

Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021

Geimer, Alexander (Ed.); Klinge, Denise (Ed.); Rundel, Stefan (Ed.);
Thomsen, Sarah (Ed.)

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geimer, A., Klinge, D., Rundel, S., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2021). *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 4/2021). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78276>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Heft 4 2021

JDM

Jahrbuch Dokumentarische Methode

Schwerpunkte:

**Lehren und Lernen der
Dokumentarischen Methode**

**Podiumsdiskussion und Comics
als Formate der Wissenschafts-
kommunikation**

**Videographie und Bild in der
Dokumentarischen Methode**

... und weitere Beiträge

herausgegeben vom ces e.V.

Jahrbuch

Dokumentarische

Methode

Das Jahrbuch Dokumentarische Methode wird vom centrum für qualitative evaluations und sozialforschung (ces e. V.) herausgebracht. Aus dem Vorstand des Vereins konstituiert sich ein wechselnder HerausgeberInnenkreis.

Das Jahrbuch erscheint mindestens ein Mal jährlich im Open Access im Social Science Open Repository (SSOAR).

Weitere Informationen zum Verein: www.ces-forschung.de

Weitere Informationen zum Publikationsort: www.ssoar.de

Jahrbuch Dokumentarische Methode, 3. Jahrgang, 2021, Heft 4
HerausgeberInnen: Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel und Sarah Thomsen.

Kontakt zur Redaktion: jahrbuch@ces-forschung.de

Inhalt

<i>Alexander Geimer / Denise Klinge / Stefan Rundel / Sarah Thomsen</i> Editorial: Perspektiven auf das Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode und neue Ansatzpunkte der Auseinandersetzung	7
SCHWERPUNKTBEITRÄGE: ZUM LEHREN UND LERNEN DER DOKUMENTARISCHEN METHODE	
<i>Julia Franz / Stephanie Welser</i> Dokumentarische Methode lehren?! Eine thesengeleitete Reflexion	17
<i>Denise Klinge / Stefan Rundel / Sarah Thomsen</i> Vermittlung der Dokumentarischen Methode. Zusammenfassung einer digitalen Podiumsdiskussion mit Ulrike Deppe, Olaf Dörner, Martin Hunold, Aglaja Przyborski und Kevin Stützel	43
<i>Christina Müller</i> Die Dokumentarische Methode als Wissenschaftscomic	67

OFFENE BEITRÄGE UND REPLIKEN

- Arnd-Michael Nohl / Morvarid Dehnavi / Steffen Amling*
Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur
videographiebasierten dokumentarischen Interpretation
von Interaktionen in Kindertagesstätten 77
- *Barbara Asbrand*: Potenziale der Digitalisierung,
Gegenstandsangemessenheit und grundlagentheoretischen
Fundierung – Warum wir diese Weiterentwicklung der
Dokumentarischen Methode brauchen. Ein Kommentar
zum Beitrag von Arnd-Michael Nohl, Morvarid Dehnavi
und Steffen Amling 103
- Matthias Grein / Bernd Tesch*
Chancen und Herausforderungen der Körperkamera.
Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras
als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie 115
- *Monika Wagner-Willi*: Videografien in Relation zur
interaktiven Praxis des Unterrichts. Eine Replik zum
Beitrag von Matthias Grein und Bernd Tesch 141
- Stefan Rundel*
Bild und Sprache: Zum Verhältnis zwischen konjunktivem
Erfahrungsraum und Bildlichkeit – methodologische und
forschungspraktische Konsequenzen 153
- *Olaf Dörner*: Bildlichkeit: Nur Verdichtung? Eine
Replik zum Beitrag von Stefan Rundel 177

<i>Juliane Engel / Lara Karpowitz</i> Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen	185
- <i>Anna Carnap / Viktoria Flasche</i> : Die Herausforderung von Digitalität und Sichtbarkeit praxeologisch begegnen: Positionierungspraktiken im Fokus einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung. Eine Replik zum Beitrag von Juliane Engel und Lara Karpowitz	211
<i>Julia Košinár / Anna Laros</i> Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen	221
- <i>Jan-Hendrik Hinzke</i> : Zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien. Eine Replik zum Beitrag von Julia Košinár und Anna Laros	249
REPLIKEN UND RE-REPLIKEN ZU ARTIKELN AUS VORHERIGEN AUSGABEN	
<i>Georg Geber / Tobias Bauer / Jan-Hendrik Hinzke / Marlene Kowalski / Dominique Matthes</i> Weitere Entwicklungen auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung. Eine Re-Replik zu David Jahrs Replik im Jahrbuch Dokumentarische Methode 2020	267
AUTORINNEN UND AUTOREN	285

Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen

Editorial: Perspektiven auf das Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode und neue Ansatzpunkte der Auseinandersetzung

In der Einleitung zu diesem – vierten – Heft des Jahrbuchs Dokumentarische Methode soll es anders als in den vorausgegangenen Heften nicht erneut um die Struktur und das Anliegen des JDM oder die Qualitätssicherung durch Repliken und das Open-Peer-Commentary gehen. Stattdessen möchten wir auf den thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Hefts, nämlich das „Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode“, eingehen und zwei neue Formate vorstellen, die wir in diesem Kontext veröffentlichen: eine verschriftlichte Podiumsdiskussion¹ und einen Sachcomic.

Das Schwerpunktthema „Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode“, welches Gegenstand einer Podiumsdiskussion war, die das centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung (ces e.V.) im Juni 2021 in einem Online-Format organisiert hat, wirft in wohl allen Untersuchungs- und Anwendungsbereichen der Dokumentarischen Methode wichtige Fragen auf, so z. B. folgende: Geht es beim Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode vorrangig um das Erlernen von methodisch-praktischen Interpretationsfertigkeiten oder auch ebenso um eine adäquate Vermittlung der theoretisch-methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode? Und ist es überhaupt möglich, selbst ‚nur‘ das komplexe, forschungspraktische Verfahren der Dokumentarischen Methode (und damit sind grundlagentheoretische Hintergründe und Differenzen sowie Formen der Triangulation noch gar nicht mitgedacht) in einem einzigen Semester darzustellen und auch einzuüben? Wie lassen sich Bedingungen für entsprechende Lehr- und Lernprozesse schaffen?

¹ Mit der Idee zu einer solchen Podiumsdiskussion und ihrer Verschriftlichung haben wir uns an einer Diskussion des Berliner Methodentreffens orientiert (vgl. Allert et al. 2014).

Es bestehen zwar einschlägige Einführungs-, Überblicks- und Handbücher (Bohnsack 2010; Bohnsack et al. 2013; Flick et al. 2008; Loos et al. 2013; Nohl 2017; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Reichertz 2016), die auf begleitende oder vertiefende Lektüre und das Selbststudium abzielen, die aber die hier aufgeführten Fragen nicht ausführlich und umfänglich adressieren können.

Essenziell für das Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode – ob in universitären Seminaren oder in außeruniversitären Workshop-Formaten – ist das Format der *Forschungswerkstätten* (Riemann 2018), die man als „communities of practice“ (Wenger 1998) verstehen kann. Dabei stellt sich die Frage, was in diesem Rahmen genau passiert und wie sich die Didaktik einer Forschungswerkstatt beschreiben lässt. Wie werden Lernende befähigt, eigene Interpretationen anzufertigen, wie können Lehrende diesen Prozess anleiten und begleiten? Wie kann ein Setting gestaltet sein, das einen Rahmen gemeinsamer Interpretation in einem „egalitären Stil“ (Riemann 2018, S. 89) und ohne „Deutungsprivileg“ (ebd.) ermöglicht und wie lassen sich in diesem Kontext Reflexionen auf Standortgebundenheiten thematisieren und kontrollieren? Bettina Dausien (2007) hebt ganz grundlegend hervor, dass das Lehren und Lernen qualitativer Methoden zwar „als eine *gemeinsame* Praxis zu sehen ist, die einen spezifischen sozialen Raum erfordert und erzeugt“ (ebd., Abs. 2, H. i. O.), wobei es aber nicht nur darum gehen kann, in einem solchen Raum eine ‚Schwarmintelligenz‘ zur Optimierung von Interpretationen zu nutzen, sondern es sollte im Sinne der Ausbildung von Interpretationskompetenzen die individuelle „Entwicklung von Vertrauen in die eigene Handlungs- und Deutungsfähigkeit“ gefördert werden (ebd., Abs. 1). Neben vielfältigen didaktischen Fragen der Aneignung und Vermittlung der Dokumentarischen Methode stellt sich die Lehre und das Erlernen der Dokumentarischen Methode auch selbst als ein interessanter Forschungsschwerpunkt dar. So ließe sich nicht nur in theoretischer Hinsicht diskutieren, in welchem Medium und in welcher materiellen oder digitalen Umwelt die Dokumentarische Methode idealiter gelehrt wird, sondern auch *praktisch* erforschen, wie sich die Lehre und das Erlernen der Dokumentarischen Methode gestaltet. Hierbei sollte auch fokussiert werden, wie sich die Dokumentarische Methode innerhalb unterschiedlicher Settings und Medien oder auch durch Zusammensetzungen von Interpretationsgruppen verändert und weiterentwickelt. Bezüglich digitaler Medien² im Kontext des Lernens und Lehrens rekonstruktiver Methoden ist bspw. von Interesse, wie welches Wissen durch die Prozesse der Softwareentwicklung in die Programme bereits eingeschrieben ist und welches (implizite Interpretations-)

2 Jüngst werden auch Medien, bei denen keine physische Ko-Präsenz von Lehrenden und Lernenden (sei dies in Präsenzveranstaltungen oder in Online-Seminaren) vonnöten ist, nach ihrem didaktischen Potenzial befragt. So wird bspw. diskutiert, inwiefern sich ein Interpretationskönnen auch mit der Hilfe von digitalen Medien vermitteln lässt (Pfaff & Tervooren 2020).

Wissen sich auch nicht in eine Programmiersprache ‚übersetzen‘ lässt (Schäffer et al. 2020). Daneben geraten die Interpretationsgruppen und ihre Bedeutung für Forschungsprozesse insofern in den Blick (Franz 2020), als dass Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten ggf. als konjunktive Erfahrungsräume verstanden werden können, die eine Standortgebundenheit der Interpretation produzieren und so dem Anspruch vielfältiger Perspektiven auf Material auch entgegenstehen können (Hoffmann & Rundel i. E.). In diesen konjunktiven Erfahrungsräumen wird das Interpretieren kollektiv gelernt, was als über mehrere Jahre hinweg stattfindende ‚Einsozialisation‘ in die Methode beschrieben werden kann. Diese einerseits notwendigen Prozesse bergen zugleich andererseits Gefahren des Ein- und Ausschlusses mehr oder weniger legitimer Positionen und einer Herausbildung von ‚Schulen‘ (was der Dokumentarischen Methode ja auch von außen oft vorgeworfen wird).

Neben der Thematisierung der Aneignung und Vermittlung der Dokumentarischen Methode lohnt sich ein kritischer Blick auf Infrastrukturen derselben, etwa im Sinne der Problematisierung einer weitgehenden fehlenden Methodenausbildung an Universitäten. Denn dieser Mangel wird erheblich von der außerinstitutionellen Workshop-Lehre aufgefangen, welche wiederum von Dozierenden umgesetzt wird, die diese Tätigkeit neben ihren teilweise prekären Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft ausführen. Ebenso lässt sich kritisch nachfragen, welchen Einfluss die häufige Verbindung von Betreuung und Begutachtung von Qualifikationsarbeiten auf Interpretationsprozesse in den Forschungswerkstätten hat und auch welche Prägekraft die Leitung, die Form der Moderation und die Zusammensetzung auf die Entwicklung von gegenstandsbezogenen Theorien haben. Nicht alle, aber viele der hier aufgeführten Aspekte wurden von den Teilnehmenden der Podiumsdiskussion zur Aneignung und Vermittlung der Dokumentarischen Methode thematisiert.

Neben der Verschriftlichung der Podiumsdiskussion mit Expert*innen aus der Lehre der Dokumentarischen Methode findet sich in diesem Heft ein Comic zum Thema „Erlernen der Dokumentarischen Methode“ aus Sicht einer Studierenden (Christina Müller). Dies stellt ein weiteres neues Format dar, das zu Repliken oder Kommentaren anregen könnte. Beide Genres, die verschriftliche Podiumsdiskussion und der Comic, bringen eigene Charakteristika mit sich, die von einem Fachartikel insofern abweichen, als dass in ihrem Rahmen geringere Möglichkeiten der systematischen Darlegung von Argumentationen vorliegen. Und beide Genres wären auch als Erhebungsinstrumente in Forschungskontexten wenig zielführend: Die Podiumsdiskussion stellt eine Form von Gruppeninterview mit Zwang/Einladung zur öffentlichen Selbstdarstellung dar. Der Comic tendiert durch die kurze und stark visuelle Darstellung dazu, Komplexitäten auszublenden und Zusammenhänge zu vereinfachen. Warum erscheinen uns diese experimentellen Formate dennoch geeignet, um sich mit dem Lernen und der Lehre der Dokumentarischen Methode zu befassen?

sen? Sie ermöglichen auf ihre je eigene Art Freiheitsgrade der Darstellung jenseits der Konventionen wissenschaftlicher Kommunikation. Die Podiumsdiskussion erschließt Raum für Kontingenzen, Unwägbarkeiten, Pfadabhängigkeiten und mitunter Zufälligkeiten, die in (berufs-)biografischen Entwicklungen und Erfahrungen liegen, und ermöglicht persönliche Anschlüsse an entsprechende Zwänge und (Un-)Möglichkeiten in der Lehre. Wir verstehen diesen Zugang als einen stärker assoziativ geprägten, der auf die narrativen Zugzwänge eines Interviews ebenso verzichten kann wie auf die interaktive Dichte einer Gruppendiskussion und also eher einen Aufschlag für weitere Auseinandersetzungen impliziert. An dieser Stelle verweisen wir darauf, dass wir die Podiumsdiskussion bewusst nicht nach den Regeln eines Transkriptionssystems abgebildet, sondern nach Rücksprache mit den Teilnehmenden in eine leserliche Form der Verschriftlichung gebracht haben. Der Comic verweist in eben diesem Sinne einer ‚produktiven Verkürzung‘ auf die Aneignungsleistungen einer Studierenden, in denen sich Herausforderungen des Lernens widerspiegeln, die zugleich überwunden werden, womit anderen Lernenden der Zugang zur Architektur der Dokumentarischen Methode erleichtert werden kann. Im Medium des Comics kann entsprechend weder die komplexe Methodendiskussion der Community noch die Aktualität von Weiterentwicklungen abgebildet werden, wohl aber eine komplexitätsreduzierende Perspektive auf die Aneignung der Dokumentarischen Methode, welche als Medium der grundlegenden Vermittlung derselben dienen kann.

Unseres Erachtens fallen wir mit diesen Formaten nicht hinter etablierte Standards der Wissenschaftskommunikation zurück, sondern geben diese bewusst partiell auf, um andere Ausdrucksformen zu erschließen, die wiederum in die tradierten Formen der Publikation und Diskussion zurückgebunden werden können/sollen. Dazu bedarf es auch der Reaktionen der Leser*innen und Mitglieder des ces, die wir mit diesen experimentellen Genres anregen möchten und zu denen wir für das nächste Heft einladen. Freilich sind auch weitere Podiumsdiskussionen und Comics sowie alternative Publikationsformen (ggf. zu anderen Themen im Kontext der Dokumentarischen Methode) möglich bzw. sind wir offen für solche; wichtig ist uns jedoch anzumerken, dass wir mit den genannten Beiträgen aus diesem Heft eben nicht zu einer neuen Schule des Sprechens über die Wissenschaft und die Dokumentarische Methode beitragen wollen, sondern neue Ansatzpunkte setzen möchten, um Lern- und Diskussionsprozesse in Gang zu bringen. In diesem Sinne sind wir gespannt auf die Rückmeldungen zum vorliegenden Heft und seinen enthaltenden Beiträgen, die sich – neben dem besprochenen Schwerpunkt „Lehren und Lernen der Dokumentarischen Methode“ – auch im Heft 4 des Jahrbuch Dokumentarische Methode wieder in der Rubrik ‚Offene Beiträge und Repliken‘ versammeln. Abschließend möchten wir uns bei allen Autor*innen des vorliegenden Hefts für ihre Beiträge sowie bei Anja Feldhorst für die Unterstützung beim Korrektur/Lektorat und bei Christina Müller für den Satz bedanken.

Literatur

- Allert, T., Dausien, B., Mey, G., Reichertz, J., & Riemann, G. (2014). Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 291–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden* (8., durchgesehene Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8(1). doi: 10.17169/fqs-8.1.220
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Durchgesehene und aktualisierte Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz, J. (2020). Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse. Eine systematisierende Analyse. In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer, & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 263–278). Opladen: Barbara Budrich.
- Hoffmann, S., & Rundel, S. (i. E.). Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? - Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel, & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff, N., & Tervooren, A. (2020). Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2-2020), S. 157–161. doi: 10.3224/zqf.v21i2.01
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Riemann, G. (2018). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S.87–89). Opladen: Barbara Budrich.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schäffer, B., Klinge, D., & Krämer, F. (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* (2), S. 163–183. doi: 10.3224/zqf.v21i2.02
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEFT 4

I

Schwerpunktbeiträge

Dokumentarische Methode lehren?! Eine thesengeleitete Reflexion

Die Frage nach der Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Allgemeinen und der Dokumentarischen Methode im Besonderen lässt sich für unterschiedliche Diskurs- und Handlungszusammenhänge als divergent wahrnehmen. Blickt man auf die (hochschulische) Praxislandschaft der Vermittlung von qualitativer und dokumentarischer Forschung, so zeigt sich eine Angebotsvielfalt an Workshops, Forschungswerkstätten oder Summer Schools, die darauf abzielen, (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern qualitative Forschung oder konkret dokumentarische Auswertungspraxen näherzubringen. Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich qualitativer Forschungsmethoden gehört zudem zum Anforderungsprofil vieler sozial- und humanwissenschaftlicher Studiengänge. Im Vergleich zu der wahrnehmbaren Fülle an differierten Lehr-Lernsettings fällt die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit mikrodidaktischen Praktiken, unterschiedlichen Vermittlungsformaten oder Lehrkonzepten qualitativer und dokumentarischer Forschungsmethoden eher dürftig aus.

Dies führt zur Annahme, dass der praktischen Vermittlung qualitativer Forschung und auch der Dokumentarischen Methode eine eher implizit bleibende Mikrodidaktik zugrunde liegt, die nur selten explizit im entsprechenden Fachdiskurs thematisiert wird. Aufbauend auf dieser Beobachtung verfolgen wir mit vorliegendem Beitrag die Frage, welche expliziten wie implizit bleibenden Annahmen und Erkenntnisse sich zum Lehren der dokumentarischen Forschungsmethodik im entsprechenden Fachdiskurs beobachten lassen. Anhand von sechs Thesen wird der Versuch unternommen, die für diese Frage relevanten Inhalte zu systematisieren, um so an einigen Stellen zu einer Explikation beizutragen.

Die folgenden sechs Thesen sind strukturell so angelegt, dass in der Entfaltung der ersten Überlegungen zunächst eine breite Perspektive eingenommen

wird, bei der das explizite, diskursive Nachdenken über die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Allgemeinen und der Dokumentarischen Methode im Besonderen beobachtet wird. Im Verlauf des Beitrags erfolgt dann eine zunehmende Fokussierung auf Aspekte, die für die Auseinandersetzung mit der Vermittlung der Dokumentarischen Methode interessant erscheinen, allerdings kaum explizit diskursiv verhandelt werden. So reflektieren wir hier insbesondere im Fachdiskurs vorliegende method(olog)ische Normen, die aus unserer Sicht auch als Lerninhalte interpretiert werden können und verschiedene Implikationen für entsprechende Lehrformen mit sich führen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Weiterentwicklung didaktischer Perspektiven.

These 1: Im Forschungsstand zeigt sich, dass zum Lehren qualitativer Forschung im Allgemeinen und zur Vermittlung der Dokumentarischen Methode im Besonderen nur wenige empirische Untersuchungen (sowie theoriegeleitete Analysen) vorliegen.

Für qualitative Forschungsmethoden ist seit etwa der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften ein Bedeutungszuwachs zu beobachten. Die Frage nach dem Lehren qualitativer Forschung wird aus hochschuldidaktischer Perspektive wiederum vermehrt in den letzten zwanzig Jahren diskutiert. In jüngster Zeit wurden dazu einige Systematisierungen des (inter-)nationalen Fachdiskurses zum Lehren qualitativer Forschung publiziert, die an frühere Diskursbeiträge anknüpfen und sich durch weiterführende Impulse auszeichnen (vgl. Schreier & Ruppel 2021; Kalkstein & Mey 2021; Schreier & Breuer 2020). In der Gesamtschau der Beiträge lassen sich einige zentrale Beobachtungen bündeln:

- *Erstens* lässt sich beobachten, dass nach wie vor die bislang *mangelnde systematische Verankerung der qualitativen Methodenlehre* in hochschulischen Ausbildungsstrukturen rege diskutiert und kritisiert wird (vgl. z. B. Schreier & Ruppel 2021). Die wachsende Anzahl an Methodenzentren sowie die weiteren zahlreich vorhandenen Vermittlungsangebote (Methodentreffen, Summer Schools, Forschungswerkstätten etc.) lassen sich in diesem Zusammenhang als Ausdruck der mangelnden curricularen Abdeckung qualitativer Methoden in der Breite deuten. Empirische Forschungen zu curricularen Bestandsaufnahmen oder Mappings der hochschulischen qualitativen Methodenlehre sind rar (für soziologische Studiengänge siehe z. B. Bögelein & Serrano-Velarde 2012; für eine inhaltsanalytische Bestandsaufnahme zu Methodenzentren vgl. Kalkstein & Mey 2021).

- *Zweitens* lässt sich beobachten, dass mittlerweile eine Vielzahl an *konzeptionellen, erfahrungsbasierten und evaluativen Beiträgen* zum Lehren qualitativer Methoden vorliegen, in denen konkrete didaktisch-methodische Arrangements, mikrodidaktische Vorgehensweisen und Fragestellungen, Lehrmaterialien oder spezifische Lernherausforderungen (z. B. Entwicklung von Reflexivität, Aufweichen positivistischer Forschungsannahmen) wie zu erreichende Lernziele und förderliche Lernbedingungen (z. B. Fähigkeit zur Selbstreflexion, Lerngruppen, Einführung durch Lehrende) aus Vermittlungssicht reflektiert werden (vgl. die Überblicke bei Schreier & Ruppel 2021; Breuer & Schreier 2010, 2007; Herzog 2008). Die damit verbundene interessante Frage nach der Notwendigkeit einer Fachdidaktik der qualitativen Methodenlehre wird erst seit einiger Zeit gestellt (vgl. Schreier & Ruppel 2021, S. 328). Umfassende empirische Untersuchungen zur Vermittlung und konkreten mikrodidaktischen Gestaltung des Lehrens qualitativer Methoden fehlen allerdings nach wie vor.
- *Drittens* lässt sich beobachten, dass zu *lernbezogenen Perspektiven der subjektiven Aneignung* von qualitativen Forschungsmethoden oder zur Wahrnehmung von Vermittlungsangeboten aus der Perspektive der Lernenden bislang nur einzelne Erfahrungsberichte (vgl. z. B. zu studentischen Lernerfahrungen Ivanova 2013; Dieris 2007) oder kleinere empirische Untersuchungen vorliegen, wie beispielsweise zur Wahrnehmung von Leitungspersonen in Forschungswerkstätten (vgl. Hoffmann & Pohladek 2010). Eine etwas umfassendere Studie zur Aneignungsperspektive wurde neuerdings von Schrader et al. (2020) vorgelegt, in der sich andeutet, dass Lehramtsstudierende im Erlernen von Forschungsmethoden differenziert vorzugehen scheinen und hier exemplarisch zwischen intuitiven, instrumentellen und reflexiven Zugängen unterschieden werden kann (vgl. ebd., S. 203). Insgesamt wurde die Aneignungsperspektive im Kontext der qualitativen Methodenlehre noch nicht ausreichend empirisch ausgeleuchtet. Zudem fehlen theoretisch-analytische wie empirische Annäherungen, in denen Vermittlungs- und Aneignungsperspektiven relational verknüpft werden.
- *Viertens* lässt sich beobachten, dass in der Auseinandersetzung mit *spezifischen Lehrformen und -settings* Forschungswerkstätten besonders intensiv diskutiert werden (vgl. im Überblick z. B. Franz 2019; siehe ferner z. B. Ruppel 2020; Allert et al. 2014; Reichertz 2013; Schütze 2005; Nittel 1999; Reim & Riemann 1997). Andere Lehrformen wie z. B. Lehrbücher (vgl. Weil et al. 2008; Roth 2006), Vorlesungen und Vorträge, Erklärvideos, Seminare und Workshops, Kolloquien, individuelle Beratung innerhalb und außerhalb von Betreuungsverhältnissen oder Peer-Formate wie Online-Arbeitsgruppen (vgl. Pohl-Mayerhöfer et al. 2020) werden hingegen weitaus seltener zum Gegenstand diskursiver Betrachtung. Nur am Rande themati-

siert werden informelle und autodidaktisch strukturierte Aneignungsformate (vgl. z. B. bei Knoblauch 2007). Empirische Untersuchungen zu verschiedenen Lehrformaten oder zu deren performativer Verknüpfung sind kaum vorhanden.

