele andere Ausprägungen bleiben weiterhin unterbelichtet. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung können so jedoch verschiedene digitale Technologien analysiert werden, die von Social-Media-Plattformen bis hin zu komplexen Organisationstechnologien, die mehrere Einrichtungen und Soziale Welten bzw. Arenen miteinander vernetzen, reichen. Hierzu bietet die Situationsanalyse im Dialog mit den STS ein methodologisches Rüstzeug an, dass sich in heterogenen Forschungszusammenhängen als äußerst fruchtbar erweisen kann.

Literatur

- Bettinger, P. (2020). Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15, 53–77. <https://www.doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>
- Böschen, S., Gläser, J., Meister, M. & Schubert, C. (2015). Material Agency as a Challenge to Empirical Research. *Nature and Culture*, 10 (3), 257–268. <https://www.doi.org/10.3167/nc.2015.100301>
- Bowker, G. & Star, S. L. (2000). *Sorting things out. Classification and its consequences*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://www.doi.org/10.7551/mitpress/6352.001.0001>

- Büching, C., Walter-Herrmann, J. & Schelhowe, H. (2014). Lernen in Interaktion mit Digitalen Medien. In T. Carstensen, C. Schachtner, H. Schelhowe & R. Beer (Hg.), *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart* (S. 155–214). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.14361/transcript.9783839422526.155>
- Caruso, M. (2016). Stumme Weitergabe? Nachahmen und Erklären beim Schreibenlernen im spanischen Kulturraum der Spätaufklärung. In S. Reh & D. Wilde (Hg.), *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts* (S. 55–68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Clarke, A. E. (2012 [2005]). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. & Star, S. L. (2008). The social worlds: A theory/methods package. In E. J. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch & J. Wajcman (Eds.), *The handbook of science and technology studies* (p. 113–137). Cambridge, MA: MIT Press.
- Clarke, A., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretative turn*. Los Angeles: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dieter, M., Gerlitz, C., Helmond, A., Tkacz, N., van der Vlist, F. N. & Weltevrede, E. (2019). Multi-Situated App Studies: Methods and Propositions. *Social Media + Society*, 5 (2). <https://www.doi.org/10.1177/2056305119846486>
- Diaz-Bone, R. (2012). Review essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1), Art. 11. <https://www.doi.org/10.17169/fqs-14.1.1928>
- Engemann, C., Sprenger, F. & Heilmann, T. (2019). Wege und Ziele. Die unste-te Methodik der Medienwissenschaft. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 11(20), 151– 161. <https://www.doi.org/10.14361/zfmw-2019-110115>
- Friese, C. (2023). Situational Analysis and Digital Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 24 (2). <https://www.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4078>
- Fujii, M. S., Rink, K. & Weber, J. (2023). Digitale Artefakte in der Situation: Impulse situationsanalytisch ausgerichteter Arbeiten zum Status von Materialität. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 24 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.4060>
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Hg.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (S. 67–82). Hillsdale, MI: Erlbaum.

- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women. The reinvention of nature.* London: Routledge.
- Hepp, A. (2016). Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. *Publizistik*, 61 (3), 225–246. <https://www.doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>
- Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2023). Distribution von Wissensprodukten beim kooperativen Lernen in Tabletklassen. Untersuchungen zur soziomedialen Organisation des Interaktionsgeschehens. In M. Proske (u.a.) (Hg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 35–67). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/5992-02>
- Jörissen, B. & Verständig, D. (2017). Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis »digitaler Bildung«. In R. Biermann & D. Verständig (Hg.), *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen* (S. 37–50). Wiesbaden: VS Verlag. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-15011-2_3
- Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (3), 341–356. <https://www.doi.org/10.3262/ZP2003341>
- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hg.), *Materialität. Herausforderung für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–44). Paderborn: Fink. https://www.doi.org/10.30965/9783846757048_003
- Keller, R. (2020). Die Situiertheit der Situation. In A. Pöferl, N. Schröer, R. Hitzler, M. Klemm & S. Kreher (Hg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 531–553). Essen: Olub.
- Knorr-Cetina, K. (2009). The synthetic situation: Interactionism for a global world. *Symbolic Interaction*, 32 (1), 61–87. <https://www.doi.org/10.1525/si.2009.32.1.61>
- Knorr-Cetina, K. (2012). Skopische Medien: Am Beispiel der Architektur von Finanzmärkten. In F. Krotz & A. Hepp (Hg.), *Mediatisierte Welten* (S. 167–195). Wiesbaden: VS Verlag. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_7
- Lee, C. P. & Schmidt, K. (2018). »A Bridge Too Far? Critical Remarks on the Concept of »Infrastructure« in Computer-Supported Cooperative Work and Information Systems«. In V. Wulf, V. Pipek, D. Randall, M. Rohde, K.

- Schmidt & G. Stevens (Hg.), *Socio-Informatics* (S. 177–218). Oxford: Oxford Academic.
- Marres, N. (2020). For a situational analytics: An interpretative methodology for the study of situations in computational settings. *Big Data & Society*, 7 (2). <https://www.doi.org/10.1177/2053951720949571>
- Macgilchrist, F., Rabenstein, K., Wagener-Böck, N. & Bock, A. (2023). ›GoogleSuche‹: Suche als soziale Praxis in Unterricht und Schule. In M. Proske (u.a.) (Hg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung* (S. 67–90). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/5992-03>
- Passoth, JH. (2017). Hardware, Software, Runtime. Das Politische der (zumindest) dreifachen Materialität des Digitalen. *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 10 (1), 57–73.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–349), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rammert, W. (2016). *Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-11773-3>
- Schabacher, G. (2017). ›Worm world‹. Infrastruktur, Ökologie und double binds bei Susan Leigh Star und Karen Ruhleder. In N. Taha & S. Gießmann (Hg.), *Susan Leigh Star. Grenzarbeit und Medienforschung* (S. 403–418). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839431269-017>
- Schubert, C. (2017). Das Ordnen der Dinge. Von den Unbestimmtheiten und Unsichtbarkeiten des Klassifizierens. In N. Taha & S. Gießmann (Hg.), *Susan Leigh Star. Grenzarbeit und Medienforschung* (S. 205–212). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839431269-008>
- Schubert, C. & Schulz-Schaeffer, I. (Hg.). (2019). *Berliner Schlüssel zur Techniksoziologie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-22257-4>
- Star, S. L. & Ruhleder, K. (2017 [1996]). Schritte zu einer Ökologie von Infrastruktur. Design und Zugang für großangelegte Informationsräume. In N. Taha & S. Gießmann (Hg.), *Susan Leigh Star. Grenzarbeit und Medienforschung* (S. 359–403). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839431269-016>
- Star, S. L. (2004 [1993]). Kooperation ohne Konsens in der Forschung: Die Dynamik der Schließung in offenen Systemen. In J. Strübing, I. Schulz-Schaeffer

- fer, M. Meister & J. Gläser (Hg.), Kooperation im Niemandsland. Neue Perspektiven auf Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technik (S. 58–76). Wiesbaden: Leske + Budrich. https://www.doi.org/10.1007/978-3-663-10528-2_3
- Strauss, A. L. (1978). A social world perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, 1, 119–128.
- Strübing, J. (2014). Geoffrey C. Bowker und Susan Leigh Star. Pragmatistische Forschung zu Informationsinfrastrukturen und ihren Politiken. In D. Lengersdorf & M. Wiesner (Hg.), *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies* (S. 235–246). Wiesbaden: VS Verlag. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-19455-4_19
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser & A. Pettenkofer (Hg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praxis. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz* (S. 41–75). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Wolf, K. D. & Wegmann, K. (2020). Situationsanalyse in der medienpädagogischen Mediatisierungsforschung. Kommunikative Figurationen des informellen Lernens. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15 (Jahrbuch Medienpädagogik), 79–119. <https://www.doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.05.X>
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2023). Digitale Dinge im schulischen Unterricht. Zur (Re-)Produktion pädagogischer Sozialität unter dem Einfluss neuer medialer Materialitäten. In C. Leineweber, M. Waldmann & M. Wunder (Hg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung* (S. 66–84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/5979-05>
- Yoo, Y., Henfridsson, O. & Lyytinen, K. (2010). The New Organizing Logic of Digital Innovation: An Agenda for Information Systems research. *Information Systems Research*, 21 (4), 724–735. <https://www.doi.org/10.1287/isre.1100.0322>
- Zillien, N. (2009). Die (Wieder-)Entdeckung der Medien – Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. *Sociologia Internationalis*, 46 (2), 161–181. <https://www.doi.org/10.3790/sint.46.2.161>

Teil III: Bezugnahme auf Positionierungen

Mapping der Selbstpositionierungen marginalisierter Subjekte im Kontext von ADHS

Ein situationsanalytischer Zugang

Ralf Parade, Benjamin Haas & Niels Uhlendorf¹

Abstract Der Beitrag wendet sich Selbstpositionierungen von ehemaligen Schüler:innen zu, denen eine ADHS-Diagnose zugeschrieben wurde. Ziel ist dabei, die subjektivierende Wirkung von Diskursen über ADHS zu untersuchen. Das Datenmaterial i.e. S. besteht aus autobiographisch-narrativen Interviews (Schütze, 2016) und wurde in Anlehnung an die Situationsanalyse (Clarke, 2012) ausgewertet. In Erweiterung der Situationsanalyse schlagen wir gemäß dem Forschungsprogramm der Empirischen Subjektivierungsanalyse (Bosančić, Pfahl & Traue, 2019) die heuristische Unterscheidung von diskursiv prozessierenden Subjektpositionen und Selbstpositionierungen eigensinniger Akteur:innen vor; methodisch greifen wir zur Untersuchung Letzterer Vorschläge der Sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse (Schütze, 2016) sowie der Positionierungsanalyse (Deppermann, 2015) auf. Die interviewten Akteur:innen positionieren sich entlang der Achsen einer Annahme vs. Ablehnung der Diagnose einerseits und der Selbstdeutung als Profiteur:in vs. Erleidende:r von Therapie andererseits; zugleich sind jene Positionierungen eng verflochten mit gesellschaftlichen Normalitäts- und Leistungsdiskursen. Ausgehend von unseren Analysen werden das Potenzial einer Auswertung von Selbstpositionierungen in narrativen Interviews mit Hilfe der Situationsanalyse, die vorgeschlagenen Erweiterungen wie auch Limitierungen diskutiert.

Keywords ADHS; Situationsanalyse; Biographieforschung; Selbstpositionierung; Subjektivierung

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung

Die diskursive Konstruktion des Phänomens ADHS ist gekennzeichnet durch konkurrierende Wissensbezüge, die gerade für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung von eminenter Bedeutung sind. Wenngleich die damit einhergehende Komplexität bereits in einzelnen erziehungswissenschaftlichen Studien nachgezeichnet werden konnte (Haas, 2021; Rabenstein & Reh, 2009), stehen subjektivierungsanalytisch inspirierte, biographische Analysen zur Frage, wie die diskursiven Angebote von den als abweichend markierten Subjekten aufgegriffen und verhandelt werden, bisher aus. Dabei gilt es der komplexitätssensiblen Kartographie involvierter diskursiver Arenen, ihrer Relationalität sowie der darin offerierten heterogenen Subjektpositionen (Clarke, 2012) Rechnung zu tragen, um ausgehend davon zu untersuchen, welche Bedeutung Diskurse (Foucault, 2013 [1969]) über ADHS und die in ihnen prozessierten Subjektpositionen für adressierte Akteur:innen haben, inwieweit von ihnen etwa subjektivierende Effekte ausgehen oder diese durch sprechende Akteur:innen verhandelt werden. Wir schlagen deshalb vor, das Konzept der Positions-Maps der Situationsanalyse (SitA) (Clarke 2012, S. 165ff.) um eine interpretative biographische Analytik zu erweitern und über biographisch-narrative Stegreiferzählungen (Schütze, 2016) die komplexe Dynamik von Subjektivierungsprozessen zu erfassen. Dies verstehen wir gleichermaßen als Beitrag zu einer empirischen Subjektivierungsanalyse (Bosančić et al., 2019) und als Versuch, die SitA in den Erziehungswissenschaften zu etablieren. Mit dieser methodologischen Rahmung analysieren wir dann vier autobiographisch-narrative Interviews (Schütze, 2016) mit ehemaligen Schüler:innen, denen eine ADHS-Diagnose zugeschrieben wird. Jene vier Fälle wurden wiederum auf Basis minimaler und maximaler Kontrastierung aus einem explorativen Sample von zwölf Interviews ausgewählt. Ziel dieses Beitrags ist es, herauszuarbeiten, wie sich Betroffene zu bereitgestellten Subjektivierungsangeboten positionieren bzw. wie vermeintlich ambivalente Positionierungen relationiert werden können.

2. ADHS im Diskurs

In historischer Hinsicht geht die Problematisierung unaufmerksamer Verhaltensweisen von Schüler:innen bis ins späte Mittelalter zurück. Ausgehend von veränderten Produktionsbedingungen wurden im 19. Jahrhundert Aufmerk-

samkeit und Unaufmerksamkeit zu einem gesellschaftlichen Problem. Einher ging dies mit der Etablierung eines psychiatrischen Diskurses ab Mitte des 19. Jahrhunderts und eines wissenschaftlichen ADHS-Diskurses ab 1920. In der Folge wurden teils unterschiedliche Verhaltensweisen unter dem Begriff gefasst, bevor 1987 mit dem DSM-IV die Kurzbezeichnung ADHS eingeführt wurde (Haas, 2021). Im Zentrum der Beschäftigung mit dem Phänomen steht die Frage, wodurch die als abweichend wahrgenommenen Verhaltensweisen verursacht sind und durch welche Therapieformen ihnen am effektivsten zu begegnen ist. Diskutiert werden diese Fragen unter Bezugnahme auf klinische oder soziokulturelle »Problemmuster« (Schetsche, 2008, S. 107). Klinische Problemmuster schließen an medizinisch-naturwissenschaftliche Wissensbestände an, auf deren Basis ADHS als »Störung« oder »Krankheit« konzipiert wird. Die zur Diskussion stehenden Verhaltensweisen werden hier als organisch bedingt betrachtet und können medikamentös oder verhaltenstherapeutisch reguliert werden. In einer soziokulturell gefärbten Lesart finden sich alternative Problemdeutungen, wenn ADHS als Normvariante (Hartmann, 2009) betrachtet wird. Dabei erfolgen Abgrenzungen gegenüber einer organisch bedingten Ursachenherleitung und ADHS wird als post-modernes Zeitgeistphänomen verstanden. Hieran schließt hinsichtlich der Themen Medikalisierung (Conrad & Schneider, 1980), Bio-Medikalisierung (Wehling & Viehöver, 2011) und Enhancement (Damberger, 2012) eine Problematisierung der seit dem Jahr 2000 rasant angestiegenen und zum Teil nicht indizierten medikamentösen Behandlung sowie des Einsatzes von ADHS-spezifischen Medikamenten zur Leistungssteigerung mit neuro-ethischen und soziologischen Perspektiven an. Im Kontext der Schule fügen sich damit Medikationsregime in ein allgemeines Leistungsdispositiv ein, welche die Hoffnung wecken, schulischen Anforderungen vor dem Hintergrund pathologisierender Zuschreibungen besser genügen zu können. Die Einnahme von Psychostimulanzien wird von Betroffenen grundsätzlich ambivalent gedeutet. So werden zwar Vorteile aufgrund der damit einhergehenden Verhaltensveränderungen erkannt, die vor allem darin bestehen »mit den anderen besser mithalten« und »weiter vorne mitschwimmen zu können« (FAZ, 2012). Gleichzeitig werden von medikamentierten Jungen Wesensveränderungen durch die verabreichten »Liebtabletten« beschrieben (Haulb & Liebsch, 2010, S. 140). Gesprochen wird über den Gegenstand ADHS in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen unter Bezugnahme auf verschiedenartige Wissensbestände. Dazu gehören Spezialdiskurse, bspw. der Psychiatrie und Psychologie, oder Interdiskurse, im Rahmen populärwissenschaftlicher Ver-

öffentlichungen. Erfolgte Letzteres zunächst vor allem über das Format der Erziehungsratgeber, hat sich mit dem Aufstieg von Social-Media-Plattformen und Videoportalen die Thematisierung in den digitalen Raum verschoben. Von besonderem Interesse ist dieses Sprechen über ADHS deshalb, da hier aus der Betroffenenperspektive ein positiver Bezug auf klinische Erklärungsmodelle erfolgt. Einher geht damit eine steigende Prävalenz des Phänomens und eine erhöhte gesellschaftliche Akzeptanz, die sich an sogenannten Selbstdiagnosen zeigt. Veranschaulichen lässt sich dieser Trend durch Berichterstattungen zum Thema in breit rezipierten Tages- und Wochenzeitungen, wie beispielsweise einem Beitrag im SZ-Magazin mit der Überschrift »Ich möchte mein ADHS trotz allem um keinen Preis hergeben« (SZ-Magazin, 2023). ADHS steht in enger Verbindung mit dem Sprechen über Normalität und wird aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als prononciertes Gegenteil zum erwarteten und als »normal« empfundenen Schüler:innenverhalten (Haas, 2021) verstanden, was sich auch darauf auswirkt, wie entsprechende Schüler:innen im Diskurs adressiert werden. Im gesellschaftlichen Sprechen werden negativ gefärbte Subjektpositionen bereitgestellt. Die Rede ist bspw. von Störern, Zappelphilippen und Problemkindern. Verwendet werden generalisierende Zuschreibungen wie die der ADHS-Kinder und (maschinen-)technische Metaphern wie der »gestörten Festplatte« (Brandl, 2008), durch die indirekt auf eine neuronale Verursachung hingewiesen wird. Bislang gibt es jedoch kaum Studien, die sich eingehend mit dem Komplex von Selbst- und Fremdzuschreibungen von Personen mit ADHS-Diagnose auseinandersetzen – also letztlich damit, welche im Diskurs zum Gegenstand bereitgestellten Subjektpositionen in der Situation der ADHS-Zuschreibung aufgegriffen und prozessiert werden. Die Situationsanalyse nach Clarke (2012) bzw. Clarke et al. (2015; 2018) mit der Untersuchung von Positionen in einem Diskurs erscheint hier vielversprechend, gerade auch mit der konsequent an Foucault ausgerichteten Fokussierung auf von den konkreten Akteur:innen losgelöste Positionen, um sich »über das »erkennende und wissende Subjekt«« (Clarke, 2012, S. 165) hinauszubewegen. Zugleich bedarf es bei dem hier verwendeten Material von biographischen Interviews einiger Anschlussüberlegungen, auf die wir im folgenden Kapitel eingehen werden.

3. Ein Vorschlag zur method(olog)ischen Erweiterung der SitA

Die Situationsanalyse hat nicht nur zu einer konsequenten Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodology Strauss'scher Prägung geführt, sondern hat die qualitative Methodologiediskussion insgesamt in neuer Weise entfacht und befördert und in diesem Zusammenhang seit langem ausstehende Diskussionen in Gang gesetzt (siehe zur deutschsprachigen Rezeption: Gauditz et al., 2023): etwa zu Fragen nach der Komplexität sozialer Situationen, der Relationalität von Akteuren und Aktanten in sozialen (Um-)Welten, der Vorsicht vor Simplifizierungen jeglicher Art und der Suche nach der Situietheit von Wissensproduktion (inklusive der Wissensproduktion im Kontext der Forschungssituation selbst). Vor dem Hintergrund der diskurstheoretischen Fundierung (Clarke, 2012, Kapitel 4; Foucault, 2013) erscheint es folgerichtig, dass der Untersuchung von diskursiven Positionen, die in den Daten eingenommen werden, eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Darüber hinaus versteht sich die Situationsanalyse als »Multisite«-Forschung, die nach Möglichkeit verschiedene Datensorten in ein Verhältnis zueinander setzt.