- *Fünftens* lässt sich beobachten, dass in der diskursiven Auseinandersetzung zum Lehren qualitativer Methoden *die Rolle von Lehrpersonen* kaum reflektiert wird (vgl. Loos 2019). Zwar wird im Kontext der Diskussion von einsozialisierenden, handlungspraktisch ausgerichteten Lehrformaten (wie z. B. Forschungswerkstätten) regelmäßig auf die Beziehung zwischen Novizinnen und Novizen und Erfahrenen oder zwischen Meister*in und Schüler*in verwiesen (vgl. hierzu kritisch Schreier & Ruppel 2021) und die didaktische Vorbildfunktion von Lehrenden in Interpretationsgruppenleitungen thematisiert (vgl. Franz 2019). Eine tiefgehende empirische Ausdifferenzierung der Funktion und Rolle von Lehrenden – beispielsweise in unterschiedlichen didaktischen Arrangements – sowie deren Wahrnehmung durch die Lernenden bleibt bislang weitgehend aus.
- *Sechstens* lässt sich beobachten, dass im Fachdiskurs über *konkrete Lehrinhalte* im Kontext der qualitativen Methodenvermittlung kaum explizit gesprochen wird. Das Inhaltliche scheint so selbstverständlich zu sein, dass Beiträge darüber überflüssig erscheinen. Die Lehrinhalte werden im Fachdiskurs letztlich durch unterschiedliche method(olog)isch begründete Handlungsnormen implizit transportiert, jedoch nur selten im Kontext von Vermittlungsfragen und didaktischen Reflexionen als konkrete Lehrinhalte expliziert. Nur an wenigen Stellen finden theoretisch-konzeptionelle Reflexionen statt, wie beispielsweise bei Schreier und Ruppel (2021, S. 327), welche die Frage nach dem „Was“ der Lehre stellen und hier die Position vertreten, dass das Inhaltliche in der Methodenvermittlung eng mit dem jeweiligen Selbstverständnis qualitativer Forschung und damit verbundenen zugrunde liegenden Erkenntnismodellen zusammenhänge (vgl. hierzu auch These 2). Zudem wird in diesem Beitrag die Forschungsethik als bislang vernachlässigter Lerninhalt insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung visueller und internetbasierter Daten betrachtet (vgl. ebd., S. 331 ff.).
- *Siebtens* lässt sich beobachten, dass seit einiger Zeit genau diese *Einflüsse der Digitalisierung* auf didaktische Arrangements, digitale Lernmöglichkeiten sowie Interpretationstools vermehrt diskutiert werden (vgl. im Überblick Pfaff & Teervooren 2020; Schreier & Ruppel 2021). Dabei wird unter anderem reflektiert, inwiefern über eine Technisierung und Digitalisierung von Interpretationsprozessen durch spezifische Programme/Software das Erlernen von rekonstruktiven Auswertungsmethoden begünstigt wird. Erste exemplarische Studien – vornehmlich im Feld kasuistischer Lehrformaten in Lehramtsstudiengängen – zeigen, dass entsprechende Tools, z. B.

für das Erlernen der Objektiven Hermeneutik, eine Unterstützung akademischer Lehre darstellen können, da sie methodisches Wissen und Interpretationsschritte explizieren und strukturieren (vgl. Kminek et al. 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für unterschiedliche Teilaspekte des Lehrens qualitativer Forschungsmethoden überwiegend konzeptionelle Beiträge und demgegenüber erst vereinzelte empirische Forschungsergebnisse vorliegen. Von einer umfassenden Erforschung kann also bislang noch nicht gesprochen werden. Auffällig ist, dass neben den bereits benannten Desideraten vor allem didaktische Kernfragen kaum untersucht sind, wie z. B. Relationierungen zwischen Lehrformaten und Lehrinhalten, zwischen der Rolle und Funktion von Lehrenden und spezifischen Lehrformaten sowie zwischen dem Wissen/den Kompetenzen von Lehrpersonen und inhaltlichen Lehranforderungen.

Diese Beobachtungen zum Stand der Forschung des Lehrens qualitativer Forschung können genutzt werden, um den aktuellen Forschungsstand zum Lehren der Dokumentarischen Methode einzuordnen. In der Sichtung der vorhandenen Diskursbeiträge zur Vermittlung der Dokumentarischen Methode lassen sich insbesondere für zwei Bereiche empirische Befunde identifizieren. Erstens sind dies Untersuchungen zur Interpretationsarbeit in Forschungswerkstätten, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten und in denen die gemeinschaftliche Generierung von Wissen rekonstruiert und der Fokus auf interaktions- und inhaltsbezogene Modi in der Zusammenarbeit gelegt wurde (vgl. Graalman 2021; Schippling & Álvares 2019). Zweitens wird auch im Kontext der Dokumentarischen Methode der Einsatz technischer Programme reflektiert (vgl. Schäffer et al. 2020). In der Entwicklung der Software „Dokument-Met QDA“ wird konkret danach gefragt, ob durch die technische Unterstützung neue Formen des Interpretierens ermöglicht werden, da im Programm pädagogische Implikationen eingeschrieben seien (vgl. Schäffer et al. 2020, S. 166), die vor allem in der Operationalisierung und Explikation kleinteiliger Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode sichtbar werden. Die hier angedeutete Bedeutung der Explikation wird auch in den Überlegungen zu einer rekonstruktiven Didaktik (vgl. Schäffer 2006) hervorgehoben, indem davon ausgegangen wird, dass die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode implizite didaktische Prinzipien beinhalten (ebd., S. 287), die auf die Ermöglichung des Erwerbs von „Interpretationskompetenzen“ (ebd., S. 289) abzielen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass im Fachdiskurs zur Dokumentarischen Methode einzelne empirische Befunde zu Fragen der Vermittlung vorliegen und dass dabei vor allem an implizite forschungsmethodische Handlungspraxen angeknüpft wird, die es im Rahmen von Lehrprozessen zu expli-

zieren gelte. Anschließend an die bislang aufgezeigten Forschungslücken werden wir in der nächsten These zunächst mögliche Erklärungen für die zurückhaltende empirische Forschung reflektieren.

These 2: In der diskursiven Auseinandersetzung zur Vermittlung qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden im Allgemeinen und zur Dokumentarischen Methode im Besonderen lässt sich eine Noch-Nicht-Standardisierung der Vermittlung nicht standardisierter Forschung beobachten.

Der lückenhafte Forschungsstand zur Vermittlung qualitativer Forschung im Allgemeinen und zur Dokumentarischen Methode im Besonderen lässt sich auch vor dem Hintergrund der Frage nach dem Grad der Standardisierung von Forschungsmethoden und deren Vermittlungspraxen deuten. Der Grad an Standardisierung hinsichtlich quantitativer Forschungsmethoden erscheint hoch, da hier ein weitgehend objektivierter Einsatz von Forschungsmethoden im Mittelpunkt steht, der in hochschulischen Curricula relativ systematisch abgedeckt werden kann. Bei qualitativen Forschungsmethoden und insbesondere bei rekonstruktiven Forschungszugängen handelt es sich nach Bohnsack (2005) allerdings um „nicht standardisierte Forschung“ (ebd., S. 63), für die eigene Qualitätsstandards formuliert werden und die je nach methodologischer Begründung unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsschritte beinhalten. Die konkreten Vorgehensweisen sind nicht objektivierbar, vielmehr wird z. B. der Standard der individuellen Kontextualisierung und Anpassung einzelner Forschungsschritte sowie der reflektierte Umgang mit Subjektivität im Forschungsprozess betont. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung einzelner Forschungspraxen und Methodologien qualitativer Forschung kann auch im hochschulischen Lehrbetrieb deren Breite kaum abgedeckt werden, wenngleich hier seit Längerem eine zunehmende Institutionalisierung zu beobachten ist. „In aller Konsequenz aber bedeutet das, dass sei es aufgrund von Vorlieben/Schulenbindungen, von lokaler Tradition/Sozialisation oder aus anderen Gründen (Zeitbudgets, Rahmenrichtlinien etc.) oftmals nur spezifische Verfahren vor Ort vertreten werden, sodass auch hier die Breite qualitativer Methodologien und Methodik in der Regel nicht einmal ansatzweise abgedeckt

wird/werden kann“ (Mey 2008, S. 3).¹ An diesem 2008 beschriebenen Sachverhalt habe sich bis heute wenig geändert (vgl. Kalkstein & Mey 2021, Absatz 3). Die argumentierte Schulbildung ist zudem mit einer im Diskurs um qualitative Forschungsmethoden beobachtbaren Differenzierung verknüpft, die über formale Aspekte hinausgeht und stärker auf spezifische Selbstverständnisse bzw. Positionen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden verweist. So wird in verschiedenen Beiträgen zwischen qualitativer Forschungspraxis als „Kunst versus Technik“ (Knoblauch 2007, Absatz 12 f.) bzw. als „paradigmatische Auffassung versus pragmatische Auffassung“ (Schreier & Ruppel 2021; Breuer & Schreier 2007, Absatz 9 f.) differenziert bzw. als Fusion von Kunst und Handwerk und in Abgrenzung zur Technik hin zu einer „Kunstlehre“ (Reichert 2016, S. 70) argumentiert und die damit verbundenen Implikationen für das Lehren und Lernen herausgearbeitet. „Fasst man qualitatives Forschen als Kunst auf, die entsprechendes Talent voraussetzt und von individueller Intuition geleitet wird, so sind der Lehr- und Lernbarkeit Grenzen gesetzt (vgl. Rist 1983). Eine Sichtweise qualitativen Forschens als Handwerk geht demgegenüber von einer stärkeren Regelgeleitetheit aus, ohne dass intuitive Komponenten gänzlich verbannt wären.“ (Breuer & Schreier 2010, S. 410) Für rekonstruktive Forschungsmethoden lässt sich tendenziell die diskursive Positionierung hin zu einer Haltung der Kunstlehre/eines Kunsthandwerks beobachten. Das Methodenlernen wird dabei als Sozialisationsprozess im Modus einer gemeinsamen Praxis der Forschung und Interpretation verstanden, welches mit einer Präferenz des Lehrformates „Forschungswerkstatt“ einhergeht (vgl. hierzu auch These 5). Die marginale empirische und theoretische Auseinandersetzung mit anderen Vermittlungsformen und konkreten Lerninhalten qualitativer und dokumentarischer Forschungsmethoden könnte daher auch vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Sozialisationsprozesse sich ja gerade dadurch auszeichnen, dass Formen wie Inhalte häufig implizit bleiben und als Einübung in eine gemeinsame Praxis entsprechend auch als beiläufiger Lernprozess konzipiert werden.

Nun ist die Beobachtung von bislang wenig vorhandenen empirischen Annäherungen insbesondere an das Lehren der Dokumentarischen Methode die eine Sache. Dies heißt ja nun nicht, dass es keine Inhalte gäbe, die das konkrete Lehrhandeln strukturieren. Dementsprechend denken wir in der nächsten

1 Als übergreifende Reaktion auf diese bis heute mangelnde hochschulische curriculare Abdeckung qualitativer Methoden in der Breite kann auch das sogenannte „Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften“ (einschbar unter: <https://berliner-methodentreffen.de/weiteres-memorandum/>) gedeutet werden, welches im Jahr 2008 von über zwanzig Fachgesellschaften und -vertretungen unterzeichnet wurde.

These darüber nach, ob es nicht einen Mehrwert darstellen könnte, die im qualitativen Forschungsdiskurs etablierten method(olog)ischen Standards stärker als bisher als Lerninhalte zu interpretieren, um dadurch eine explizite Auseinandersetzung über das Inhaltliche im Lehren qualitativ-rekonstruktiver Forschung und vor allem der Dokumentarischen Methode anzuregen.

These 3: Im Diskurs zur qualitativen Forschung werden zentrale method(olog)ische Standards und Postulate kommuniziert, die inhaltliche Konkretisierungen und Operationalisierungen sowohl für die Aneignungs- als auch Vermittlungsperspektive ermöglichen.

Wenn das Erlernen qualitativ-rekonstruktiver Forschung als Kunstlehre/als Kunsthandwerk im Modus der Sozialisation verstanden wird, kann davon ausgegangen werden, dass in diesem Prozess implizite Handlungsnormen und „explizite Imperative“ (Reichertz 2016, S. 71) zum Tragen kommen, die im Rahmen einer gemeinsamen forschenden Lehr- und Lernpraxis eingeübt und tradiert werden. Handlungsnormen qualitativer Forschung werden somit zum inhaltlichen Lerngegenstand. Diese stammen in der Regel aus Auseinandersetzungen um Grundlagen und Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2014; Steinke 2007; Bohnsack 2005). Sie können aus unserer Perspektive wichtige Implikationen für das didaktische Handeln von Lehrenden in entsprechenden Sozialisationskontexten bereitstellen. Dies werden wir exemplarisch am Beispiel von drei grundlegenden Postulaten qualitativer Forschung verdeutlichen. Hierfür skizzieren wir zunächst die Inhalte dieser Normen und denken dann über sich daran anschließende inhaltliche und didaktische Implikationen nach.

- Einen durchgängig kommunizierten Standard qualitativer Forschung stellt das *Offenheitspostulat* dar: „Das ‚Offenheitspostulat‘ ist für die qualitative Forschung zentral (...) ‚Offenheit‘ bedeutet (...) offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben.“ (Reichertz 2016, S. 89) Daraus geht als konkreter Lerninhalt hervor, dass Forschende lernen, (implizite) spezifische Annahmen über den Forschungsgegenstand zu hinterfragen sowie mit der dadurch möglicherweise entstehenden Komplexität umzugehen. Inhaltlich geht es um das Erlernen des bewussten Zulassens von kontingenten Denkmöglichkeiten und um die Entwicklung einer entsprechenden „offenen“ Forschungshaltung.
- Ein weiterer zentraler Standard wird mit dem *Postulat der Selbstreflexivität* transportiert. Hier geht es darum, dass der „Forscher bzw. die Forscherin (...) selbst als Subjekt und Person im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit vor[kommt]“ und eine „selbstreflexive Herangehensweise

an die Forschungsarbeit“ entwickelt (Breuer 2009, S. 115). Inhaltlich kann hier als konkreter Lerngegenstand für die Forschenden die Auseinandersetzung mit der Perspektivität und Standortgebundenheit des eigenen Wahrnehmens und Deutens sowie mit weiteren personalen Einflüssen auf den Forschungsprozess benannt werden. Damit wird auch normativ ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als Lerninhalt fokussiert (vgl. Reichertz 2016, S. 78 ff.; Dausien 2007, Absatz 14 f.).

- Mit dem *Postulat der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (vgl. z. B. Steinke 2007, S. 324f.) wird ein weiterer wichtiger Standard qualitativer Forschung benannt. Zum einen wird damit eine nachvollziehbare Dokumentation unterschiedlicher Aspekte im Forschungsprozess (z. B. Vorverständnis, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Transkriptionsregeln etc.) fokussiert. Zum anderen geht es hier auch um die Dateninterpretation in Gruppen zur Absicherung und Diskussion von individuellen Deutungsleistungen. Durch diesen Standard wird die inhaltliche Lernanforderung deutlich, strukturelles Wissen über die Prozessschritte der jeweiligen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu generieren, dieses für den eigenen Forschungsgegenstand und -prozess zu kontextualisieren sowie reflektiert anwenden zu können. Darüber hinaus impliziert die damit oftmals verknüpfte Norm einer kommunikativen Validierung den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung sozialer und kommunikativer Forschungs Kompetenzen.

Diese und weitere Postulate qualitativer Forschung führen konkrete Lerninhalte mit sich, deren Nutzung den Lernenden im Rahmen eigener Forschungsprozesse normativ explizit nahegelegt und implizit vorgemacht wird. Nutzt man in diesem Zusammenhang die von Schäffer et al. (2020, S. 165) vorgeschlagene und in der Sprache der Dokumentarischen Methode ausgedrückte Differenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Methodenwissen², so können daraus resultierende didaktische Anforderungen für Lehrende hinsichtlich dieser Lerninhalte sowie damit verbundene Annahmen über geeignete Lehrformate reflektiert werden.

2 Schreier und Ruppel (2021) schlagen für die qualitative Methodenlehre allgemein die Differenzierung in deklaratives, konzeptuelles und prozedurales Wissen vor und verknüpfen diese unterschiedlichen Wissensbestände mit jeweils geeignet erscheinenden Lehrformaten, die sie vor dem Hintergrund der drei „didaktischen Basisstrategien“ (ebd., S. 328) einordnen: *traditionelle, aktivierende und forschungsbasierte* Strategien (vgl. ebd.). Vergleicht man diese Systematisierung mit der von Schäffer et al. (2020) vorgelegten Unterscheidung, so werden hier durchaus ähnliche Inhalte verhandelt. So lässt sich tendenziell das deklarative und konzeptionelle Wissen auch als kommunikatives Wissen beschreiben und das prozedurale Wissen als konjunktives Methodenwissen einordnen.

So würde aus dieser Perspektive eine didaktische Anforderung für Lehrende darin bestehen, kommunikatives Methodenwissen zu vermitteln und hierfür geeignete didaktische Szenarien zu entwickeln. Inhaltlich ginge es hier z. B. konkret um die Ermöglichung eines Zugangs zu erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch wie begriffstheoretisch relevanten Wissensgrundlagen für qualitative Forschung sowie spezifischen methodologischen Wissensbeständen. Weiterhin wäre es relevant, in Prozessschritte und forschungspraktische Ablaufstrukturen der jeweiligen Forschungszugänge einzuführen und Orientierung und Überblickswissen innerhalb der heterogenen Landschaft der qualitativen Forschungszugänge sowie deren jeweilige Gegenstandsangemessenheiten zu ermöglichen bei gleichzeitiger Zurückhaltung für eigene methodische Präferenzen.

Darüber hinaus ginge es aber auch um die Ermöglichung des Erwerbs von konjunktivem Methodenwissen. Dies würde bedeuten, dass Lehrende die Entwicklung einer spezifischen Forschungshaltung durch entsprechende Lernangebote ermöglichen, in denen persönlichkeitsbildende Prozesse begleitet und forschungspraktische Kompetenzen vertieft werden können. Diese differenten Lerninhalte führen wiederum didaktisch-methodische Implikationen für die Gestaltung entsprechender Lehr-Lernarrangements mit sich. Hierfür liegen im erwachsenenpädagogischen didaktischen Fachdiskurs zahlreiche Vorschläge vor, beispielsweise zu handlungsleitenden didaktischen Prinzipien (vgl. Siebert 2019). Ohne hier weiter auf die durchaus interessante Frage und die ersten dazu vorliegenden Überlegungen zu „fachdidaktischen“ Eigenheiten des Lehrens von Forschungsmethoden einzugehen (vgl. Schreier & Ruppel 2021), wäre es alleine schon lohnend, die didaktischen Prinzipien der Teilnehmendenorientierung, der Biografieorientierung oder verschiedene ermöglichungs-didaktische Prinzipien stärker als bisher für die Vermittlung qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden auszubuchstabieren.

Differenziert man hinsichtlich der Lerninhalte in beschriebener Form, so können hierdurch nicht nur damit verbundene didaktische Implikationen entfaltet, sondern in einem weiteren Schritt auch Verknüpfungen zwischen *Lerninhalten* und *Lernformaten* systematischer reflektiert werden. Vorschläge zu einer entsprechenden Verknüpfung liegen hier im Fachdiskurs bereits vor, die naheliegend erscheinen. So könnte z. B. das kommunikative Methodenwissen mit Formaten wie Lehrbüchern, Vorträgen, Erklärvideos oder klassischen Methodenseminaren vermittelt werden (vgl. hierzu Schreier & Ruppel 2021; Schäffer et al. 2020; Reichertz 2016). Für die Ermöglichung des Erwerbs eines konjunktiven Methodenwissens wären wiederum andere Formate und Settings nötig, in denen intensivere Interaktionsmöglichkeiten gegeben sind und das gruppenbezogene gemeinsame forschungspraktische Tun im Mittelpunkt steht, durch welches ein soziales Lernen des Abschauens, Nachmachens und Mitmachens ermöglicht werden könnte.

Ausgehend von diesen Gedanken werden wir im Folgenden noch etwas zugespitzter spezifische Handlungsnormen aus den Diskursen zur Dokumentarischen Methode betrachten und auch hier die Frage nach möglichen Implikationen für die konkrete didaktisch-methodische Ausgestaltung der Vermittlung stellen.

These 4: Im Fachdiskurs zu den Grundlagen der Dokumentarischen Methode lassen sich weitere spezifische method(olog)ische Normen identifizieren, die weitreichende Implikationen für das Lehren der Dokumentarischen Methode bereitstellen.

Einige der im Fachdiskurs kommunizierten zentralen method(olog)ischen Normen der Dokumentarischen Methode werden wir im Folgenden als „normative Sollensätze“ in den Blick nehmen. Aus unserer Sicht können auch hier erneut konkrete Lerninhalte abgeleitet und didaktisch-methodische Implikationen reflektiert werden.

- *Du sollst das Implizite explizieren:* Das grundlegende Postulat der Dokumentarischen Methode besteht in der Anforderung der Explikation des Impliziten. Vor dem Hintergrund der wissenssoziologischen Differenzierung von Sinnebenen und theoretischen und atheoretischen Wissensformen (vgl. Mannheim 1980) geht es darum, implizite, atheoretische, konjunktive Wissensformen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 12). Diese Grundlage wird in den folgenden Normen noch weiter ausdifferenziert, aber bereits hier wird ein wichtiger – und wenig überraschender – inhaltlicher Lerngegenstand deutlich. Für Lehr- und Lernsettings zur Vermittlung der Dokumentarischen Methode erscheint es unabdingbar, die methodologischen Grundlagen der Mannheim'schen Wissenssoziologie zu vermitteln und dabei insbesondere die Differenzierung unterschiedlicher Sinnebenen und Wissensformen zu fokussieren, um Anschlussmöglichkeiten zu einer regelgeleiteten Interpretationspraxis bereitzustellen.
- *Du sollst den Bruch mit dem Common-Sense durch den Wechsel von Analyseinstellungen vollziehen:* Eine weitere zentrale Norm der Dokumentarischen Methode besteht darin, von der im empirischen Material beschriebenen gesellschaftlichen Realität zu abstrahieren und zu hinterfragen, wie diese Realitätskonstruktionen hervorgebracht werden. „Dabei zeichnen sich rekonstruktive Verfahren als wissenschaftliche Verfahren durch einen ‚Bruch mit dem Common Sense‘ aus. Im Sinne eines Wechsels der Analyseinstellung von der Frage danach, was die (gesellschaftliche) Wirklichkeit ist, zur Frage danach, wie diese hergestellt wird“ (Bohnsack 2005, S.

61). Dieser Wechsel ist strukturell in den Verfahrensschritten der Dokumentarischen Methode von der formulierenden (Was?) zur reflektierenden Interpretation (Wie?) angelegt. Inhaltlich ist damit die Anforderung verbunden, das eigene Denken in der Interpretationsarbeit regelgeleitet zu kontrollieren und nach dem ersten Schritt der Strukturierung und Paraphrasierung expliziter Wissensbestände im empirischen Material andere Leitfragen in der Interpretationsarbeit zu stellen, welche die Rekonstruktion von nicht in den Daten expliziertem handlungsleitendem Wissen und damit eine konstruktivistische Analyseeinstellung ermöglichen. Weiterhin ist damit z. B. für verbale Daten die Anforderung verbunden, Kompetenzen zur Analyse von Elementen der Diskursorganisation (vgl. Bohnsack & Schäffer 2013) oder zu erzähltheoretischen Grundlagen (vgl. Nohl 2017) zu erwerben und anzuwenden.

- *Du sollst nicht hinter dem Rücken der Beforschten forschen:* In der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird – in Abgrenzung zu objektivistischen Zugängen, „die nach Handlungsstrukturen ‚hinter dem Rücken‘ der Akteurinnen und Akteure suchen“ (Bohnsack & Geimer 2019, S. 779) – davon ausgegangen, dass das zu rekonstruierende implizite Wissen den Befragten „selbst wissensmäßig repräsentiert“ sei (Bohnsack et al. 2013, S. 12). Mit dieser Norm wird ein Verhältnis zu den Befragten impliziert, bei dem Forschende nicht per se mehr wissen als die Befragten. Schließlich ist das zu rekonstruierende atheoretische Wissen dasjenige der Befragten, über welches nur sie selbst verfügen und welches je nach Habitualisierungsgrad eben oftmals nicht bzw. nicht mehr vollständig verbalisiert werden kann. In Lehrarrangements zur Dokumentarischen Methode ginge es inhaltlich entsprechend darum, das Verhältnis von Forschenden und Beforschten zu reflektieren, um die Entwicklung einer aus dieser Norm folgenden Forschungshaltung zu ermöglichen.
- *Du sollst deine Standortverbundenheit reflektieren bzw. deine eigene Standortverbundenheit durch den konsequenten Fallvergleich relativieren:* Dieses Postulat schließt an die methodologische Annahme Mannheims an, nach der Wissen und Erfahrungen in Erlebniszusammenhänge eingebettet sind. Das bedeutet, dass nicht nur die Befragten ihre Wirklichkeit von einem eigenen biografischen Standort aus konstruieren, sondern dass auch die Forschenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Beobachtungsstandorte interpretieren. In diesem Zusammenhang kommt der komparativen Analyse in der reflektierenden Interpretation eine zentrale Bedeutung zu, da durch den kontinuierlichen Vergleich verschiedener empirischer Fälle eigene Vergleichshorizonte systematisch ersetzt werden (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 71). Mit diesem Postulat werden für die Vermittlung der Dokumentarischen Methode inhaltlich zwei Aspekte relevant. So geht es erstens darum, in Lehr-Lernarrangements die Reflexion eigener Perspekti-

vitäten zu ermöglichen, und zweitens um die grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit der Praxis des Vergleichens und z. B. mit der damit verbundenen Bestimmung von Vergleichshorizonten (vgl. z. B. Nohl 2013b).