Der Begriff der Position bezieht sich dabei auf (von konkreten Sprecher:innen losgelöste) diskursive Praktiken mittels derer eine Situation verhandelt wird – letztlich also die Spannbreite, in der über ein Thema gesprochen bzw. geschwiegen wird. Als Analysetool werden hierfür Positions-Maps vorgeschlagen (Clarke, 2012, S. 165ff.), die sich mit den eingenommenen und den theoretisch denkbaren, aber nicht eingenommenen Stellungen in den Daten beschäftigen. Zur Sensibilisierung findet in der Analysepraxis oft eine Fokussierung auf zwei Elemente einer Debatte statt, die mit zwei Hauptachsen jeweils als Kontinuum präsentiert wird. Statt der Frage, wer (vor welchem Hintergrund) etwas zur Sprache gebracht hat, geht es hierbei also darum, in welcher Spannbreite ein Thema verhandelt wird: »[P]ositional maps are *not* articulated with persons or groups but rather seek to represent the full range of *discursive positions* taken on key issues in the situation« (Clarke & Keller, 2014, Abs. 72, H. i. O.). Zumindest in einem ersten Schritt werden die im Untersuchungsfeld eingenommenen Positionen somit nicht mit sozialen Welten, Organisationen, Kollektiven oder Individuen in Bezug gesetzt. Sofern es für die Fragestellung notwendig ist, werden solche Relationen in einem späteren Schritt betrachtet. Als analytischer Schritt wird die Reduktion auf eingenommene und nicht-eingenommene Positionen in einem Diskurs jedoch als notwendig erachtet, um zu erkunden, »was in der erforschten Situation die grundlegenden [...] Fragen sind, über welche es unterschiedliche Positionen gibt« (Clarke,

2012, S. 167) und diese »in irgendeiner Weise räumlich anzuordnen« (Clarke, 2012, S. 167). Obgleich in den vorhandenen Beispielen von Positions-Maps oft eine Abstufung von »stark« bis »schwach« entlang von zwei Achsen vorgenommen wird, wird von Clarke je nach Forschungsinteresse offen gelassen, welcher Gestaltungsmittel sich eine Positions-Map bedient. Das Potenzial der SitA bei der Untersuchung von biographischen Selbstthematisierungen, um die es im weiteren Verlauf gehen soll, liegt u.E. darin, dass das relationale Feld an thematisierten wie nicht-thematisierten Positionen sichtbar wird. Die Loslösung von dem:der Sprecher:in und die Fokussierung auf sichtbare und unsichtbare Positionen ermöglicht hierbei eine Sensibilisierung für das diskursive Feld, in dem sich Personen mit ADHS-Diagnose bewegen und das Subjektivierungsprozesse (Bosančić et al., 2019; Parade & Uhlendorf, 2021) instruiert.

Die Informationen, die in einer Positions-Map abgebildet werden, sollen nach Clarke nicht aus der (verdachts-)hermeneutischen Analyse »tieferer« oder unbewusster Wissensbestände resultieren, sondern vielmehr auf der Aussageebene der Daten selbst verbleiben: »These maps derive from the data collected – not seeking hidden structures« (Clarke & Keller, 2014, Abs. 115). Eine solche, eher deskriptiv auf die inhaltliche Dimension der Darstellungsgehalte (bzw. des »Was«) gerichtete Analyse mag mit Blick auf Dokumente bspw. massenmedialer Diskurse, die oftmals nur formal eine Sinneinheit bilden und als Arenen divergierender Teildiskurse in Erscheinung treten, sinnvoll sein; auch wenn sich die SitA methodisch insgesamt als interpretatives Verfahren versteht (Clarke et al., 2015, S. 22ff.), welches Aussagen und Beobachtungen inklusive der formalen Gestalt der Diskursproduktion deutet.

Vor dem Hintergrund des fundamentalen Ansinnens der SitA, der Relationalität sowie Komplexität von Situationen zu begegnen, scheint es uns mit Blick auf unser Forschungsanliegen sinnvoll, zunächst die Konzepte der Position bzw. Positionierung genauer zu bestimmen. Wir nehmen hierbei Bezug auf Michel Foucaults Konzept der Subjektposition, das dieser in verschiedenen Werken fragmentarisch entfaltet hat. So fasst Foucault den Diskurs als einen »Raum der Äußerlichkeit, in dem sich ein Netz von unterschiedlichen Plätzen entfaltet« (Foucault, 2013, S. 82). Die Positionen der Subjektivität, die ein »jedes Individuum einnehmen kann und muß, um ihr Subjekt zu sein« (Foucault, 2013, S. 139), zu erforschen, kann als ein klassisches Ziel diskursanalytischer Einsätze gelten. Keller verhandelt im Rahmen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse Subjektpositionen als ein zentrales heuristisches Konzept der Analyse und bestimmt sie als diskursiv hervorgebrachte »Subjektvorstellungen und Identitätsschablonen für seine möglichen

Adressaten« oder »Positionierungsvorgaben für Akteure, auf die ein Diskurs Bezug nimmt« (Keller, 2011, S. 235). In einem weiteren Schritt erscheint es uns für die Analyse von Subjektpositionen, aber auch ihren Relationen zu Selbstpositionierungen als diskursive Praktiken identitärer Selbstbehauptung konkreter menschlicher Akteur:innen vonnöten, von der bloßen Beschreibung des Spektrums diskursiv bereitgestellter Positionen abzugehen resp. diese zu erweitern. Vorgeschlagen wird hierfür a) im Rahmen der Analyse von autobiographisch-narrativen Interviews ihrer (interaktiven und diskursiven) Hervorbringung gesteigerte Aufmerksamkeit zu schenken sowie b) die allgemeine Deskription der diskursiven Netze verschiedener Positionen von Subjektivität (im Rahmen einer bestimmten Situation) nicht von ihrer Ausdeutung, Einnahme und Zurückweisung durch menschliche, ggf. in sozialen Welten und Arenen abwesende oder invisibilisierte »implizite Akteur:innen« (Clarke, 2015a, S. 93) zu entkoppeln.

Ad a) Im Fall des Protokolls autobiographischer Stegreiferzählungen (Schütze, 2016), um das es im weiteren Verlauf gehen wird, finden sich zum einen Spuren proponierter vergangener Praxis in Form von Lebensgeschichten, die im Kontext biographischer Forschung nicht schlichtweg für »bare Münze« zu nehmen sind, sondern interpretativ erschlossen werden müssen. Ebenso handelt es sich bei Protokollen autobiographischer Selbstthematization um Interaktionsprotokolle sozialer Praxis in situ (Deppermann, 2014): Menschen präsentieren sich darin als Individuen einem Interaktionsgegenüber (bzw. imaginierten Dritten), greifen hierfür auf institutionalisierte (Selbst-)Erzählmuster sowie diskursiv bereitgestellte Plots, Deutungsmuster und Subjektpositionen zurück (Spies & Tuijter, 2017). Dies deckt sich mit der Idee, dass in Diskursen produzierte gesellschaftliche »Erzählmaschinerien« (Clarke, 2011, S. 224) die Konstruktion der eigenen Biographie rahmen. Im Zuge einer komplexitätssensiblen und relational angelegten Forschungsmethodologie scheint es uns angemessen, nicht nur großflächig – entkoppelt von seinen Produktionsinstanzen – das Feld diskursiver Positionen und Positionierungen aufzuspannen und zu kartieren. Vielmehr gilt es, anhand geeigneter Methoden und heuristischer Konzepte der Komplexität der jeweiligen, in ihren Eigenlogiken stark differierenden Materialsorten (Beobachtungsprotokolle, massenmediale Berichte, Interviews etc.) gerecht zu werden. Im konkret vorliegenden Beispiel autobiographisch-narrativer Interviews etwa kann hierfür ergänzend auf Konzepte und Vorgehensweisen biographieanalytischer Ansätze (Schütze, 2016) bzw. einer sich seit den 1980er Jahren etablierten Forschungslinie der *positioning analysis* zurückgegriffen

werden (zum Überblick Deppermann, 2015). Das vergrößert die Komplexität der Analyse, ermöglicht jedoch die genauere Identifizierung und Differenzierung von Positionierungen (bspw. des erzählten und des erzählenden Selbst) (Deppermann, 2014). Gleichzeitig entspricht es dem Anliegen der SitA, die »production and consumption of discourses as practices« (Clarke, 2015b, S. 138) analytisch einzuholen. Methodisch wird ein solches Unterfangen im Fall der hier vorgelegten Studie eingeholt, indem bereits beim »Vorverdauen« der Daten, im Codier- und Memoprozess Schritte der formalen Textanalyse – insbesondere mit Blick auf die Differenzierung von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung – eingebunden wurden (Schütze, 2016). Mit der Identifizierung vergangenheitsbezogener Narrationen und gegenwartsbezogener Stellungnahmen etwa in Kommentaren, Begründungen und Evaluationen lassen sich zugleich repräsentative Positionierungen des erzählten Selbst und performative Positionierungen des erzählenden Selbst unterscheiden (Deppermann, 2014, S. 144), die stets zueinander sowie mit diskursiv bereitgestellten Subjektpositionen – hier vorliegenden Diskursanalysen entnommen – in Relation gesetzt werden. Selbstpositionierungen finden sich bspw. in beschreibenden Selbstcharakterisierungen, Erzählpräambeln oder in Belegerzählungen performativer Identitätsansprüche. Des Weiteren ist es sinnvoll, bereits frühzeitig »sensitizing concepts« (Blumer) an das Material heranzuführen, wie sie etwa Bamberg (2020) mit der Unterscheidung von agency/passivity, continuity/change und sameness/difference anbietet.

Ad b) Die Dialektik von Subjektpositionen und menschlichen Positionierungen, von diskursiv bereitgestellten Typisierungen des Subjekt-Seins und »diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen auf einander bezogen als Personen her- und darstellen« (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 168), ließe sich im Rahmen der SitA verstärkt in den Blick rücken, wenn man Diskurse im Sinne der Situationsanalyse als »historisch und sozialräumlich ausgedehnte Situationen« (Keller, 2013, S. 187) fasste, die die biographische Erfahrungsrekapitulation (oder andere diskursive Praktiken) von (impliziten) Akteur:innen als Ort(e) von Subjektivierungsprozessen rahmen. Anschlussfähig an die SitA ist hierbei das Forschungsprogramm der Empirischen Subjektivierungsanalyse (Bosančić et al., 2019), das vorschlägt, Subjektivierungsprozesse unter Anwendung einer »doppelten Empirie« zu erschließen. An das Mapping diskursiver Subjektivierungsofferten (samt ihrer Relationen zu bestimmten sozialen Arenen, Sprecher:innenpositionen usw.) könnte in diesem Sinne eine Positionierungs-

analyse menschlicher Interaktionen anschließen, um so Machtwirkungen von ›major discourses‹ sowie ihre Resignifikation, Zurückweisung oder Aneignung durch eigensinnige Akteur:innen zu untersuchen und damit die komplexe Dynamik von Subjektivierungsprozessen einzufangen.

Wir werden im Folgenden einen solchen Analyseeinsatz kursorisch anhand der Auswertung autobiographisch-narrativer Interviews mit jungen Erwachsenen im Alter zwischen 23 und 28 Jahren exemplifizieren, die mit der Zuschreibung ADHS versehen wurden und zumeist über Selbstvertretungsgruppen kontaktiert werden konnten. Drei der Befragten identifizieren sich als männlich, eine Person als weiblich. Der Diagnoseprozess wurde zumeist aufgrund von Fremdzuschreibungen (etwa seitens der Lehrpersonen) im Kindesalter durchlaufen, einzig bei Fall 4 initiierte der Befragte infolge eines Youtube-Videos selbst den Diagnoseprozess im Alter von 27 Jahren. Das Datenmaterial wurde im Rahmen einer explorativen Vorstudie erhoben, die zunächst zwölf autobiographisch-narrative Interviews mit postadoleszenten Betroffenen dieser Zuschreibung umfasst. Daraus wurden vier ›Fälle‹ auf Basis minimaler und maximaler Kontrastierung ausgewählt und unter Zuhilfenahme bestehender Diskursanalysen (siehe Kapitel 2) fallübergreifend eingenommene sowie nicht eingenommene Positionen in den Erzählungen kontrastiert.

4. Analyse: Selbstpositionierungen marginalisierter Subjekte im Diskurs

a) Normalität

Selbstpositionierung als natürlich kranker »Sonderling«

Eine Selbstpositionierung, die sich fallübergreifend zeigt, und häufig im Sachverhaltsschema der Beschreibung (im Sinne der Schilderung wiederkehrender Ereignisse oder überdauernder Selbstcharakterisierungen), in Argumentationen oder in theoretischen Kommentierungen des eigenen Geworden-Seins, spricht in gegenwartsbezogenen Textsorten vorgenommen wird, ist die als »Sonderling« (Int. 4, 77), als ›natürlich Andere‹ in Relation zur konstruierten Normalität einer als homogen gedachten Peergroup. Relationiert man diese gegenwartsbezogenen Selbstpositionierungen mit vergangenheitsbezogenen Narrationen der Kindheit, Positionierungen des erzählten Selbst dieser Tage, wird offenbar, dass es hier zur retrospektiven Umdeutung des Vergangenen

auf Basis medizinischer Deutungsmuster kommt, die schablonenhaft übernommen werden. Eine zunächst als ›normal‹ wahrgenommene Kindheit, alltägliche Konflikte mit (signifikanten) Anderen, Probleme in der Schule, der eigene Denkstil in Gänze werden nun kausal einzig auf eine ›Krankheit ADHS‹ zurückgeführt.

»ich hatte auch generell in der Schulzeit immer Probleme Kontakte zu knüpfen mit anderen (.) weil ich eben (.) anders war als andere ja das wusste man bloß damals noch nicht für einen selbst war das normal das ist ja- das fällt mir auch heute noch (.) manchmal auf dass es Sachen gibt wo man denkt (.) ja (.) okay (.) das liegt jetzt am ADHS (.) haben das sind so Schubladen einfach die dann irgendwo aufgehen (.) und dann fällt da n Zettel raus und dann geht die aber auch gleich wieder zu (.) und irgendwo anders geht im selben Moment die nächste auf« (Int. 2, 40–50)

Die fortprozessierende Plausibilisierungskraft medizinisch-professioneller ›Veridiktion‹ (Foucault), der sich die Betroffenen unterwerfen, zeigt sich in ihrer steten reflexiven Applikation auf die eigenen Erfahrungen, die quasi-zirkulär und zugleich autosuggestiv wieder als Belege ihrer ›Wahrheit‹ ins Feld geführt werden. Häufige, mit der Selbstpositionierung als »Sonderling« assoziierte Selbstpositionierungen sind die – im Grad passiven Erleidens differenzierten – Positionierungen als ›Alleingelassene‹, ›Ausgegrenzte‹ oder ›Mobbingopfer‹, in einer aktivischen Wendung als ›Einzelgänger‹.

(Zurückweisung der) Subjektposition des »Zappelphilipps«

Eine weitere Selbstpositionierung, die in verschiedenen Interviews vorgenommen wird, bezieht sich auf die diskursiv noch heute flottierende Subjektposition des »Zappelphilipps«. Neben dem begrifflichen Rekurs auf die zwar nicht bei Hoffmann (1984 [1845]) emergierende, fortan aber in der Figur des »Zappelphilipps« verdichtete und im Diskurs popularisierte Subjektposition sind es vor allem die damit assoziierten typisierten Zuschreibungen, die hier von Relevanz sind. Das von Hoffmann als solches markierte ›Fehlverhalten‹ des Zappelphilipps als Subjektposition geht mit zwei zentralen modellhaften Kennzeichnungen desselben einher: Zum einen sind es die Willensschwäche oder gar der Unwille des Zappelphilipps (»Ob der Philipp heute still, Wohl bei Tische sitzen will?«), die das Fehlverhalten begründen, woraus Schuldzuschreibungen resultieren. Des Weiteren beziehen sich die Konsequenzen des ›Fehlverhaltens‹ auf die unmittelbare Umwelt als Leidtragende (»Beide sind gar zornig sehr, Ha-

ben nichts zu essen mehr«). Kurzum: Der »Zappelphilipp« ist Schuldiger am Leid der Umwelt, Stigma schlechthin. Jene Subjektposition wird mit Blick auf die unmittelbare Verantwortung für den eigenen »Makel« und im Rekurs auf eine unverschuldete Krankheit partiell zurückgewiesen, was Deresponsibilisierung ermöglicht, die betroffenen Akteur:innen jedoch fast zwangsweise an die Subjektposition der »natürlich kranken Anderen« bindet.

»viele dachten (.) das ist- ich bin jetzt der Zappelphilipp //l: hm// ja (.) kann mich einfach nicht konzentrieren hab keine Lust auf den Unterricht so hat-so wirkt es halt oft auf andere (.) und tatsächlich hat man aber nur Schwierigkeiten sich auf was zu konzentrieren und zu fokussieren« (Int. 2, 30–34)

Die Fremdpositionierung vonseiten der Umwelt wird hier nur zuteilen zurückgewiesen. Während die Unlust auf den Unterricht, der fehlende Wille, daran zu partizipieren, der sich in der Figur des »Zappelphilipps« Ausdruck verschafft, in dieser Sequenz negiert wird, betont die Ich-Erzählperson das natürliche Unvermögen, sich aufmerksam dem Unterricht zuzuwenden.

»also (.) ich finde so (.) die Diagnose oder generell dieses Krankheitsbild (.) ähm (.) betrifft ja nicht nur die Person die betroffen ist sondern bei Kindern halt auch voll die Familie (.) weil die muss damit umgehen und muss sich darauf einstellen und dann gegebenenfalls auch darauf reagieren können (.)« (Int. 1, 80–83)

Auch ein weiterer Erzähler hebt zwar die Betroffenheit der Umwelt hervor, be ruft sich dabei jedoch auf den Status der Krankheit. Im Sinne des Stigmamanagements (Goffman) gibt eine weitere Person an, die eigene Diagnose geheim zu halten, um nicht als »so ein Zappelphilipp abgestempelt« (Int. 4, 1490) zu werden. Selbst die Krankheitszuschreibung läuft damit Gefahr, als individuell verantworteter Makel gelesen zu werden und Exklusionsprozesse zu evozieren.

Ambivalente Selbstpositionierung als »gifted«

Eine ambivalente Selbstpositionierung als Widerspiegelung innerer Zerrissenheit lässt sich vor allem dort beobachten, wo therapeutische Arbeit am Selbst verrichtet wurde. Die latente Selbstpositionierung als Leidtragende einer Umwelt, die für die eigene Erkrankung – als solche wird ADHS gefasst – kein Verständnis zeigt und Nicht-Passförmigkeit zurückweist, wird

überdeckelt durch Diskurse positiver Psychologie, die das eigene Leiden als »Geschenk« und »Riesenstärke« (Int. 1, 647, 655), als Möglichkeit zur Selbstreflexion und zum »personal growth« umdeuten. Selbstermächtigung ist hier insofern denkbar, als das eigene Leiden ganz im Sinne neoliberaler Ideologie als »dornige Chance« oder Ermöglichungsgrund von Persönlichkeitsentwicklung begriffen wird.

b) Leistung/Fähigkeit: Zwischen Hyperfokus und Verträumtheit

Im Zusammenhang mit ADHS stellt die Frage nach Leistungsfähigkeit und Aufrechterhaltung derselben einen wichtigen Ankerpunkt in den biographischen Selbstkonstruktionen dar. So geht es in allen Interviews in unterschiedlicher Weise darum, wie leistungsfähig sich die Personen im Vergleich zur sozialen Umwelt erleben, welchen sozialen Druck sie damit verbinden, wer welche Leistungserwartungen an sie heranträgt und welche Strategien sie anwenden, um eigenen und fremden Erwartungen zu entsprechen.

In Bezug auf die Anforderung, sich auf »das Wesentliche« zu konzentrieren, positionieren sich die Interviewten häufig in Kontrast zu ihrer sozialen Umgebung und beschreiben sich als Herausgeforderte, wenn es um die Erfüllung von Leistungsanforderungen (z.B. Klausuren) geht. Hierbei wird zugleich ein Kontrast zwischen maximaler Aufmerksamkeit und maximaler Ablenkung hervorgehoben – die Selbstpositionierung oszilliert zwischen »Hyperfokus« und Verträumtsein:

»ja (.) in Klausuren zum Beispiel (.) man war halt immer so ein bisschen am Träumen //I: okay// man hat immer den roten Faden verloren //I: mhm// ne also wenn ich ne Sache interessant fand (.) konnt ich mich Stunden drauf konzentrieren //I: hm// das ist ja dieser oft erwähnte Hyperfokus [...] ich war immer der Träumerische immer aus dem Fenster geguckt so ein bisschen oder auch in Klausuren ((schluckt, räuspert sich)) (.) immer dann (.) joar (.) ein bisschen (.) klar was geschrieben natürlich auch dann wieder rumgetruckt=geträumt wieder geschrieben dann roten Faden verloren wieder geträumt ((atmet tief ein)) das war wie son Wellengang kann man fast sagen« (Int. 4, 281–299)

Mittels der Textsorte der Beschreibung wird hier zunächst eine selbstverständliche (»halt«) Regelmäßigkeit der eigenen Ablenkung hervorgehoben, wobei sich in Repetitionen (»immer«) eine gewisse »Genervtheit« Ausdruck verschafft.

Erste Distanzierungsversuche (»man«) münden schließlich doch in einer als Faktum präsentierten, vollständigen Selbstidentifizierung als »der Träumerische«. Die o.g. Kontrastierung wird in der Metapher des »Wellengangs« aufgegriffen, naturalisiert und als Fatum gerahmt.

Selbststeuerung zwischen beiden Extremen erscheint in den Interviews teilweise als massive Herausforderung bzw. kaum möglich (ohne Medikamente). Eine besondere Produktivität im Modus der Hyperfokussierung, die mitunter weit über die anderer Schüler:innen hinausgeht, kommt zwar auch zur Sprache, was in Zügen der Selbstdarstellung als »gifted« ähnelt (siehe Kapitel 4.1.). Generell führen die benannten Herausforderungen aber eher dazu, dass sich die Interviewten im sozialen Vergleich als »langsam« beschreiben (Int. 3, 49–50).

Demgemäß positionieren sich die Befragten in den Interviews vielfach als Erleidende »äußerer« Leistungsanforderungen, die teilweise kritisch, andernorts wiederum in Verinnerlichung der Norm affirmativ als notwendig aufgegriffen werden. Ein stets imaginiertes Risiko ist dabei, das eigene Potenzial nicht ausschöpfen zu können oder aber – gespeist aus Fremdzuschreibungen – einen sozialen Abstieg zu vollziehen (Int. 3, 352). Während ADHS einerseits als massive Herausforderung verhandelt wird, findet es im institutionellen Kontext selten als expliziter Nachteil Berücksichtigung. So beschreibt eine Interviewte, wie sie um einen Nachteilsausgleich gebeten habe und die Schulleitung den Antrag mit den Worten »brauchst du nicht weil gibt es hier nicht« (Int. 3, 34) abgewehrt habe.

Um einem idealisierten Bild der Leistungsfähigkeit vor dem Hintergrund der eigenen ADHS-Diagnose zu begegnen, wird v.a. Medikation als selbstverständliche Möglichkeit beschrieben, (schulischen) Leistungsanforderungen zu genügen (»dann habe ich die Empfehlung fürs Gymnasium bekommen und ich glaube da wäre es halt ohne Medikamente halt schon gescheitert«, Int. 1, 143–144).

c) Positionierung als Diagnoseprofiteur:in

In einer zugespitzten Form der Übernahme medizinisch-therapeutischer Deutungsmuster, die durch bestimmte biographische Konstellationen (etwa Kapitalausstattung des Elternhauses) begünstigt wird und in einem »modalen Gesamtaspekt« (Schütze, 2016) der Lebensgeschichte als »Erfolgsgeschichte« mündet, werden Diagnose und anschließende Therapie als Glücksfall verklärt. Die durch eine »aufmerksame« Umwelt und ein privilegiertes Elternhaus er-

mögliche Diagnostik sowie anschließende Förderung führten aus Sicht der Erzählperson zu einer in Kontrast zu einem als ›gewöhnlich‹ konstruierten Lebensweg ADHS-Betroffener stehenden Ausnahmebiographie.

»generell in diesem ganzen Diagnoseprozess ab der Grundschule mit Frau Möller das war die Lehrerin (.) hatt ich so unglaublich viel Glück dass (.) Menschen (.) auf mich eingegangen sind ((atmet ein)) und das nicht als Zappelphilipp abgetan haben (.) oder ›hey der der fängt sich schon wieder‹ ((nachgesprochen)) oder sonst was ((atmet ein)) ähm (.) weil ich glaube das hätte mir auf meinem bisherigen Lebens- also wenn man meinen danach folgenden Lebensweg betrachtet nicht gut getan ich glaube dann würde ich nicht hier stehen wo ich jetzt stehe //l: okay// ähm sondern irgendwo ganz (.) woanders (.) mit Sicherheit nicht mit den Perspektiven die ich jetzt habe (.) oder die ich ergreifen konnte« (Int. 1, 87–95)

Dies zeigt sich in der obigen Bilanzierungspassage des eigenen Lebens, in der die frühe Initiation des Diagnoseprozesses durch die Klassenlehrerin sowie der Umstand, dass das eigene Verhalten als Kind nicht ›fehlgedeutet‹ oder normalisiert wurde, als Ausgangspunkt eines erfolgreichen Lebensweges gerahmt werden. Die diagnostische Feststellung von ADHS stellt die *conditio sine qua non* für eine Entsprechung institutionalisierter Ablaufmuster des Lebensweges (Schütze, 2016) im Sinne ›normaler‹ Bildungsverläufe und Berufskarrieren dar.

In einer biographisch anders gelagerten Spielart dieser in verschiedenen Fällen vorkommenden Selbstpositionierung liefert die Diagnose eine Deutungsfolie für das eigene, durch die Übernahme von Me-Bildern als untypisch bewertete und schambehaftete Verhalten, damit einhergehende soziale Ausgrenzungserfahrungen in der Biographie und die eigene als chaotisch erlebte Lebensweise. In Fall 4, der durch Zufall als Erwachsener auf Youtube auf einen Beitrag von STRG_F des NDR zum TikTok-Hype ADHS gestoßen ist (Int. 4, 189–193), liefert das darin bereitgestellte Wissen zu ADHS »die Antwort auf alles« (Int. 4, 387), stiftet Orientierung im Leben.

Die Aufklärung durch medizinisch-psychologische Wissensbestände erscheint zuweilen als Voraussetzung (Int. 1, 186; ähnlich: Int. 3, 364), sich positiv auf die Diagnose beziehen und diese – strategisch oder unbewusst – als ›Schutzschild‹ zur Erklärung der eigenen Besonderheiten und zur Deresponsibilisierung im Hinblick auf Anforderungen der Umwelt nutzen zu können. Letztlich ist die Selbstpositionierung als Diagnose-Profiteur:in Ausdruck

einer ›gelungenen‹ Aneignung oder Anverwandlung medizinisch-psychologischer Wissensbestände und besitzt die inhärente Funktion, den eigenen, therapeutisch begleiteten Lebensweg als ›bessere‹ Variante unter optionalen Wirklichkeiten zu begreifen und sich damit in ein positives Verhältnis zur eigenen Biographie zu setzen.

d) Ambivalente Positionierungen zur Therapie: Entfremdete, leistungsaffine Strateg:innen, Ermächtigte

Zu den im Material thematisierten Therapieformaten der Medikation und der Verhaltenstherapie positionieren sich die Befragten in ihren Darstellungen ambivalent: Dies zum einen, weil Positionierungen des erzählten und des erzählenden Selbst im Hinblick auf die Zeitdimension auseinanderklaffen. Exemplarisch findet sich im Hinblick auf die Einnahme von Medikamenten in narrativen Passagen zur Kindheit zumeist ein passiver Konformismus, der sich u.a. aus der für diese Phase der sozialisatorischen Individuation typischen Identifikation mit den Eltern (bzw. deren Orientierungen) ergeben dürfte. In fast allen Fällen (bis auf Fall 4, der eine Diagnose im Erwachsenenalter aktiv angestrebt hat) zeigen sich aber für die Phase der adoleszenten Ablösungskrise aus der familialen Triade plötzlich vehemente Absetzungsversuche (King, 2013), sodass sich das erzählende Selbst in beinahe allen Fällen negativ auf Medikation bezieht. Des Weiteren wird die Rekapitulation scham- und schmerzbesetzter Erfahrungen durch (un-)bewusste fassadenhafte Darstellungsaktivitäten vermieden, erstere brechen sich jedoch im Zuge der Wirkung von Erzählpwängen des narrativen Interviews (Schütze, 2016) letztlich bahn.

Selbstpositionierung als Entfremdete

Bezüglich der Einnahme von Medikamenten wie Medikinet oder Ritalin kommt es bei mehreren Erzähler:innen zu einer Selbstpositionierung als von einer (vermeintlich) natürlichen Wesenheit entfremdete Subjekte. Da die Einnahme von Medikamenten auf Fremderwartungen (etwa hinsichtlich schulischer Leistungen, bspw. vonseiten der Eltern) sowie Ansprüchen sozialer Passförmigkeit gründet, als aufoktroiert erlebt wird und ihre als solche empfundenen Nebenwirkungen die Erzähler:innen erschöpfen (Int. 1, Z. 298–301), sedieren (Int. 2, 83) und Wesensveränderungen hervorrufen (Int. 3, 138–155), resultieren längerfristig Probleme der Selbst- und damit

Weltaneignung, deren leidvolles Erleben sich folgend in der Sprechweise des distanziert-generalisierten »man« manifestiert.

»und das hat einen dann traurig gemacht ((leiser werdend)) da hat man sich dann auch gewünscht na (.) wär schon geil jetzt (.) nicht (.) irgendwie ne Kapsel zu nehmen und ((atmet ein)) ähm dann erst (2) hier so reinzupassen wie man das gerade von mir erwartet« (Int. 1, 679–682)

Das angedeutete adoleszente Aufbegehren gegen das heteronome Medikationsregime, dem im Grundschulalter noch unhinterfragt Folge geleistet wird, zeigt sich in der nachfolgenden Sequenz:

»in der vierten dritten oder vierten Klasse habe ich mit Ritalin (.) also mit Medikinet angefangen (.) und das hab ich in der (.) äh Sekundarschule weiter genommen (.) da war erst mal alles soweit äh normal und in Ordnung (.) und äh mit (.) vierzehn fünfzehn (.) habe ich zu meiner Mutter gesagt [...] äh hab ich gesagt ›Mama (.) durch die Medikamente fühle ich mich (.) überstrukturiert (.) ich kann nicht mehr (.) es ist äh manchmal so leise in meinem Kopf (.) ich=ich kann nicht ich kann nicht nicht vernünftig meine eigenen Gedanken haben« ((nachsprechend)) (.) und dann habe ich das Medikinet abgesetzt oder das Ritalin war es dann schon [...] und hab dann meinen Realschulabschluss ohne (.) ohne Hilfsmittel gemacht« (Int. 3, 57–68)

Auffällig ist hier, dass – obwohl kritisch darüber berichtet wird, dass weder Kinderarzt noch Eltern oder Psychologen in der Kindheit über die Diagnose oder Gründe der Therapie aufgeklärt hätten (Int. 3, 127–134) – die heteronom bedingte Einnahme des Medikaments zum eigenen Handlungsschema verklärt wird (bspw. »habe ich angefangen« statt »musste ich anfangen«), bis im Zuge der Identitätsentwicklung Entfremdungserfahrungen ermöglicht werden, die im Beispiel oben einen Leidenszenit erreichen und eine biographische Änderungsinitiative hervorrufen.

Selbstpositionierung als leistungsaffine Strateg:innen

Eine weitere Variante der Selbstpositionierung, die Erfahrungen der Heteronomie bezüglich der verordneten Medikation nicht zwingend entgegensteht, ist die als leistungsaffine Strateg:innen. So setzt Fall 1 (261–294) zunächst aufgrund verschiedener Leidensaspekte selbstbestimmt in der zehnten Klasse des Gymnasiums die Medikation ab, stellt jedoch fest, dass fortan die zugeschriebenen Leistungspotenziale nicht mehr ausgeschöpft werden können, was neu-

es Leid erzeugt. Ein schlussendliches Absetzen des Medikaments erfolgt erst, nachdem der Leistungsraum Schule (bzw. nachfolgend Berufsschule) erfolgreich passiert wurde.

Selbstpositionierung als Ermächtigte

In einem Fall wird die Medikation (scheinbar) nicht nur vor dem Hintergrund mehr oder minder internalisierter Leistungsanforderungen der Außenwelt als »Wahnsinn« und »genial« (Int. 4, 816) oder als »geil« (Int. 2, 37) für die Schule, weil man damit »auch wirklich ruhig war, so wie es alle haben wollten« (Int. 2, 84–86), gedeutet, sondern ermöglicht eine umfassende Selbstermächtigung dahingehend, dass kognitive Prozesse erstmals ›selbst‹ gesteuert werden können:

»das war (.) n Unterschied wie Tag und Nacht [...] also das ist ungefähr so als wenn man (3) ausm Nebel rausfährt [...] und mit einem Mal (.) ist alles weg und es ist strahlende Sonne die Straße ist frei (2) //l: okay// so musst du dir das vorstellen [...] ich konnte ich kann differenzieren (.) was ich für wichtig halte wo ich meine Aufmerksamkeit hinlenke und was nicht« (Int. 4, 774–806)

Das Selbst-Welt-Verhältnis nach Medikation kontrastiert hier maximal zu bisherigen Erfahrungsweisen und es wird nun nicht nur eine vermeintlich unverschleierte Sicht der Wirklichkeit ermöglicht, sondern die Metaphorik der »strahlenden Sonne« und der »freien Straße« suggeriert eine affektiv positiv besetzte, barrierefreie Sicht auf die Welt und das Handeln in dieser.

Gerade hinsichtlich verhaltenstherapeutischer Maßnahmen positionieren sich die Befragten häufig – bei unterstellter Skepsis (»tatsächlich gefruchtet«) – positiv und sehen sich ermächtigt, entgegen einer dispergierenden Aufmerksamkeit und gemäß den Anforderungen der Umwelt nun den Fokus auf einen, im jeweiligen sozialen Kontext als wichtig erachteten Gegenstand richten zu können.

»der hat mit mir so eine Lern- und Verhaltenstherapie gemacht (.) allerdings nur auf (.) Schulisches bezogen (.) also nicht so (.) allgemeines Verhalten sondern wirklich nur auf Verhalten in der Schule und beim Lernen ((atmet ein)) und das hat tatsächlich gefruchtet (.) so dass man die (.) Tabletten dann irgendwann weglassen konnte //l: mhm// also dann ging das alles auch ohne (.) dass man sich dann wirklich mal zusammenreißt und sich auch konzentrieren kann (.) sich fokussieren kann auf (.) gewisse Sachen« (Int. 2, 94–100)

Auch hier ist Selbstermächtigung freilich nicht isoliert von Erwartungen der Umwelt zu denken und der Kontext einer Problemkonstitution wird offengelassen. Mit Blick auf die Relevanzsetzung des Befragten oben fällt auf, dass Positivfacetten der Verhaltenstherapie zunächst über einen negativen Kontrast hervorgehoben werden – Verhaltenstherapie erübrigt primär leidvoller erlebte Medikation.

Wenngleich, so ließe sich hier zusammenfassen, therapeutische Behandlungen durchaus – insbes. im Hinblick auf Medikation – kritisch aufgegriffen werden, so ist augenscheinlich, dass die Befragten mit der Aneignung der Diagnose diesen weitgehend offen gegenüberstehen und die im ADHS-Diskurs vorgenommenen individualistischen Problemzuschreibungen implizit übernehmen, da die situativen Kontextbedingungen des als auffällig deklarierten Verhaltens gänzlich ausgeblendet bleiben.

e) Zusammenhänge der Diskurse/Felder

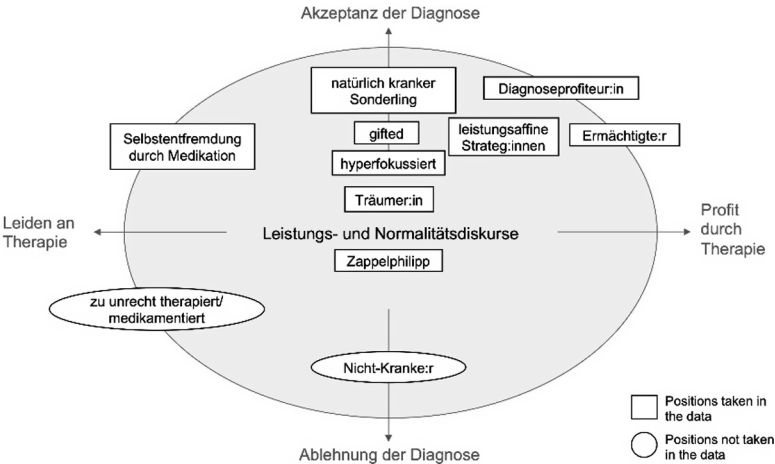
Die eingenommenen und nicht-eingenommenen Selbst-Positionierungen im Feld ADHS werden in Abbildung 1 dargestellt.

Es zeigt sich, dass die Selbstpositionierungen der Interviewten und die geschilderten Umgangsweisen des erzählten Selbst mit ADHS stark durch Leistungs- und Normalitätsdiskurse gerahmt sind, die sich zwischen den Zuschreibungen normal vs. krank und produktiv vs. unproduktiv vollziehen. Ausgehend davon gibt es zwei Richtungen, in denen sich die Selbstpositionierungen verorten können: Zum einen wird die Diagnose und damit die Zuschreibung als Kranke:r oder Nicht-Kranke:r stärker angenommen oder stärker abgelehnt. Zugleich positionieren sich die Interviewten im Hinblick auf die erfahrene therapeutische Prozessierung – zumeist als Profiteur:in oder Erleidende:r.

Gleichwohl gibt es eine Reihe an Thematisierungsweisen, in denen die Selbstkonstruktion nicht unmittelbar mit einer Therapie in Zusammenhang gebracht, die Diagnose aber generell akzeptiert und nicht infrage gestellt wird: Neben der Figur des ›natürlich kranken Sonderlings‹ sind diese Selbstpositionierungen dergestalt, dass man besonders ›gifted‹ oder hyperfokussiert und dadurch in besonderem Maße produktiv sei oder dass man einen natürlichen Drang zum Träumerischen habe. Während manche dieser Selbstpositionierungen eher positiv und andere eher negativ konnotiert sind, ist der gemeinsame Fluchtpunkt, dass der natürliche Wesenskern der Erkrankung hervorgehoben wird. Eine weitere Gruppe an Selbstpositionie-

rungen ist dadurch verbunden, dass die Diagnose akzeptiert wird und sich die Interviewten als Profiteur:innen spezifischer Maßnahmen deuten – etwa durch Veränderungen, die sich durch die Diagnose mit ADHS ergeben haben (Diagnoseprofiteur:in) oder durch Einwirkungen von Medikation, in deren Rahmen sie sich als selbstermächtigt oder als Leistungssubjekte erfahren. Ein Gegenpol hierzu sind Positionierungen, bei denen die Diagnose generell akzeptiert wird, die damit einhergehenden Maßnahmen jedoch als Leiden gefasst werden – hier wird insbes. die Selbstentfremdung durch Medikation hervorgehoben. Das Feld möglicher Zurückweisung der Diagnose wurde im empirischen Material weit seltener und allenfalls als Kontrastfolie zu den Selbstpositionierungen der Akteur:innen aufgerufen. Am ehesten zeigt sich dies in der Figur des »Zappelphilips«, der weniger als »natürlich erkrankt«, sondern vielmehr als qua Willensentscheidung verantwortlich für das eigene »Fehlverhalten« konstruiert wird. Leerstellen zeigen sich etwa mit Blick auf die Positionierung als Nicht-Kranke:r, sprich die Diagnose wird nicht generell infrage gestellt und die Zuschreibung ADHS nicht abgelehnt. Diesbezüglich ist bspw. denkbar, jedoch im empirischen Material nicht anzutreffen, dass sich Akteur:innen als zu Unrecht therapiert oder medikamentiert erfahren.