- *Du sollst den Geltungsbereich einklammern. Du entscheidest nicht, was „wahr“ ist:* Eng mit den oberen beiden Normen verbunden ist auch die Haltung, Aussagen im empirischen Material nicht zu bewerten. „Die wissenssoziologische Analyseinstellung bewahrt in beiden Interpretationsschritten bzw. auf beiden Ebenen der Interpretation Distanz gegenüber der Frage, ob die zu interpretierenden Darstellungen (...) den Geltungskriterien der *Wahrheit* oder der *normativen Richtigkeit* entsprechen. D. h. es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert“ (Bohnsack 2010, S. 64). Mit der Ausklammerung des Geltungscharakters wird für die Vermittlung der Dokumentarischen Methode inhaltlich erneut die Reflexion von Forschenden und Beforschten zum Lerngegenstand. Darüber hinaus wird hier aber auch die theoretische Auseinandersetzung mit Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. z. B. Berger & Luckmann 1972) für das Lehren der Dokumentarischen Methode inhaltlich relevant.
- *Du sollst die drei „Ks“ beachten: Konjunktiver Erfahrungsraum, Kollektiv und komparative Analyse.* Bei der Dokumentarischen Methode geht es darum „einen Zugang zum handlungspraktischen, zum impliziten und konjunktiven Erfahrungswissen zu erschließen. Das konjunktive (Orientierungs-)Wissen als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes und somit vorreflexives Erfahrungswissen ist dem Interpretieren nur zugänglich, wenn er sich den je individuellen oder kollektiven Erfahrungsraum erschließt“ (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Aufbauend auf der wissenssoziologischen Fundierung wird davon ausgegangen, dass Orientierungswissen in konjunktiv geteilte Erfahrungsräume eingebettet ist. Mitglieder dieses Erfahrungsraums *verstehen* sich, da sie auf Basis eines geteilten konjunktiven Wissens miteinander interagieren und in eine gemeinsame Kollektivstruktur eingebunden sind (z. B. Geschlecht, Milieu, Alter, Organisation). Außenstehende können Handlungen und Aussagen nicht verstehen, sondern *interpretieren* sie. In diesem Zusammenhang erscheint erneut die komparative Analyse von besonderer Bedeutung, da dadurch Vergleichs- und Gegenhorizonte für die Interpretation geschaffen werden, die es erst ermöglichen, spezifische implizite und konjunktiv geteilte Orientierungen zu rekonstruieren. Für die Vermittlung der Dokumentarischen Methode werden in diesem Zusammenhang auch an die wissenssoziologischen Grundlagen anschließende und darüber hinausgehende gesellschaftstheoretische Überlegungen inhaltlich relevant.

- *Du sollst deine Interpretationen verdichten und Typen bilden:* In der Dokumentarischen Methode kommt der Typenbildung ein zentraler Stellenwert zu: „Typenbildung ist ein zentraler, wenn nicht der wichtigste, unique selling point der Dokumentarischen Methode innerhalb qualitativ-rekonstruktiver Verfahren der Sozialforschung“ (Schäffer 2020, S. 23). Die Wege zur praxeologischen Typenbildung, die in der komparativen Analyse angelegt sind, werden im Diskurs um die Dokumentarische Methode kontinuierlich methodologisch reflektiert (z. B. Bohnsack & Geimer 2019; Bohnsack et al. 2019; Bohnsack 2013; Nentwig-Gesemann 2013). Inzwischen werden neben einer sinn- und soziogenetischen Form der Typenbildung auch Formen einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013a, 2019) weiterentwickelt. In beiden Formen der Verdichtung geht es darum, durch überwiegend abduktive Formen des logischen Schließens generalisierende Erkenntnisse über das zu interpretierende Material hinweg zu generieren. Mit diesem Postulat werden mehrere inhaltliche Lerngegenstände relevant. Dabei steht die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit Formen des Schließens ebenso im Vordergrund (vgl. hier die Abduktionsdidaktik bei Schäffer 2006) wie die Einübung der forschungspraktischen Schritte einer Typenbildung.

Die method(olog)ischen Normen, die für die Dokumentarische Methode bisher entfaltet und weiterentwickelt wurden, beinhalten aus einer didaktischen Perspektive konkrete Lerninhalte und damit verbundene Lehranforderungen. Die in These 3 gezeigte Beobachtungsmöglichkeit, die aus Postulaten qualitativer Forschung entlehnten Lerngegenstände in Anlehnung an Schäffer et al. (2020) in zwei differente Wissensbereiche und damit verbundene Lehranforderungen und -formate zu unterscheiden, gelingt auch für die spezifischen forschungsbezogenen Handlungsnormen der Dokumentarischen Methode. So lassen sich auch hier Lerngegenstände im Bereich des kommunikativen Methodenwissens identifizieren (z. B. grundlagentheoretische, wissenssoziologische, gesprächsanalytische oder erzähltheoretische Grundlagen) und von Lerngegenständen im Bereich des konjunktiven Methodenwissens (z. B. rekonstruktive Forschungshaltung, Selbstreflexion, Verhältnis zu Beforschten) unterscheiden. Werden diese Handlungsnormen konsequent auch als Lerngegenstände expliziert und entlang der beiden Wissensformen differenziert, so eröffnen sich aus einem didaktischen Interesse heraus Potenziale für eine genauere Systematisierung von curricularen, formatbezogenen und methodischen Überlegungen. Ob hierbei die Dokumentarische Methode im Vergleich mit anderen qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden eine eigene didaktische Perspektive bräuchte, kann aus unserer Sicht theoretisch-analytisch nicht beantwortet werden. Nimmt man von methodenpolitischen und grenzziehenden Überlegungen Abstand und betrachtet das bislang vorliegende Strukturwissen, so liegt es

nahe, diese durchaus legitime Frage vielmehr aus einer empirisch-vergleichenden Perspektive zu betrachten. Dies wäre wiederum aus der Denklogik der Dokumentarischen Methode charmant, da hier über den konsequenten empirischen Vergleich Kenntnisse über die jeweiligen Eigenheiten eines Untersuchungsgegenstandes und nicht über den eigenen gedanklichen Horizont und Standort beantwortet werden würden.

Bevor wir unsere bisherigen Überlegungen bündeln, möchten wir im Folgenden in Ergänzung zur Betrachtung der Frage nach konkreten Lehrinhalten noch etwas genauer den Blick auf Diskursbeiträge zu konkreten Lehrformaten richten.

These 5: Im Diskurs lässt sich beobachten, dass hinsichtlich der Formen des Lehrens rekonstruktiver und dokumentarischer Forschung das Format der Forschungswerkstatt präferiert wird und damit auch Hierarchisierungen zwischen unterschiedlichen Lehrformaten einhergehen.

Wir haben etwas weiter oben bereits einige Male darauf verwiesen, dass im diskursiven Nachdenken über die Lehr- und Lernbarkeit von qualitativen Forschungsmethoden erstens kontrastierende Positionen bzw. Selbstverständnisse qualitativer Forschung reflektiert werden. Die Auffassung von qualitativer Forschung als Kunstlehre/als Handwerk wird zweitens für rekonstruktive und dokumentarische Forschung explizit wie implizit häufiger in Anspruch genommen als eine Auffassung, die das qualitative Forschen als „pragmatische Anwendung von Techniken“ (Breuer & Schreier 2007, Abs. 9) versteht oder als Kunst an sich, die nicht zu erlernen sei und das „genialische Tun eines Einzelnen“ (Reichertz 2016, S. 70) anstelle des „Genius der Gruppe“ (Kurt 2011, S. 77) in den Vordergrund rücke. In der Entfaltung des Verständnisses Kunstlehre/Handwerk wird drittens durchgängig darauf verwiesen, dass dieses mit konstruktivistischen lerntheoretischen Auffassungen (z. B. zum Cognitive Apprenticeship oder zu Communities of Practice) verbunden sei und sich die Aneignung der Methode(n) vor allem in einer gemeinsamen Forschungspraxis und im einsozialisierenden Mit-Tun vollziehe. Entsprechend werden Forschungswerkstätten seit längerer Zeit als ein solches Lehrformat diskutiert, in welchem die methodische Einsozialisation in rekonstruktive Forschungsmethoden in besonderer Weise ermöglicht werde. In der Sichtung dieser Beiträge fällt auf, dass die Thematisierung von Forschungswerkstätten zumeist als „Lobrede“ (Reichertz 2016, S. 75) und im Modus der Besonderung ausgestaltet ist. Sie seien „in der Massenuniversität Inseln“ (Friebertshäuser 1999, S. 65) oder würden von manchen als „so etwas wie eine ‚Orchidee‘ in der ansonsten durch Grautöne geprägten hochschuldidaktischen Landschaft“ (Nittel

1999, S. 101) angesehen werden. Auch werden Forschungswerkstätten mit zahlreichen Hoffnungen, Erwartungshaltungen oder Funktionszuschreibungen verknüpft, wie beispielsweise die Funktion der Qualitätsverbesserung/-sicherung der Forschungsleistungen, der Vervielfältigung von Interpretationsperspektiven oder der Möglichkeit, zusätzlich zum Methodenlernen auch professionelle Handlungskompetenzen (wie Reflexivität, Perspektivenwechsel oder Umgang mit Komplexität) für außerwissenschaftliche Praxisfelder einüben zu können. Insgesamt überwiegt in den Beiträgen die Einordnung von Forschungswerkstätten als unverzichtbarer „Königsweg“ (Nittel 1999)³.

Dies ist tendenziell auch in der Literatur zur Dokumentarischen Methode beobachtbar (vgl. u. a. Bohnsack 2005, 2014; Schäffer 2010). Hier wird zudem auf methodologische Begründungsaspekte verwiesen (wie beispielsweise die praxeologische Fundierung und damit eben auch das Verständnis von Forschung als gemeinsame Praxis) und die Forschungswerkstatt damit nicht nur als Ort des Erlernens, sondern auch als möglicher Ort der methodologischen und methodischen Weiterentwicklung beschrieben: „Aus eigener Erfahrung lassen sich Forschungswerkstätten, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, als Erfahrungsräume wissenschaftlichen Denkens und Handelns bezeichnen, die sowohl auf Tradierungen des (habituellen) Wissens beruhen als auch einen forschenden Habitus herausbilden und fortwährend im Werden begriffen sind, als ein die Forschenden ‚verbindender dynamischer Nexus‘ (Mannheim 1980, S. 214). Die methodologische Dynamik solcher Forschungswerkstätten speist sich aus den je neu zu erschließenden Gegenstandsbereichen und Erkenntnisinteressen sowie den auf methodischen Rekonstruktionen beruhenden Weiterentwicklungen der Interpretations- und Analysepraxis“ (Wagner-Willi et al. 2019, S. 5).

Die Diskussion der Forschungswerkstatt als „prädestiniertes Setting“ (Dausien 2007, Absatz 2) geht in vielen Beiträgen – so eine weitere Beobachtung – mit einer Verhältnissetzung zu anderen möglichen Lehrformen einher, die durchaus als Hierarchisierung von Vermittlungsformen im Kontext einer Haltung ‚qualitativ-rekonstruktive Forschung als Kunstlehre/Handwerk‘ betrachtet werden kann. Exemplarisch sei hier auf Reichertz (2016) verwiesen, der hinsichtlich der für die rekonstruktive Forschung relevanten Kompetenz des Interpretierens ausführt: „Will man allein durch die Lektüre entsprechender Methodenbücher eine bestimmte Praktik des Interpretieren (sic!) erlernen, so hat man schnell ein massives Problem: Da Methoden nie vollständig (also

3 Manchmal werden im Diskurs aber auch der hohe zeitliche und personelle Ressourcenaufwand und damit verbundene Angebots- wie Zugangsproblematiken (vgl. Schäffer et al. 2020; Knoblauch 2007), die Problematik von „milieuspezifischen Schließungsprozessen derjenigen, die in Forschungswerkstätten sozialisiert wurden“ (Schäffer 2019, S. 83) sowie weitere Ambivalenzen und Einschränkungen zum Thema (vgl. im Überblick Franz 2019).

restlos) beschrieben werden können, ist das Erlernen von Interpretationspraktiken zu vergleichen mit dem Erlernen von bestimmten Tänzen. Auch Tänze kann man nicht vom Blatt lernen“ (ebd., S. 70).

Die Forschungswerkstatt als Setting bildet in diesen Ausführungen häufig den ‚positiven Gegenhorizont‘. Diese Verhältnissetzungen zwischen Forschungswerkstätten und anderen Vermittlungsformaten wie Lehrbüchern, Vorlesungen oder klassischen Seminaren bis hin zu „Autodidaktisierungen“ (Knoblauch 2007, Absatz 18), die eben auch manchmal in Form von Hierarchisierungen beobachtbar sind, werden erst in jüngerer Zeit in der Fachdebatte um das Lehren qualitativ-rekonstruktiver Forschung und auch der Dokumentarischen Methode von Diskursbeiträgen abgelöst, die etwas systematischer als bisher die Möglichkeit der Nutzung unterschiedlicher Vermittlungsformate und deren gegenseitiger Ergänzung im Modus des „sowohl als auch“ betrachten (vgl. Schreier & Ruppel 2021; Schäffer et al. 2020).

Im Folgenden werden wir unsere bisherigen Überlegungen noch etwas stärker bündeln und mit einigen weiterführenden, abschließenden Gedanken zur zukünftigen didaktischen Fundierung des Lehrens der dokumentarischen Forschungsmethode anreichern.

These 6: Der Diskurs zum Lehren der Dokumentarischen Methode kann durch weiterführende mikro- und makrodidaktische Überlegungen profiliert werden.

Durch die Reflexion der in den Handlungsnormen der Dokumentarischen Methode angelegten Lerngegenstände wurde deutlich, dass bei der Vermittlung sowohl kommunikative als auch konjunktive Formen des Methodenwissens relevant werden. Gleichwohl lässt sich im Diskurs über das Lehren der rekonstruktiven Forschung allgemein und der Dokumentarischen Methode im Besonderen durchaus eine nach wie vor dominierende Fokussierung von Forschungswerkstätten als „Königsweg“ beobachten, obwohl inzwischen auch Positionen vorliegen, bei denen die Bedeutung der Vielfalt unterschiedlicher Lehrformen für den Erwerb eines „multimodalen Methodenwissens“ (Schäffer et al. 2020, S. 165 f.) thematisiert wird.

Im Anschluss an diese Überlegung möchten wir abschließend über eine strukturelle Verankerung didaktischer Perspektiven für das Lehren der Dokumentarischen Methode nachdenken. Dabei werden wir zunächst auf mikrodidaktische Überlegungen eingehen, die sich in der Zusammenschau unserer Thesen ergeben. Im Anschluss daran werden wir einige weiterführende Gedanken zu einer im Diskurs bislang noch viel zu wenig beachteten makrodidaktischen Perspektive vorstellen.

Aus unserer Sicht erscheint für die Intensivierung und Weiterentwicklung des Diskurses zum Lehren dokumentarischer Forschungsmethoden eine mikrodidaktische Ausdifferenzierung in folgenden Punkten besonders gewinnbringend:

- Aus einer mikrodidaktischen Perspektive geht es aus unserer Sicht darum, in künftigen theoretisch-analytischen Überlegungen zum Lehren der Dokumentarischen Methode die jeweiligen Potenziale der unterschiedlichen Lehrformen wie Vorlesungen und Seminare, individuelle Beratung, weitere spezifische Online-(Selbst-)Lernformate und Forschungswerkstätten didaktisch stärker ausdifferenzieren, dabei vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses digitaler Lernformate mediendidaktische Überlegungen noch stärker einzubeziehen und dies konsequent mit den jeweiligen spezifischen Lerninhalten der Dokumentarischen Methode zu verknüpfen. Neben der inhaltlichen Differenzierung zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen geht es auch darum, die damit verbundene Rollenausgestaltung der Lehrpersonen genauer zu reflektieren. In den Diskursen taucht die Lehrperson bislang entweder gar nicht auf (vgl. hierzu Loos 2019) oder sie wird als „erfahrenes Vorbild“ im Kontext einer pädagogischen Meister*in-Schüler*in-Beziehung betrachtet. Die Notwendigkeit einer Reflexion löst sich aus unserer Perspektive auch nicht auf, wenn als Variante Peer-to-Peer-Formate zur Annäherung an eine „Auflösung gängiger Hierarchien“ (Schreier & Ruppel 2021, S. 330) diskutiert werden, da diese nur für einige spezifische Zielgruppen geeignet scheinen. Anregend wäre es hier, über das Wechseln verschiedener Lehrrollen entlang der unterschiedlichen Lehrformate und -settings (Vermittlung von kommunikativem Methodenwissen in Vorträgen oder Erklärvideos, Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der individuellen Beratung sowie Anleitung und Vormachen von forschungspraktischen Handlungen in Forschungswerkstätten) theoretisch nachzudenken und diese weiterhin empirisch zu fundieren.
- In der reflexiven Verknüpfung von Lehrinhalten und Lehrformaten und der damit verbundenen Ausdifferenzierung der Rolle von Lehrenden erscheinen uns allgemeindidaktische Überlegungen anschlussfähig, die bislang im Diskurs um das Lehren dokumentarischer Forschungsmethoden weitgehend unberücksichtigt bleiben. Zum Ersten könnte durch den Einbezug entsprechender Theorieangebote das jeweilige Verhältnis von Lehrenden, Lernenden, Inhalten und sozialräumlichen Gegebenheiten systematisch reflektiert werden. Spannend könnte hier für das Lehren der Dokumentarischen Methode in Anlehnung an Schaffter (2018) eine system- und sozialtheoretische Kontextualisierung sein: „*Die Sozialität institutionalisierter Praktiken*“ bezieht sich auf die bereits dargestellte systemtheoretische Sicht,

der zufolge ‚Lehren‘ keine individuelle Tätigkeit allein, sondern eine *relationale Kategorie* ist, die sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, der Aneignungstätigkeit der Lernenden und den sozial-ökologischen Bedingungen des Lernarrangements als systemische Konfiguration ausarbeiten lässt“ (ebd., S. 15; H. i. O.). Zum Zweiten könnte das Lehren der Dokumentarischen Methode auch durch eine theoriegeleitete Reflexion aus der Perspektive der Strukturmerkmale des Lehrens (vgl. z. B. Treml 2000) profitieren, mit der differente Bedingungen des Lehrens – z. B. die thematische Segregation von Lerninhalten, die asymmetrische Beziehung in Lehr- und Lernprozessen oder die absichtsvolle Organisation von Lehrarrangements – genauer in den Blick genommen werden können. Zum Dritten erscheint es aus unserer Sicht fruchtbar, mikrodidaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung wie z. B. Teilnehmendenorientierung, Biografieorientierung, Reflexionsorientierung etc. in die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Lehrens der Dokumentarischen Methode zu integrieren, da diese in hohem Maße anschlussfähig an die Vermittlung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände der Dokumentarischen Methode erscheinen.

Um das Nachdenken über didaktische Aspekte des Lehrens der Dokumentarischen Methode systematisch weiter anzuregen, erscheint es uns auch von Bedeutung, makrodidaktische und damit strukturelle Aspekte der Planung von Lehrarrangements zu qualitativen und dokumentarischen Forschungsmethoden zu reflektieren.

- Aus einer makrodidaktischen Perspektive erscheint zunächst die in These 2 skizzierte mangelnde curriculare Verankerung qualitativer Forschung in der (universitären) Methodenausbildung und der daraus resultierenden heterogenen außeruniversitären Angebote durch Methodenworkshops und Summer Schools als Herausforderung. Wichtig wäre hier eine Intensivierung der Durchführung von Bestandsaufnahmen und Mappings curricularer Strukturen zu qualitativen Forschungsmethoden allgemein und zu bundesweiten Lehrangeboten für die Dokumentarische Methode im Besonderen. Im Rahmen solcher Systematisierungen wäre auch das praxisbezogene Potenzial gegeben, mit Blick auf das Lehren der Dokumentarischen Methode noch stärker als bisher voneinander zu lernen und den Erfahrungsaustausch über innovative Lehrformate sowie eine Diskussion über weiterführende theoretische Fundierungen voranzutreiben.
- Darüber hinaus wäre für ein makrodidaktisches Nachdenken über das Lehren der Dokumentarischen Methode eine noch stärkere Zielgruppenorientierung und -differenzierung relevant. Schließlich macht es für die Planung entsprechender Lehrangebote einen erheblichen Unterschied, ob es sich um

Bachelor- oder Masterstudierende, um Promovierende, Studierende wissenschaftlicher Weiterbildung oder Praktiker*innen handelt. Dazu wären auch Forschungen hilfreich, die beispielsweise die Sichtweisen verschiedener Zielgruppen auf spezifische Vermittlungsangebote kontrastierend und systematisch in den Blick nehmen.

- Schließlich wäre es im Kontext einer makrodidaktischen Planungsperspektive auch fruchtbar, auch die *Zugänge* zu entsprechenden Angeboten und die damit verbundene Inklusivität und Exklusivität von Lehrangeboten empirisch in den Blick zu nehmen.

Auf Basis der bisherigen Überlegungen regen wir also an, beim zukünftigen theoretischen Nachdenken über das Lehren der Dokumentarischen Methode mikro- und makrodidaktische Theorieangebote systematischer als bislang zu berücksichtigen und durch entsprechende empirische Forschungen zu fundieren.

Die Ausgangsfrage nach expliziten und implizit bleibenden Annahmen zum Lehren der Dokumentarischen Methode im entsprechenden Fachdiskurs führte uns in diesem Beitrag zu verschiedenen Beobachtungen, thesenhaften Einordnungen und Bündelungen des aktuellen Standes der Diskussion. Festgehalten werden kann zunächst, dass zur Vermittlung rekonstruktiver und dokumentarischer Forschungsmethodik keine umfassenden empirischen Erkenntnisse vorliegen, was aus unserer Sicht auch mit der geringen curricularen Standardisierung nicht-standardisierter Forschungsmethodik verbunden sein könnte. Umfassend diskutiert werden weiterhin zahlreiche methodologische Normen in der Literatur zur Dokumentarischen Methode. Diese Normen markieren aus unserer Sicht die zentralen inhaltlichen Lerngegenstände, von denen ausgehend wichtige Implikationen für die Explikation entsprechender didaktischer Überlegungen abgeleitet werden können. Neben der bislang nur wenig explizit geführten Diskussion um die konkreten Lerninhalte lässt sich im Diskurs eine rege Beschäftigung mit Lehrformen beobachten. Dabei wird für die Vermittlung rekonstruktiver Forschung und auch für die Dokumentarische Methode die Präferenz für das Setting der Forschungswerkstatt deutlich, während die Auseinandersetzung mit anderen Lehrformaten sowie deren Zusammenspiel bislang nur am Rande betrachtet wird. Aufbauend auf diesen Beobachtungen regen wir abschließend an, in zukünftigen empirischen Annäherungen die Vielfalt unterschiedlicher Lehrformate sowie deren Zusammenspiel stärker als bisher in den Blick zu nehmen, die Erkenntnisse in empirisch basierte Lehrkonzepte zu überführen und theoretisch-analytische Überlegungen zum Lehren rekonstruktiver Forschungsmethoden weiter auszudifferenzieren, indem speziell für die Dokumentarische Methode interessante mikro- und makrodidaktische Theorieangebote ausgelotet werden.

Literatur

- Allert, T., Dausien, B., Mey, G., Reichertz, J., & Riemann, G. (2014). Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 291-316.). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1972). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (4. Beiheft, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 63-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Medienanalyse und das Verhältnis von Produkt und Rezeption. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 775-819). München: kopaed.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N.F., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (S. 17-50). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In (dies., Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R., & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 331-346). Wiesbaden: Springer VS.
- Bögelein, N., & Serrano-Velarde, K. E. (2012). Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1773>. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>. Zugegriffen: 29.07.2021.
- Breuer F., & Schreier M. (2010). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 408-420). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Dieris, B. (2007). Was ist qualitative Forschung? – Eine studentische Lernerfahrung. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Di2>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Franz, J. (2019). Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse: Eine systematisierende Analyse. In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer, & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 263–278). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B. (1999). Ethnographische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt. In H. G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener, & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung* (S. 65-96). Trier: Verlag Michael Weyand.
- Graalmann, K. (2021). So arbeiten wir – ein Blick auf die AG-eigene Rekonstruktionspraxis. In K. Graalmann, S. Jäde, N. Katenbrink, & D. Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 53-71). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, B. (2008). Lehren und Lernen Qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. Vorläufige Überlegungen. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1011>. Zugegriffen 03.08.2021.
- Hoffmann, B., & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 11(2). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/35509>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Ivanova, A. (2013). Kritische Methodologie an der Universität. Überlegungen aus studentischer Perspektive. In P. Langer, A. Kühner, & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 193-200). Wiesbaden: Springer VS.