Abbildung 1: Map der eingenommenen und nicht-eingenommenen Positionen



Quelle: eigene Darstellung

Die Positionen bzw. Positionierungen sind dabei nicht zu trennen von der Situation des Forschungsprozesses, in dem diese hervorgebracht bzw. sichtbar gemacht werden. So sind die Interviewten nicht nur mit generellen gesellschaftlichen Diskursen bzw. Anrufungen der Positionierung im Feld ADHS konfrontiert, die Praxis des Interviews stellt selbst eine Anrufung an diese dar, die eigene Biographie im Kontext von ADHS zu lesen und sich in diesem Sinne als kohärentes Subjekt zu präsentieren. Dieser Gefahr der Reifizierung des Gegenübers und der Identifizierung mit der Diagnose wurde stets versucht durch kritische Selbstreflexion im Erhebungs- wie Auswertungsprozess zu begegnen, sie ließ sich jedoch nicht vollständig auflösen.

5. Diskussion und Fazit

Ausgangspunkt dieses Beitrags war das Vorhaben, das komplexe Arrangement aus biographischer Selbstkonstruktion und im Diskurs angebotenen Subjektpositionen im Kontext von ADHS nachzuzeichnen, um in diesem Zusammenhang subjektivierende Effekte von Diskursen auf Personen mit ADHS-Diagnose in den Blick zu nehmen. Hierfür und da sich situationsanalytische Zugänge selten biographischer Erzählungen bedienen, hat es sich als nützlich erwiesen, an die Situationsanalyse das Forschungsprogramm der Empirischen Subjektivierungsanalyse (Bosančić et al., 2019) anzuschließen und heuristische sowie methodische Vorschläge der Positionierungsanalyse (Deppermann, 2015) und der Sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse (Schütze, 2016) aufzugreifen. Insbes. die relationale Perspektive der Situationsanalyse ermöglichte es dabei, die Verflochtenheit von Individuen mit diskursivem Wissen in den Blick zu nehmen, ohne das Material auf einseitige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu reduzieren. Gleichzeitig ergaben sich einige Herausforderungen:

Zusammenfassend sei zunächst die Ausgangsthese in Erinnerung gerufen, nach der Positions-Maps der Situationsanalyse entgegen dem eigenen Anspruch Gefahr laufen, Komplexität nicht abzubilden, sondern sie im Rahmen einer grobschlächtigen Analyse von Oberflächenerscheinungen im Diskurs vielmehr zu reduzieren. Es wurde dafür plädiert, Positions-Maps mit einer mikrologisch-interpretativen Analyseperspektive zu komplementieren, die der jeweiligen Datensorte sowie der Situation ihrer Entstehung Rechnung trägt. Einer solchen in die Situationsanalyse eingebetteten Erforschung diskursiv vermittelter Subjektpositionen und Selbstpositionierungen eigensinniger Akteur:innen kann es folglich nicht nur darum gehen, jene

Subjektpositionen und Selbstpositionierungen im Rahmen des Mappings »in irgendeiner Weise räumlich anzuordnen« (Clarke, 2012, S. 167), sondern (Fremd-)Verstehen und eine adäquate Relationierung werden erst durch die extensive sequenzielle Analyse des Materials annähernd ermöglicht. Dies wurde anhand von narrativen Interviews mit jungen Erwachsenen exemplarisch aufgezeigt, die mit der Zuschreibung ADHS konfrontiert waren bzw. sind. Hier konnten nicht nur unter Nutzung biographie- und konversationsanalytischer Konzepte und Vorgehensweisen (etwa Textsortentrennung, getrennte Analyse von erzähltem und erzählendem Selbst sowie Berücksichtigung der formalen Gestalt der Darstellungsaktivitäten) ambivalente Positionierungen im Interview relationiert werden, sondern in einem nächsten Schritt könnte eine solche Analyse von Selbstpositionierungen noch stärker an die Analyse und das Mapping von in anderen Diskursfeldern offerierten Subjektpositionen rückgebunden werden, um damit diskursive Machtwirkungen und Subjektivierungsprozesse differenzierter einzufangen.

Eine derartige Analyseperspektive, die hier nur rudimentär angedeutet werden konnte, wäre nicht nur eine Bereicherung für die Situationsanalyse, sondern auch für die Erforschung der diskursiven Hervorbringung von ADHS sowie anderer Formen zugeschriebener »Anormalität«. Darüber hinaus bietet sie das Potenzial, die Machtwirkungen von Diskursen auf marginalisierte Subjekte, aber auch ihre Widerstandspotenziale sowie Deutungs- und Handlungsspielräume aufzuzeigen (siehe u.a. Pfahl, 2011).

Literatur

- Bamberg, M. (2020). Narrative Analysis: An Integrative Approach. Small stories and narrative practices. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Hg.), *Qualitative Analysis – Eight Traditions* (S. 243–264). London u.a.: Sage. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6_8
- Bosančić, S., Pfahl, L. & Traue, B. (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse. Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In S. Bosančić & R. Keller (Hg.), *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung* (S. 135–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Brandl, Y. (2007). Einmal bitte Öl wechseln und die Schaltung reparieren. Sprache und metaphorische Wahrnehmungen zur kindlichen Verhaltensbe-

- schreibung. In B. Ahrbeck (Hg.), *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie* (S. 49–71). Stuttgart: Kohlhammer.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E. (2015a). From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How?. In A. E. Clarke, C. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational Analysis in Practice 1. Mapping Research with Grounded Theory* (S. 84–118). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clarke, A. E. (2015b). Feminism, Grounded Theory, and Situational Analysis Revisited. In A. E. Clarke, C. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational Analysis in Practice 1. Mapping Research with Grounded Theory* (S. 119–154). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2015). Introducing Situational Analysis. In A. E. Clarke, C. Friese & R. Washburn. (Hg.), *Situational Analysis in Practice 1. Mapping Research with Grounded Theory* (S. 11–83). Walnut Creek, CA: Left Coast Press. <https://www.doi.org/10.4324/9781315420134>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Los Angeles: Sage.
- Clarke, A. E. & Keller, R. (2014). Engaging Complexities: Working Against Simplification as an Agenda for Qualitative Research Today. Adele Clarke in Conversation with Reiner Keller. *Forum: Qualitative Social Research*, 15 (2). <https://www.doi.org/10.17169/fqs-15.2.2186>
- Conrad, P. & Schneider, J.W. (1980). *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Damberger, T. (2012). *Erziehung und Ritalin oder: Pädagogik als Human Enhancement?* Zugriff am 25.10.2023. Verfügbar unter: <https://konferenz-adhs.org/images/fachbeitraege/2012-05-27-damberger-erziehung.pdf>
- Deppermann, A. (2014). Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 133–149). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_8
- Deppermann, A. (2015). Positioning. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Hg.), *The Handbook of Narrative Analysis* (S. 369–387). New York: Wiley Blackwell. <https://www.doi.org/10.1002/9781118458204.ch19>
- FAZ (2012). *Wo die wilden Kerle wohnten*. Zugriff am 25.10.2023. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/ritalin-gegen-adhs-wo-die-wilden-kerle-wohnten-11645933.html>

- Foucault, M. (2013[1969]). *Archäologie des Wissens* (16. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gauditz, L., Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (Hg.) (2023). *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3>
- Haas, B. (2021). *Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des ›Nicht_Normalen‹ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/5927>
- Hartmann, T. (2009). *Eine andere Art, die Welt zu sehen: das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom*. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- Haubl, R. & Liebsch, K. (2011). *Medikamentierte Männlichkeiten. Zum krisenhaften Selbstverständnis von Jungen mit einer ADHS-Diagnose*. In M. Bereswill & A. Neuber (Hg.), *In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert* (S. 136–159). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hoffmann, H. (1984[1845]). *Der Struwwelpeter*. Originalausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0>
- Keller, R. (2013). *Die Konstruktion der Untersuchungssituation im Forschungsprozess. Über Adele Clarkes Verbindung von Grounded Theory und Diskursforschung*. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1 (2), 182–188.
- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Narrative Identität und Positionierung*. *Gesprächsforschung*, 5 (1), 166–183. Verfügbar unter: <https://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderten-diskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkung auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/transcript.9783839415320>
- Parade, R. & Uhlendorf, N. (2021). *Empirische Herangehensweisen der Subjektivierungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext*. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel – Qualitative Forschungszugänge*

- und Methodenkritik. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (S. 231–245). Opladen: Barbara Budrich.
- Schetsche, M. (2008). Empirische Analyse sozialer Probleme. Das wissenssoziologische Programm. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (2016). Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der Qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich. <https://www.doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>
- Spies, T. & Tuidier, E. (Hg.) (2017). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4>
- SZ-Magazin (2023). »Ich möchte mein ADHS trotz allem um keinen Preis hergeben«. Verfügbar unter: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/gesundheit/adhs-angelina-boerger-kirmes-im-kopf-betroffene-test-therapie-92404?reduced=true> 20.10.2023
- Wehling, P. & Viehöver, W. (2011). Entgrenzung der Medizin: Transformationen des medizinischen Feldes aus soziologischer Perspektive. In P. Wehling & W. Viehöver (Hg.), Entgrenzung der Medizin: Von der Heilkunst zu Verbesserung des Menschen (S. 7–47). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839413197-001>

Zum Potenzial der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und sozialen Positionen der forschenden Person für die Situationsanalyse¹

Magdalena Hartmann²

Abstract *Auf Basis der Reflexionen von (Beobachtungs-)Perspektiven und empirischer (Beobachtungs-)Erfahrungen im Rahmen einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes wird in diesem Artikel nachgezeichnet, wie Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person im Forschungsprozess reflektiert werden können. Durch diese Reflexionen wird die forschende Person in ihrer Komplexität anerkannt. Sie sensibilisieren überdies für eine Auseinandersetzung mit den eigenen und den durch die Forschung an die forschende Person herangetragenen Perspektiven. Für die Situationsanalyse liegt das Potenzial dieser Reflexionen darin, der selbst formulierten Forderung nach Reflexion über die Involviertheit der forschenden Person noch dezidierter zu entsprechen.*

Keywords *Beobachtung – Early Excellence-Ansatz – Ethnografie – Grounded Theory – Methodenreflexion*

-
- 1 Die Verschriftlichung des Beitrags wurde durch kollegiales Gegenlesen, Zuhören und Mitdenken zur Ordnung der Gedanken von Ann-Kathrin Arndt, Nina Flack, Sylvia Jäde, Dennis Rieken und Julia Vansbotter unterstützt – dafür gilt ihnen mein ganz herzlicher Dank.
 - 2 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung

In der qualitativen Forschung wird Reflexion als Qualitätsanspruch, -anforderung und als eine der zentral zu verfolgenden Zielperspektiven formuliert (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018). Die Forderung nach Reflexion der Involviertheit der forschenden Person und nach Sichtbarmachung ihrer Konstruktionsleistungen im Forschungsprozess wird besonders stark in der Ethnografie (u.a. Blommaert & Jie, 2010; Cloos, 2008; Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Köngeter, 2010) und Situationsanalyse (Clarke, 2012; Clarke, Friese & Washburn, 2018) gefordert.³ Dabei ist die Frage nach der Subjektivität⁴ der forschenden Person und ihrer Involviertheit eine zentrale Frage des interpretativen Paradigmas (Baur, Knoblauch, Akremi & Traue, 2018) und wird in der Situationsanalyse u.a. mit der Forderung nach einer verstärkten Reflexivität aufgegriffen (Clarke et al., 2018). Allerdings bleibt in der Situationsanalyse weitestgehend unbestimmt, wie eine Reflexion der forschenden Person vollzogen werden soll (Gasterstädt & Rüger, 2021) bzw. wie theoretische Perspektiven den Forschungsprozess begleiten.

Dieser Reflexion der forschenden Person sowie ihrer (Beobachtungs-)Positionen und Perspektiven kam in der ethnografischen Erforschung der sozialen Praktiken eines Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens ein besonderer Stellenwert zu (Hartmann, 2024). In diesem Artikel wird dabei entlang der ethnografischen Studie nachgezeichnet, wie die Situationsanalyse mit ihren Anregungen zur Reflexion der forschenden Person als theoretische und forschungspraktische Verortung dienen kann (auch: Gaedicke & Rhein, 2023). Darauf aufbauend wird weiterführend herausgearbeitet, welche Potenziale die in der Studie vorgenommenen Reflexionen zu Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person für die Situationsanalyse bieten. Dafür wird zunächst in die method(olog)ischen Grundlagen und Ziele der Situationsanalyse eingeführt, um herauszuarbeiten, wie die Reflexion der forschenden Person bereits in dieser Berücksichtigung findet. Im Anschluss

3 Die Diskussion um Potenziale einer Kombination von Ethnografie und Grounded Theory bzw. die aus der Grounded Theory entwickelte Situationsanalyse wird in der Erziehungswissenschaft bereits geführt (u.a. Reinhardt & Flack, in diesem Band) – auch speziell im Diskurs zum reflexiven Forschen in der Kindheitspädagogik (Kerle, Hartmann & Cloos, 2023).

4 Einen Überblick über den Diskurs zur Subjektivität in der Forschung liefert beispielsweise Reichertz (2015).

wird in die ethnografische Studie eingeführt, um die dort als sensibilisierenden Konzepte herangezogenen Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven bei einer Beobachtung von Beobachtung (Honig, 2010) um ethnografische Reflexionen zur sozialen Position einer teilnehmenden Beobachtung (Closos, 2008; Kalthoff, 1997) zu erweitern. Vor diesem Hintergrund wird jeweils diskutiert, inwieweit die erfolgten Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven und der sozialen Position der forschenden Person Potenziale bieten, um den in der Situationsanalyse formulierten Forderungen, »als Forscher sichtbar zu werden und Verantwortung zu übernehmen für, in und durch unsere Forschung« (Clarke, 2012, S. 56) (noch) dezidiert(er) zu entsprechen.

2. Reflexion der forschenden Person in der Situationsanalyse

Die Situationsanalyse ist als Weiterentwicklung der klassischen Grounded Theory Methodologie (GTM; Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin, 1990) erarbeitet worden, um diese durch den postmodernen (Clarke, 2012) bzw. den interpretativen Turn (Clarke et al., 2018)⁵ zu führen. Mit diesem Ziel hat sich die Situationsanalyse der Offenlegung und Reflexion der Involviertheit der forschenden Person und der Berücksichtigung der damit verbundenen Situierung im Forschungsprozess verschrieben (Clarke, 2012, S. 29).

Nachfolgend wird erstens (Kapitel 2.1) herausgearbeitet, wie in der Situationsanalyse die Involviertheit der forschenden Person berücksichtigt wird. Zweitens (Kapitel 2.2) wird dargelegt, wie in der Situationsanalyse von situiertem Wissen und partialen Perspektiven ausgegangen wird. Diese Ausführungen dienen als Basis für die Vorstellung beobachtungstheoretischer Reflexionen (Kapitel 3), um Potenziale der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und sozialen Positionen der forschenden Person in der Situationsanalyse aufzuzeigen. Eine detaillierte Vorstellung der Situationsanalyse oder einzelner Mapping-Strategien wird in diesem Artikel nicht erfolgen.

5 Eine Einordnung der Veränderung der Untertitel bei den Veröffentlichungen von Clarke (2012) vom postmodernen zum dann interpretativen Turn (Clarke et al., 2018) ist bei Gauditz et al. (2023) nachzulesen.

2.1 Reflexion der Involviertheit der forschenden Person

Mit der Situationsanalyse wird sich nicht mehr auf das handlungszentrierte Konzept der prozessualen Kernkategorie der klassischen GTM bezogen, sondern »[d]ie Situation an sich wird zum ultimativen Forschungsgegenstand« (Clarke, 2012, S. 24; H. i. O.). Mit der »empirischen Fokussierung auf die Situation als Ganzes« (Clarke, 2012, S. 107) werden die Perspektiven verschiedener Akteur:innen berücksichtigt, nicht ausschließlich die der forschenden Personen.

Durch die Abwendung von der Vorstellung eines Kontextes werden Bedingungen als konstitutiv für die Situation konzeptioniert und umgeben bzw. rahmen diese nicht mehr nur. So werden auch die Forschenden als konstituierender Teil des Forschungsprozesses sichtbar: »durch den Akt der Forschung [befinden wir uns] selbst direkt in der Situation, die wir erforschen« (Clarke, 2012, S. 54; H. i. O.). Mit der Betonung und Hervorhebung der Notwendigkeit von Reflexivität positioniert sich Clarke (2012) gegen positivistische Konzeptionen der forschenden Person als »unschuldig« oder gar »unwissend«. Vielmehr verfügen die forschenden Personen über Vorwissen (z.B. Studium, Literaturrecherche), sodass Forschung weder als unschuldig gelten noch außerhalb von politischen Räumen der Wissensproduktion wirken kann. Die forschenden Personen sind mit ihrem (Vor-)Wissen und ihrem Agieren im Forschungsprozess aus unterschiedlichen Positionen (z.B. als Akteur:in, Erzähler:in, Ko-Konstrukteur:in) zu reflektieren. Davon ausgehend werden die Datenerhebung und das Forschungsdesign als »aktive Praktiken« (Clarke, 2012, S. 117) verstanden.

Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen der GTM betont Clarke (2012), dass die Forschenden die Daten konstruieren und hierfür stärker Verantwortung übernehmen müssen. Neben einer fortlaufenden Reflexion bedarf es dafür Strategien, die einen Rahmen für Perspektiverweiterungen seitens der Forschenden bieten und damit Interpretationen außerhalb gewohnter Denk- und Wissensformen stimulieren. Die von Clarke (2012) vorgeschlagenen Maps sind Ausdruck eben dieser benötigten Strategien. Maps leisten sowohl einen reflexiven als auch analytischen Beitrag, indem durch sie »eingenommene Positionen sowie ihre entsprechenden Standorte und Macht« (Clarke, 2012, S. 75) zur Darstellung gebracht werden. So werden Perspektiven sowohl der forschenden als auch der beforschten Personen einbezogen und darüber sichtbar gemacht. Erstens werden in Situations-Maps alle die Situation konstituierenden, Elemente (u.a. Akteur:innen, Diskurse, Materialien) aufgenommen und ihre Relationen analysiert. Ein Teil des Herstellungsprozesses dieser Maps be-

steht darin, das (Vor-)Wissen und damit verbundene Ideen und Grundannahmen der forschenden Person »weiter offen zu legen und gegebenenfalls in die Maps aufzunehmen« (Clarke, 2012, S. 123; H. i. O.) sind. In der neueren Auflage von Clarke, Friese und Washburn (2018) wird dieser Aspekt noch deutlicher akzentuiert, indem explizit dazu aufgefordert wird, auch die forschenden Personen in die Situations-Maps einzuzeichnen:

»Significantly, you the researcher(s) should also be on this map! By doing research on this situation, you become part of it. You will influence it, and your participation may well affect you. This is one manifestation of the enhanced reflexivity that is integral to the interpretative turn and very much part of constructivist GT (grounded theory) and SA [situational analysis]« (Clarke et al., 2018, S. 128f.).

Durch das Einzeichnen in die Situations-Maps kann die forschende Person in Relation zu allen anderen Elementen analysiert werden und wird somit als Teil des Forschungsprozesses sichtbar. Zweitens setzen Maps von Sozialen Welten und Arenen auf der Meso-Ebene an, sodass sie analytisch über die »eng umgrenzten soziologischen Konzepte von Organisationen, Institutionen und selbst sozialen Bewegungen – hinaus[gehen]« (Clarke, 2012, S. 53). Für die Reflexion der forschenden Personen bietet dies das Potenzial ihre Involviertheit als Individuum und Mitglied Sozialer Welten in die Analyse einzubeziehen (siehe hierzu: Gaedicke & Rhein, 2023). Drittens werden in der Situationsanalyse Positions-Maps eingesetzt. Diese beziehen sich nicht auf einzelne Personen oder Institutionen und sind daher »nicht als ›Darstellung‹ von Individuen oder Gruppen zu betrachten« (Clarke, 2012, S. 166; H. i. O.). Vielmehr zielen sie darauf, das Schweigsame in den Daten sichtbar zu machen. Mit Positions-Maps wird das Ziel verfolgt »die eingenommenen Positionen zu ihren eigenen Bedingungen, in ihren eigenen Worten und Perspektiven darzustellen« (Clarke, 2012, S. 165; H. i. O.). In Bezug auf die forschenden Personen werden diese durch Positions-Maps aufgefordert, über »das Fehlen von Positionen, wo man sie erwartet hätte (Orte diskursiven Schweigens)« (Clarke, 2012, S. 165) nachzudenken und diese somit dezidiert in die Forschung einzubeziehen.

2.2 Anerkennen von situiertem Wissen und partialen Perspektiven

Vor dem Hintergrund des stärkeren Einbezugs der forschenden Person und ihrer Perspektivierung werden in der Situationsanalyse Bezugnehmend auf

Berger und Luckmann (2004/1966) Wissen und Perspektiven als sozial und kulturell konstruiert verstanden. Wissen und Wissensgenerierung werden in Anschluss an Haraway (1995) als »situier⁶ und nie unschuldig« (Clarke, 2012, S. 61; H. i. O.) gefasst. Davon ausgehend gibt es nicht mehr die – eine – Wahrheit, sondern es wird auf die Situiertheit der forschenden oder beforschten Person(en) aufmerksam gemacht und von »simultanen ›Wahrheiten‹ und multiple[m] Wissen« (Clarke, 2012, S. 62) ausgegangen. Mit der Zuwendung zur Situation werden verschiedene Perspektiven berücksichtigt und wird von unterschiedlichen Wahrheiten und Wissensproduktionen ausgegangen. Situiertheit, Variationen und Differenzen aller Art und Positionalität sowie Relationalität werden so in ihrer Komplexität, Vielfalt, Instabilität und Widersprüchlichkeit ernst genommen (Clarke et al., 2018). Mit netzwerktheoretischen Überlegungen von Latour (2005) wird die forschende – wie auch die beforschte – Person und ihr Wissen dadurch dezentriert, dass auch die Bedeutung des Nicht-Menschlichen berücksichtigt wird. So wird in der Situationsanalyse die »Möglichkeit multiple[r] soziale[r] Prozesse« (Clarke, 2012, S. 58) zugelassen. Darüber wird sich einerseits der Komplexität beforschter Phänomene zugewendet, andererseits wird die Begrenztheit aller Bedeutungen und Perspektiven – und damit auch vor allem die der Analyse einer Situation – anerkannt und nicht (mehr) das Ziel der Generierung einer formalen Theorie verfolgt.

Dies erfolgt im Rahmen bereits bewährter Strategien der GTM wie das offene Kodieren, wodurch die Daten »für vielfältige, simultane Bedeutungen/Codes« (Clarke, 2012, S. 50) geöffnet werden. In der Kombination mit neuen Strategien der Situationsanalyse, z.B. den Maps (Kapitel 2.1), werden »Wissensräume« (Clarke, 2012, S. 74) eröffnet und wird der »Umgang mit Multiplizität, Heterogenität und Unordnung« (Clarke, 2012, S. 74) erleichtert. Gleichwohl ist auch hier auf die Grenzen der Maps und der Situationsanalyse hinzuweisen: »Keine Methode überwindet die Situiertheit ihrer Nutzer[:in]« (Clarke, 2012, S. 74). Dennoch bieten die Maps die große Chance, eine Vielzahl von Perspektiven in der Situation abzubilden, nicht nur einer – von der forschenden Person ausgewählten oder unbewusst reproduzierten – machtvollen Perspektive (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018).

Durch die bereits in der Situationsanalyse angelegte hohe Relevanz der Reflexion der forschenden Person sowie der Anerkennung von multiplem Wissen

6 Haraway (1995) führt dazu den Begriff »Situierendes Wissen« (S. 80) ein.

und partialen Perspektiven bietet die Situationsanalyse für die nun nachfolgend zu entfaltenden Reflexionen gewinnbringende method(olog)ische Ausgangspunkte.

3. Reflexionen von (Beobachtungs-)Perspektiven und Positionen: Am Beispiel einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Mit der Vorstellung beobachtungstheoretischer Reflexionen wird in diesem Kapitel herausgearbeitet, wie die Situationsanalyse einerseits als gewinnbringender method(olog)ischer Ausgangspunkt dienen kann. Andererseits wird nach Potenzialen der Reflexion von (Beobachtungs-)Perspektiven und Positionen für die Situationsanalyse gefragt. Dies erfolgt entlang des Beispiels einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes (Hartmann, 2024).

Mit der ethnografischen Erforschung der sozialen Praxis im Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wurden einerseits praxistheoretische Perspektivierungen (Nicolini, 2012⁷) als sensibilisierende Konzepte genutzt, um die Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken der pädagogischen Fachkräfte zu untersuchen. Andererseits wurden von der forschenden Person durch eine ethnografische Studie selbst Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken eingesetzt und ethnografische Unterscheidungen zwischen einer eingebundenen und distanzierten Beobachtungsposition (Breidenstein et al., 2013) als sensibilisierende Konzepte genutzt.

Durch den Einsatz der Ethnografie als Forschungsstrategie wie auch als sensibilisierendes Konzept wurde das Vorwissen und mitgeführte Beobachtungswissen der Ethnografie nicht nur relational zum Forschungsgegenstand reflektiert. Vielmehr diente es auch als Erkenntnisquelle. Allerdings galt es dabei zu beachten, dass es nicht privilegierend eingesetzt wird und so andere Verständnisse zur Beobachtung marginalisiert werden. Um dies zu vermeiden, galt es, die Besonderheiten einer teilnehmenden Beobachtung der Beobachtung zu reflektieren, um darüber in der Analyse zwischen mitgeführtem ethnografischem (Beobachtungs-)Wissen und durch die Teilnahme erfahrbar gewordenem (Beobachtungs-)Wissen zu unterscheiden. Die Herausforderung

7 Mit dem Tool-Kit Approach von Nicolini (2012) wurden verschiedene Praxistheorien miteinander kombiniert (Hartmann, 2024).

dieser Unterscheidung lag jedoch gerade in der teilnehmenden Beobachtung der Beobachtung: Durch diese Doppelung bestanden sowohl Unterschiede als auch Parallelitäten zwischen der forschenden Person mit ihren eingesetzten ethnografischen Beobachtungs- und Schreib- bzw. Dokumentationspraktiken sowie denjenigen im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Daher galt es auch, bei den hergestellten sozialen Positionen der forschenden Person zu differenzieren, ob dabei ethnografischen oder pädagogischen Anforderungen gefolgt wurden.

Im Folgenden wird herausgearbeitet, wie Reflexionen von Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person vorgenommen wurden. Dabei wird jeweils im Rückgriff auf method(olog)ische Reflexionen der Situationsanalyse dargelegt, wie die hergestellten Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person berücksichtigt werden können, ohne diese in der Analyse bevorzugt zu gewichten.

3.1 Reflexion von Mehrfachperspektiven der forschenden Person

Um Mehrfachperspektiven der forschenden Person in der ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu reflektieren, wurde einerseits auf Überlegungen von Honig (2010) zur Beobachtung von Beobachtungen, andererseits auf ethnografische Reflexionen zur sozialen Position in der teilnehmenden Beobachtung (insbes. Cloos, 2008; Kalthoff, 1997) zurückgegriffen. Diese Berücksichtigung beider Perspektiven ist möglich, da sowohl bei Honig als auch in der Ethnografie Beobachtung als Konstruktion verstanden wird. So fasst Honig (2010) Beobachtung »als Aktivität, als Tätigkeit«: »Beobachtung sieht nichts, sondern macht sichtbar« (Honig, 2010, S. 98) und stellt damit die Konstruktionsleistung von Beobachtungen heraus. Auch in der Ethnografie wird Beobachtung als aktiver und selektiver Prozess gefasst, um die eigenen (Beobachtungs-)Perspektiven zu reflektieren (Emerson et al., 2011, S. 126).⁸

Nachfolgend werden zunächst die Überlegungen von Honig (2010) vorgestellt um herauszuarbeiten, wie durch die Forschung eine (Beobachtungs-)Perspektive an den Forschungsgegenstand herangeführt und darüber prä-per-

8 Emerson, Fretz und Shaw (2011) grenzen sich in ihren Ausführungen von Vorstellungen eines:r neutralen, objektiven und möglichst unsichtbaren Beobachters:in ab. Für eine historische Auseinandersetzung mit dem Beobachtungsbegriff in der Ethnografie siehe Althans (2014).

spektiviert wird. In der sich anschließenden Darstellung von ethnografischen Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person wird wiederum eine relationale Perspektive auf Beobachtung gerichtet und darüber gezeigt, wie sich im Forschungsprozess (Beobachtungs-)Perspektiven in die forschende Person einschreiben. In einer abschließenden Rückbindung an bereits in der Situationsanalyse formulierte method(olog)ische Reflexionen der forschenden Person wird herausgearbeitet, wie Mehrfachperspektiven der forschenden Person im Forschungsprozess berücksichtigt werden können.

3.1.1 Beobachtungstheoretische Überlegung zur Unterscheidung zwischen forschenden und beforschenden (Beobachtungs-)Perspektiven

Honig (2010) unterscheidet mit seinen Überlegungen zur Beobachtung von Beobachtung zwischen Beobachtungsperspektiven pädagogischer Fachkräfte (Beobachtung erster Ordnung) und Beobachtungsperspektiven der forschenden Person (Beobachtung zweiter Ordnung): »Es handelt sich [...] um eine Beobachtung erster bzw. zweiter Ordnung: Was die Erzieherin beobachtet, stellt sich im Auge des beobachtenden Forschers anders dar« (Honig, 2010, S. 98). Durch die Unterscheidung zwischen Beobachtung erster und zweiter Ordnung macht er auf die jeweilige Beobachtungsleistung und damit verbundene Ziele, Perspektiven und Situierungen aufmerksam.⁹ Die Beobachtung von Beobachtungsperspektiven – insbesondere auch zwischen Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und der forschenden Person – diente in der ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren dazu, die Gleichzeitigkeit des Vollzugs einer ethnografischen Beobachtung und Teilnahme an einer pädagogischen Beobachtung zu reflektieren. Damit wurden die Unterschiede zwischen einer ethnografischen und pädagogischen Beobachtung ins Zentrum gerückt und das durch eine ethnografische Studie mitgeführte Beobachtungsverständnis – als eines neben vielen weiteren möglichen – reflektierbar.¹⁰

9 Honig (2010) betont damit die konstruktivistische Komponente (Berger & Luckmann, 2004 [1966]) von Beobachtung, die auch an Schütz (1971) Unterscheidung einer Konstruktion ersten und zweiten Grades erinnert.

10 Dies schloss auch an die bereits mit der Ethnografie und Grounded Theory bzw. Situationsanalyse mitgeführte Forderung nach der Reflexion der forschenden Person an und konkretisierte diese in Bezug auf die Beobachtung.

Unter Bezugnahme auf Honigs (2010) Ausführungen wurde zwischen einer pädagogischen und wissenschaftlichen Praxis und darin hergestellten (Beobachtungs-)Perspektiven unterschieden (Hartmann, 2024). An dieser Stelle wird explizit nicht von einer ethnografischen Praxis gesprochen, da ansonsten in der relationalen Betrachtung zu den pädagogischen Fachkräften die ethnografische Beobachtung auf ihr verfolgtes Ziel der Darstellung pädagogischer Praxis reduziert werden würde (Hartmann, 2024). Gleichzeitig wird die forschende Person so ausschließlich als Teil der wissenschaftlichen Praxis konzipiert. Auch wenn diese strikte Trennung für die Reflexion der Unterschiede zwischen der Beobachtung der pädagogischen Fachkräfte und derjenigen der forschenden Person produktiv ist, wird damit die ethnografische Beobachtungspraxis und damit einhergehende Involviertheit in die pädagogische Praxis nicht berücksichtigt bzw. auch nicht sichtbar, weshalb weitere ethnografische und methodologische Reflexionen notwendig sind.

3.1.2 Ethnografische Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person

Die Involviertheit der forschenden Person wird beziehend auf ethnografische Reflexionen als Teilnahme (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) bzw. im Englischen als »immersion« (Emerson et al., 2011, S. 3) gefasst. In der Ethnografie wird von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten ausgegangen: »a relation that will change both« (Blommaert & Jie, 2010, S. 12). Auch Emerson, Fretz und Shaw (2011) beschreiben ethnografische Beobachtung als Miterleben. Dabei trifft weiterhin zu, was Honig (2010) beschreibt: Auch in der Ethnografie wird die Differenz zwischen dem Miterleben des:der Ethnografen:in und den Perspektiven der beforschten Personen anerkannt und im Rahmen der sogenannten Krise der ethnografischen Repräsentation (selbst-)kritisch aufgearbeitet (Berg & Fuchs, 2016/1993). Es geht somit weniger um eine Gleichsetzung, sondern vielmehr um eine Reflexion der Perspektiven, die die forschende Person an die pädagogische Praxis heranträgt, und jener, die durch die Teilnahme an sie herangetragen werden. Durch das Miterleben und die explizite Teilnahme an den pädagogischen Geschehnissen muss der:die Ethnograf:in seine:ihre soziale Position jeweils aushandeln (Cloos, 2008).¹¹ So schreibt auch Breidenstein (2010),

11 Während Cloos (2008) entlang der Begrifflichkeit »auszuhandelnder Mehrfachrollen« (Cloos, 2008, S. 208) zwischen den Rollen als Pädagog:in, Forscher:in und Erwachsenen unterscheidet, liegt der Fokus hier auf der hergestellten (Beobachtungs-)Position,

dass erst über die Teilnahme an verschiedenen Situationen und die damit verbundene Einnahme unterschiedlicher (Beobachtungs-)Perspektiven und (Beobachtungs-)Positionen die forschende Person »etwas über die Interpretationen, die die Teilnahme an der Situation erfordert, und die Selektionen, die sie nahe legt, erfahren [kann]« (Breidenstein, 2010, S. 208).

Unter Berücksichtigung ethnografischer Reflexionen zur sozialen Position wurde die ausschließliche Perspektivierung der forschenden Person als Teil der wissenschaftlichen Praxis, wie sie bei Honig (2010) angelegt war, geöffnet (Kapitel 3.1.1). Gleichwohl regten die beobachtungstheoretischen Überlegungen von Honig (2010) dazu an, jeweils nach den eingenommenen (Beobachtungs-)Perspektiven zu fragen (Hartmann, 2024): Erstens die Perspektive als Ethnograf:in, die Teil der wissenschaftlichen Praxis ist (auch Forscher:in) und dabei ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse und (wissenschaftliche) Perspektiven mitführt. Zweitens die Perspektive als Ethnograf:in, die an der pädagogischen Praxis teilnimmt (auch Pädagog:in), wodurch (Beobachtungs-)Perspektiven an sie herangetragen bzw. miterlebt werden. Das Miterleben führt dazu, dass sich diese »zuweilen unbemerkt in die Routinen und Praktiken der Ethnographen einschreib[en]« (Cloos, 2008, S. 218). Daraus leitet Cloos (2008) eine »extensive Rekonstruktion der Protokolle teilnehmender Beobachtungen« (Cloos, 2008, S. 218) ab. Daran anschließend kann somit formuliert werden, dass sowohl im Ausbalancieren verschiedener herzustellender (Beobachtungs-)Positionen und damit einhergehender (Beobachtungs-)Perspektiven als auch in der Rekonstruktion des Einschreibens von Routinen und Praktiken ein Erkenntnisgewinn für die Forschung liegt.

Um diese Mehrfachperspektivität der forschenden Person zu berücksichtigen, wurde zwischen durch die Forschung mitgeführten (wissenschaftlichen) Perspektiven und den in der pädagogischen Praxis erfahrbar gewordenen (pädagogischen) Perspektiven unterschieden (Hartmann, 2024). Erst mit dieser Differenzierung konnten sowohl Parallelitäten und Unterschiede der (Beobachtungs-)Perspektiven zwischen der forschenden Person und den pädagogischen Fachkräften als auch unterschiedliche Perspektiven der forschenden Person reflektiert und als Erkenntnisgewinn für den Forschungsgegenstand genutzt werden.

also ob eine eingebundene Position (Pädagog:in) und/oder distanzierte Position (Forscher:in) hergestellt wird. Damit wird der Rollenbegriff nicht übernommen.

3.1.3 Method(olog)ische Reflexionen zur Mehrfachperspektivität der forschenden Person im Forschungsprozess

Um die unterschiedlichen (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person für die Analyse zu nutzen, galt es wiederum, deren Funktion im Forschungsprozess zu reflektieren. Die Ausführungen der Situationsanalyse zur Involviertheit der forschenden Person und Anerkennung von situiertem Wissen und partialen Perspektiven sensibilisierten, die (Beobachtungs-)Perspektiven der Forschenden in der Erhebung und in der Analyse zu reflektieren. Sie regten dazu an, diese zu reflektieren und auch unterschiedliche Perspektiven nicht nur bei den Beforschten, sondern auch bei den forschenden Personen zuzulassen.

Während über die vorausgehenden Reflexionen die (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person vorwiegend in der Auseinandersetzung und Relationierung zu den beforschten Personen in den Blick kamen, wird über method(olog)ische Reflexionen nach der Relationierung der verschiedenen (Beobachtungs-)Perspektiven und dabei zum Ausdruck kommendes situiertes Wissen der forschenden Person zu fragen sein. Die Ethnografie erfüllte in der Studie drei Funktionen (Hartmann, 2024): Erstens wurde die Ethnografie als Forschungsstrategie eingesetzt, sodass über die Teilnahme (Beobachtungs-)Perspektiven der pädagogischen Praxis erfahrbar wurden und pädagogisches Wissen sich in die forschende Person einschrieben. Zweitens wurde anerkannt, dass ethnografisch Forschende ein ethnografisches (Beobachtungs-)Wissen mitführen. Statt dieses auszublenden, wurde es als sensibilisierendes Konzept gefasst. Dies ermöglicht, das ethnografische (Beobachtungs-)Wissen nicht mehr unreflektiert als Norm mitzuführen, sondern als situiertes Wissen einer ethnografisch forschenden Person sichtbar zu machen. Drittens wurden die Reflexionen zu (Beobachtungs-)Perspektive der forschenden Person als reflexive Analysefolie eingesetzt, um – unter Berücksichtigung von Parallelitäten und Unterschieden, der (Beobachtungs-)Perspektiven der forschenden Person und der beforschten Praxis – die hergestellten Beobachtungspositionen zu analysieren. Durch die Ethnografie als sensibilisierendes Konzept und reflexive Analysefolie wurde es möglich, in der Analyse sowohl das mitgeführte wissenschaftliche Wissen der forschenden Person als auch das durch die ethnografische Teilnahme erschlossene pädagogische Wissen zu berücksichtigen, ohne eines davon privilegierend zu gewichten.

Während die Reflexion der Forschenden bereits durch ein postmodernes Verständnis in der Situationsanalyse angelegt sind, bieten die hier vorge-

nommenen Reflexionen für die Situationsanalyse das weitere Potenzial, nicht nur das Vorwissen, sondern auch die in und durch die Forschung gemachten (Mehrfach-)Erfahrungen und daraus hervorgehende Mehrfachperspektiven der forschenden Person zu reflektieren. Erst durch das Hinzuziehen der Situations-Map von Clarke (2012) als zusätzliches Tool zur theoretischen und forschungspraktischen Verortung konnten die in der Analyse (ko-)konstruktiv hergestellten Mehrfachperspektiven der forschenden Person kartografiert und herausgearbeitet werden.