- Kalkstein, F., & Mey, G. (2021). Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung [39 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), Art. 26. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3736>. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Kminek, H., Meier, M., Schindler, C., Hocker, J., & Veja, C. (2020). Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen – zu den Potentialen und Grenzen einer virtuellen Forschungsumgebung und ihres Einsatzes in der akademischen Lehre. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 185-196.
- Knoblauch, H. (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9>. Zugegriffen: 26.07.2021.
- Kurt, R. (2011). Improvisation als Methode der empirischen Sozialforschung. In N. Schröer, & O. Bidlo (Hrsg.), *Die Entdeckung des Neuen* (S. 69-83). Wiesbaden: VS Verlag.
- Loos, P. (2019). Wer lehrt? Zum Lehrpersonal im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer, & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 279-300). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mey, G. (2008). Lehre (in) der qualitativen Forschung – eine Leerstelle? *Journal für Psychologie*, 16(1). Zugegriffen: 03.08.2021.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 295-324). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (1999). „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In H. G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener, & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung* (S. 97-133). Trier: Verlag Michael Weyand.
- Nohl, A.-M. (2013a). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Komparative Analyse*. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode In S. Amling, A. Geimer, A.-C Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. (Heft 1/2019, S. 51–66). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Pfaff, N., & Tervooren, A. (2020). Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. *Editorial ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 157–161.
- Pohl-Mayerhöfer, R., Beck, A., Grinke, S., Haase, J., Hantsch, R., Haupt, S., Reinke, H., Scheumann, I., & Weigt, J. (2020). Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 233-244.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer.
- Reim, T., & Riemann, G. (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In G. Jakob, & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. (S. 223-238). Weinheim u. München: Juventa.
- Roth, W.-M. (2006). Lehrbücher über qualitative Forschungsmethoden und Methodenlehre: In Richtung von Praxis als Methode. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/79>. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Ruppel, P. S. (2020). Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 217-231.
- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2012). Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer online-basierten Forschungsumgebung: Die NetzWerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten. In F. Günauer, A. K. Krüger, J. Moes, T. Steidten, & C. Koepernik (Hrsg.), *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*. Reihe: GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 119 (2. akt. u. überarb. Aufl., S. 293-298). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (wbv).
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 285-299). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Schäffer, B. (2019). Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A.C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 68-87). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. (Heft 2-3/2020, S. 23-48). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Schäffer, B., Klinge, D., & Krämer, F. (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 163-183.
- Schäffter, O. (2018). Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/soziale%20praktiken>. Zugegriffen: 08.08.2021.
- Schippling, A., & Álvares, M. (2019). Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen. Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1 2019, 43-57.
- Schrader, T. B., Brenneke, B., Pfaff, N., & Tervooren, A. (2020). „Das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten...“. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2020, 199-215.
- Schreier M., & Breuer F. (2020). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren (2., akt. u. erw. Aufl., S. 265-289). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, M., & Ruppel, P. S. (2021). Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. In M. Dietrich, I. Leser, K. Mruck, P. S. Ruppel, A. Schwentesius, & R. Vock (Hrsg.), *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften. Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden* (S. 325-342). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (2005). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 6(2), 211-248.
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. Aufl.). Augsburg: Ziel Verlag.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 319-331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Wagner-Willi, M., Bischoff-Pabst, S., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung. In S. Bischoff-Pabst, S. Bollig, P. Cloos, I. Nentwig-Gesemann, & M. Schulz (Hrsg.), *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* 2/1 (Schwerpunkt: Dokumentarische Methode), 3-9. https://hildok.bsz-bw.de/files/997/FalKi_2_1_1.pdf. Zugegriffen: 03.08.2021.
- Weil, S., Eberle, T. S., & Flick, U. (2008). Book Review Symposium: Zwischen Reflexivität und Konsolidierung – Qualitative Forschung im Spiegel von Handbüchern. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1012>. Zugegriffen: 03.08.2021.

Vermittlung der Dokumentarischen Methode

Zusammenfassung einer digitalen Podiumsdiskussion
mit Ulrike Deppe, Olaf Dörner, Martin Hunold,
Aglaja Przyborski und Kevin Stützel

Am 28. Juni 2021 veranstaltete das centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung – ces e. V. – über die Online-Plattform Zoom eine Podiumsdiskussion zum Thema „Vermittlung der Dokumentarischen Methode“. Die Grundidee zu dieser Veranstaltung bestand darin, einen Raum zu schaffen, in dem die Vermittlung der Dokumentarischen Methode sowohl in Bezug auf das eigene Erfahrungswissen als (ehemalige bzw. stetig weiter) Lernende der Dokumentarischen Methode als auch als Lehrende in der Rolle der Leitenden von Forschungswerkstätten, Lehrveranstaltungen u. Ä. diskutiert werden kann.

Denise Klinge und Stefan Rundel moderierten die Podiumsdiskussion und baten aus dem Kreise der ces-Workshopleiter*innen Martin Hunold, Kevin Stützel und Sarah Thomsen (die leider kurzfristig verhindert war) sowie als Vertreter*innen der an Universitäten angebundenen Forschungswerkstätten Ulrike Deppe, Olaf Dörner und Aglaja Przyborski, sich in diesem digitalen Format gemeinsam über ihre eigenen *Lern-* und *Lehrer*fahrungen auszutauschen.

Die Podiumsdiskussion setzte sich, nach einer ausführlichen Vorstellung der Teilnehmenden (Kap. 1), aus drei thematischen Blöcken zusammen: Zunächst berichteten die Podiumsgäste von ihren eigenen *Lerner*fahrungen, die sie mit der Dokumentarischen Methode gemacht haben, was zudem auch Raum für kleine biografische Anekdoten bot (Kap. 2). Im Anschluss wurden die eigenen *Lehrer*fahrungen thematisiert (Kap. 3), bevor es abschließend um Fragen der Einsozialisation und der Selbstvergewisserung der Community der Dokumentarischen Methode ging (Kap. 4).

Der vorliegende Artikel stellt eine Zusammenfassung der Podiumsdiskussion dar, die wir nahe am Originaltext paraphrasiert haben.

1. Vorstellung der Teilnehmenden

Denise Klinge: Nach der Vorstellung des Formats möchte ich nun auch die heutigen Diskutant*innen auf dem Podium näher vorstellen – allesamt Forschende, die mit der Dokumentarischen Methode schon sehr lange zu tun haben.

Anwesend ist **Martin Hunold**. Er arbeitet seit Oktober 2018 bei Anja Mensching an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und wurde 2018 mit dem Thema „Erziehung durch Organisation“ (Hunold 2019) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg promoviert, wo er auch von 2012 bis 2018 bei Arnd-Michael Nohl gearbeitet hat. Sein Masterstudium hat Martin Hunold u. a. an der Freien Universität Berlin absolviert und dort auch über viele Jahre regelmäßig an Ralf Bohnsacks Forschungswerkstatt teilgenommen. Im Rahmen des ces e. V. bietet Martin Hunold schon seit einiger Zeit Workshops an. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die rekonstruktive Organisations-, Erziehungs- und Biografieforschung sowie die Kinder- und Jugendhilfeforschung, aber auch Macht- und Gesellschaftstheorien.

Des Weiteren darf ich **Aglaja Przyborski** vorstellen. Sie ist seit 2019 Professorin für Psychotherapie an der Bertha von Suttner Privatuniversität in St. Pölten, hat darüber hinaus die wissenschaftliche Leitung des Instituts für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung (ikus) inne und ist Psychotherapeutin und Psychotherapieausbilderin. In ihrer wissenschaftlichen Laufbahn forschte sie von 2013 bis 2018 sowohl an der Universität Witten/Herdecke, der Sigmund Freud Privatuniversität Wien und der Universität Wien als Gastprofessorin, Lektorin und Projektleiterin. Sie habilitierte zum Thema „Bildkommunikation“ (Przyborski 2018) an der Universität Leipzig, nachdem sie 2004 bereits an der Universität Wien zum Thema „Formen der Sozialität und diskursive Praxis – Organisationsprinzipien von Kollektivität und Diskursen“ promoviert wurde, woraus auch das allseits bekannte Buch „Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode“ (Przyborski 2004) entstand. Aglaja Przyborski hat ebenfalls bei Ralf Bohnsack studiert und bei ihm von 1997 bis 1999 als wissenschaftliche Mitarbeiterin gearbeitet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Methoden und Methodenentwicklung, die Kulturpsychologie, Medientheorie und Medienforschung, Familien- und Vermögensforschung und auch Psychotherapie- und Beratungsforschung.

Stefan Rundel: Ich freue mich sehr, dass auf dem Podium auch **Ulrike Deppe** mit uns sitzt. Sie hat Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) studiert, war dann Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung und hat im Anschluss als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentralprojekt der DFG-Forscher*innengruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ gearbeitet. Nach ihrer Promotion 2014 zum Thema „Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten“ (Deppe 2015) war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der MLU Halle-Wittenberg tätig und hat zwischenzeitlich die Professur für systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Dresden vertreten. Seit 2021 vertritt sie die Professur für Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung an der Ruhruniversität Bochum. Ihre Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Kindheit, Jugend, Familie und Peers und die Herstellung und Bearbeitung von Bildungsungleichheit in und außerhalb von Bildungseinrichtungen. Seit 2016 leitet sie die Forschungs- und Interpretationswerkstätten „AG Dokumentarische Methode“ und „Biographieanalyse“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der MLU Halle-Wittenberg.

Zudem darf ich **Olaf Dörner** vorstellen. Er hat in Göttingen und Magdeburg Pädagogik, Psychologie und Soziologie studiert, war an verschiedenen Stationen als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig, unter anderem am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Bergischen Universität Wuppertal, an der Ruhr-Universität Bochum und an der Universität der Bundeswehr München. 2005 hat er an der Ruhr-Universität Bochum zum Thema „Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis“ (Dörner 2005) promoviert und hatte in den Jahren 2012 bis 2017 dann die Juniorprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg inne, wohin er – mit der Zwischenstation einer Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Universität der Bundeswehr München (2017-2018) – dann im Jahr 2018 als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung zurückgekehrt ist. Seine Schwerpunkte liegen nunmehr vor allem in der wissenschaftlichen Weiterbildung, den Beteiligungsbedingungen an Weiterbildung und der empirischen Untersuchung dieser Gegenstände. In Magdeburg hat Olaf Dörner seit 2019 eine Forschungswerkstatt für die Dokumentarische Methode aufgebaut, die seitdem monatlich stattfindet.

Und das Podium komplett macht **Kevin Stützel**, der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Freien Universität Berlin studiert und im Anschluss erst einmal nicht die wissenschaftliche Karriere gewählt hat, sondern in der politischen Bildungsarbeit tätig war und ein Modellprojekt gegen

Neonazismus und Rassismus koordiniert hat. Als Promotionsstipendiat der Rosa-Luxemburg-Stiftung promovierte er dann 2017 an der Freien Universität Berlin. Es folgten Tätigkeiten als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und am Arbeitsbereich Qualitative Methoden und Mikrosoziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seit Oktober 2021 ist er als Post-Doktorand im Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig. Kevin Stützels Schwerpunkte sind Männlichkeits- und Geschlechterforschung, Neonazismusforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung sowie die rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, mit der sich ja auch seine Promotion „Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen“ (Stützel 2019) beschäftigte. Er hat innerhalb des ces e. V. zahlreiche Workshops, insbesondere zur Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode, durchgeführt.

2. Eigene Lernerfahrungen und Anekdotisches zum Einstieg

Stefan Rundel: Thematisch würden wir gerne mit euren ersten Erfahrungen mit der Dokumentarischen Methode beginnen. Wie seid ihr selbst zur Dokumentarischen Methode gekommen? Und vielleicht fällt euch auch eine biografische Anekdote aus eurer Anfangszeit in der Arbeit mit der Dokumentarischen Methodik ein oder wie eure ersten Berührungspunkte mit der Dokumentarischen Methode als Lernende waren?

Aglaja Przyborski: Also ich bin mit einem Diplom in Psychologie nach Berlin gekommen und wollte dort qualitative Methoden lernen. Uwe Flick, der sich gerade habilitierte, schickte mich zu Ralf Bohnsack. Und dann dachte ich mir: ‚Na gut, wenn mich der eine wegschickt, dann ist der andere vielleicht nett.‘ Nett zu mir war vor allem Frau Becker, die Sekretärin von Ralf Bohnsack, die mich mit offenen Armen empfangen hat. Und dann haben mir die Schuhe von Ralf Bohnsack gefallen. Da habe ich mir gedacht: ‚Okay, interessant, der hat irgendwie coole Schuhe an.‘ Und dann habe ich Mannheim gelesen und das Buch buchstäblich viermal in die Ecke geschmissen, weil ich nichts verstanden habe. Aber genau das war es auch, was mich fasziniert hat. So viel zum Anekdotischen.

Bereits in Wien hatte mich empirische Forschung interessiert, aber mit einer kritischen Haltung gegenüber der Art und Weise, wie sie in der Psychologie umgesetzt wird. Ich hatte mich schon am Anfang meines Psychologiestudiums mit der Kritischen Psychologie Holzkamp’scher Prägung beschäftigt und die Kritik, dass alles, was sozusagen bei der Forschung rauskommt, ein Produkt der Absprache zwischen den Erforschten und Forschenden sei, zur Kenntnis genommen. In der Mainstream-Psychologie habe ich lange nach Alternativen gesucht und dabei die entsprechende quantitative Forschung sehr

genau kennengelernt. Erst gegen Ende des Studiums kam ich durch Zufall in Berührung mit der angewandten Sprachwissenschaft. In meiner Diplomarbeit habe ich dann schon mit quantitativen *und* qualitativen Methoden – gesprächsanalytischen Verfahren – gearbeitet. Und das war dann auch ein Anknüpfungspunkt für mich: Ich bin aus der Jugendforschung gekommen, hatte gesprächsanalytische Verfahren kennengelernt. Der Weg zur Dokumentarischen Methode war dann gar nicht mehr so weit.

Denn was ich schon aus meiner psychologischen Sozialisation heraus schwierig gefunden habe, waren diese ‚aufgeblasenen Subjekte‘, dass diese Entität ‚Subjekt‘, das einzelne Individuum, derart in den Vordergrund gerückt wurde – und noch immer wird. Mich hat die dokumentarische Idee von Kollektivität auch persönlich entlastet und außerdem eine vollkommen neue Perspektive auf empirische Forschung eröffnet. Dieser Knick im Denken hat mich über die Sprachwissenschaft hinaus von Anfang an sehr fasziniert. Nachdem ich dann zum fünften Mal Mannheim in die Hand genommen und irgendwann verstanden hatte, worum es geht, war ich schon wirklich sehr begeistert.

Wichtig war auch dieses Sichbeschäftigen mit der ersten Gruppendiskussion, die ich transkribiert habe. Die Jugendlichen haben teils Türkisch, teils Berlinisch gesprochen. Ich habe das Berlinische zum Teil überhaupt nicht verstanden und das Türkische gar nicht, sodass ich etwas transkribiert habe, was ein ‚spanisches Dorf‘ für mich gewesen ist. Doch nach mehreren Wochen Arbeit habe ich dann auf einmal so viel von dem verstanden, was da passiert ist. Das hat mich sehr fasziniert.

Kevin Stützel: Ich kann da mit ähnlichen Erfahrungen anschließen. Während meines Studiums an der Freien Universität in Berlin habe ich zwei Veranstaltungen bei Ralf Bohnsack besucht: einen hervorragenden Lektürekurs zu Erving Goffman und eine Einführung in qualitative Methoden, bei der ich nichts verstanden habe. Ich kann mich an eine Sitzung erinnern, in der Arnd-Michael Nohl zu Gast war und ein Transkript einer Gruppendiskussion aus dem Projekt „Adoleszenz und Migration“ besprochen wurde. Im Transkript waren die Überlappungen der Sprecher*innen gekennzeichnet, die Pausen als Klammern mit Punkten und das Lachen als @-Zeichen. Ich habe mir gedacht: ‚Die sind vollkommen verrückt, also es macht überhaupt keinen Sinn, was hier passiert.‘

Ich habe mich dann erst wieder im Rahmen der Promotion mit der Dokumentarischen Methode beschäftigt. Ich hatte die Dissertation von Heike Radvan (2010) zu pädagogischem Handeln und Antisemitismus gelesen und bin darüber zurück zur Dokumentarischen Methode gekommen. Steffen Amling, ein befreundeter Kollege, hat damals an der Freien Universität gearbeitet und war bereits in der Forschungswerkstatt bei Ralf Bohnsack. Letzterem hatte ich geschrieben, dass ich gern in seine Forschungswerkstatt kommen würde, hatte aber keine Antwort bekommen. Zu Semesterbeginn rief mich Steffen Amling an und sagte: „Heute ist Forschungswerkstatt, die Rollläden

sind oben.“ Er konnte von seinem Büro aus auf das Büro von Ralf Bohnsack im Nachbarhaus schauen. Daraufhin habe ich Ralf Bohnsack angerufen und er hat zugestimmt, dass ich teilnehmen darf. Ich habe mich sofort in die U-Bahn gesetzt und bin zur Arnimallee 10 gefahren. Von da an war ich fünf Jahre lang in der Forschungswerkstatt.

In der Forschungswerkstatt wiederholte sich meine Erfahrung aus dem erwähnten Seminar: Die ersten zwei Semester habe ich so gut wie gar nichts verstanden. Ich hatte den Eindruck, als müsste ich eine neue Sprache lernen. Gleichzeitig merkte ich aber, dass da etwas verhandelt wird, was mich weiterbringt. Ich dachte: ‚Okay, hier geht es darum, einsozialisiert zu werden in eine Methode, in eine gemeinsame Forschungs- und Interpretationspraxis.‘ Mir wurde klar, dass ich nicht davon ausgehen kann, alles gleich zu verstehen, sondern dass es Zeit und Nerven braucht, mich da ein Stück weit durchzubeißen. In meiner Zeit in der Forschungswerkstatt habe ich das wesentliche Handwerkszeug für all die Forschungsprojekte erlernt, die ich im Weiteren durchgeführt habe. Das Durchkämpfen hat sich also sehr gelohnt.

Martin Hunold: Ich finde es sehr spannend, diese Einblicke zu bekommen, wie Sie/ihr zur Dokumentarischen Methode gekommen seid. Bei mir war es tatsächlich so, wie es schon in der Einleitung gesagt wurde, dass ich an der FU einen Masterstudiengang begonnen habe, und Ralf Bohnsack saß da halt in diesem Seminarraum – um das anekdotenhaft zu erzählen – und wir kamen ins Gespräch. Ich erzählte ihm, was mich gerade so interessierte, woraufhin er feststellte: „Ah, Sie sind Sozialpädagoge!“ Dann habe ich gefragt: „Wie kommen Sie denn da jetzt drauf?“ Und er hat dann dies und das aus unserem Gespräch wiederholt und angefangen, vom Modus Operandi zu sprechen. Den Begriff kannte ich bereits aus den Schriften von Pierre Bourdieu und irgendwie war sofort eine Verbindung da. Mich interessierte es, das eben erwähnte Subjekt nicht zu überhöhen, die Einsozialisierung des Subjekts in die Sozialwelt, in kollektive Strukturen. Und die Frage nach sozialer Genese und subjektiver Autonomie, das hat mich fasziniert. Dabei konnte ich an Vorerfahrungen anschließen, die ich an dieser Stelle kurz berichten möchte: Ich kannte Forschungswerkstätten schon aus meiner Zeit an der Universität Kassel, wo ich Soziale Arbeit studiert und die Forschungswerkstatt von Werner Thole besucht hatte. Da ging es um tiefenhermeneutische Verfahren, z. B. anhand der Analyse von Jugendamtsakten. Ich fand das immer spannend und habe gemerkt, da ist was zu holen, auch wenn ich am Anfang viele Aspekte nicht verstanden habe. Noch in Kassel habe ich anhand des Einführungsbuchs von Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahar (2008) versucht, mir ein Grundlagenwissen anzueignen. Besonders angetrieben wurde ich dabei durch eine Erfahrung, die ich in der Wissenschaft oft gemacht habe und die ich als Distinktion bezeichnen würde: Wenn man keine Forschungsmethoden begründen und reflektieren konnte, dann war man irgendwie außen vor. Und wenn man keine Statistik

machen wollte – das habe ich auch etwas studiert –, musste man etwas zur qualitativen oder rekonstruktiven Forschung sagen. So habe ich mich mit der Zeit immer intensiver mit Methodenbüchern und Erkenntnistheorien auseinandergesetzt und habe dann acht Jahre lang bei Ralf Bohnsack in der Forschungswerkstatt gearbeitet, entwickelt und gedacht, genauso lange auch bei Arnd-Michael Nohl. Auf diese Weise konnte ich auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten erfahren und gerade mitten in diesen Differenzen und Vergleichshorizonten viel lernen. Seit drei Jahren arbeite ich in Kiel bei Anja Mensching und auch ihre Forschungswerkstatt hat mir noch einmal andere Zugänge mit der Dokumentarischen Methode eröffnet. Und dieses ‚dokumentarische Dreieck Bohnsack-Nohl-Mensching‘ hat mich inspiriert und herausgefordert, z. B. dann, wenn ich an meinem Material sitze und mich die Empirie darauf stößt, dass ich in theoretischer Hinsicht neue Wege gehen muss.

Ulrike Deppe: Als ich jetzt die Beiträge gehört habe, habe ich gedacht, dass ich mich sozusagen an der Peripherie der Begründer der Dokumentarischen Methode befinde. Angefangen habe ich mit der Dokumentarischen Methode in einem Forschungsprojekt von Heinz-Hermann Krüger in der Erziehungswissenschaft, wo auch Sina Köhler damals Mitarbeiterin war und Nora Hoffmann und ich und noch zwei andere als Hilfskräfte tätig waren. Und dadurch, dass das Projekt luxuriös DFG-finanziert war, hatte Heinz-Hermann Krüger die Möglichkeit, immer mal Gäste einzuladen. So kam es, dass in Halle im Rahmen dieser Forschungsprojekte dann auch Vorträge von Ralf Bohnsack und Workshops von Arnd-Michael Nohl stattgefunden haben. Aber den Zugang zur Dokumentarischen Methode habe ich doch über die Projektarbeit selbst und insbesondere über Nicole Pfaff bekommen, die selber in den 2000er-Jahren regelmäßig Ralf Bohnsacks Forschungswerkstatt besuchte. Nicole Pfaff hatte ihre Doktorarbeit multimethodisch zu Jugend und Politik mit dem Fokus auf rechtsextremen Orientierungen geschrieben und zum gemeinsamen Erproben der Interpretation hatte sie Gruppendiskussionen für uns ausgewählt, was mich auch thematisch besonders gepackt hat. Und da schließe ich jetzt auch an verschiedene vorige Beiträge an. Ich fand das schon immer infam, dass dieses ganze Geschehen bei Bourdieu so hinter dem Rücken der Akteur*innen geschehen soll. Und fand es einfach auch plausibler im Kontext der Dokumentarischen Methode, dass Akteur*innen doch auch durch die Praxis über ein gewisses Wissen verfügen, auch wenn das vielleicht nicht reflexiv verfügbar ist.

Kevin Stützel hatte das Erlernen einer neuen Sprache angesprochen. Dazu passend kann ich mich erinnern, dass Ralf Bohnsack mal einen Vortrag gehalten hat, bei dem ich das Gefühl hatte, es gäbe Leerstellen. Während er sprach, gab es so eine Art ‚On/Off‘, als würde man zwischenzeitlich den Ton ausstellen. Dann habe ich wieder etwas verstanden, aber dann ging wieder der Ton aus. Das waren so meine ersten Erfahrungen. Später kam noch der Magdeburger Methodenworkshop hinzu, in dessen Rahmen ich dann auch mal an der

Werkstatt von Olaf Dörner und Burkhard Schäffer teilgenommen habe. Und insofern finde ich das jetzt auch spannend – um es mit den Worten zu sagen, mit denen Aglaja Przyborski 2019 beim Methodentreffen einmal Jo Reichertz zitiert hat –, hier nun selbst als „dritte oder vierte Generation“ auf dem Podium zu sein.

Olaf Dörner: Also ich bin zur Dokumentarischen Methode eigentlich über die methodischen Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation gekommen. Hätte ich damals gewusst, was für ein riesiges methodologisches, grundlagentheoretisches Gebäude sich da noch mit im Rucksack befindet, hätte ich das nicht angewendet. Ich bin quasi ganz praktisch reingeschlittert. Ich kam von Göttingen nach Magdeburg, wo die qualitative Sozialforschung durch Fritz Schütze und Winfried Marotzki, bei denen ich viele Veranstaltungen besucht habe, einen großen Stellenwert hatte. So entstand auch ein intensiverer Kontakt zur Grounded Theory und vor allem zum Symbolischen Interaktionismus, insbesondere durch Fritz Schütze. Theoretisch hatte ich auch viel mit Pierre Bourdieu zu tun, was mit meinem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Weiterbildung und der Vorliebe des Professors für Bourdieu zu tun hatte.