3.2 Reflexion von Mehrfachpositionen der forschenden Person

Während über die Mehrfachperspektiven das jeweils mitgeführte (Vor-)Wissen bzw. das durch die Teilnahme an die forschende Person herangetragene Wissen in den Blick kam, werden nun die Reflexionen der (Beobachtungs-)Positionen der forschenden Person vorgestellt. Für die Reflexion der Mehrfachpositionen¹² wurde in der ethnografischen Studie einerseits auf die bereits vorgestellten ethnografischen Reflexionen von Cloos (2008), andererseits auf die ethnografische Reflexion zur teilnehmenden Beobachtung von Kalthoff (1997) zurückgegriffen. Die ethnografische Reflexion von Kalthoff (1997) dient dazu, die ko-konstruktiv herzustellenden (Beobachtungs-)Positionen der forschenden Person bei der Teilnahme an der pädagogischen (Beobachtungs-)Praxis einer analytischen Beschreibung zugänglich zu machen (Hartmann, 2024).

Im Folgenden wird zunächst vorgestellt, wie unter Rückbezug auf Cloos (2008) und Kalthoff (1997) analytisch ko-konstruktive Prozesse der Herstellung der sozialen Position in der Beobachtung erfasst werden können, um danach entlang empirischen Materials beispielhaft einen Einblick in die Gleichzeitigkeit von Mehrfachpositionierung zu geben und Möglichkeiten der Analyse dieser aufzuzeigen.

3.2.1 Positionieren und Positioniert-Werden: Ko-Konstruktive Prozesse bei der Herstellung der sozialen Position in der Beobachtung

Mit der in Anlehnung an Cloos (2008) eröffneten Unterscheidung zwischen einer eingebundenen Position als Pädagog:in und einer distanzierten Positi-

12 An dieser Stelle der Hinweis, dass hier der Fokus auf Mehrfachpositionierung der forschenden Person liegt und nicht mit der Positions-Map der Situationsanalyse gearbeitet wurde.

on als Forscher:in (Kapitel 3.1.2). Er betont, dass die Forschenden nicht alleine entscheiden, wie sie sich positionieren. Vielmehr sind sie »mit vielfachen Prozessen des Positionierens und Positioniert-Werdens konfrontiert« (Cloos, 2008, S. 213). Während dies durchaus Herausforderungen des Ausbalancierens sowie des Hin- und Herpendelns zwischen verschiedenen Positionen bedeutet, arbeitet Cloos (2008) auch den Erkenntnisgewinn dieser Prozesse heraus. Damit werden nicht nur unterschiedliche Perspektiven der beforschten Personen, »sondern auch deren gemeinsame Herstellung des jeweiligen Handlungsfeldes« (Cloos, 2008, S. 218) offenbart.

Für die ethnografische Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bestand die methodologische Herausforderung darin, dass die Herstellung der sozialen Position in der Beobachtung selbst das zu untersuchende Forschungsphänomen war. Damit galt es, zwischen den Prozessen des Positionierens und Positioniert-Werdens zu unterscheiden, um nicht ethnografische und pädagogische Anforderungen gleichzusetzen. Hierzu wurde auf Kalthoff (1997) und seine Unterscheidung bei der Reflexion der Erfahrungen aus der teilnehmenden Beobachtung zwischen der Ebene der Beobachtung erster und zweiter Ordnung¹³ zurückgegriffen. Mit der Ebene der Beobachtung erster Ordnung werden die eigenen Erfahrungen als Ethnograf:in, mit der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung die Reaktionen der beforschten Personen auf die:den Ethnograf:in reflektiert (Kalthoff, 1997). Damit kann zwischen den von der:dem Ethnograf:in angestrebten ethnografischen Positionierungen und den aus der Teilnahme an die:den Ethnograf:in herangetragenen pädagogischen Positionierungsanforderungen differenziert werden. Für die Analyse bietet dies die Möglichkeit, die Mehrfachpositionierungserfahrungen der forschenden Person und die daraus folgenden unterschiedlichen Erkenntnisgewinne zu nutzen.

3.2.2 Empirische Reflexionen: Zur Analyse unterschiedlicher Positionierungsanforderungen

Bezugnehmend auf die zuvor dargestellten ethnografischen Reflexionen zur sozialen Position (Kapitel 3.2.1) wird nun entlang empirischen Materials nach-

13 Im Anschluss an den Repräsentationsdiskurs (Berg & Fuchs, 2016 [1993]) fragt Kalthoff (1997) nicht nur danach, wie die forschende Person sich in der Forschung positioniert (und damit die Beforschten repräsentiert werden). Er macht in Bezug auf die Herstellung der sozialen Position auch darauf aufmerksam, dass die Forschenden auch durch die Beforschten positioniert werden.

gezeichnet, wie unterschiedliche Anforderungen der Positionierung in der Analyse in den Blick geraten können. Daran anschließend werden die sich daraus ergebenden Potenziale für die Situationsanalyse herausgearbeitet. Es folgt ein Beobachtungsprotokollauszug, bei dem die forschende Person sich spontan entscheidet bei einer Beobachtung des Kindes Dayo im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren des Early Excellence-Ansatzes teilzunehmen.

»[Enrico] blickt auf und ich frage ihn, ob er jetzt beobachtet. Er sagt: ›ja«. Ich überlege, ob ich mein Notizbuch auch raushole und entscheide mich dann dagegen, weil ich heute nicht eine Beobachtungssituation mit inszenieren möchte. Mir war in der Analyse meiner Daten aufgefallen, dass dadurch, dass ich in der Beobachtungssituation, genauso wie die pädagogischen Fachkräfte, schreibe, in keiner Interaktion mit den jeweiligen Kindern, die beobachtet werden, treten kann. Um eine neue Perspektive auf die Beobachtung im Verfahren zu erhalten, entscheide ich mich dagegen, die Beobachtung mit aufzuschreiben. [...] Ich sitze still in der Ecke und habe das Gefühl, dass ich durch meine Anwesenheit und dass ich nicht mit Dayo zusammen frühstücke oder ein Gespräch mit ihm führe, die Skurrilität der Situation noch verstärke. Ich überlege, was ich zu Dayo sagen könnte, um ein Gespräch mit ihm anzufangen und so die Situation alltäglicher zu machen. [...]

Er [Dayo] schaut nach links und rechts und ich frage ihn erneut, was er suche. Er sagt ›ein Sternanhänger«. Ich bin mir nicht sicher, ob ich es richtig verstehe und frage deswegen erneut nach: ›Ein Sternanhänger?« Er nickt und greift im nächsten Moment neben seinen Teller, verschiebt diesen leicht und ich sehe einen Anhänger neben seinem Teller, der von dem Tellerrand verdeckt war. Bevor ich richtig erkennen kann, was der Anhänger für eine Form hat, hat Dayo diesen schon in seiner Hosentasche verschwinden lassen. Ich sage: ›ach, jetzt hast du ihn gefunden«. Er nickt. Ich frage ihn, ob er den Anhänger von zu Hause mitgebracht hat. Er sagt: ›ja« und nickt dabei. Enrico sagt zu mir, dass ich nicht so viel sprechen soll, da er das alles gar nicht aufschreiben kann. Ich blicke zu Enrico, der am Schreiben ist, und bin danach still« (27.01.2017_Beobachtung Dayo).

Bezugnehmend auf Kalthoff (1997) kann in der Analyse des Protokollauszugs die Diskrepanz zwischen den Positionierungen herausgearbeitet werden, die die forschende Person aus einem Forschungsinteresse heraus einnehmen möchte und derjenigen, die ihr erst vom Kind und dann von der pädagogi-

schen Fachkraft Enrico ermöglicht bzw. an sie herangetragen wird. Vor dem Hintergrund eines ethnografischen Forschungsinteresses heraus agiere ich hier als forschende Person, die in explizite Distanz zur Beobachtungspraxis im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens zu treten versucht. Ethnografischen Vorstellungen von einer eingebundenen (Beobachtungs-)Position folgend, versuche ich, ein Gespräch mit Dayo zu initiieren und darüber die ›Situation alltäglicher‹ zu machen. Wichtig ist an dieser Stelle herauszustellen, dass ich dabei ethnografischen und eben nicht pädagogischen Anforderungen folge. Der Wunsch nach Involviertheit entspringt der Flucht aus einer Involviertheit in die schreibende und in Stille vollzogene Beobachtung im Rahmen des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Wenn nun nach der Reaktion gefragt wird und danach, wie ich positioniert werde, kann herausgearbeitet werden, dass eine distanzierte (Beobachter:innen-)Position an mich herangetragen wird. Dayo sucht nicht ein Gespräch mit mir und von der pädagogischen Fachkraft werde ich explizit zum weniger Sprechen aufgefordert.

Die Unterscheidung zwischen den von mir verfolgten Zielen (Beobachtung erster Ordnung) und an mich herangetragenen Anforderungen (Beobachtung zweiter Ordnung) führt dazu, nicht Vorstellungen über eine ethnografische Eingebundenheit (nicht schreiben, in Interaktion mit anderen gehen) mit den Vorstellungen einer Eingebundenheit in die hier vollzogene Beobachtungspraxis des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens zu verwechseln. Über die Analyse der Reaktion wird deutlich, dass ich mit dem ethnografisch verfolgten Ziel einer Eingebundenheit in Distanz zur pädagogischen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis trete. Allerdings ist dabei auch nach der Relationalität von mir als forschende Person – auch bei der Beobachtung erster Ordnung – zu fragen. Unter Berücksichtigung der Relationen und gleichzeitig bestehenden Parallelitäten der Positionierungen in der Ethnografie und des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens, kann der Wunsch nach einer involvierten Position auch dem im Protokollauszug beschriebene Gefühl der Skurrilität zugeordnet werden. Das Gefühl der Skurrilität entspringt wiederum dem Erfahrungswissen und eingenommene (Beobachtungs-)Position außerhalb des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Das verfolgte ethnografische Ziel eine eingebundene (Beobachtungs-)Position kann auch einer (Positionierungs-)Praxis in Kindertageseinrichtungen zugeordnet werden. In dieser Rückbindung an eine pädagogische Praxis bietet die reflexive Differenzierung von Positionsanforderungen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Relationalität für die Analyse das Potenzial, unterschiedliche – im

Widerspruch stehende – pädagogische Anforderungen (innerhalb und außerhalb des Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens) in den Blick zu bekommen. Erst so kann eine relationale Analyseperspektive auf die Herstellung der sozialen Position der pädagogischen Fachkräfte entwickelt werden (Hartmann, 2024).

Um die Situationsanalyse als zusätzliches Tool zur theoretischen und forschungspraktischen Verortung der forschenden Person zu nutzen, lassen sich weitere Anregungen ableiten. In die Situations-Map sollte die forschende Person mit ihren unterschiedlichen Positionen (z.B. als Forscher:in, als Pädagog:in) aufgenommen werden. Dies bietet das Potenzial, sowohl eine differenzierte Reflexion zur Involviertheit der forschenden Personen vorzunehmen als auch eine prozesshafte Perspektive auf diese und ihre jeweils hergestellten Positionen zu entfalten.

4. Fazit: Potenziale für die Situationsanalyse

In diesem Artikel wurde zunächst herausgearbeitet, wie in der Situationsanalyse unter Bezugnahme auf den postmodern turn eine Reflexion der forschenden Person postuliert wird (Kapitel 2). Danach wurde entlang von beobachtungstheoretischen Reflexionen einer ethnografischen Studie zum Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren herausgearbeitet, wie Mehrfachperspektiven und -positionen der forschenden Person identifiziert und für eine Analyse gewinnbringend eingesetzt werden können (Kapitel 3). Dies erfolgte auch unter Rückgriff auf die in der Situationsanalyse geforderten methodologischen Reflexionen, indem berücksichtigt wurde, dass durch die ethnografische Forschung unterschiedliche Perspektiven und situiertes Wissen mitgeführt (Kapitel 3.1) und in Aushandlung mit den beforschten Personen verschiedene Positionen hergestellt werden (können) (Kapitel 3.2). Mit den aufgezeigten Reflexionen werden so erstens die Forschenden, ihre Erfahrungen und Positionen als vielfältig und widersprüchlich sichtbar. Zweitens wird eine relationale Perspektive auf die in und durch die Forschung veränderten (Beobachtungs-)Perspektiven und Positionen gerichtet.

Für die Situationsanalyse bieten diese Reflexionen zwei Potenziale: Erstens wird die bisher weniger fokussierte Reflexion der Involviertheit der forschenden Person in der Analyse und damit einhergehende Konstitutionsbedingungen der Forschung (Kerle et al., 2023) dezidiert(er) berücksichtigt. So könnten die Situationsanalyse und speziell die Situations-Maps als theore-

tische und forschungspraktische Verortung eingesetzt werden (Kapitel 3.1.3: siehe für einen Reflexionsvorschlag der Maps von Soziale Welten/Arenen auch Gaedicke und Rhein, 2023). Zweitens bieten die Reflexionen zu den Mehrfachpositionierungen das Potenzial, in die Situations-Maps verschiedene Positionen der forschenden Person (z.B. als distanzierte Forscher:in, als eingebundene Pädagog:in) dezidiert einzubeziehen (Kapitel 3.2.2).

An dieser Stelle sei auch auf die Grenze dieses Beitrags verwiesen: Mit diesem werden Potenziale für die Situationsanalyse aufgezeigt, wenngleich weitere theoretische Vergewisserungen und forschungspraktische Konkretisierungen notwendig sind. So bieten sich ebenfalls Anknüpfungspunkte, um die hier vorgenommenen Reflexionen für Methoden, beispielsweise Interviews, zu diskutieren. Dies ermöglicht, auch dort die von Clarke (2012) geforderte Reflexion der Involviertheit der forschenden Person im Forschungsprozess stärker einzubeziehen und zu bedenken.

Literatur

- Althans, B. (2014). Notwendige Differenzbearbeitungen: Selbst- und Fremdbeobachtung im ethnographischen Schreiben. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 149–166). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.149>
- Baur, N., Knoblauch, H. Akremi, L. & Traue, B. (2018). Qualitativ – quantitativ – interpretativ: Zum Verhältnis methodologischer Paradigmen in der empirischen Sozialforschung. In L. Kreml, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 246–284). Weinheim: Beltz.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hg.). (2016 [1993]). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (4. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004 [1966]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters. <https://www.doi.org/10.21832/9781847692962>

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UTB. <https://www.doi.org/10.36198/9783838539799>
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–215). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_16
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretative Turn* (2. Auflage). Newbury Park: Sage.
- Cloos, P. (2008). »Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.« Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherung* (S. 207–220). Weinheim: Juventa.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. Auflage). Chicago: The University of Chicago Press. <https://www.doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>
- Gaedicke, S. & Rhein, C. (2023). Soziale Welten/Arenen-Karten neu gedacht. Theorie-Methoden-Karten als Werkzeug zur theoretischen Verortung von Forschenden und ihren Arbeiten. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_17
- Gasterstädt, J. & Rüger, S. (2021). Differenzsetzung situieren? Möglichkeiten und Grenzen der Situationsanalyse am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit Differenz. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hg.), *Soziale Differenz und Reifizierung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 51–75). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_3
- Gauditz, L. Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (2023). Einleitung: Entwicklungslinien der Situationsanalyse als Forschungsprogramm. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Ma-

- zur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.). Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele (S. 3–18). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_1
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (Hg.). (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine. <https://www.doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stieß (Hg.). Donna Haraway. Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Fragen (S. 73–97). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hartmann, M. (2024). Beobachten in Kindertageseinrichtungen. Eine Ethnografie zum Early Excellence Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-44043-5>
- Honig, M.-S. (2010). Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hg.), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung (S. 91–102). Weinheim: Juventa.
- Kalthoff, H. (1997). Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In S. Hirschauer & K. Amann (Hg.), Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie (S. 240–266). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kerle, A., Hartmann, M. & Cloos, P. (2023). Den Blick auf sich wenden – reflexives Forschen in der Kindheitspädagogik. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hg.), Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze (S. 210–226). Weinheim: Beltz Juventa.
- Köngeter, S. (2010). Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hg.), »Auf unsicherem Terrain«. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens (S. 229–242). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_18
- Latour, B. (2005). Reassembling the social. An Introduction to Actor-Network-Theory. New York: Oxford University Press. <https://www.doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Nicolini, D. (2012). Practice Theory, Work & Organization. An Introduction. Oxford: Oxford University Press.

- Reichertz, J. (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (3), Art. 33. <https://www.doi.org/10.17169/fqs-16.3.2461>
- Reinhardt, A. & Flack, N. (in diesem Band) Situationsanalyse meets Ethnografie: Method(olog)ische Perspektivierungen sozialpädagogischer Handlungssituationen. In: Gasterstädt, J., Helbig, J. & Urban, M. (Hg.), *Grenzobjekte – Positionierungen – Perspektivierungen. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Situationsanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit* (Band 1). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. *Ein Diskussionsanstoß*, 47 (2), 83–100. <https://www.doi.org/10.1515/zfsocz-2018-1006>

Positionierungen von Akteuren in Innovationslaboren: Reflexivieren, Analysieren & Gestalten

Potentiale der Situationsanalyse für die gestaltungsorientierte Forschung

Annett Hoppe¹

Abstract Der vorliegende methodologische-methodische Beitrag befasst sich mit den Potenzialen des Mappings der Situationsanalyse für gestaltungsorientierte Forschung, wobei die Gestaltung von Bildungs- und Innovationsprozessen in Wissenschafts-Praxis-Arrangements wie Innovationslaboren zugrunde gelegt wird. Dazu werden Innovationslabore aus diskurstheoretischer und organisationspädagogischer Perspektive als epistemische Terrains und Räume offener Zukünfte akzentuiert, in denen Macht-Wissensverhältnisse reproduziert und verändert werden können. Ausgehend von den Erfahrungen eines empirischen Forschungsprojekts zu einem ›Innovationslabor für nachhaltige Ernährung in der Region‹, plädiert der Beitrag für eine Verschränkung von diskurstheoretischen Ansätzen, die auf die Praxis des Positionierens verweisen, und der Situationsanalyse als Möglichkeit, Gestaltungsspielräume für Akteure in Wissenschafts-Praxis-Arrangements zu analysieren. Hierfür werden Dimensionen der Positionierung von Akteuren vorgeschlagen, welche mit den Mappingstrategien der Situationsanalyse verschränkt diskutiert werden. Daran anschließend werden Einsatzmöglichkeiten der Maps für gestaltungsorientierte Forschungsprozesse unter Berücksichtigung von Partizipation und Ko-Kreation formuliert.

Keywords Akteur – gestaltungsorientierte Forschung – Innovationslabor – Positionierung – Situationsanalyse

1 Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

1. Einleitung

In der gestaltungsorientierten Forschung wird sowohl an der theoretischen Entwicklung als auch an der praktischen Umsetzung von Innovationen gearbeitet (Hemkes, Srbeny, Vogel & Zaviska, 2017). Vor diesem Hintergrund dienen Innovationslabore als Instrument zur Gestaltung partizipativer und ko-kreativer Innovations- und Bildungsprozesse. Gleichzeitig führt die Verknüpfung von Forschung und Gestaltung dazu, dass die beteiligten Forscher:innen ihre Funktion als wissenschaftliche Beobachter:innen überschreiten und selbst gestaltend aktiv werden. Diese Verschränkung spiegelt sich auch in organisationspädagogischen Forschungsstrategien wider (Weber, Göhlich, Schröer & Engel, 2018). Innovationslabore werden damit zu Orten, in denen unterschiedliche Wissenskulturen und symbolische Ordnungen aufeinandertreffen und Wissenschafts-Praxis-Verhältnisse ausgehandelt werden (Weber & Wieners, 2018).

Vor diesem Hintergrund wurde in dem Forschungsprojekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, die Frage nach der Wirkmächtigkeit von Akteuren in einem Innovationslabor gestellt, um dem normativen Anspruch von Partizipation und Ko-Kreation gerecht zu werden. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Mapping-Strategien der Situationsanalyse mit der Analyse von Akteurspositionierungen aus diskurstheoretischer Perspektive verschränkt. Es zeigte sich, dass diese Erweiterung sowohl für die Analyse als auch für den Gestaltungsprozess von Wissenschafts-Praxis-Arrangements genutzt werden kann, um marginalisierenden Praktiken entgegen zu wirken.

Diese Potenziale werden im vorliegenden methodologischen und methodischen Beitrag diskutiert. Ziel ist es, das Verständnis von Positionierungen und Akteuren für die Situationsanalyse theoretisch und methodisch zu stärken, um darauf aufbauend die Mapping-Strategien der Situationsanalyse nach Adele Clarke für gestaltungsorientierte Forschungsansätze fruchtbar zu machen (Euler & Sloane, 2014; Schemme & Novak, 2017).

Zu diesem Zweck wird in Kapitel 2 das Verständnis von gestaltungsorientierten Forschungsansätzen erläutert und die theoretische Perspektive vorgestellt, die dem Forschungsprojekt zugrunde liegt. In einem zweiten Schritt werden das methodische Vorgehen im Forschungsprojekt des Innovationslabors sowie die damit verbundenen Herausforderungen erläutert, die die Grundlage für die methodologisch-theoretischen Überlegungen zur Untersuchung von Akteurspositionierungen bilden.

In Kapitel 3 werden die situationsanalytischen Verwendungen der Begriffe Akteur und Positionierung nachgezeichnet und Theorielücken aufgezeigt. Diese werden aus einer diskurstheoretischen und praxeologischen Perspektive geschärft und abschließend als Analyseebenen für die Untersuchung von Positionierungen miteinander in Beziehung gesetzt. Basierend auf den Erfahrungen und Ergebnissen des untersuchten Innovationslabors werden in Kapitel 4 Dimensionen von Positionierungen in Wissenschaft-Praxis-Arrangements anhand von Mappingstrategien diskutiert, um anschließend ihre Potenziale für gestaltungsorientierte Forschung zu entfalten. Abschließend werden weitere Forschungsdesiderate formuliert.

2. Gestaltungsorientierte Forschung in Innovationslaboren

Ziel dieses einleitenden Kapitels ist es zunächst, dass dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt theoretisch und im wissenschaftlichen Diskurs zu verorten. Darauf aufbauend werden das untersuchte Innovationslabor sowie das methodische Vorgehen vorgestellt. Zugleich werden die forschungspraktischen Herausforderungen formuliert, die dazu führten, das verschränkte Forschungsdesign aus Situationsanalyse und diskurstheoretisch-praxeologischen Perspektiven auf Positionierungen zu entwickeln.

2.1 Erziehungswissenschaftliche und organisationspädagogische Perspektiven

Gestaltungsorientierte Forschung wird insbesondere im Kontext der Begleitforschung von Förderprogrammen und Modellvorhaben seitens des Bundesinstituts für berufliche Bildung diskutiert (Hemkes et al., 2017; Schemme & Novak, 2017). Zu den gestaltungsorientierten Forschungsansätzen zählen Ansätze, die darauf abzielen, »den Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu stärken und so ko-produktive Erkenntnis- und Innovationsprozesse zu entfalten« (Hemkes et al., 2017). Ein weit verbreiteter Ansatz ist das Design-Based Research (Euler & Sloane, 2014; Reinmann, 2017). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive steht z.B. im Fokus wie gestaltungsorientiertes Forschen gelernt werden kann (Hemkes et al., 2017, S. 13). Organisationspädagogische und diskurstheoretische Perspektiven gehen darüber hinaus, indem sie die Einbettungen der Akteure in Programmatiken und Semantiken sowie Programmstrategien und die ihnen zugrunde liegenden Rationalitäten berück-

sichtigen (Adler & Weber, 2018; Weber, 2017, S. 391). Innovationslabore werden dabei im Anschluss an Michel Foucault als epistemische Terrains (Foucault, 1981) und als heterotope Räume (Foucault, 1998) adressiert, in denen dieser ›Dialog‹ stattfindet. Zweitens werden Innovationslabore als didaktische Methode eingesetzt, um Innovationsprozesse ko-kreativ und partizipativ zu gestalten (Hoppe, 2023b) und transformatorische Bildungsprozesse zu ermöglichen (Weber, 2023, S. 45).

Im Anschluss an organisationspädagogische und diskurstheoretische Perspektiven auf Innovationslabore wurde in dem zugrundeliegenden Forschungsprojekt nach den Wirkmächtigkeiten von Akteuren in regionalen Wissenschafts-Praxis-Arrangements gefragt. Ziel des Forschungsprojektes ist es u.a., den organisationspädagogischen Anspruch von Ko-Kreation und Partizipation in Innovationslaboren zu untersuchen, um damit einen Beitrag zur Professionalisierung transepistemischer Designforschung in gestaltungsorientierten Wissenschafts-Praxis-Arrangements zu leisten.

2.2 Innovationslabore mit der Situationsanalyse untersuchen

Die folgenden methodologischen und methodischen Überlegungen basieren auf einem Forschungsprojekt in dem ein Innovationslabor mit Masterstudierenden der Erziehungswissenschaften zum Thema »Nachhaltige Ernährung in der Region« durchgeführt wurde. An dem sechsständigen Innovationslabor, das sich an den Schritten des Design Thinking (Plattner, Meinel & Weinberg, 2009) und der Zukunftswerkstatt (Dauscher, 2019) orientierte, nahmen insgesamt 25 Personen aus der regionalen Wirtschaft, der kommunalen Verwaltung sowie weitere Studierende teil. Ausgangspunkt und die überwiegende Datenbasis des Forschungsprojektes sind 29 leitfadengestützte Interviews, die retrospektiv mit den Beteiligten durchgeführt wurden.

Sowohl die Erfahrungen im Innovationslabor, der Erhebungsprozess als auch die erste Sichtung des transkribierten Materials deuteten auf verschiedene Aushandlungsprozesse zwischen Wissenschaft und Gesellschaft hin. Es zeigte sich, dass eine Auseinandersetzung, die nur das empirisch erhobene Material berücksichtigt, dem Anspruch einer komplexen Auseinandersetzung nicht gerecht wird. Insbesondere die Erfahrung der eigenen Involviertheit in dem Gestaltungs- und Forschungsprozess, die sich z.B. in der Adressierung als Vertreter:in der Wissenschaft, als Student:in, als Erziehungswissenschaftler:in seitens der Beteiligten zeigte und wiederum Themen zum Gestaltungs-

prozess (un)sagbar werden ließ, erweiterten den Blick auf das Analysematerial.

Um dieser Komplexität sowie dem Qualitätsanspruch an diskurstheoretisch inspirierte Forschung (Angermüller & Schwab, 2014) gerecht zu werden, bot sich die Situationsanalyse nach Adele Clarke (2005, 2012) und später in Zusammenarbeit mit Carrie E. Friese und Rachel S. Washburn (2015b; 2018; 2022) an. Bei der Auswahl überzeugten die formulierten Stärken der Situationsanalyse, die das situative Wissen der Forschenden aktiv in die Analyse einbezieht (Clarke, Friese & Washburn, 2015a, S. 15). In einem ersten Schritt wurden in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe, die an der Organisation des Innovationslabors beteiligt war, »situational maps« erstellt und die Blickrichtung auf die Situation entworfen: »Positionierungen von Akteuren in Innovationslaboren«. Es folgten weitere Erstellungen und Überarbeitungen der Maps, wobei das erhobene Datenmaterial zunächst transkribiert, nach Charmaz (2014) codiert sowie durch die Praxis des Memoschreibens (Breuer, Muckel & Dieris, 2019, S. 137, S. 170) angereichert wurde. Im weiteren Prozess richtete sich das Forschungsinteresse darauf die Praktiken des Positionierens mit den Mappingstrategien in den Blick zu nehmen. Dies erwies sich jedoch insbesondere bei der Erstellung der social worlds/arenas maps als Herausforderung und legte eine Leerstelle der Situationsanalyse offen, die im Folgenden näher ausgeführt wird.

3. Positionierungen von Akteuren methodologisch-theoretisch situieren

Das folgende Kapitel nähert sich zunächst aus situationsanalytischer Perspektive dem Verständnis von Akteuren und Positionierungen an und formuliert eine theoretische Leerstelle auf die Praktiken des Positionierens. Darauf aufbauend werden diskurstheoretische Perspektiven ergänzt, um abschließend drei methodologische Ebenen von Positionierungen herauszuarbeiten, die die Grundlage für die Analyse der Positionierungen von Akteuren bilden.

3.1 Positionierungen von Akteuren aus situationsanalytischer Perspektive

Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm versteht sich als Weiterentwicklung der Grounded Theory nach dem »postmodern turn« (Clarke, 2005)

und dem »interpretative turn« (Clarke et al., 2018). Dabei werden konstruktivistische, kritische, poststrukturalistische und postmoderne Ansätze miteinander verbunden (Clarke et al., 2015a, S. 29; Clarke, 2022) und der Situationsbegriff in Abgrenzung zum Kontext eingeführt, um Bedingungen und Beziehungen in die Analyse einzubeziehen (Clarke, Washburn, R. & Friese, 2022, S. 17).

Für die Analyse der Positionierungen der Akteure deutet sich hier an, dass das situierte Wissen der Forschenden, das Vorgehen sowie die inhärenten Sprechpositionen relevant werden. Dabei bleibt jedoch noch offen, was unter dem Akteursbegriff zu verstehen ist. Bereits auf dem Cover der 2005 erschienenen Ausgabe zur Situationsanalyse findet sich ein erster Hinweis, der auch an diskurstheoretische Annahmen anknüpft. In der »situation of action« werden Akteure als diskursive Konstruktionen begriffen. Mit Blick auf die vorgeschlagenen maps werden Akteure weiter differenziert, indem zwischen individuellen, kollektiven, implizierten und stillen Akteuren unterschieden wird. Clarke weist bei der Beschreibung der »social worlds/arenas maps« darauf hin, dass Akteure als Individuen, als Kollektive und als Welten adressiert werden können (Clarke, 2005, S. 110). Ziel ist es demnach zu untersuchen, wie Akteure ihre Sozialen Welten gestalten und beeinflussen, wobei Wechselwirkungen und Relationierungen in den Fokus des Interesses rücken (Clarke et al., 2018, S. 136). Dieses Akteursverständnis ist anschlussfähig an die Ausführungen von Reiner Keller, der sich ebenfalls mit der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit beschäftigt (Keller, 2012).

Wie bereits angedeutet, richtet sich das Forschungsinteresse weniger auf das Verständnis der Interaktionen und Beziehungen zwischen den Akteuren als vielmehr auf die Praktiken der Relationierungen. Konkret sind damit folgende Fragestellungen verbunden: Wer wird zum Akteur? Und welche zugeschriebenen Wirkmächtigkeiten gehen mit diesen Zuschreibungen einher? Hierzu wurde auf den Positionierungsbegriff zurückgegriffen. Innerhalb der Situationsanalyse werden zwar die Begriffe der Position und Positionalität im Kontext der »positional maps« verwendet, wobei »*Positions on positional maps are positions in discourses*« (Clarke, 2005, S. 126, H. i. O.) verstanden werden. Positionalität meint den Zwischenraum zwischen den Positionen (Clarke, 2005, S. 127). Der Fokus auf die Praktiken des Positionierens stellt jedoch eine Leerstelle innerhalb der Situationsanalyse dar, die im Folgenden durch diskurstheoretische Überlegungen gefüllt werden soll.

3.2 Positionierungen von Akteuren aus diskurstheoretischer Perspektive

Die im Folgenden verwendete diskurstheoretische Perspektive auf Positionierungen von Akteuren basiert auf drei disziplinären Ansätzen: Erstens auf der dekonstruktiven Akteursperspektive der Sprachwissenschaft nach Johannes Angermüller (2019), zweitens der sozialwissenschaftlichen rekonstruktiven Perspektive nach Reiner Keller (2011, 2012), wobei »soziale Akteure« als Kategorie in die Analyse eingebunden werden können. Und drittens auf diskurstheoretisch-praxeologische Verortungen nach Daniel Wrana (2015), um diskursive Praktiken des Positionierens einzubeziehen.

Den dekonstruktiven Tendenzen in den Sprachwissenschaften folgend werden Akteure nicht als sog. »Verstehensinstanzen« akzentuiert, sondern »als nach diskursiven Regeln produzierte Konstrukte« (Angermüller, 2014, S. 26) oder auch als einen »Effekt von Sprache« (Angermüller, 2019, S. 155). Für die theoretische Perspektive bedeutet dies zunächst, dass der Forschungsfokus darauf liegt, nach der Art und Weise der Positionierung von Akteuren zu fragen.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Wirkmächtigkeit ihnen für regionale Entwicklungsprozesse zugeschrieben wird. Hierfür wird auf die Kategorie der sozialen Akteure nach Keller (2012) Bezug genommen. Dieser unterscheidet zwischen individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Akteuren, wobei diese »innerhalb historisch situierter und hochkomplex strukturierter Sinn-, Prozess-, Handlungs- und Ereignisordnungen [...] entstehen.« (Keller, 2012, S. 74). Er sieht den Vorteil der Kategorie der sozialen Akteure darin, dass sie »als Adressaten von Wissensbeständen« betrachtet werden können, um die Wirkungen von Sprechpositionen in »institutionellen bzw. organisationalen Diskurssettings« zu analysieren und so auf fehlende Sprechpositionen aufmerksam zu werden (Keller, 2012, S. 98).

Um die Dynamiken der Herstellung und (Re-)Produktion von Wirkmächtigkeiten sozialer Akteure zu beleuchten, bietet sich die diskurstheoretisch-praxeologische Perspektive auf Positionierungen nach Daniel Wrana (2015) an. Dieser verweist auf die Subjektwerdung der Akteure im sogenannten Äußerungsakt und richtet den Blick auf die diskursiven Praktiken der Positionierung.

Subjektpositionen »werden nicht von der Akteur_in als sich selbst autorisierendem Subjekt hergestellt, vielmehr verdankt das Subjekt seine Autorität

und seine Handlungsmöglichkeiten [...] sozialen Praktiken« (Wrana, 2015, S. 125).

Vor diesem Hintergrund geht es um die diskursive Praxis des Positionierens von sozialen Akteuren, wobei sich diese im Äußerungsakt, d.h. im erhobenen Interviewmaterial zeigen. Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen, in denen Positionierungen als diskursive Praktiken verstanden werden, bietet sich eher die allgemeine Blickrichtung der Situationsanalyse auf Relationierungen zwischen den Elementen an. Dies bietet die Möglichkeit nichtmenschliche Elemente in die Analyse der Wirkmächtigkeiten von Akteuren in Wissenschafts-Praxis Arrangements einzubinden. Wie diese Überlegungen methodologisch mit der Situationsanalyse verschränkt werden können, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

3.3 Positionierungen im Forschungsprojekt Innovationslabor analysieren

Kollektive, individuelle, implizite und stille Akteure sowie soziale Welten als Akteure werden als diskursive Konstruktionen begriffen, denen durch soziale Praktiken Handlungsmacht für den regionalen Entwicklungsprozess zugeschrieben wird. Diskursive und soziale Praktiken der Positionierung mit dem Fokus auf die Relationalität der Elemente, um nichtmenschliche Elemente und unbesetzte Positionen sichtbar zu machen, bildeten somit den Analysefokus des Forschungsprojektes.

Auf forschungspraktischer Ebene bedeutete dies, dass Positionierungen von Akteuren im Datenmaterial sowie durch den Forschungs- und Gestaltungsprozess herausgearbeitet wurden. Diese werden als Ebenen der Positionierungen der Akteure bezeichnet (Abbildung 1).

In diesem Dreiklang des Reflexivierens, Analysierens und Gestaltens dienen die Maps als methodische Reflexionsfläche und sind als miteinander verschränkt zu verstehen. Die erste Ebene des reflexiven Forschungsprozesses bezieht sich u.a. auf die Forschungshaltung sowie das situierte Wissen und dient dazu die (eigene) situierte Blickrichtung im Sinne einer ›epistemischen Reflexivität‹ zu kennen und eine professionelle Haltung auszubilden (Keller & Hoppe, 2023; Weber, 2023). Abgrenzend dazu richtet der Analyseprozess den Blick auf die diskursiven Praktiken des Positionierens. Der Gestaltungsprozess unabhängig oder auch als Teil des Analyseprozesses bezieht sich dabei auf die sozialen und diskursiven Praktiken der Organisation und Durchführung von Wissenschaft-Praxis-Arrangements. Im Folgenden wird diskutiert,

wie Mapping-Strategien mit der Analyse von Positionierungen methodisch gedacht und für den Gestaltungsprozess fruchtbar gemacht werden können.

Abbildung 1: Ebenen der Positionierung der Akteure



Quelle: Eigene Darstellung

4. Potenziale der Maps für gestaltungsorientierte Forschung

Im Folgenden werden die Potenziale von Maps für eine partizipativ und ko-kreativ angelegte Forschung in Wissenschaft-Praxis-Arrangements herausgearbeitet. Anhand von Erfahrungen und Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt »Innovation Lab für nachhaltige Ernährung in der Region« wird zunächst der Prozess der Analyse von Akteurspositionierungen im Hinblick auf die verschiedenen Mappingstrategien diskutiert. In einem zweiten Schritt werden Einsatzmöglichkeiten für gestaltungsorientierte Forschungsprozesse abgeleitet.

4.1 Mit dem Mapping Positionierungen von Akteuren analysieren

Zu Beginn der Auswertung des Datenmaterials wurden zunächst situational und relational maps erstellt. Hierbei zeigte sich, dass vorgeschlagenen Elemente der ordered situational maps genutzt werden konnten, um zunächst die Komplexität der Positionierungen von Akteuren zu erfassen. Mit der Erstellung weiterer Maps wurden folgende Dimensionen herausgearbeitet, um diskursive Praktiken der Positionierungen von Akteuren zu analysieren.

Positionierungen zwischen beteiligten Akteuren

Die Erstellung der *situational/relational maps* diente zunächst dazu die Situation »Positionierungen von Akteuren im Innovationslabor« und der als solche bezeichneten Akteure zu identifizieren. Dazu wurden u.a. die retrospektiv geführten Interviews unter Berücksichtigung soziokultureller Aspekte ausgewertet. Dabei zeigte sich, dass die nicht studierenden Beteiligten überwiegend über einen höheren Bildungsabschluss verfügen und es in vielen Fällen auch im beruflichen Umfeld eine Nähe und Berührungspunkte zur Universität und zu Studierenden bestehen. Diese Aspekte prägten den weiteren Forschungsprozess insofern, als nach den Partizipationsmöglichkeiten im Gestaltungsprozess sowie nach marginalisierenden diskursiven Praktiken gefragt wurde.

Das Mapping der *social worlds/arenas maps* erwies sich als eine der größten Herausforderungen im Analyseprozess, da die Akteure zwar in soziale Welten als Diskursuniversen eingebettet sind, diese auf forschungspraktischer Ebene aber nicht getrennt werden konnten. Ein Beispiel hierfür wären die Studierenden, die sowohl der Bürgerinitiative als auch der Studierendenvertretung angehören, oder die Wirtschaftsförderung, die der Kommunalverwaltung und gleichzeitig als Sprachrohr der Wirtschaftsinteressen zugeordnet werden könnte. Die »social worlds/arenas maps« haben auf dieses analytische Problem aufmerksam gemacht und für die Polyphonie des Diskurses in und zwischen sozialen Welten sensibilisiert. Das weitere Forschungsinteresse richtete sich dann nicht darauf, Sprechpositionen in sozialen Welten der Akteure z.B. Wirtschaft, Verwaltung, Wissenschaft zu untersuchen, sondern die sozialen und diskursiven Praktiken der Zuordnung zu bestimmten sozialen Welten/Arenen wie Politik, Wirtschaft, in den Blick zu nehmen.

Somit war es möglich, die *positional maps* zu nutzen, um die (fehlenden) Sprechpositionen mit den zugeschriebenen Wirkmächtigkeiten der in den situational und relational maps adressierten Akteure in Beziehung zu

setzen. Die Komplexität von Sprechpositionen und damit verbundenen Verantwortungszuschreibungen an Akteure wurde so durch die ›positional maps‹ sichtbar. Exemplarisch konnten (fehlende) Sprechpositionen für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Innovationslabor analysiert werden (Hoppe, 2023b).