Das Entscheidende war letztlich ein Seminar bei Burkhard Schäffer, in dessen Rahmen ich damals angefangen habe, Comics zu analysieren. Burkhard hatte in einer Sitzung die Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation vorgestellt, und die fand ich schön einfach, also zwei Schritte und die Idee, wie man fragen muss und dass es dabei auch um das Implizite geht, das fand ich schon toll. Und es waren weniger Schritte als das Kodierparadigma bei der Grounded Theory. Im Zuge meiner Magisterarbeit war es dann notwendig, sich ein methodologisches Verständnis zu erarbeiten, aber ich bin nicht so weit in die Tiefe gegangen, dass ich mich mit Mannheim auseinandergesetzt hätte. Ich habe mich nur so weit damit beschäftigt, wie ich es brauchte, um die Arbeitsschritte anwenden und begründen zu können. Als ich dann bei Fritz Schütze zum Symbolischen Interaktionismus, zur Rahmenanalyse und zum Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack geprüft wurde, wurde die Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode etwas intensiver. Da habe ich gemerkt, dass es unterschiedliche Zugänge gibt, aber es war alles sehr wohlwollend und das Gruppendiskussionsverfahren stellte kein Problem dar. Genutzt habe ich weiterhin den Symbolischen Interaktionismus, das Konzept der „Sozialen Welten“ von Anselm Strauss, da konnte ich in Bezug auf *meine* Fragestellungen viel mit anfangen. Und ich habe mich auch mit den sozialen „kleinen Lebenswelten“, mit den ethnografischen Beobachtungen von Anne Honer und Ronald Hitzler (1984), beschäftigt, das fand ich auch toll, also tolle Zugänge zum Fitnessstudio, zu Saunisten, Heimwerkern usw. Die Methoden standen nicht in meinem Fokus, sondern die Gegenstandsbereiche und die Frage, wie man sie theoretisch fassen kann.

Nach der Magisterarbeit bin ich aus pragmatischen Gründen noch einmal etwas von der Dokumentarischen Methode abgewichen. In meiner Promotion wollte ich Interviews zur Frage nach dem Umgang mit Wissen in kleineren und mittleren Unternehmen (KMUs) führen und war auf der Suche nach einem Interviewverfahren. Auf dem Workshop des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) bot damals die kürzlich verstorbene Ulrike Nagel eine eigene AG zum Expert*inneninterviewverfahren an. Mit diesem habe ich mich dann beschäftigt und fand das passend – auch dabei ging es um explizites und implizites Wissen – und habe allerdings die Arbeitsschritte des Verfahrens dann wieder gegen die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode ausgetauscht. Die methodologische Profilierung nahm im Rahmen der Promotion dann so ihren Gang, ich habe mich sowohl mit Mannheim, vor allem aber mit Bourdieu und dem symbolisch-interaktionistischen Verständnis von Wissen auseinandergesetzt. Viel später einmal war ich bei Ralf Bohnsack als Gast in seiner Forschungswerkstatt und da kam die Perspektive auf die soziale Lebenswelt nicht ganz so gut an. Da habe ich festgestellt, dass das nicht so richtig passt, und habe mich mal mit seiner Kritik an diesen Perspektiven beschäftigt. Eine ähnliche Situation gab es, als ich an Burkhard Schäffer mein Konzept für ein Forschungsprojekt geschickt habe, in dem ich wieder versucht hatte, das Konzept der Sozialen Welten mit der Dokumentarischen Methode zu verbinden. Da bekam ich ein paar kritische Anmerkungen, die ich teils nachvollziehen konnte, teils nicht. Ich ließ es dann erst einmal wieder ruhen und bin dann schlussendlich „in der vollen Konsequenz“ bei der Dokumentarischen Methode gelandet, als ich begonnen habe, mich im Rahmen der Comicanalyse mit Bildern zu beschäftigen. Ralf Bohnsack hatte sich damals auch dem Bild zugewandt und hatte mir, als ich in Frankfurt einen Vortrag zu meinen Comicanalysen mit der Dokumentarischen Methode gehalten habe, Hinweise gegeben, was dann auch der Anlass war, dass er mich in seine Forschungswerkstatt einlud. Ich habe mich dann methodisch-methodologisch mehr bei der Bildanalyse/Comicanalyse „getummelt“. Das fand ich schon interessant und toll, was Ralf Bohnsack da gemacht hat, auch die Arbeiten zur Videoanalyse. Und beim Magdeburger Methodenworkshop war ich auch immer ein eifriger Besucher von Ralf Bohnsacks und Burkhard Schäffers Workshop. Und als ich 2007 bei Burkhard in München zu arbeiten angefangen habe, hat er mich gefragt, ob wir zusammen eine Arbeitsgruppe zur Dokumentarischen Methode anbieten wollen – Bildanalyse, vor allem im Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsbereich –, was wir seitdem tun. Dass wir in diesem Rahmen immer wieder mit einer Differenzierung arbeiten, nämlich der Differenzierung in grundlagentheoretische Rahmung, gegenstandstheoretische Konstruktion und methodische und methodologische Strategie, ist für mich ein wichtiger Punkt, weil wir auch die Rückmeldungen bekommen haben, dass diese Differenzierung hilfreich ist. Das ist ja vielleicht auch ein wichtiger Aspekt für das Thema Lehre.

So war also mein Zugang zur Dokumentarischen Methode: am Anfang recht unspektakulär, aber nach und nach systematisch profilierter.

3. Eigene Lehrerfahrungen – Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Lehrformaten

Denise Klinge: Ja, vielen Dank. Wenn ihr jetzt mal an eure eigenen Erfahrungen in der Lehre denkt: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten seht ihr denn in den unterschiedlichen Formaten wie bspw. Forschungswerkstatt, universitärer Lehre oder den ces-Workshops, und mit welchen Herausforderungen wurdet ihr da konfrontiert?

Olaf Dörner: Also die Herausforderung bei mir war eigentlich immer der Anspruch in der Lehre, nicht auf eine Richtung fokussiert zu sein. Also der Anspruch, ins Seminar zu gehen und den Methoden Qualitativer Sozialforschung ein Spektrum zu geben. Das war auch meine Einsozialisation in diesen Wissenschaftsbetrieb, immer so ein bisschen die Möglichkeiten im Blick zu haben. Und das hat mir schon ein paar Probleme gemacht, diese Vielfalt im Seminar abzubilden und ich habe aber auch gemerkt bei den Methodologien, bspw. bei der Objektiven Hermeneutik, die ich selbst nicht praktiziere, ist das schwierig. Das war mit der Methode der Grounded Theory dann schon einfacher. Ich versuche, das heute auch noch so zu machen, aber letztlich trete ich dann schon auf und sage: „Okay, wenn wir jetzt über Qualitative Methoden reden, dann gibt es da welche, die können wir uns kurz angucken, aber dann machen wir das, was ich am besten kann. Und das ist, mit der Dokumentarischen Methode arbeiten.“

Aglaja Przyborski: Ich habe die Erfahrungen von nunmehr vier Universitäten. Also ich habe im Zusatzstudium „Qualitative Methoden“ an der FU Berlin begonnen zu unterrichten. Dort wollten natürlich alle rekonstruktive Methoden lernen und sie wollten die Methoden bei denjenigen lernen, die sie auch entwickelt und verwendet haben. Dann war ich an der Uni Wien lange Zeit. Dort war es auch insofern leicht, als dass von den vielen, die dort Psychologie studiert haben, es immer eine Gruppe kritischer Studierender gab, die ganz hungrig und neugierig waren auf andere Ansätze der empirischen Forschung als jene der quantitativ-experimentellen. Mit Thomas Sluneco zusammen habe ich bestimmt drei Kohorten Dissertant*innen, aber auch zum Teil Diplomstudent*innen quasi mit der Dokumentarischen Methode ‚verseucht‘, wo wir im kleinen Kreis mit sehr engagierten, interessierten Leuten gearbeitet haben. Das war wirklich fein, diese Kombination aus Grundlagentexten, auch selbst organisierten Lesekreisen der Studierenden, Forschungswerkstätten und Seminaren zu Spezialfragen oder -themen, die dann in der Interpretation von empirischem Material bzw. bestimmten Forschungsanliegen aufgekommen sind.

Später habe ich ein Curriculum für ein Psychologiestudium mit Thomas Sluneko zusammen für die Sigmund Freud Privatuniversität konzipiert und ich glaube, ich habe mich dabei zu sehr an meinen eigenen Vorlieben orientiert, was die Methodenausbildung angeht. Ich bin nämlich mit den grundlagentheoretischen Voraussetzungen eingestiegen, was aber die Leute zu Beginn ihres Bachelorstudiums eher abgeschreckt hat. Ich musste dann erkennen, dass nicht alle unbedingt Dokumentarische Methode lernen wollen. Mir ist dann rasch klar geworden, dass sich mit grundlagentheoretischen Voraussetzungen auseinanderzusetzen eher etwas ist, das *mich* umtreibt, aber weniger allerdings Studierende, die am Beginn stehen. Das habe ich dann mitgenommen für das nächste Curriculum, das ich geschrieben habe, und da habe ich dann alles umgedreht. Da gibt es eine Einführung, was ist denn überhaupt Empirie, was unterscheidet sich ganz grundsätzlich in den Zugängen immer entlang konkreter Forschungsbeispiele. Dann folgen rasch Schreib- bzw. Forschungswerkstätten. Und das macht den Studierenden und mir viel mehr Spaß, das funktioniert deutlich besser. Das aus einer hochfliegenden Sicht auf Lehre, also auf der Curriculumsebene.

Ulrike Deppe: Ich glaube, ich bin noch gar nicht an dem Punkt, wo ich genau sagen kann, was super funktioniert, wie Frau Przyborski. Aber was mir auffällt und auch schon bei der Eingangsfrage aufgefallen ist, als das eingeteilt wurde in ‚als wir die Methode gelernt haben‘ und ‚jetzt, wo wir die Methode lehren‘: Ich finde, die Methode entwickelt sich ja immer weiter und wir haben so viele Akteur*innen, die sich an diesem Diskurs forschend und auch methodisch-methodologisch beteiligen. Da ist man nie auf dem neuesten Stand und natürlich immer auch Lernender oder Lernende. Maja Maier, die die allgemeine Forschungswerkstatt des ZSB eine ganze Weile geleitet hat, hat in dem Band, der aus unserem ersten Peer-Methoden-Workshop entstanden ist, den wir in Halle veranstaltet haben, einen schönen Beitrag über Interpretationswerkstätten als soziale Praxis geschrieben (Maier 2018). Ich teile diesen Beitrag sehr. Wenn ich an meine eigene Praxis denke, bin ich in ganz unterschiedlichen Formaten unterwegs. Ich bin sporadisch in der Methodenlehre hier am Institut beteiligt. Gleichzeitig organisiere ich, seitdem ich als Postdoktorandin hier [am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg] angestellt bin, die Forschungswerkstatt, und ich habe dann auch bei der AG Dokumentarische Methode die Susanne Siebholz noch mit im Boot. Dann gibt es die Forschungskolloquien, die wir sicherlich auch alle kennen; die Forschungswerkstätten, wo die Forschungsarbeit selbst nicht unbedingt mit dem Betreuungsverhältnis verknüpft ist. Und wir haben natürlich auch noch die ganzen Formate, die sich in den vergangenen Jahren vervielfacht haben, wie ich finde: zum Teil bezahlt, zum Teil nicht bezahlt, die sogenannten Methodenworkshops, die in einem kurzen Zeitraum darauf abzielen, die Leute in irgendeiner Form für die Methode fit zu machen, aber auch – das würde ich

mal behaupten – Interpretationsvorlagen mitzugeben. Ich würde schon sagen, dass diese Formate mehr oder weniger hochschulisch eingebunden sind und da auch Abhängigkeitsverhältnisse eingelassen sind. Und ich glaube schon, dass das auch die Interpretationsgruppe als soziale Praxis durchaus stark mitstrukturiert. Das sollte man nicht aus dem Blick lassen. Und eine zentrale Erfahrung in Seminaren am Anfang war natürlich, dass man auf einmal nicht mehr nur Teilnehmerin ist und um eine Positionierung, um eine eigene Deutung ringt, sondern dass auf einmal auch erwartet wird, wie Riemann und Schütze (1987) das auch mal genannt haben, dieses Vormachen und dann eben selbst tun, und dann dieses Selbsttun sich die Studierenden nicht trauen und dann kommt man in Zugzwänge des methodischen Vorgehens, des Noch-mal-Erläuterns. Dadurch ist mir auch klar geworden, dass diese Aneignung der Methode und das Prinzip in den Interpretationsgruppen ein iterativer Prozess ist, bei dem immer mehr Verständnis durch das Aufschließen von Material rückgebunden an methodologische Dinge stattfindet. Das finde ich schwierig, das in einen Seminarprozess reinzupressen. Meine Erfahrung ist, wir bleiben in der Regel bei der Was-Ebene stehen und das ist schon eine große Herausforderung, wenn ich diese Seminare mache. Man kommt zur formulierenden Interpretation, vielleicht auch zu einer komparativen Analyse, also dass man empirische Vergleichshorizonte auch einführen kann, aber es schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, dass nicht wieder der Common Sense regiert oder man gar gemeinsam methodisch auch zu abduktiven Schlüssen kommt. Manchmal denke ich so, bei dem nächsten Methodenseminar, das ich mache, da lesen wir natürlich nur Mannheim. Aber das ist natürlich auch eine Illusion, weil es natürlich so nicht angelegt ist. Das würde ich sagen, ist schon eine zentrale Erfahrung, abgesehen natürlich von Studierenden, die da selbst merken, dass es da einen Wechsel der AnalyseEinstellung gibt und was passiert, das spannend ist, was sich nicht auf den ersten Blick zeigt, aber eben auf den zweiten. Das ist auf jeden Fall eine Herausforderung, die ich so wahrgenommen habe.

Kevin Stützel: Meine Erfahrungen beziehen sich auf Seminare und Vorlesungen in meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter, aber vor allem auch auf Erfahrungen aus den Workshops des ces e. V. Heike Kanter hat 2013 das Workshopprogramm des ces e. V. initiiert. Am Anfang war die Idee, dass sehr erfahrene Wissenschaftler*innen die Workshops durchführen. Das änderte sich wenige Zeit später und es wurde zu einem Peer-Ansatz, bei dem Forscher*innen, die selbst noch in ihren Dissertationen stecken, oder Postdocs die Workshops anbieten. Das ist tatsächlich ein Erfolgsmodell geworden mit einer Vielzahl an Workshops, die seitdem stattgefunden haben. Diese Entwicklung macht aus meiner Sicht aber auch deutlich, dass es eine starke Zunahme an Promotionen generell und vor allem auch an empirischen Promotionen gegeben hat. Die hohe Nachfrage nach Workshops zur Dokumentarischen Methode zeigt außerdem, dass es eine Lücke der Einsozialisation in die Methode gibt,

was ich in den Workshops als eine Herausforderung erlebt habe. Es handelt sich ja um Kurzzeitsettings von ein oder zwei Tagen, in denen es darum geht, eine gemeinsame Interpretationspraxis herzustellen, die aber nicht darauf aufbauen kann, dass man schon das Material der anderen kennt. Die Workshops bauen allerdings auch nicht darauf auf, wie in einer Kunstlehre als anleitende Person stellvertretend Interpretationen zu entfalten und den Workshopteilnehmer*innen mitzugeben. Es geht eher darum, Anregungen zu geben und die Teilnehmenden zu ermutigen, sich selbst zu trauen zu interpretieren. Was ich gerade immer am Anfang als schwierig erlebe, dann in der reflektierenden Interpretation sich zu trauen, Interpretationen zusammenzufassen, Begriffe zu prägen, zu sagen: „Ich glaube, hier geht es um diesen oder jenen Modus Operandi.“ Was ich auch als eine Herausforderung empfinde, ist, das Voraussetzungsreiche der Methode zu vermitteln, was schon angesprochen wurde, also die grundlagentheoretischen Annahmen, die mit der Dokumentarischen Methode einhergehen. Mir ist da vor allem wichtig, die Gemeinsamkeiten und Spezifika im Hinblick auf rekonstruktive Sozialforschung herauszustellen, Aglaja Przyborski hat das angesprochen. Für mich ist es von zentraler Bedeutung, zum Beispiel im Workshop zu Typenbildung deutlich zu machen, worin sich die Generalisierungsstrategie der Dokumentarischen Methode unterscheidet. Gleichzeitig sitzen da Teilnehmende, die brauchen was, mit dem sie arbeiten können, und denen ist dann nicht so wichtig, wie sich der Idealtypus in der Objektiven Hermeneutik von der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode unterscheidet. Gleichzeitig finde ich es wichtig, sich nicht in Einzelschritten zu verlieren, sondern ein größeres Bild zu vermitteln: zu verstehen, was diese Methode im Unterschied zu anderen will. Ich finde dabei auch herausfordernd, dass vor allem in Seminarkontexten einführende Texte fehlen, denn viele Texte sind eher voraussetzungsreich. Also ich finde das Arbeitsbuch von Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2008) eine sehr gute Ausnahme, dort ist auch der Vergleich mit anderen Methoden angelegt. Ich bin neulich auf die Lehrvideos zum Forschen mit der Dokumentarischen Methode von Sebastian Hempel und Mathias Otten¹ gestoßen. Dort geht es darum, in einfacher Sprache im Kontext eines Projektes zur partizipativen Lehre in einer inklusionssensiblen Hochschule einfach mal darzustellen, was diese Methode ist.

Eine weitere Herausforderung in den Workshops ist für mich, dass es den Forschungsgegenstand verändert, wenn Forschende sich auf die Perspektive der Dokumentarischen Methode einlassen. Dass es also nicht darum geht, eine Fragestellung und einen ‚Methoden-Werkzeugkasten‘ zusammenzubringen,

1 <https://www.partizipative-lehre.de/dokumentarische-methode>; vgl. auch Otten & Hempel (2022)

auch wenn es durchaus Methodenverständnisse gibt, die in diese Richtung argumentieren. Dabei wird nicht darauf geschaut, dass es manchmal nicht so viel Sinn macht, bestimmte Methoden miteinander zu kombinieren, oder dabei vielleicht auch einfach ein Wirrwarr herauskommt. Ich denke, wenn man sich auf die Dokumentarische Methode einlässt, entstehen Arbeiten, die zu 50 Prozent ein gegenstandsbezogenes Interesse haben und zu 50 Prozent methodologischen Fragen nachgehen, also Begriffe genauer klären und über die eigene Forschungspraxis Rückbezüge zur Methode herstellen, die darin auch weiterentwickelt wird. Und darauf müssen sich die Teilnehmenden der Workshops einlassen, weil es eben auch stark die Arbeit verändert, die man schreibt, und am Ende auch ein bisschen was anderes herauskommen kann, als was man eigentlich mal gedacht hat.

Martin Hunold: Vielleicht daran anschließend, würde ich grundsätzlich erstmal sagen, dass die Forschungsmethoden in meiner Lehre die größte Herausforderung sind. Diese verschiedenen Analyseebenen empirisch oder forschungspraktisch, aber auch das Verhältnis von Theorie und Empirie erstmal zu reflektieren. Das ist immer wieder auch ein Ausprobieren, würde ich sagen, da bleibt man immer lernend. Die Studierendengruppen sind ja auch unterschiedlich. Dennoch würde ich sagen, eine Sache hat mir in der Vermittlung von Forschungsmethoden sehr geholfen. Und das ist die Erkundung des Erkenntnisinteresses der Studierenden. Ich frage meistens die Studierenden: „Was interessiert Sie im Rahmen des Seminars? Was treibt Sie an?“ Und an diese Erkenntnisinteressen versuche ich dann anzuknüpfen und die Methode Stück für Stück zu erläutern. Richtig problematisch wird es, wenn man dann noch andere Methoden einführt. Also ich bevorzuge es, dass wir uns fünf Sitzungen bestimmte Gegenstände dokumentarisch angucken, was das für die Studierenden heißt, und dann suchen wir uns Material, wenn die Studierenden noch keine eigenen Projekte haben. Ich würde es generell immer begrüßen, wenn die Studierenden ihr eigenes Material einbringen und wir anhand dessen die forschungspraktischen Probleme besprechen können, dann flutscht das. Das habe ich mal in einem Seminar an der Bundeswehr-Universität in Hamburg ganz am Anfang meiner Tätigkeit anders gemacht, da habe ich in den ersten sechs, sieben Sitzungen Mannheim-Texte mit den Studierenden gelesen. Ein Unterfangen! Das würde ich so nicht mehr machen, sondern ich würde den Mannheim oder den Bohnsack, der sich mindestens genauso schwer liest, erst genauer studieren, wenn ein Forschungsinteresse geweckt wurde. Und da gibt es ganz unterschiedliche Wege. Zuweilen sind es auch irgendwelche Musik- und Zeitungstexte, die wir in den Seminaren interpretieren, auch wenn es sich dabei um öffentliche Diskurse handelt. Aber es gibt ja auch zur dokumentarischen Analyse öffentlicher Diskurse elaborierte Ausarbeitungen, vor allem von Nohl. Man kann erstmal versuchen, über einen konkreten Gegenstand das Was und Wie als Analyseebene in den Blick zu bekommen und dann konzipiert und

organisiert man das Forschungsprojekt. Also das ist meine Erfahrung. Und ich würde auch, was Kevin sagt, unterstützen, dass Lehrvideos oder andere Formen der Vermittlung hilfreich wären. Vielleicht sollten wir einen Comic zur Dokumentarischen Methode selbst entwickeln, zur Veranschaulichung der Beobachtungshaltung und Interpretationsweise. Es gibt ähnliche Werke zu Luhmann und Bourdieu und Foucault und wir könnten solche Formate auch zur Dokumentarischen Methode entwickeln. Das wäre ein spannendes Dokument für die Lehre. Und ich glaube, dass das Wecken von Interessen eine Aufgabe von Universitätsbildung ist, und das auch in Bezug auf die Dokumentarische Methode.

Aglaja Przyborski: Ja, wovor ich ein bisschen Angst habe, ist das, was Ulrike Deppe gesagt hat, dass möglicherweise die grundsätzliche Unabgeschlossenheit in der Methodenentwicklung verloren geht. Ich glaube, das ist schon etwas, das auch die Lebendigkeit bedingt. Ich bin total dafür, dass man sowas macht, aber das müsste irgendwie in einer Art und Weise rüberkommen, dass es was Unabgeschlossenes und Lebendiges ist und gleichzeitig etwas, was wirklich eine deutliche gemeinsame Basis hat. Und was ich zu den Gegenständen noch sagen will: Es verändert den Gegenstand mit der Dokumentarischen Methode, weil die meisten Leute auch schon von den Medien her einen völlig verstellten Blick auf das haben, was Forschung zu sein hat. Und genauso, wie Sie gesagt haben, Herr Hunold, ist es wirklich ein toller Schritt, bei den Interessen der Studierenden zu beginnen und zeigen zu können, dass sie für ihre Interessen was herausnehmen können.

Olaf Dörner: Meine Erfahrung heute ist, das Studienprogramm zu bedienen, inhaltlich zu bestücken und die Interessen von Studierenden, die nicht primär auf methodologisch-methodische Strategien ausgerichtet sind, zu bedienen. Wo ich mehr Wert darauf lege und wo ich auch merke, das macht mir deutlich mehr Spaß als in der studentischen Lehre, das sind eben die Forschungswerkstätten. Das ist zum einen die Forschungswerkstatt, die einmal im Monat stattfindet. Das sind aber auch die Arbeitsgruppen beim Magdeburger Methodenworkshop, die ich mit Burkhard Schäffer und mit Burkard Michel immer angeboten habe. Da merke ich, da gibt es ein starkes Interesse, es gibt ein schönes Arbeiten im Rahmen dieser Werkstatt, und das macht mir Spaß. Und ich habe den Eindruck, den anderen macht es auch Spaß. Aber so im normalen studentischen Studienprogramm, finde ich, ist das sehr schwierig, da irgendwie Dokumentarische Methode zu vermitteln.

4. Einsozialisation und Selbstvergewisserung der Community der Dokumentarischen Methode

Stefan Rundel: Es ist ja schon angeklungen, dass es in der Forschungswerkstatt und in der Lehre nicht nur um Vermittlung von Wissen geht, wie es in den biografischen Anekdoten zur Sprache kam, sondern auch um eine Einsozialisation in die Community oder darum, eine Denkweise der Dokumentarischen Methode vorzuleben und zu vermitteln. Und da wäre jetzt die Frage, ob ihr einerseits bei der Dokumentarischen Methode eine Besonderheit seht, was die Einsozialisation in die Community angeht, und was euch andererseits für eure Lehre besonders wichtig ist, also was ihr den Lernenden vermitteln wollt?

Martin Hunold: Also ich würde wie Olaf sagen, dass man da zwischen den Workshops mit einem anderen Publikum und dem Seminarraum in der Universität unterscheiden muss. Bei den Workshops, würde ich sagen, ist der Bedarf oder das Interesse, sich einer Community anzuschließen, groß. Vielleicht geht es dort gerade darum, anderen Distinktionspraktiken durch eigene Distinktionspraktiken zu begegnen, indem man eine Methode und ihre methodologischen Grundlagen kennenlernt. Im Gegensatz dazu sind viele Student*innen in Seminaren an den Universitäten nicht so interessiert an den methodologischen Grundlagen, da sie auch kein eigenes Forschungsprojekt verfolgen. Und ich glaube, das sind unterschiedliche Ebenen, über die wir reden. Diejenigen, die dann ein Interesse haben oder bei denen ein Interesse entsteht, die es spannend finden, über AnalyseEinstellungen nachzudenken oder einen Gegenstand empirisch zu bearbeiten, die suchen dann auch oft den Anschluss, das intensive Betreuungsverhältnis: erstmal über das Institut, auch über die Professorinnen und Professoren, über die Mitarbeitenden, über die Forschungswerkstätte. Und die besuchen dann auch, so ist es meine Erfahrung, die Workshops. So war es auch bei mir: Erst machte ich verschiedene Erfahrungen und ich konnte einen neuen Geschmack entwickeln, eine Aufstiegs- oder auch Lern- und Forschungslust, dann traten bestimmte Theorien, Inhalte und Fragen in mein Leben und ich begegnete bestimmten Menschen in der Universität, die mich bewegten. Was ich von Arnd-Michael Nohl über die Dokumentarische Methode in der Promotionsphase gelernt habe ist außergewöhnlich. Also ich weiß nicht, wo ich anfangen sollte. Die gemeinsame intellektuelle Arbeit mit Arnd hat mein eigenes Denken und Forschen nachhaltig geprägt, meine Denkweise, die Systematisierung, die Reflexion, das Entwickeln; ebenso die Auseinandersetzungen in der Forschungswerkstatt von Ralf Bohnsack und nicht zuletzt auch die Beiträge der anderen Teilnehmenden. Kevin Stützel sitzt hier; ich habe viel durch die gemeinsame Arbeit und die Diskussionen zu den Dissertationen von Kevin Stützel, Nora Hoffmann, Frauke Gerstenberg, Annegret Warth, Sarah Thomsen, Steffen Amling und einigen anderen Wegbegleiter*innen über die Dokumentarische Methode gelernt. Aber das alles setzt ein großes

Interesse voraus, bevor sich die Nostrifizierung, die Eingemeindung, die Vergemeinschaftung vollzieht. Rückblickend kann man über unterschiedliche machtsozialisatorische Gründe nachdenken, wie so ein Interesse entsteht. Und das ist ja auch nicht weit weg von der Forschungshaltung der Dokumentarischen Methode. Durch die Arbeit am empirischen Material hatte ich viele methodische und forschungspraktische Fragen und Probleme, die ich in einer bestimmten Zeit und unter bestimmten sozialen Bedingungen lösen musste. Dann bin ich mit diesen Fragen vor allem zu Arnd-Michael Nohl, aber auch zu Olaf Dörner und Burkhard Schäffer, um hier den Methodenworkshop in Magdeburg zu nennen, oder Ralf Bohnsack und Alexander Geimer gegangen und habe mit denen gemeinsam intellektuell gearbeitet, diskutiert und interpretiert, vor allem in der Forschungswerkstatt, dem Herzstück der Wissenschaft. Vielleicht wird es ja auch noch ein Forschungsthema von mir, solche biografischen und sozialen Hintergründe in Bezug auf das Entstehen eines Interesses an der Dokumentarischen Methode zu analysieren.

Ulrike Deppe: Also ich teile ja schon den Anspruch, dass in Interpretationsgruppen möglichst alle Deutungen zugelassen sind und dass sie möglichst auf Augenhöhe stattfinden sollten. Ich denke aber, und da schließe ich an Martin Hunold an, dass das in den unterschiedlichen Formaten, die wir hier jetzt schon erwähnt haben, ganz unterschiedlich möglich ist. Und wenn ich an die Seminare an den Universitäten denke, dann glaube ich, dass es in der Natur der Sache liegt, wenn Olaf Dörner sagt, es macht ihm nicht so viel Spaß. Denn in den Seminaren herrscht Zeitdruck und wir haben nur einen begrenzten Horizont. Und wenn wir Glück haben, dann bauen die Seminare ein Stück weit aufeinander auf und erkenntnistheoretische Grundlagen rekonstruktiver Forschung sind vielleicht ansatzweise schon in einem Seminar vorher angerissen worden. Aber der Austausch, wenn es um die Feinheiten der Interpretation und die Weiterentwicklung der Methode geht, der kann höchstwahrscheinlich nicht stattfinden, wenn es lediglich um die Heranführung an die Methode geht. Und da würde ich wirklich sagen, dass sich für den Seminarbetrieb auch eher andere Methoden eignen. Als Beispiel kann ich hier die Einführungsseminare für die Lehramtsstudierenden anbringen, die ich zwischenzeitlich in meinem Bereich der Schulpädagogik gemacht habe. Da dachte ich, okay, die haben eine Praxisphase und schreiben dort Unterrichtsprotokolle, das könnte man doch super mit der Dokumentarischen Methode auswerten. Da bin ich ganz schnell von abgekommen, weil da fehlt die Zeit und die haben auch keine Methodenausbildung. Da geht es ja wirklich vorrangig darum, erst mal grundsätzlich Unterricht als soziale Praxis zu verstehen und nicht nur als reines Vermittlungshandeln. Und da bieten sich einfach auch andere Methoden an, die sozusagen auf den ersten Blick eher leichter zugänglich sind. Und was dann die Frage nach der Einsozialisation in die Forschungscommunity angeht, da würde ich auch

nochmal mit Maja Meier mitgehen, dass, wenn man einmal in so einer Interpretationsgruppe, ob es jetzt ein Kolloquium oder eine Forschungswerkstatt oder was anderes ist, angekommen ist, dass das wirklich dazu befähigen kann, sich an einer Diskussion auch gleichberechtigt zu beteiligen. Und das kann auch Ermächtigungs- und Erkenntnisprozesse bei einem selber auslösen. Damit wirken diese Gruppen wie eine Blase außerhalb des ansonsten von Macht und Konkurrenz getriebenen universitären Betriebes. Allerdings würde ich sagen, dass man, obwohl sie damit so hierarchiefrei und so konkurrenzlos wirken, sich eigentlich mal genau die Praxis anschauen und vielleicht auch mal rekonstruieren müsste. Und ich würde denken und meinen, dass es da doch durchaus Dinge gibt, die nicht sagbar sind und die sozusagen in diesem Interpretationsprozess auch ausgeklammert werden. Das ist mir selber auf die Füße gefallen, als mir bewusst geworden ist, dass die Praxis, wie sie in den Gruppen selbstverständlich ist, in anderen Kontexten hoch begründungsbedürftig ist. Mir selbst ist das bewusst geworden, als ich in meinem eigenen Forschungsprojekt versucht habe, Hilfskräfte an eine Methode heranzuführen, und da von Selbstverständlichkeiten ausgegangen bin, die ich den Hilfskräften gegenüber immer wieder plausibilisieren musste. Ich war gezwungen zu erklären, warum bestimmte Dinge oder bestimmte Deutungen oder Vergleiche nicht herangezogen werden können, weil sie zum Beispiel einfach der Empirie voraus und nicht in ihr verortet sind. Genau, und das würde ich sagen, dass man das bei diesen Überlegungen zu Interpretationsgruppen und der Einsozialisation in die Wissenschaftscommunity mitbedenken sollte.

Olaf Dörner: Also der Punkt, der vielleicht wichtig ist, ist, in die Denkweise einzuführen und da was zu vermitteln. Da kann ich gut anschließen, an das, was Ulrike Deppe eben gesagt hat. Du hast gemeint, dass die Studierenden den Unterricht zunächst als soziale Praxis verstehen müssen. Und für mich ist es schon wichtig, so eine Sensibilität für die Generierung von Fragen in einer bestimmten Perspektive zu entwickeln, in dem Fall in einer praxeologischen Perspektive oder mit Blick auf Bourdieus Verständnis von sozialer Praxis. Und da überhaupt erst mal ein Gefühl zu erzeugen, was es bedeutet, in einer solchen Perspektive auf Gegenstände zu blicken, die uns oder die Studierenden interessieren. Um dann eben auch deutlich zu machen, okay, und wenn man so blickt, dann gibt es da auch passende Methoden und Methodologien, mit denen man gut andocken kann. Ja, und wo es dann vielleicht auch Spaß macht, mal so eine Methode auszuprobieren. Und da bin ich dann auch bei dem Punkt der Einsozialisation in die Community. Da ist ja immer die Frage, welche Community gemeint ist. Aber für die Frage qualitativ empirischer Forschung würde ich immer sagen, dass die Erfahrung, die ich eben auch gemacht habe, wenn man einen schönen Gegenstand findet und den dann mal mit einer bestimmten Methode beackert und die Studierenden das selbst machen lässt, dass dann auch Lust auf mehr entsteht. Und ob das die Dokumentarische Methode ist

oder eine andere, ist da vielleicht erst einmal unerheblich. Obwohl es für mich natürlich schon um die Dokumentarische Methode geht. Und ich finde es auch gut, wie sich das ces, also wenn die Dokumentarische Methode als Community gemeint ist, in den letzten Jahren mit Angeboten gegenüber den vielfach Interessierten in der Republik, die gerne was mit der Dokumentarischen Methode machen wollen, geöffnet hat. Also das ist ja immer wieder faszinierend und beeindruckend, wie viel Leute es gibt, die plötzlich mit der Dokumentarischen Methode arbeiten wollen und einen Bedarf anmelden. Und ich finde das gut, dass sich das ces eben auch entsprechend geöffnet hat und rausgeht und Angebote mit den Workshops macht.

Kevin Stützel: Ich glaube, was ich in der Lehre besonders finde, ist, dass es häufig nicht so schnelle Erfolgserlebnisse mit der Dokumentarischen Methode gibt. Dadurch wird es zentral, die Methode zu kontextualisieren und ein größeres Bild zu vermitteln, also wo will die Dokumentarische Methode hin? Vor dem Hintergrund dieses größeren Zusammenhangs finde ich es etwa bei einer Masterarbeit völlig plausibel mit weniger Fällen zu arbeiten oder bei der komparativen Analyse stehen zu bleiben. Bei den Workshops, in denen häufig sehr motivierte Teilnehmende zusammenkommen, die sich teilweise schon länger mit der Dokumentarischen Methode auseinandergesetzt haben, ist mein Eindruck, dass die einzelnen Interpretationsschritte nicht unbedingt in ihrer Relevanz verstanden werden. Warum machen wir das jetzt noch mal? Was ist die Analyseperspektive, die wir damit einüben? Stattdessen kommt es dazu, dass etwa wochenlang formulierende Interpretationen angefertigt werden, weil man glaubt, wenn man das besonders gut gemacht hat, darf man irgendwann reflektierend interpretieren. Und da finde ich den gemeinsamen Interpretationszusammenhang, also Forschungswerkstätten, wichtig. Und gleichzeitig frage ich mich, was die Forschungswerkstätten selbst leisten. Eine Sache, die ich persönlich sehr stark gemacht habe, ist die Einsozialisation. Weiterhin finde ich, was sie auch leisten, ist eine Irritation. Also sowohl in Bezug auf die Frage, wie gehe ich selber an ein Forschungsvorhaben heran, aber eben auch, dass über die Forschungswerkstätten Datensorten und Gegenstände in den Blick geraten, die die Methode und die Begrifflichkeiten der Dokumentarischen Methode herausfordern. Und ich finde da die Forschungswerkstatt, so wie ich sie bei Ralf Bohnsack erlebt habe, einen ganz zentralen Ort, wo die Methode weiterentwickelt wird. Also, was Ralf Bohnsack die Verankerung wissenschaftlicher Erkenntnis in der sozialen Praxis genannt hat, dass das, was wir da machen, auf die Methode selbst zurückwirkt. Und genau das ist ein Merkmal einer rekonstruktiven Methodologie. Und gleichzeitig frage ich mich aber, wenn es um die Interpretation selbst geht, inwieweit da die Forschungswerkstatt nicht auch starke Grenzen hat. Weil die Milieus, die in einer Forschungswerkstatt zusammenkommen, relativ ähnlich sind. Das lässt sich zwar in einer gewissen

Weise auch diversifizieren, aber gleichzeitig kommen da eben vor allem Forschende zusammen, die einen akademischen Weg zurückgelegt haben und aufgrund ihrer sozialen Herkunft diesen Weg gehen konnten. Das heißt, dass das, was mit der Idee von unterschiedlichen Perspektiven in einer Forschungswerkstatt einhergeht, oft nicht eingelöst wird. Und ich glaube, da ist auch eine Grenze, was so eine Forschungswerkstatt leisten kann. Forschungswerkstätten ermöglichen neben der Einsozialisation in eine Methode in erster Linie die Reflexion und Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden. Wie in der komparativen Analyse von empirischem Material werden intuitive Vergleichshorizonte ersetzt. Die Interpretation einer Forschenden wird mit den Vergleichshorizonten anderer Forschender konfrontiert. Was nicht heißt, dass andere Forschende zu völlig anderen Ergebnissen kommen würden. Es geht aber aus meiner Sicht darum, deutlich zu machen, dass am Ende des Interpretationsprozesses nicht Wahrheit herauskommt, sondern die Aspekthaftigkeit der Erkenntnis ausgewiesen wird. Also das wir zeigen können, wie wir auf diese Ergebnisse gekommen sind und warum sie plausibel sind.

Aglaja Przyborski: Also ich würde diese Geschichte mit dem stark in der eigenen Community bleiben, und wie man das diversifizieren kann, gern noch mal ein bisschen erweitern. Und zwar weniger in Richtung, dass wir sozusagen alle aus irgendeinem Bildungsmilieu kommen, sondern mehr in Richtung anderer rekonstruktiver Ansätze. Ich glaube, wir werden da als eine sehr starke Gruppe wahrgenommen und eine ziemlich hermetisch abgeschlossene. Das erzeugt oft Widerstand, auch in Bezug auf das genaue Lesen von Texten. Ich erlebe das bei Studierenden, die sehr engagiert sind und quasi zwei methodisch-methodologische Zugänge für sich interessant finden und damit arbeiten. Am Ende kommt es dann dazu, wie du das geschildert hast, Olaf, sich doch der Dokumentarischen Methode zu verschreiben, was dann wieder den Eindruck der Sektenbildung verstärkt. Es ist mir wirklich ein großes Anliegen, dem entgegenzuwirken. Gerade bei fortgeschrittenen Studierenden, die zwei Methoden ins Rennen schicken wollen, bemühe ich mich, mit Blick auf ihr empirisches Material, das zu unterstützen. Und Frau Deppe, Sie haben das angesprochen, dass ich da beim Berliner Methodentreffen ja auch das eine oder andere dazu gesagt habe. Ich habe da gesagt, wir müssen uns auch mit den anderen Methoden auf der Grundlage von *Material* verständigen, um einander besser zu verstehen. Und ich versuche derzeit, dafür einen Rahmen zu schaffen. Ich arbeite gerade an einem Forschungsantrag mit Michaela Pfadenhauer, der immerhin in die zweite Runde gekommen ist. Ein positiver Bescheid gäbe die Chance, sich gemeinsam auf der Grundlage von konkreter Arbeit am empirischen Material mit den beiden unterschiedlichen Traditionen der Wissenssoziologie auseinanderzusetzen. Das wäre klasse! Und ich glaube, dass das gewinnbringend sein kann für die Dokumentarische Methode. Es ist nicht so, dass so etwas nie

gelingen wäre. So lässt sich daran denken, wie Werner Vogd die Systemtheorie mit der Dokumentarischen Methode in Verbindung gebracht hat. Das finde ich schon wirklich spannend, sehe es bisher allerdings eher als Ausnahme. Da gibt es noch Potenzial.

Ulrike Deppe: Ich wollte bloß ergänzen, dass ich dieses Abgeriegelte von der Dokumentarischen Methode als Community auch wahrnehme. Und ich finde, das ignoriert aber gleichzeitig, sowohl was die Sicht von außen, als auch von innen betrifft, dass wir dennoch ganz oft unterschiedlichen Disziplinen angehören. Also bei uns sind in der Interpretationswerkstatt Theolog*innen, Kulturanthropolog*innen, Soziolog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen. Und obwohl das eine Rolle spielt, scheint es mir so, dass wir das an der Stelle ein Stück weit einebnen, weil wir uns in unserem Grundverständnis von einer Werkstatt alle auf die Dokumentarische Methode committen. Und das andere, was ich noch erzählen wollte, ist, dass wir noch eine allgemeine Forschungswerkstatt haben, die methodenoffen ist. Und ich habe zunächst so gedacht: ‚Oh, das kann ja was werden.‘ Gerade arbeite ich mit Hannes König, der aus der Objektiven Hermeneutik kommt, und davor habe ich auch mit einer Kollegin, Sabine Sandring, vorrangig aus der Objektiven Hermeneutik, zusammengearbeitet. Da ist auch ein Beitrag mit Sabine Sandring und Catharina Keßler (2018), Kulturanthropologin, die ethnografisch und dokumentarisch arbeitet, entstanden. Und in dieser Forschungswerkstatt, das finde ich sehr schön, finden die methodologischen Diskussionen statt. Am Material probieren wir unterschiedliche Schritte aus und diskutieren darüber. Ich finde das total spannend und ich glaube auch, dass es einen weiterbringt, wenn man auch andere Forschungsmethoden beherrscht. Dann kann man das irgendwie besser zueinander relationieren und einschätzen und versteht aber wiederum auch das Vokabular der anderen Methode. Deswegen fühle ich mich vielleicht manchmal auch nicht so als waschechte Dokumentarierin. Und ich muss ehrlich sagen, dass die Gespräche mit Sabine Sandring für den Aufsatz, auch in Bezug auf die Objektive Hermeneutik, nicht ohne waren, obwohl ich geglaubt habe, ich wüsste da schon einiges. Aber dem war nicht so.

Aglaja Przyborski: Ich will das noch unterstützen, weil ich das auch total super finde. Für meine methodisch-methodologische Positionierung war von kaum zu unterschätzender Bedeutung, mich mit Monika Wohlrab-Sahr – obwohl bzw. gerade, weil wir sozusagen aus anderen ‚methodischen Heimaten‘ kommen – über Jahre und Jahrzehnte über methodische Fragen zu unterhalten.

Martin Hunold: Ich würde nochmal sehr stark machen, dass man sehr offensiv über die methodologischen Grenzen der Dokumentarischen Methode sprechen muss. Einerseits im Verhältnis zu anderen Methoden und Methodologien, wo ich schon sagen würde, dass es dann auch gelegentlich erkenntnistheoretische Unvereinbarkeiten gibt. Und andererseits würde ich auch die berufspolitischen

oder communitybezogenen Grenzen reflektieren. Forschung ist standortgebunden und stößt an Grenzen. Insofern würde ich von Grenzen sprechen, die unter Umständen bestimmte Forschung ausschließen und Erkenntnis verhindern. Wir forschen unterschiedlich, untersuchen häufig differente Gegenstände und haben verschiedene philosophisch-methodologische Hintergründe. Genauso würde ich aber auch sagen, dass es erkenntnisversprechend sein kann, wenn sich Menschen mit unterschiedlichen Methoden und Grundlagen über längere Zeit in Forschungswerkstätten niederlassen und gemeinsam intellektuell arbeiten und sich, um einmal Bourdieu zu zitieren, mit empirischer Forschung die Hände schmutzig machen. Und ich glaube, das wäre ein spannendes Thema auch für weitere Diskussionen im ces, das ich auch nur als einen Teil von einem sozialen oder wissenschaftlichen Feld verstehe. Es gibt ja auch noch außerhalb des ces eine Community von dokumentarisch Forschenden. Ich würde sagen, dass es sinnvoll wäre, auch in Zukunft über methodologische und berufspolitische Grenzen zu reden, um die Verständigung über diese Grenzen hinweg und das Verbindende zu suchen, aber auch, um andere Forschende mit ihren vielfältigen Arbeitsweisen anzuerkennen.

5. Nachfragen aus dem Plenum

Denise Klinge: Die erste Frage bezieht sich auf die theoretischen Grundlagen und inwiefern man in der Lehre auf diese eingehen sollte, um Schlüsselkonzepte wie Mannheim oder Bourdieu zu vermitteln. Ich hatte so ein bisschen das Gefühl, dass das im zweiten Block genau der Knackpunkt war, ob man jetzt fünf Stunden Mannheim macht oder gleich in die Empirie einsteigt.

Aglaja Przyborski: Also meine Erfahrung ist, und jetzt argumentiere ich mit einem simplen ‚Weniger-ist-mehr‘, dass es weniger Leute gibt, die irgendwie hardcoretheoretisch einen Zugang finden, und mehr Leute, die Spaß am Interpretieren finden und darüber quasi Feuer fangen. Und auf diese Art und Weise, und das finde ich, ist der Knackpunkt, dann ins eigene Arbeiten, ins eigene Interessiertsein geraten und nicht mehr fürs Seminar lesen, sondern weil sie mit einer bestimmten Problemstellung weiterkommen möchten. Das, glaub ich, gelingt mit Material, nämlich dass da was Spannendes dabei rumkommt und man sich auch selbst als interpretierende Person in seiner kreativen, zureichenden Kraft erleben kann.

Denise Klinge: Die nächste Frage lautet, inwiefern ihr Erfahrungen mit einem Austausch mit Forschenden, die anderen Forschungsparadigmen folgen, habt? Also zum Beispiel dem quantitativen Paradigma und hier insbesondere bezüglich des Transfers von Erkenntnissen.

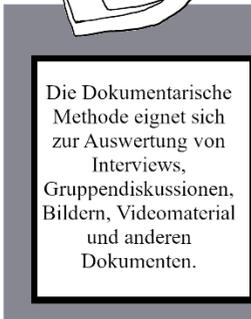
Olaf Dörner: Also, zwei Punkte fallen mir dazu ein. In Magdeburg habe ich in meiner ersten Runde als Juniorprofessor zusammen mit Sandra Tiefel eine Forschungswerkstatt eingerichtet. Sie ist an der Grounded Theory orientiert und ich an der Dokumentarischen Methode. Und da haben wir über eine gewisse Zeit beide Richtungen bedient. Und da gab es schon ganz fruchtbare Austauschmöglichkeiten, weil die Teilnehmer*innen, überwiegend Studierende, eben auch zwei methodologische Perspektiven in der Praxis erlebt haben. Eine andere Erfahrung haben Burkhard Schäffer und ich gemeinsam in einem Forschungsprojekt gemacht, wo wir zusammen mit einem Vertreter der Pädagogischen Psychologie, der quantitativ orientiert war, gearbeitet haben. Und wir hatten damals alle zusammen das große Ziel, nicht nur die Ergebnisse zu triangulieren, sondern auch mal zu schauen, was es methodologisch für Möglichkeiten gibt. Und das begann gut, konnte aber nicht zu Ende geführt werden, weil wir gemerkt haben, dass das nicht nur unterschiedliche Perspektiven sind, sondern einfach unterschiedliche Kulturen. Und eine methodologische Diskussion in einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie gibt es nicht so intensiv wie jetzt in den Sozialwissenschaften bzw. in unserem Kreis. Und da haben wir einfach die Erfahrung gemacht, okay, wir triangulieren auf der Ergebnisebene und das andere war ein Versuch mit einer wichtigen Erfahrung: Es ging nicht.

Literatur

- Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten* (gekürzte und überarbeitete Dissertationsschrift). Wiesbaden: VS Verlag.
- Deppe, U., Keßler, C. I., & Sandring, S. (2018). Eine Frage des Standorts? In M. S. Maier, C. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (Bd. 68, S. 51-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, O. (2005). *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hitzler, R., & Honer, A. (1984). Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36(1), S. 56-74.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, M. S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In M. S. Maier, C. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, (Bd. 68, S. 29-49). Wiesbaden: Springer VS.
- Otten, M. & Hempel, S. (2022): Mehr Partizipation im Kontext rekonstruktiver Forschung: Erklärvideos als didaktischer Einstieg in die Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 23(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3801>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. München: De Gruyter.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Radvan, H. (2010). *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Riemann, G., & Schütze, F. (1987). Some Notes on a Student Research Workshop on "Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds". *Biography and Society, of the International Sociological Association, Research Committee* 38(8), S. 54-70.
- Stützel, K. (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.

Die Dokumentarische Methode als Wissenschaftscomic

Der folgende Wissenschaftscomic beschäftigt sich mit grundlegenden Begriffen rund um die Dokumentarische Methode aus der Aneignungsperspektive eines Studierenden. Dies ist auch der Entstehungszusammenhang des Comics, da die Autorin momentan selbst an der Bundeswehruniversität München Bildungswissenschaften studiert und über das Modul Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei Burkhard Schäffer erste Berührungspunkte mit der Dokumentarischen Methode hatte. Anstoß zur Umsetzung dieses Comic-Projekts war letztlich die Teilnahme an einer Podiumsdiskussion des ces e. V., bei welcher der Sachcomic als potenzielles Medium der Wissensvermittlung tangiert wurde. „Das Comic-Format kann den Zugang sowie das persönliche Involvement zu komplexen Wissenschafts-(...)themen“ erleichtern, indem es im Besonderen ein Medium der „Visualisierung und Personalisierung“ ist (Leinfelder 2014, S. 4). Als Slow Media ermöglicht der (Sach-)Comic dem*der Leser*in Zeit räumlich zu verorten, da diese*r die Lesegeschwindigkeit selbst bestimmen und in der Geschichte vor- und zurückspringen kann (vgl. McCloud 1993, S. 104-107). Dabei ermöglichen Sachcomics nicht nur einen inhaltlichen Zugang zur Thematik, sondern können in der Lehre auch selbst als empirisches Datenmaterial herangezogen werden, um das theoretisch erlernte Wissen anzuwenden. Insbesondere Olaf Dörner (2009) wendet die Dokumentarische Methode zur Comicanalyse an, u. a. als er anhand der Comiczeitschrift Mosaik die repräsentierten Bildungswelten anschaulich herausarbeitete und rekonstruierte. Dieser Aufsatz hat ebenfalls zum Wunsch der Autorin beigetragen, sich an der Gestaltung des vorliegenden Sachcomics zu versuchen.