Positionierungen von impliziten & stillen Akteuren

Mit Hilfe der *situational/relational maps* wurden implizite & stille Akteure identifiziert. Hierbei handelte es sich z.B. um Bauernverbände oder auch Vertreter:innen der konventionellen Landwirtschaft sowie Politiker:innen. Hier zeigt sich bereits eine Einsatzmöglichkeit des Mappings, um im gestaltungsorientierten Forschungsprozess Netzwerkstrukturen zu berücksichtigen und ggf. implizite & stille Akteure zu identifizieren und einzubinden.

Mit den *social worlds* und *arena maps* konnte der Analysefokus auf institutionelle und organisationale Logiken sowie Verantwortungszuschreibungen für die Umsetzung der entwickelten Projektideen gerichtet werden. Dabei zeigte sich unter anderem, dass die Verantwortung für die Umsetzung der Projektideen den abwesenden politischen Akteuren zugeschrieben wurde.

Die *positional maps* veranschaulichten die Sprechpositionen und zeigten u. a., dass der Bürgerinitiative, die sich für eine vegane Lebensweise einsetzte, kaum Wirkmächtigkeit zugeschrieben wurde und diese von marginalisierenden diskursiven Praktiken geprägt waren. Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich die im Material analysierten Sprechpositionen in gesellschaftlichen Ernährungsdiskursen widerspiegeln.

Positionierungen der Akteure durch Diskurse

Mit Hilfe der *situational/relational maps* konnten zentrale Themen und Debatten im Innovationslabor identifiziert werden. Es wurde deutlich, dass die Themen ›Rolle der Wissenschaft für die Gesellschaft‹ und ›Nachhaltige Ernährung‹ dominant verhandelt wurden.

Im Datenmaterial zeigte sich dies z.B. in der Thematisierung des Status der Erziehungs- und Naturwissenschaften durch die Akteure oder in der dominanten Thematisierung des Veganismus. Dieser Spur folgend wurden wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurse zu den Themen in den Analyseprozess einbezogen, konnten aber aufgrund der retrospektiven Erhebung nicht mehr für den Gestaltungsprozess fruchtbar gemacht werden. Gleichwohl

wird das Potenzial von *social worlds*, *arena maps* und *positional maps* deutlich, indem gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse für das Verständnis epistemischer Wissenskulturen und für die Analyse divergierender Sprechpositionen nutzbar gemacht werden können.

Positionierungen der Akteure durch zeitliche und räumliche Elemente

Die Positionierung der (nicht-)beteiligten Akteure durch zeitliche und räumliche Elemente wurde insbesondere durch die *situational und relational maps* adressiert. Basierend auf dem Kodierprozesses des Interviewmaterials konnten zeitliche und räumliche Elemente identifiziert werden, die die Partizipation der beteiligten Akteure ermöglichen bzw. verhindern. Dabei wurden sowohl zeitliche und räumliche Elemente im Prozess wie die Raumgestaltung oder der zeitliche Ablauf als auch das Innovationslabor in seinem zeitlichen und räumlichen Gefüge berücksichtigt.

In den *positional maps* deutete sich an, dass die Wirkmächtigkeit der Akteure im Innovationslabor nach räumlichen & zeitlichen Dimensionen differenziert werden kann. Inwiefern diese jedoch zur (Nicht-)Partizipation beigetragen haben, konnte anhand des Datenmaterials nicht analysiert werden. Dies bleibt insbesondere in gestaltungsorientierten Forschungszusammenhängen eine interessante Spur, um Diskurstransformationen oder auch Sprechpositionen im Verlauf zu analysieren, was in Kapitel 4.2 aufgegriffen wird.

Positionierungen der Akteure durch nichtmenschliche Elemente

Als nichtmenschliche Elementen wurden in den *situational und relational maps* technische, methodische und didaktische Aspekte des Gestaltungsprozesses im Innovationslabor herausgearbeitet. Dies umfasste z.B. die Moderation, die Schritte des Design Thinking oder auch der Plenarsaal des Landkreises als Durchführungsort.

Bei der Erstellung der *social worlds und arena maps* hat sich gezeigt, dass z.B. Einstellungen gegenüber nichtmenschlichen Elementen, wie z.B. das ›Basteln‹ bzw. der Bau des Prototyps oder auch die verwendeten englischen Begriffe den Prozess prägten, dass der inhaltliche Ablauf zu einem Ideenaustausch auf nicht-sprachlicher Ebene führte, oder auch die Gruppengröße und -zuordnung zur Ko-Kreation beitrug. Inwiefern diese zur Marginalisierung und Partizipation der Beteiligten beigetragen haben, war jedoch nicht Teil des Forschungsgegenstandes.

Positional maps, die in diesem Zusammenhang entstehen, könnten Sprechpositionen vor dem Hintergrund des Zugangs und Bewertung nichtmenschlicher Elemente sichtbar machen und so zur Reflexion der eingesetzten Methoden beitragen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Maps als Reflexions- und Analyseinstrument genutzt werden können, um die Komplexität von eingelagerten und fehlenden Sprechpositionen sichtbar zu machen. Insbesondere für gestaltungsorientierte Forschungsprozesse scheinen sie als methodisches Instrument sowohl für die Analyse als auch für die Prozessgestaltung selbst einsetzbar zu sein. Im Folgenden werden diese Überlegungen anhand der einzelnen Maps vorgestellt.

4.2 Potenziale des Mappings für gestaltungsorientierte Forschung

Ausgehend von der Anwendung des Mappings der Situationsanalyse zur Untersuchung von Akteurspositionierungen am empirischen Beispiel zeigte sich, dass insbesondere die Ermöglichungsbedingungen für Partizipation und Ko-Kreation von Akteuren analysiert und reflektiert werden können. Vor diesem Hintergrund wird hier vorgeschlagen, sie als Instrumente zu nutzen, um das »Neu-Imaginieren organisationaler und professioneller Praktiken des Sehens« zu ermöglichen (Weber, 2023, S. 44). Darauf aufbauend wird der Einsatz des Mappings im gestaltungsorientierten Forschungsprozess auf verschiedenen Ebenen des Gestaltungsprozesses gedacht:

- Einzelpersonen (Reflexion der eigenen Haltung, des situierten Wissens),
- Projektteam/Forschungsverbund, welches sich aus Wissenschafts- und Praxispartner:innen zusammensetzt,
- Adressat:innen/Zielgruppe der gestaltungsorientierten Forschung

Übergreifendes Ziel ist es »systematisch epistemisch situierte Macht/Wissensbestände und organisationale Blickordnungen« (Weber, 2023, S. 44) in gestaltungsorientierter Forschung einzubinden und so für Bildungsinnovation auf individueller und organisationaler Ebene zu nutzen.

Situational/relational maps

Innerhalb des Forschungsprojekts haben sich die »situational und relational maps« als fruchtbar erwiesen, um das situierte Wissen in Hinblick der dis-

kursiven Praktiken der Forschungsgemeinschaft, eigener Blickrichtungen vor dem Hintergrund Sozialer Kategorien und Ressourcen zu reflektieren (Hoppe, 2023a). Ihre Stärke liegt insbesondere auf der ersten methodologischen Ebene des Reflexivierens und Analysierens. Dabei gilt es »relevante« Elemente der Situation zu identifizieren und Reflexionsprozesse zu unterstützen. Dabei können sie sowohl für die Vorbereitung als auch im gestaltungsorientierten Prozess eingesetzt werden, um:

- Akteure und Netzwerkstrukturen zu identifizieren,
- Ressourcen und Zielsetzungen des Forschungsprozesses zu veranschaulichen,
- auf zeitliche und räumliche Elemente einzugehen, z.B. Einladungen zu Workshops,
- bestehende Netzwerkstrukturen sowie implizite Akteure zu erkennen,
- Gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Diskurspositionen im Themenfeld zu systematisieren.

Im Forschungs- und Gestaltungsprozess bieten situational/relational maps die Möglichkeit dominant verhandelte Diskurse und Sprechpositionen zu erkennen. Mit Blick auf zeitliche und räumliche Elemente sowie nicht-menschlichen Elementen können methodische Ansätze wie Innovationslabore angepasst werden, um marginalisierte Gruppen zu identifizieren und einzubinden.

Social worlds and arena maps

Im Forschungsprojekt zeigte sich, dass die social worlds/arenas maps genutzt werden können, um die Komplexität der Sprechpositionen vor dem Hintergrund epistemischer Wissenskulturen zu verstehen und die Beteiligten für die Polyphonie des Diskurses zu sensibilisieren. Auf das Potenzial von social worlds/arenas maps für die partizipative Aktionsforschung hat bereits Genat (2015) hingewiesen. Auch außerhalb der Forschung wird ihr Potential bereits für die Suchtberatung diskutiert (Mudry, Vegter & Strong, 2022).

Vor diesem Hintergrund können sie als didaktisches und methodisches Instrument z.B. in dem begleitenden Interviewprozess und/oder als Gruppenarbeit von Einzelpersonen als Diskussionsgrundlage genutzt werden. Ihnen kommt dabei eine Brückenfunktion zwischen den beteiligten Akteuren zu, um z.B. institutionelle und organisationale Logiken und die damit verbundenen

Handlungsspielräume der Akteure nicht nur zu reflektieren, sondern diese auch zu transformieren. Auf der Ebene des Forschungsteams dienen sie dazu, bestehende Wissenskulturen zu analysieren und für den Gestaltungsprozess Übersetzungsbedarfe zwischen den Akteuren zu identifizieren, wobei z.B. räumliche und zeitliche Elemente sowie der zugeschriebene Status von Orten und Räumen im Prozess genutzt und berücksichtigt werden können.

Positional maps

Mit Hilfe der positional maps können die (fehlenden) Sprechpositionen sowie die Wirkmächtigkeiten der Akteure auf das Gelingen des Prozesses für die beteiligten Akteurinnen und Akteure anschaulich visualisiert werden. Vor diesem Hintergrund können sie zur Evaluation von Bildungsinnovationen sowohl des Forschungs- und Gestaltungsteams als auch der Adressat:innen eingesetzt werden. Hierbei bleibt auszuloten, inwiefern diese mit Beteiligten im Prozess erstellt bzw. gemeinsam diskutiert werden können. Ziel der positional maps wäre es dann, (fehlende) Gestaltungsmöglichkeiten und Tabuisierungen sichtbar zu machen und als disruptives Moment für Diskurs Transformationen zu nutzen. Ergänzend dazu bietet die Ausarbeitung von Eunicke und Mikats (2023) interessante Impulse, um leere Positionen von impliziten Akteuren wie Kindern sichtbar zu machen. Mit Blick auf einzelne Diskurspositionen können die positional maps auch im Zeitverlauf miteinander verglichen werden, um Transformationen im Prozess sichtbar zu machen und zu überprüfen, ob Marginalisierungstendenzen entgegengewirkt werden konnte oder wie sich Status und Verantwortungszuschreibungen von Akteuren im Prozess verändern.

5. Fazit und Ausblick

Der methodologisch-methodisch Beitrag zielte darauf ab, die Potenziale der Mappingstrategien der Situationsanalyse für gestaltungsorientierte Forschungsprozesse nutzbar zu machen. Dazu wurde zunächst das Innovationslabor als didaktischen Instrument in der gestaltungsorientierten Forschung und aus organisationspädagogischer Perspektive als epistemisches Terrain vorgestellt. Darauf aufbauend wurde nachgezeichnet, wie die Situationsanalyse mit der Untersuchung diskursiver Praktiken des Positionierens von Akteuren im Forschungsprojekt theoretisch verschränkt wurde. Hierfür wurde zunächst ein Verständnis erarbeitet, das Akteure nicht als ›Ver-

stehensinstanzen«, sondern die diskursiven Praktiken der Positionierung von Akteuren in den Mittelpunkt stellt. Unter Rückgriff auf diskurstheoretisch-praxeologische Ansätze und das Situationsverständnis wurden dann drei übergreifende methodologische Ebenen ›Reflexivität‹, ›Analyse‹ und ›Gestaltung‹ zur Untersuchung von Positionierungspraktiken vorgeschlagen. Diese wurde dann auf forschungspraktischer Ebene für die Analyse von Akteurspositionierungen fruchtbar gemacht, indem die spezifischen Schwerpunkte der jeweiligen maps ›situational and relational maps‹, ›social worlds/arenas maps‹ und ›positional maps‹ für die einzelnen Dimensionen von Positionierungen herausgearbeitet und ihre möglichen Anwendungsbereiche in Wissenschafts-Praxis-Arrangements vorgestellt wurden.

Zusammenfassend zeigte sich der Mehrwert für die gestaltungsorientierte Forschung darin, dass Wirkmächtigkeiten und Gestaltungsspielräume für Akteure analysiert werden können, wobei die genannten Elemente der Situation eingebunden werden. Die Mappingstrategien können dabei sowohl für die Reflexion und Analyse auf individueller Ebene, im Forschungs- und Gestaltungsteams als auch als didaktisches Mittel im Gestaltungsprozess gedacht werden.

Auf theoretischer und methodologischer Ebene blieb jedoch noch offen inwiefern die Mappingstrategien für die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung zu Diskurstransformationen und mit transepistemischer Designforschung verschränkt werden können. Ferner wurden die maps zwar als Reflexions-, Analyse- und Gestaltungsinstrument für die gestaltungsorientierte Forschung fruchtbar gemacht, ob sie jedoch zu einer Transformation marginalisierender und ausschließender Sprechpositionen und Bildungsinnovationen der Akteure auf individueller und organisationaler Ebene führen, bleibt eine empirisch zu überprüfende Frage.

Literatur

- Adler, A. & Weber, S. M. (2018). Programmatiken und Semantiken als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 433–442). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_4
- Angermüller, J. (2014). Akteur. In Wrana, Daniel, Ziem, Alexander, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hg.), *DiskursNetz: Wörterbuch der interdis-*

- ziplinären Diskursforschung (S. 25–26) (1. Aufl., Orig.-Ausg.). Berlin: Suhrkamp. <https://www.doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.fm>
- Angermüller, J. (2019). Bedeutung festlegen. Die vielen Stimmen der postliberalen Hegemonie in Russland. In T. Wiedemann & C. Lohmeier (Hg.), *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft: Theorien, Vorgehen, Erweiterungen* (S. 147–171). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-25186-4_7
- Angermüller, J. & Schwab, V. (2014). Zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung. In M. Nonhoff, E. Herschinger, J. Angermüller, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch: Methoden und Analysepraxis, Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse* (S. 645–649). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.645>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Auflage). London: Sage.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. <https://www.doi.org/10.4135/9781412985833>
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E. (2022). *Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry*. In A. E. Clarke, C. E. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines* (S. 47–96) (2. Auflage). New York: Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923-6>
- Clarke, A. E., Friese, C. E. & Washburn, R. (2015a). *Introducing situational analysis*. In A. E. Clarke, C. E. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory* (S. 11–75). Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press. <https://www.doi.org/10.4324/9781315420134>
- Clarke, A. E., Friese, C. E. & Washburn, R. (Hg.). (2015b). *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Clarke, A. E., Friese, C. E. & Washburn, R. (Hg.). (2022). *Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines* (Second edition). New

- York: Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923>
- Clarke, A. E., Friese, C. E. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn* (2. Auflage). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Clarke, A. E., Washburn, R. & Friese, C. E. (2022). Introducing situational analysis. In A. E. Clarke, C. E. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines* (S. 5–36) (2. Auflage). New York: Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923-3>
- Dauscher, U. (2019). *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt* (4. Auflage). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hg.) (2014). *Design-based research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://www.doi.org/10.25162/9783515108416>
- Eunicke, N. & Mikats, J. (2023). Zum Verhältnis von implicated actors und Positions-Maps: Kindheitstheoretische Inspirationen für die Situationsanalyse. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm* (S. 205–219). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_13
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1998). Andere Räume. In R. Ritter & B. Knaller-Vlay (Hg.), *Other spaces: The affair of the heterotopia* (S. 22–37). Graz: Haus der Architektur.
- Genat, B. (2015). Building emergent situated knowledges in participatory action research. In A. E. Clarke, C. E. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational analysis in practice: mapping research with grounded theory* (S. 155–170). Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung: Eine methodologische und methodische Reflexion. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (33), 1–23.
- Hoppe, A. (2023a). Organisationspädagogische Forschung als diskursive und situierte Praxis: ›Mapping‹ als methodische Reflexionsfläche des Forschungsprozesses. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold & S. M. Weber (Hg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 251–267). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9_16

- Hoppe, A. (2023b). Prozessgestaltung regionaler Innovationslabore: Über Positionierungen von wissenschaftlichen und universitären Akteuren in regionalen Innovationsprozessen. In A. Schröer, B. Blätzel-Mink, A. Schröder & K. Späte (Hg.), *Soziale Innovationen in und von Organisationen: Sozialwissenschaftliche Studien zur Transformation von Organisation* (S. 227–243). Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-40695-0_15
- Keller, A. & Hoppe, A. (2023). Über organisationspädagogische Haltungen in Wissenschaft-Praxis-Arrangements: Eine Spurensuche zweier Diskurstalterinnen in Innovationsprozessen. In M.-A. Heidelmann, V. Storozenko & S. Wieners (Hg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik* (S. 195–208) [S.l.]: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_13
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0>
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor: Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hg.), *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 69–107). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93108-1_5
- Mudry, T. E., Vegter, V. & Strong, T. (2022). Creative mapping possibilities: situational analysis as a resource for counseling. In A. E. Clarke, C. E. Friese & R. Washburn (Hg.), *Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines* (S. 132–140) (Second edition). New York: Routledge Taylor & Francis Group. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923-10>
- Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Reinmann, G. (2017). Perspektive Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–62). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schemme, D. & Novak, H. (Hg.) (2017). *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weber, S. M. (2017). Gestaltungsorientierte Forschung – organisationspädagogische Perspektiven. In D. Schemme & H. Novak (Hg.), *Gestaltungsori-*

- enterte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis (S. 379–398). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weber, S. M. (2023). Organisationales Lernen und Soziale Innovation: (Diskursive) Strategien und symbolische Ordnungen des ›offenen Labors‹. In A. Schröder, B. Blättel-Mink, A. Schröder & K. Späte (Hg.), Soziale Innovationen in und von Organisationen: Sozialwissenschaftliche Studien zur Transformation von Organisation (S. 31–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-40695-0_3
- Weber, S. M., Göhlich, M., Schröder, A. & Engel, N. (2018). Forschungsstrategien und Methodologien der Organisationspädagogik: Eine Einführung. In M. Göhlich, A. Schröder & S. M. Weber (Hg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 263–269). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_25
- Weber, S. M. & Wieners, S. (2018). Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S. M. Weber (Hg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 211–223). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_17
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In S. Fegter, Kessl Fabian, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen (S. 123–141). Wiesbaden: Springer VS. https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6

Anhang

Autor:innen

Ann Kristin Augst, TU Dortmund, Wissenschafts- und Techniksoziologie

Marc Bubeck, Universität Potsdam, Juniorprofessur für Medizinische Ethik mit Schwerpunkt auf Digitalisierung

Nina Flack, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt

Prof.in Dr. Julia Gasterstädt, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundlagen der inklusiven Bildung und Sonderpädagogik

Dr. Thomas Grunau, Universität Bremen, Bereich Elementarpädagogik

Dr. Benjamin Haas, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Inklusionsforschung

Dr.in Magdalena Hartmann, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Didaktik der Sozialpädagogik

Jana Helbig, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung

Annett Hoppe, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Innovation, Organisation und Netzwerke

Dr.in Bianca Jansky, Universität Augsburg, Ethik der Medizin

Dr.in Eva Marr, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik

Dr. Ralf Parade, Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Fachbereich Grundschulpädagogik

Dr.in Anna Cornelia Reinhardt, TU Dortmund, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Soziologie, Arbeitsbereich Migrations- und Bildungsforschung

Dr. Konstantin Rink, Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen

Prof. Dr. Michael Urban, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung

Dr. Niels Uhlendorf, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik

Lisa Waschkewitsch, Universität Rostock, Institut für Soziologie und Demographie

Joshua Weber, Fachhochschule Nordwestschweiz

Rebecca Weckenmann, Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache und Literatur