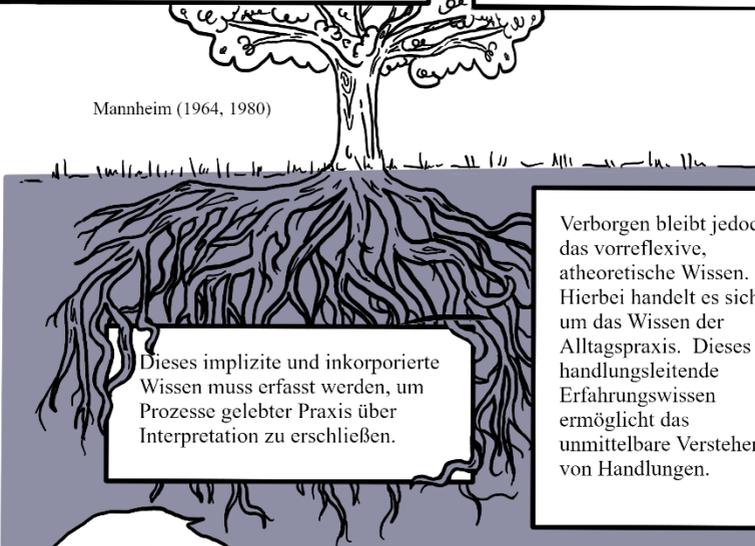


Das Wissen über gesellschaftliche Normen und Erwartungen (z. B. Rollenbeziehungen) gehört zum Common Sense. Dies bedeutet, dass das Wissen auf einer allgemeinverständlichen Ebene liegt und grundsätzlich reflexiv verfügbar ist und versprachlicht werden kann.



Karl Mannheim (1893-1947) spricht hier von der immanenten Sinnenebene.

Mannheim (1964, 1980)

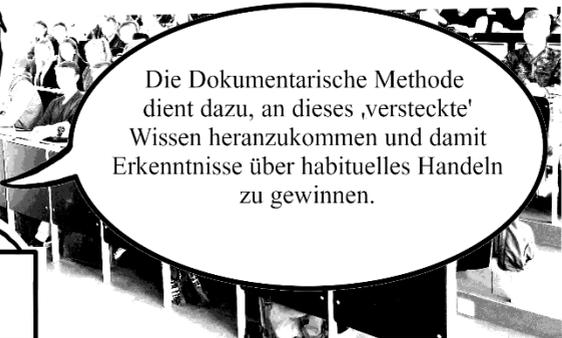


Dieses implizite und inkorporierte Wissen muss erfasst werden, um Prozesse gelebter Praxis über Interpretation zu erschließen.

Verborgen bleibt jedoch das vorreflexive, atheoretische Wissen. Hierbei handelt es sich um das Wissen der Alltagspraxis. Dieses handlungsleitende Erfahrungswissen ermöglicht das unmittelbare Verstehen von Handlungen.



Burkhard Schäffer
* 1959, lehrt EB/WB an der
UniBw München



Die Dokumentarische Methode dient dazu, an dieses ‚versteckte‘ Wissen heranzukommen und damit Erkenntnisse über habituelles Handeln zu gewinnen.



Der Habitus erzeugt und bewertet die für das Milieu typischen Praktiken.

Er ist Bindeglied zwischen sozialem Raum und Lebensstil.

Bourdieu
(1987, 1993, 2012)

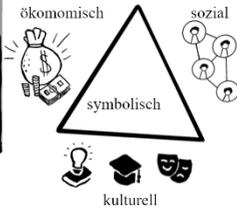
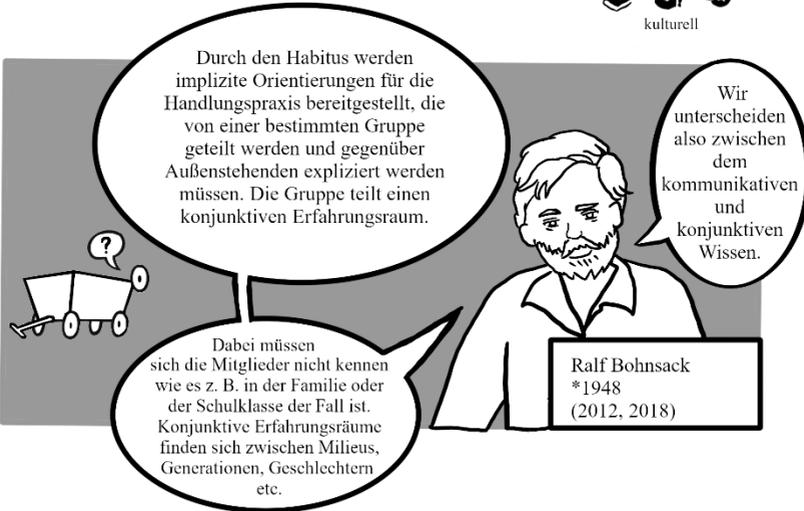
Theorie des sozialen Raumes

- ↑ gesellschaftliche/s
- Oben
 - Mitte
 - Unten

Strukturierung in Felder
(Ökonomie, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft etc.)

**Pierre Bourdieu
(1930-2002)**

Zusammensetzung des symbolischen Kapitals

Durch den Habitus werden implizite Orientierungen für die Handlungspraxis bereitgestellt, die von einer bestimmten Gruppe geteilt werden und gegenüber Außenstehenden expliziert werden müssen. Die Gruppe teilt einen konjunktiven Erfahrungsraum.

Wir unterscheiden also zwischen dem kommunikativen und konjunktiven Wissen.

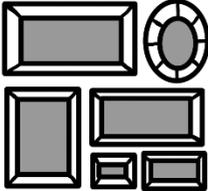
Dabei müssen sich die Mitglieder nicht kennen wie es z. B. in der Familie oder der Schulklasse der Fall ist. Konjunktive Erfahrungsräume finden sich zwischen Milieus, Generationen, Geschlechtern etc.

**Ralf Bohnsack
*1948
(2012, 2018)**



Bohnsack (2012, 2018)

Diese Unterscheidung muss sich ebenfalls bei der Analyse wiederfinden. Daher schlage ich die Differenzierung zwischen Formulierender (FI) und Reflektierender Interpretation (RI) vor.



Der Orientierungsrahmen zeigt den konjunktiven Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang einer Gruppe. Für die Gruppe stellt die Praxis die ‚Normalität‘ dar.



Das Orientierungsschema entspricht dem Common Sense. Es handelt sich um kommunikativ geteiltes Wissen bezüglich gesellschaftlicher Erwartungen bzw. Handlungsentwürfe.

Letzteres sind sogenannte Um-zu-Motive.

Hierzu ein kleines Beispiel:



Ich will Enkelkinder. Es ist Zeit.

Väter von Erstgeborenen sind im Schnitt 33 Jahre alt (= Normallebenslauf).

Ja, Mama.

ORIENTIERUNGSSCHEMATA



Warum wurde die Mutter mit Nickelbrille und Dauerwelle beim Backen dargestellt? Es gibt wohl bestimmte Altersbilder in der Gesellschaft, die vom historisch-soziokulturellen Hintergrund abhängig sind. Jemand, der das Bild von Fitness im Alter inkorporiert hätte, würde die Mutter vlt. beim Yoga darstellen.

Beide dargestellten Aktivitäten (Backen vs. Yoga) haben mit der eigentlichen expliziten Aussage (Nachwuchs) nichts zu tun

ORIENTIERUNGSRAHMEN

Arnd-Michael Nohl
(* 1968)



Nohl (2017)

Bei der Interpretation des narrativen Interviews ist Folgendes zu beachten: Bei der FI wird das Datenmaterial von dem* der Forscher*in in Themen gegliedert und der Inhalt reformuliert. Hier interessiert das, WAS gesagt wurde. Bei der RI wird herausgearbeitet, WIE der Sinn konstruiert wurde.



semantische Interpretation:
Sinn wird sequentiell
rekonstruiert



komparative Sequenzanalyse:
Suche nach heterologen und
homologen Orientierungsrahmen

Hierzu wird u. a. auf
die Textsortentrennung
zurückgegriffen:
Erzählung,
Beschreibung,
Argumentation und
Bewertung.



ERZÄHLUNG

„Ich war auf dem Weg zur Großmutter und dann habe ich im Wald den Wolf getroffen. Wir haben uns unterhalten. Dann habe ich Blumen gepflückt. Mit dem Strauß bin ich dann zur Großmutter gegangen.“



BESCHREIBUNG

„Auf dem Weg zur Großmutter musste ich durch den Wald. Nach etwa der Hälfte des Weges passiert man eine große Eiche. Hier kann man den Weg verlassen und gelangt auf eine Lichtung, auf der zahlreiche Blumen wachsen: Klatschmohn, Korn- und Ringelblumen und vieles mehr. Ich bin öfters auf dieser Wiese.“



ARGUMENTATION

BEWERTUNG

„Ich habe die Blumen gepflückt, weil ich der Großmutter eine Freude machen wollte. Außerdem konnte ich mir die Zeit nehmen, weil es noch früh am Tag war.“

„Der Wolf war mir suspekt, aber sein Vorschlag war wirklich gut. Das Blumenpflücken hat sich gelohnt.“

Jetzt hab' ich's
verstanden!



Literatur

- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schnittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Bohnsack, R., Geimer, A., & Meuser, M. [Hrsg.] (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229-242). Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, O. (2009): Bildungswelten im Comic. Zum Verhältnis formeller und informeller Bildung Erwachsener in der Comiczeitschrift „Mosaik“. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (Ausgabe 6). Online unter URL: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf> [Abruf: 2021-10-27]. Kapitel 4, S. 1-13.
- Leinfelder, R. (2014). Das WBGU-Transformations-Gutachten Als Wissenschaftscomic: Ein Kommunikationsprojekt zu alternativen Wissenstransferansätzen für komplexe Zukunftsthemen. Die Ergebnisübersicht. *SciLogs – Der Anthropozäniker (Spektrum der Wissenschaft)*, S. 1-8. <http://www.scilog.de/der-anthrozoaeniker/trafocomicprojekt> [Abruf: 2021-10-27], doi: 10.13140/2.1.1973.0728
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie (Soziologische Texte Bd. 28)*. Neuwied: Luchterhand. S. 91-154.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics*. New York: Harper Collins.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

II

Offene Beiträge und Repliken

Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen In- terpretation von Interaktionen in Kindertages- stätten

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird eine Strategie zur Analyse von Videographien der pädagogischen Interaktionen in Kindertagesstätten vorgestellt, die auf der Dokumentarischen Methode basiert, diese aber zugleich weiterentwickelt. Dazu werden zunächst der internationale Stand der videographiebasierten Forschung zu Kindertagesstätten rekapituliert und die unterschiedlichen Möglichkeiten einer dokumentarischen Videographieforschung diskutiert. Anknüpfend an einen in dem JDM erschienenen Beitrag (Asbrand et al. 2020) schlagen wir dann vor, mit der Dokumentarischen Methode *sowohl* die Orientierungen der relevanten Akteurinnen und Akteure in Kitas *als auch* die Dynamik der Interaktion zwischen diesen Akteurinnen und Akteuren zu untersuchen. Anhand empirischer Beispiele, die aus umfangreichen Videoaufzeichnungen des Alltags in zwei Kindertagesstätten stammen, wird gezeigt, wie sich die rekonstruierten Orientierungen einerseits und die Interaktionsdynamik des Turn-Taking andererseits zu verschiedenen Interaktionsmodi kombinieren, die sich in einem ersten Schritt sinngenetisch typisieren lassen. Wie zudem eine weitergehende, prozessanalytische Typenbildung zeigt, sind bestimmte sequenzielle Muster von Interaktionsmodi für spezifische pädagogische Prozesse bedeutsam.

Wenn Forscher*innen pädagogische Interaktionen¹ auf Video aufzeichnen, werden sie durch eine doppelte Komplexität herausgefordert: Erstens sind pädagogische Interaktionen mehrdeutig und involvieren Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Rollen und Habitus. Zweitens liefern Videographien multimodale Daten, die die Sequenzialität und Simultaneität dieser Interaktionen widerspiegeln. Gerade diese Komplexität zwingt die Forscher*innen dazu, ihre methodischen und theoretischen Entscheidungen so zu treffen, dass sie ihr gerecht werden und sie zugleich handhabbar machen.

In diesem Beitrag stellen wir eine Forschungsstrategie zur Diskussion, die auf der Methodologie und grundlegenden theoretischen Konzepten der Dokumentarischen Methode basiert. Unsere Forschungsstrategie erlaubt es, der doppelten Komplexität Rechnung zu tragen, indem sie sich auf zwei Elemente der pädagogischen Interaktion konzentriert: die Orientierungen der Interaktionspartner*innen und die Art und Weise der Interaktionsdynamik, d. h. die Modi, in denen sich die Interaktionen entfalten. In dem der Dokumentarischen Methode eigenen dreistufigen Interpretationsprozess werden die Orientierungen und die Modi der Interaktion auf einer fallbezogenen Ebene rekonstruiert und anschließend fallübergreifende Muster identifiziert, die dann zur Typenbildung herangezogen werden. Der Beitrag diskutiert diese Interpretationsschritte sowie die daraus gewonnenen Einsichten in die pädagogische Interaktion vor dem Hintergrund einer Untersuchung in Kindertagesstätten.

Nach einem knappen Überblick über die videographiebasierte qualitative Forschung zu Kindertagesstätten (Abschnitt 1) werden wesentliche Revisionen diskutiert, die vorgenommen wurden, um die Dokumentarische Methode für die Interpretation von Videographien anzupassen (Abschnitt 2). Um die Dynamik der Interaktion zu berücksichtigen, schlagen wir dann vor, Elemente der Konversationsanalyse in die Dokumentarische Methode zu integrieren (Abschnitt 3). Die praktischen Schritte der Interpretation von Videographien werden anhand von Daten, die in zwei Kindertagesstätten aufgenommen wurden, erarbeitet (Abschnitt 4). Als Ergebnis unserer Forschung haben wir zunächst Typen konstruiert, die Interaktionsmodi identifizieren, und dann untersucht, wie diese Interaktionsmodi aufeinander folgen (Abschnitt 5). Wie sich zeigen wird, strukturieren spezifische sequenzielle Muster dieser Interaktionsmodi verschiedene pädagogische Prozesse (Abschnitt 6).²

- 1 Wir gebrauchen hier den Begriff „pädagogisch“ als einen Oberbegriff, der unterschiedliche pädagogische Grundprozesse, wie etwa Erziehen und Lehren, umfasst.
- 2 Für wertvolle Hinweise zu früheren Fassungen dieses Beitrags möchten wir uns bei Bettina Fritzsche, Wivian Weller, Juliane Engel, Monika Wagner-Willi, Frauke Gerstenberg und Nazlı Somel bedanken.

1 Videographiebasierte Forschung zu Kindertagesstätten

In den vergangenen Jahren hat die Forschung über Kindertagesstätten, sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Bereich, zunehmend von der Videographie Gebrauch gemacht. Tatsächlich sind pädagogische Interaktionen im Allgemeinen so komplex, dass sie in der Regel nur auf der Grundlage von Videographien, oder zumindest gestützt auf diese, erforscht werden können. Allerdings gibt es viele verschiedene und teilweise diskrepante Ansätze, Videographien über pädagogische Interaktionen im Kindergarten zu erstellen und zu interpretieren. Die folgenden Ausführungen zum Stand der Forschung erheben nicht den Anspruch, einen erschöpfenden Überblick zu geben. Stattdessen möchten wir einige Ausgangspunkte nennen, vor deren Hintergrund sich unser eigener Forschungsansatz pointiert verdeutlichen lässt.

Zunächst einmal gibt es einen Strang der Forschung, der die *individuelle „Äußerung“* („*utterance*“) als Analyseeinheit zur Grundlage hat (Kovalainen & Kumpulainen 2005; Papandreou & Yiallourou 2020). Eine solche Fokussierung auf einzelne Akteurinnen und Akteure und ihre Interaktionsbeiträge (wie sie im Sprechakt-Ansatz am deutlichsten wird) wurde bereits von Mehan (1979, S. 64) kritisiert, der in seiner Untersuchung zur Interaktion im Klassenzimmer argumentierte, dass die Interaktion selbst der Ausgangspunkt der Analyse sein müsse, weil jede einzelne Äußerung ihre soziale Bedeutung durch ihren sequenziellen Kontext, d. h. durch vorherige und nachfolgende Äußerungen, erhalte.

Die Verwendung des Begriffs „Äußerung“ verweist auf ein weiteres Problem der videobasierten Forschung in Kindertagesstätten: Interaktion wird oft auf das *Verbale* reduziert (zum Beispiel bei Askeland & Maager 2010, Bae 2009 und Bautista et al. 2018). Im Gegensatz dazu hat die Ethnographie, ebenso wie die Konversationsanalyse seit den Arbeiten von Charles Goodwin (vgl. Mondada 2016; Jewitt et al. 2016, S. 88-90), schon immer das Nonverbale und Visuelle einbezogen. Konversationsanalytisch inspirierte Studien zur pädagogischen Interaktion in Kindertagesstätten fokussieren jedoch nach wie vor das sprachliche Handeln – wie z. B. das Problemlösen im Zuge des gemeinsamen Lesens eines Buches (vgl. Gosen et al. 2015) oder des Sprachenlernens (vgl. King & Dockrell 2016) –, so dass nonverbale Interaktionskomponenten hier nur insoweit berücksichtigt werden, als sie die verbale Kommunikation ergänzen.

Während Konversationsanalysen in der Regel an bestimmten, vorher festgelegten Themen interessiert sind, auf die sie ihre videographische Datenerhebung fokussieren können, tendieren Ethnographien der Kindertagesstätte zu einer eher umfassenden Analyse der pädagogischen Interaktion (vgl. Ritchie 2020). Dabei ist die pädagogische Ethnographie grundsätzlich in der „teilnehmenden Beobachtung lokaler Praktiken“ (Bollig et al. 2015, S. 9) verwurzelt,

die dazu dient, die „situative performative Logik zu erklären, die die Akteure ebenso produzieren wie sie ihr unterworfen sind“ (ebd., S. 13). Allerdings ist die Videographie für ethnografische Studien eher ein *unterstützendes Mittel* in einem multimethodischen Datenerhebungsansatz (vgl. Ritchie 2020). Zum Beispiel schlug Flewitt (2006) aufgrund ihrer Forschungserfahrung vor, eine Reihe von Methoden zu verwenden (ausführliche Beobachtungen, Feldnotizen, Interviews, ein Feldtagebuch und Dokumente). Unter diesen stellt die Videographie, die „die multimodale Dynamik der Interaktion im Klassenzimmer offenbart“ (ebd., S. 29), nur ein Mittel für Ethnographien dar, wenn auch ein wichtiges.

Die Dokumentarische Methode weist wichtige Gemeinsamkeiten mit der Ethnographie auf (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2013): Sie verwendet ebenfalls unterschiedliche Methoden der Datenerhebung, ist an der Herausarbeitung der „performativen Struktur“ (Bohnsack 2018, S. 200) von Praktiken interessiert und versteht Forschung als empirisches und theoretisches Unterfangen. Die Dokumentarische Methode hat jedoch ein spezifisches Theorieverständnis in dem Sinne, dass die empirische Untersuchung dazu dient, eine *gegenstandsbezogene* Theorie zu entwickeln, während eine *Grundlagentheorie* die empirische Forschung vorstrukturiert, ohne deren empirische Ergebnisse vorwegzunehmen. Zudem basiert die Dokumentarische Methode auf klar ausgearbeiteten Interpretationsschritten, die dann an die jeweiligen Daten angepasst werden müssen. Pädagogische Interaktionen stellen für die Dokumentarische Methode jedoch einen recht neuen Gegenstand dar, der, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, die Methodik und Grundlagentheorie dieses Ansatzes nicht nur herausfordert, sondern auch zu Innovationen anregt.

2 Die Dokumentarische Methode und Videographie

Basierend auf den Arbeiten von Karl Mannheim (1964, 1980) und weiterentwickelt von Ralf Bohnsack (2014), konzentriert sich die Dokumentarische Methode prinzipiell auf die Analyse des habituierten Modus Operandi von Praktiken, also der Orientierungsrahmen, innerhalb derer Menschen Themen angehen und Probleme lösen. Solche handlungsleitenden Orientierungen werden als (Aspekt des) „Habitus“ (Bourdieu 1993) der Handelnden verstanden. In diesem Sinne sind die Orientierungen überwiegend kollektiver Natur und wurden daher zunächst mittels der Analyse von Gruppendiskussionen rekonstruiert (vgl. Bohnsack 1989). Gemeinsame Orientierungen basieren auf dem, was Mannheim (1980, S. 296) als „konjunktives Wissen“ bezeichnet, also ein „stillschweigendes“ Wissen (Polanyi 1966), das Menschen innerhalb eines homologen Erfahrungshintergrundes, sei dieser etwa alters-, generations- oder geschlechtsspezifisch, teilen.

Die ersten Untersuchungen zur pädagogischen Interaktion, die auf der dokumentarischen Interpretation videographischer Daten beruhten, konzentrierten sich auf die Adressat*innen der Kindertagesstätte und Schule, also auf die Kinder, deren Peergroups Nentwig-Gesemann (2002) und Wagner-Willi (2004, S. 54) als „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 220) betrachten. Diese Kinder, die einen Erfahrungshintergrund und die damit verbundenen Orientierungen teilen, verstehen sich untereinander – etwa beim Spielen (vgl. auch Nentwig-Gesemann & Klar 2002) – im Modus des Selbstverständlichen. Sobald Menschen jedoch mit Personen interagieren, deren Erfahrungshintergrund sie nicht teilen (z. B. in der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen), kommt – Wagner-Willi zufolge – eine eher abstrakte Art von Wissen ins Spiel, die Mannheim (1980, S. 296) „kommunikativ“ nennt. Das kommunikative Wissen ist von den Erfahrungen, die mit den verwendeten Begriffen verbunden sind, abstrahiert und spiegelt die Dinge, auf die sie sich beziehen, nur in ihrer allgemeinen Funktion wider. Im Gegensatz zu den Peergroups von Schüler*innen versteht Wagner-Willi (2004, S. 54) daher den Schulunterricht als eine Angelegenheit von „kommunikativen Beziehungen“.

Nach diesen ersten Untersuchungen haben sich in den letzten Jahren (mindestens) drei Ansätze etabliert, in denen die Dokumentarische Methode für die Videointerpretation von pädagogischen Interaktionen in Schule und Kindertagesstätte methodisch und grundlagentheoretisch überarbeitet worden ist.

In einem ersten Ansatz ist es wiederum Wagner-Willi, die zusammen mit Sturm die Dichotomisierung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen aufweicht, aufgrund derer zuvor davon ausgegangen worden war, dass die Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft im Wesentlichen eine Angelegenheit des kommunikativen Wissens sei. Auf der Grundlage ihrer empirischen Analysen konzidieren Wagner-Willi und Sturm (2012), dass sich trotz der unterschiedlichen Hintergründe von Schüler*innen und Lehrer*innen ein „Unterrichtsmilieu“ (d. h. ein spezifischer konjunktiver Erfahrungsraum in der Schule) in den Unterrichtsinteraktionen entwickeln kann, das die Unterschiede des Erfahrungshintergrunds (insbesondere zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen) transzendiert.

Ein zweiter Ansatz hinterfragt jedoch, ob sich aus der Interaktion im Klassenzimmer ein „Unterrichtsmilieu“ und damit eine selbstverständliche Verständigung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ergeben könne. Wie Martens und Asbrand (2017, S. 83) anhand ihrer empirischen Untersuchungen argumentieren, ist es gerade die „Differenz zwischen Lehrer- und Schülerhabitus“ (Hervorhebung im Original), die für den Unterricht im Klassenzimmer charakteristisch ist. Diese Differenz solle als Grundlage für eine komplementäre Beziehung begriffen werden. Eine solche „Rahmenkomplementarität“ (ebd., S. 75) ermöglicht es den Akteurinnen und Akteuren, die Beiträge des

Anderen zur Interaktion zu „rekontextualisieren“ (ebd., S. 85). Rekontextualisieren bedeutet, die Interaktionsbeiträge der anderen Person (zum Beispiel die Erklärungen des*der Lehrer*in zu curricularen Inhalten) in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen (siehe auch Asbrand & Martens 2018).³

Die „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 210), die auf der Ebene des kommunikativen Verstehens angesiedelt sind, sind allerdings von der „Reziprozität der Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138) zu unterscheiden, die – in einem dritten Ansatz – in Kindertageseinrichtungen untersucht wurde. Obwohl sie von der Differenz der Habitus von Erzieher*innen und Kindern ausgehen, haben Nentwig-Gesemann und ihre Forschungsgruppe Situationen rekonstruiert, in denen es zu einer vorreflexiven, unmittelbaren Verständigung (ohne gegenseitige Rekontextualisierung) kommt. Hier machen Erzieher*innen und Kinder nach und nach Erfahrungen im praktischen Umgang mit dem Orientierungsrahmen des Gegenübers, „so dass die Orientierungen dann (zumindest zeitweilig) komplementär sind und die Akteure wie selbstverständlich und einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 66). Diese Form des gegenseitigen Verstehens zeigt sich insbesondere in Situationen, die „funktional, d. h. von (organisationalem) Skriptwissen, gesteuert“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138) sind, wie es bei wiederkehrenden Situationen in pädagogischen Settings (Morgenkreis, Wickeln, Mittagessen) der Fall ist. Die Forscherinnen gehen davon aus, dass die „Reziprozität der Akte“ hier mit einer spezifischen „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ (ebd.) verbunden ist. Hier entsteht ein „Vertrauen in die Struktur von Interaktionen“, das auf deren „Regelmäßigkeit“ und „Reproduzierbarkeit“ beruht (ebd., S. 147).

Pädagogische Interaktionen sind demnach, so lässt sich eine grundlegende Einsicht aus den letzten beiden Ansätzen zusammenfassen, in der Regel nicht von „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack 2014, S. 63) geprägt, sondern von der *Differenz* der Orientierungen der beteiligten Interaktionspartner*innen. Einerseits wird dann auf die *Komplementarität* dieser Orientierungen hingewiesen, die die Grundlage für „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 210) ist, die eine vertiefte Perspektivenreziprozität ermöglichen; wo es gleichwohl zu intuitivem, präreflexivem Verstehen kommt, entfaltet sich andererseits eine „Reziprozität der Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138). Die beiden Konzepte ermöglichen es also, pädagogische Interaktionen in der Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung zu untersuchen.

3 Wie schon bei dem Ansatz zuvor ist auch dieser nicht auf diesen einen Aspekt, den wir hier hervorheben, begrenzt.

3 Zur Integration von Elementen der Konversationsanalyse in die Dokumentarische Methode

Um dieser Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung gerecht zu werden und die Orientierungen der Interaktionsbeteiligten zu rekonstruieren sowie die Dynamik der Interaktion zu analysieren, folgen wir methodisch dem Ansatz, den Asbrand und Martens (2018) auf der Basis breiter Erfahrung in der Interpretation dokumentarischer Videographie entwickelt haben. Insbesondere haben sie das methodische Instrumentarium der Dokumentarischen Methode so erweitert, dass sowohl die unterschiedlichen als auch die gemeinsamen Orientierungen der Interaktionsteilnehmer*innen sichtbar werden (siehe unten). Um jedoch die Dynamik der Interaktion selbst genauer herauszuarbeiten, haben wir dann – gemeinsam mit Asbrand und Martens – die Perspektive der Konversationsanalyse einbezogen, die nach „Turn Taking“-Prozessen fragt und es uns erlaubt zu untersuchen, wie einzelne Turns im Interaktionskontext zueinander in Beziehung stehen (vgl. Sacks et al. 1974). Basierend auf unseren empirischen Analysen haben wir mehrere Begriffe entwickelt, um diese Turns in ihrem sequenziellen Kontext zu charakterisieren (siehe dazu Abschnitt 4.2; ausführlich hierzu: Asbrand et al. 2020).

Mit der differenzierten Charakterisierung einzelner Turns können wir zudem an den Ansatz anknüpfen, den Nentwig-Gesemann und ihre Kolleg*innen zur Untersuchung von verbalen und korporativen Akten entwickelt haben, die in der Interaktion aufeinander bezogen sind. Die verschiedenen Turns, die wir herausgearbeitet haben, bezeichnen letztlich ‚Akte‘ in ihrer interaktiven Involviertheit, d. h. in ihrer Beziehung zu vorangehenden und nachfolgenden ‚Aktten‘. Aus diesem Grund bleibt unsere Analyse nicht bei den einzelnen Turns stehen, sondern fragt, wie diese Turns zu ausgeprägten Interaktionsmodi kombiniert werden und wie unterschiedliche Modi aufeinander folgen. Während der Begriff „Interaktionsmodus“ zunächst verwendet wurde, um die Qualität der Interaktion zu charakterisieren und die Professionalität von Erzieher*innen normativ zu bestimmen (wie in Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014) oder um zu klären, ob es sich um eine konjunktive oder kommunikative Beziehung handelt (wie in Asbrand & Martens 2018), schlagen wir vor, die Interaktionsmodi recht detailliert zu rekonstruieren und zu typisieren (indem wir sowohl Orientierungen als auch Turns berücksichtigen).⁴ Dies zielt letztlich darauf zu identifizieren, welche pädagogischen oder pädagogisch relevanten Prozesse (z. B.

4 Eine Typisierung von Interaktionsmodi nehmen auch Nentwig-Gesemann & Gerstenberg (2018) vor, womit sie sich tendenziell von einer normativ gerahmten, letztlich evaluativen Betrachtung der Interaktionen in Kindertagesstätten, wie sie noch bei Nentwig-Gesemann & Nicolai (2014) zu sehen ist, lösen.

Lehren, Erziehen oder Führen) mit ihnen verbunden sind (siehe die Abschnitte 5 und 6).

4 Praktische Schritte der Dokumentarischen Interpretation von Videographien

Bevor wir darlegen, wie wir die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode (formulierende und reflektierende Interpretation sowie Typenbildung; siehe Bohnsack 2014) auf unsere Analyse von Videographien anwenden und modifizieren, möchten wir einen kurzen Einblick in unser Datenmaterial geben. Anstatt bestimmte Ereignisse zu filmen (siehe z. B. Gosen et al. 2015; King & Dockrell 2016), haben wir, ähnlich wie Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014), den Kindergartenalltag von 3- bis 5-jährigen Kindern ausführlich videographiert, d. h. fast nonstop über ganze Vormittage. Im Vergleich zu den Nachmittagen, an denen oft freies Spiel stattfindet, sind die Vormittage und der Mittag besonders interessant, weil dann neben ‚halbstrukturierten‘ und ‚unstrukturierten‘ bzw. ‚offenen‘ Interaktionssituationen auch die täglichen, ritualisierten Interaktionen zu finden sind. Um deren wechselnde Abfolge im Wochenverlauf betrachten zu können, haben wir an verschiedenen Wochentagen aufgezeichnet. Im Sinne eines maximalen Kontrastes videographierten wir zwei Vormittage in einer dörflichen Kindertagesstätte in Sachsen und fünf aufeinander folgende Vormittage in einer Kindertagesstätte in Hamburg.⁵

In schulischen Klassenräumen ist es möglich, mit zwei einander gegenüberstehenden Stativkameras zu arbeiten, da die Schüler*innen während des Unterrichts in der Regel an ihrem Platz sitzen bleiben (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 172). In den Kindertagesstätten waren wir jedoch mit Kindern konfrontiert, die häufig ihren Standort wechseln, und mit Räumen, die Kuschelecken, Spielbereiche und zweite Ebenen haben. Aus diesem Grund haben wir die Richtung unserer Stativkameras angepasst, sobald sich das Geschehen räumlich deutlich verschob. Gleichzeitig verwendeten wir eine Handkamera, die uns half, kurzfristig entstandene Szenen einzufangen. Erst nach der Aufnahme und anhand eines thematischen Verlaufs entschieden wir, welche Passagen des Videos eingehend analysiert werden sollten. Drei Aspekte leiteten uns bei unserer Entscheidung für zu interpretierende Passagen: Vergleichbarkeit (ähnliche Ereignisse in beiden Kitas), fokussierter Charakter der Szene (die Kinder und ihre Erzieher*innen waren sehr engagiert in ihrer Interaktion) und

5 Vor Beginn des Videographierens wurde von allen Eltern und Erzieher*innen eine Einverständniserklärung im Sinne des „informed consent“ eingeholt. Die Aufnahmen wurde von Morvarid Dehnavi, Susann Schmidt und Conrad Baumgart gemacht.

das theoretische Anliegen der Forscher*innen (z. B. unser Interesse an pädagogischer Interaktion).⁶

Im ersten Schritt der Analyse der videographischen Daten, der formulierenden Interpretation, folgen wir Asbrand und Martens (2018) und Bohnsack (2014), indem wir nicht nur die Themen identifizieren, die in der transkribierten verbalen Interaktion angesprochen wurden, sondern auch eine ausführliche Darstellung der visuellen Daten vornehmen. Dies beinhaltet auf Basis des Videos eine detaillierte Beschreibung des Raumes, in dem die Interaktionen stattfinden, des Mobiliars und aller Utensilien, die von Personal und Kindern benutzt werden. Der Fokus liegt jedoch auf den Handlungen und Interaktionen der Erzieher*innen und Kinder, soweit sie videographiert wurden. Dabei versuchen wir, unterhalb der Ebene der institutionalisierten Handlungen die Gesten und operativen Handlungen in ihrer Sequenzialität und Simultaneität zu beschreiben (vgl. Bohnsack 2014, S. 181). Zum Beispiel fassten wir eine Szene im Video nicht als „Tim gießt sich Tee ein“ zusammen, sondern schilderten dies als: „Tim beugt sich vor, nimmt mit der rechten Hand eine Tasse vom Tisch, nimmt sie in die linke Hand und greift dann nach der Teekanne, die er anhebt und anwinkelt, so dass der Tee in seine Tasse fließt.“ Eine solcherart detaillierte Darstellung hilft uns zu interpretieren, wie die Handlungen ausgeführt werden, wie die Handlungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure miteinander verwoben sind, wie sie aufeinander folgen oder wie sie sich gleichzeitig entfalten. Wir haben Zeitcodes verwendet, um zu zeigen, wie die verbalen und nonverbalen Komponenten der Interaktion miteinander verbunden sind. All diese Elemente der formulierenden Interpretation sind eine wichtige Grundlage für die „multimodale Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 109).

Der zweite Schritt der Videographieanalyse, die reflektierende Interpretation, konzentrierte sich auf zwei Punkte: die *Rekonstruktion der Orientierungen* der Interaktionspartner*innen (Erzieher*innen und Kinder) sowie des *Modus Operandi der Interaktion* selbst. Erstere Aufgabe wurde mithilfe einer modifizierten Version der Interpretation von Gruppendiskussionen (vgl. Asbrand & Martens 2018) ausgeführt. Für die zweite Aufgabe haben wir, inspiriert von der Konversationsanalyse (vgl. Sacks et al. 1974), zwischen verschiedenen Arten von Turns unterschieden.

- 6 Obwohl wir nicht behaupten, dass dieses Vorgehen einer Ethnographie gleichzusetzen ist, erlaubt uns diese Videographie mit ihrer umfangreichen Feldforschung und die Tatsache, dass wir die zu analysierenden Passagen anschließend auf der Grundlage unserer fortschreitenden Interpretationsergebnisse ausgewählt haben (vgl. Glaser & Strauss 1969), eine schrittweise Fokussierung unserer Analyse. Anders als bei der teilnehmenden Beobachtung ist diese Fokussierung der Analyse jedoch reversibel (Dinkelaker 2018).

4.1 Zur Rekonstruktion der Orientierungen der Interaktionspartner*innen

Asbrand und Martens haben die Interpretation von Gruppendiskussionen (vgl. Przyborski 2004; Bohnsack 2014) an die Besonderheiten der pädagogischen Interaktion angepasst. Sowohl in Gruppendiskussionen als auch in der pädagogischen Interaktion wird eine neue Sequenz in der Regel mit einer expliziten oder stillschweigenden *Proposition* begonnen. Asbrand und Martens schreiben hierzu:

„Als Proposition wird eine sprachliche Äußerung oder eine nonverbale Aktion interpretiert, wenn darin ein propositionaler Orientierungsgehalt (...) zum Ausdruck kommt, der in der folgenden Interaktionseinheit ausgearbeitet, d. h. elaboriert (...) oder enaktiert (...) wird. Propositionen können in der Unterrichtsinteraktion ebenso wie in Gesprächen sprachliche Äußerungen sein, sie können aber auch nonverbal erfolgen oder von Artefakten ausgehen, an die propositionale Gehalte delegiert sind“ (2018, S. 345).

Das folgende Beispiel #1 wurde einer Interaktion entnommen, die mit einem überwiegend verbalen Austausch beginnt. Fröhlich stehen eine Erzieherin und 13 Kinder im Kreis (siehe Fotogramm 1).



Fotogramm 1: Morgenkreislied, 0:02 min.

Dann erhebt die Erzieherin (E1) ihre Stimme. Ihrer expliziten Frage unterliegen mehrere implizite Bedeutungen: Die Erzieherin legt zwar fest, dass ein

Morgenlied gesungen werden soll, überlässt aber die Entscheidung für ein bestimmtes Lied den Kindern. Die Erzieherin geht davon aus, dass die Kinder mehrere Morgenlieder kennen und ihre Einladung aufgreifen werden. Und schließlich werden alle eingeladen (oder verpflichtet) mitzusingen („wir“):⁷

E1	welches Morgenlied wollen wir singen,	#00:02-5#
K?	()	
K8	└ wir können den Liedtext von halli hallo machen	
K9		└ja #00:05-4#
	halli hallo	
E1	<u>Du</u> das könn wir machen	#00:05-7#

Beispiel #1: Passage “Morgenlied”, 00:00-00:05

Diese kurze Sequenz wird von zahlreichen nonverbalen Gesten begleitet, von denen die folgende für unser Beispiel am wichtigsten ist: Ab 0:02 streckt K9 seinen linken Arm und K7 seinen rechten Arm weit nach oben, gefolgt von K6 und K8, die ebenfalls ihren linken bzw. rechten Arm weit nach oben strecken.

Hinsichtlich der (implizit bleibenden) Haltung von E1 zur Gestaltung der Beziehung zu den Kindern dokumentiert sich, dass sie sich an einer Asymmetrie orientiert (sie gibt die Stichworte/Impulse für die nächsten Aktivitäten, sie koordiniert die Beteiligung der Kinder), zugleich aber eher den Rahmen absteckt und nicht konkrete Inhalte vorgibt. Das Heben der Arme kann als „komplementäre Proposition“ (Asbrand & Martens 2018, S. 345) interpretiert werden, in der sich die stillschweigende Orientierung der Kinder (K9, K7, K6 und K8) dokumentiert. Sie erkennen die asymmetrische Rollenbeziehung an. Die Erzieherin ist diejenige, die das Lied und den Auswahlprozess anstoßen darf, und sie kennen erwartungsgemäß mindestens ein Morgenlied, das sie zu benennen bereit sind. Diese Aussage ist insofern komplementär, als diese Kinder die Orientierungen der Erzieherin (s. o.) nicht teilen, sondern sich ihnen anpassen, indem sie innerhalb ihrer eigenen Orientierungen handeln.

Wenn K8 dann vorschlägt, den Text von „Halli Hallo“ zu singen, elaboriert er diese komplementäre Proposition. Wie Asbrand und Martens (2018, S. 338, H. d. V.) schreiben, „formulieren und differenzieren in einer *Elaboration*“ jene „Akteure und Akteurinnen, die den zuvor proponierten Orientierungsrahmen teilen“, den „semantischen und dokumentarischen Gehalt der Proposition aus“.

Schließlich beendet die Erzieherin diese kurze Sequenz. Während in homogenen Gruppen Abschlüsse in der Regel auf eine gemeinsame Orientierung

⁷ Die Regeln der Transkription entsprechen den in der Dokumentarischen Methode üblichen (siehe Bohnsack 2014, S. 253f.).

hinweisen (vgl. Przyborski 2004, S. 74), basiert der vorliegende Abschluss nicht auf Gemeinsamkeiten der Orientierung. Asbrand und Martens (2018, S. 344) sprechen daher von einer „kommunikativen Konklusion“, die „die unterschiedlichen, komplementären Orientierungsrahmen (...) nicht integriert“, sondern die Interaktionssequenz zu einem „einvernehmlichen“ Ende bringt, das auf der „Akzeptanz institutionell gerahmter kommunikativer Normen und Regeln durch alle Beteiligten“ beruht. So fühlt sich die Erzieherin denn auch in der Lage und zuständig dafür, die Entscheidung über das Morgenlied abschließend zu treffen – eine Entscheidung, die die Kinder bereitwillig akzeptieren.

Wie schon in diesem Beispiel deutlich wird, zielt die Rekonstruktion der Orientierungen von Interaktionsbeteiligten weniger darauf, ihre Orientierungsrahmen bzw. Habitus als solche zu interpretieren – hierzu müsste man die Handlungen spezifischer Personen(gruppen) über verschiedene Situationen hinweg untersuchen. Vielmehr geht es darum, die in der jeweils im Fokus stehenden Interaktionssequenz virulenten Orientierungen der Interaktionsbeteiligten zu rekonstruieren.

4.2 Zur Analyse der Interaktionsdynamiken in einzelnen Sequenzen

Interaktionsdynamiken waren schon immer ein Untersuchungsgegenstand der Dokumentarischen Methode, insbesondere bei der Analyse von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2014). Bei der Interpretation von Gruppendiskussionen geht es den Forscher*innen jedoch in erster Linie (wenn auch nicht ausschließlich) um die Frage, ob der Diskussionsmodus inklusiv (statt exklusiv) ist, und damit darum, ob die Gruppe einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilt (vgl. Przyborski 2004). Die Dynamik von Interaktionen in institutionellen Settings im Allgemeinen und in asymmetrischen Rollenbeziehungen (wie der zwischen Erzieher*innen und Kindern) im Besonderen geht jedoch weit über die Bestimmung ihres inklusiven oder exklusiven Charakters hinaus. Daher benötigen wir spezielle Analysewerkzeuge, die wir der Konversationsanalyse entlehnen.

Interaktionen weisen eine „Regelmäßigkeit“ („orderliness“) auf, die – mehr stillschweigend als explizit – von den Teilnehmer*innen „geschätzt und genutzt“ (Schegloff & Sacks 1973, S. 290) wird und von den Forscher*innen rekonstruiert werden kann. Allerdings unterscheidet sich das „turn taking“ (Sacks et al. 1974) in selbstläufigen Interaktionen von dem der Klassenrauminteraktion, wie sie etwa von Mehan (1979) analysiert wurde. In der Unterrichtsinteraktion scheint eine Struktur, in der zwei „Parsequenzen“ („adjacency pairs“; Sacks et al. 1974, S. 716) „gekoppelt“ (Mehan 1979, S. 54) sind, besonders dominant zu sein: Die Lehrkraft initiiert durch eine Frage eine Antwort

der Schüler*innen, die Schüler*innen antworten und ihre Antwort wird von der Lehrkraft auf ihre Angemessenheit hin bewertet.

Die Interaktion in Kindertagesstätten (siehe auch Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014 und Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018) ist komplexer als diese „Initiation-Antwort-Bewertung“-Struktur (Mehan 1979, S. 64), die in den frühen 1970er-Jahren für bestimmte Unterrichtsformen im Klassenzimmer spezifisch war. Aus diesem Grund haben wir mehrere Arten von Turns, die wir in unserem empirischen Material entdeckt haben, unterschieden und näher definiert. Diese verschiedenen Turns beschränken sich nicht auf die verbale Interaktion, sondern schließen auch deren nonverbale Komponenten ein. Anhand von Beispiel #1 beschreiben wir einige dieser Turns:

- 1) Die Frage der Erzieherin („welches Morgenlied wollen wir singen,“) ist ein *selbstinitiiertes Turn*, insofern dieser Interaktionsbeitrag durch keine vorangegangenen Turns motiviert wurde.
- 2) Diese Frage ist zugleich ein *initiiender Turn*, der nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit für (bestimmte oder unbestimmte) Andere schafft, den Turn zu übernehmen (siehe auch den Begriff „Initiationsakt“ bei Mehan 1979, S. 52). Ein initiiender Turn ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Nichtübernahme des Turns durch den*die so Angesprochene*n problematisiert und als Abweichung vom erwarteten Verhalten sanktioniert werden kann.
- 3) Wenn ein*e Interaktionspartner*in durch einen vorangegangenen Interaktionsbeitrag – also durch einen initiienden Turn – verpflichtet wurde, den Turn zu übernehmen, und dem nachkommt, liegt ein *fremdinitiiertes Turn* vor. Dies ist bei dem Handheben der Kinder und der anschließenden Anregung von K8 der Fall.
- 4) Der Vorschlag von K8 („wir können den Liedtext von halli hallo machen“) ist zugleich ein geeignetes Beispiel für einen *konditionell relevanzierenden Turn*. Solche Turns treten auf, wenn in einem Interaktionsbeitrag die Möglichkeit gegeben wird, dass eine andere Person den Turn übernimmt, ohne dies tun zu müssen (vgl. Turner 1976, S. 237).
- 5) Sowohl der Beitrag von K9 als auch die Reaktion der Erzieherin sind also *konditionell relevanzierende Turns*. Solche Turns können nur auf konditionell relevanzierende Turns folgen.
- 6) Gleichzeitig sind der Beitrag von K9 und die Reaktion der Erzieherin *validierende Turns*, da sie den vorherigen Turn (von K8) positiv bestätigen. Solche validierenden Turns finden sich z. B. in Interaktionen im Klassenzimmer, wenn „die vom Schüler ausgeführte Handlung vom Lehrer bewertet wird“ (Mehan 1979, S. 64).
- 7) Während die validierenden Turns eine Bedeutung bestätigen, die bereits in den vorangegangenen Turns erzeugt wurde (E1 reagierte auf einen

Vorschlag, den sie selbst initiiert hatte), schreibt ein *retrograd relevanzierender Turn* einem vorangegangenen Turn eine neue Qualität zu, die von diesem noch nicht erzeugt, vorgeschlagen oder gar initiiert worden war. Diese Qualität und Bedeutung können positiv oder negativ sein. In Abschnitt 5 diskutieren wir ein Beispiel für solche retrograd relevanzierende Turns, welche für die pädagogische Interaktion sehr bedeutsam sind.

Wie aus Beispiel #1 ersichtlich ist, sind diese Charakterisierungen von Turns nicht diskret; das heißt, jeder Turn kann mehr als eine Qualität haben. Zum Beispiel ist die Frage der Erzieherin sowohl ein selbstinitiiertes als auch ein initiiertes Turn, ihre kommunikative Konklusion ist sowohl ein konditionell relevanzierter als auch ein validierender Turn. All diese Charakterisierungen von Turns beruhen auf einer „sequenziellen Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 200; siehe auch Asbrand et al. 2020). Dies impliziert, dass kein Turn für sich alleine eine Qualität erhält. Erst durch den vorangegangenen und nachfolgenden Interaktionsbeitrag erhält der Turn seine Bedeutung (vgl. Sacks et al. 1974; Mehan 1979, S. 64).

5 Typenbildung zu den Interaktionsmodi als sequenzübergreifende Muster

Während die Interaktionsdynamiken und die Orientierungen der Interaktionspartner*innen im Rahmen der reflektierenden Interpretation anhand spezifischer Fälle (also einzelner Interaktionssequenzen) rekonstruiert werden, haben wir im nächsten Schritt diese Interaktionssequenzen miteinander *verglichen*, sequenzübergreifende Muster im Datenmaterial identifiziert und daraus Typen konstruiert. Dabei entdeckten wir, dass sich die Orientierungen der Interaktionspartner*innen und die Interaktionsdynamiken der Turns zu *typischen Interaktionsmodi* verbinden. Mit typisch meinen wir, dass jede Kombination von Turns und Orientierungen in mehreren Interaktionssequenzen zu finden ist. Darüber hinaus haben wir entdeckt, dass diese Interaktionsmodi aufeinander folgen, d. h. eine Sequenz wird in der Regel nicht nur durch einen einzigen Interaktionsmodus strukturiert, sondern durch zwei oder mehr aufeinander folgende Modi. Die Identifizierung dieser Interaktionsmodi und ihrer Abfolge ist u. E. ein wichtiges Mittel, um verschiedene Arten pädagogischer Interaktion zu durchleuchten.

Anhand des Beispiels #2 werden wir solche Interaktionsmodi und ihre Abfolgen veranschaulichen. Darüber hinaus gibt uns dieses Beispiel die Möglichkeit, den retrograd relevanzierenden Turn (siehe Abschnitt 4) empirisch aufzuzeigen. In diesem Teil des Videos stehen die Kinder in einer Schlange für ein

Getränk, bevor das Mittagessen beginnt.⁸ Als zweites Kind ist K2 an der Reihe, seinen Becher mit Wasser oder Tee zu füllen, die in Krügen auf einem kleinen Tisch stehen. Die Erzieherin (E) unterstützt ihn dabei. K2 nimmt die Tasse und stellt sie auf seinen Kopf, während er sich nach links dreht, um die Reihe zu verlassen. Die Tasse kippt zur Seite und ihr Inhalt wird verschüttet (00:30). Die Flüssigkeit trifft die Beine der Erzieherin, die rechts vom Tisch sitzt und sich gerade mit K4 beschäftigt (siehe Fotogramm 2).



Fotogramm 2: Sequenz Teeschlange, 0:30 min.

In diesem Moment beginnt das folgende Gespräch:

E	(Halt jetzt darin) (1) K4 stell dich bitte an Hee, (1) Puh.	#00:28-00:32#
K2	Ich wollt den Becher bloß auf den Kopf setzen damit ()	#00:33-00:34#
E	Macht man das?	#00:35-00:36#
Gruppe	<u>Nein</u>	#00:37-00:40#

8 Den Vorlauf der hier von uns untersuchten Interaktionssequenz haben wir in Asbrand et al. 2020 rekonstruiert.

E	Was ist denn da passiert, weil du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?	
K3	<u>Runtergefallen</u>	#00:41-00:45#
E	<u>Genau</u> (1) und ich hab <u>gar keine</u> Wechselhose mit (2) <u>Oh ohhh</u>	
K3	Oh oh,	#00:46-00:48#
K4	Oh Oh,	
E	Deswegen machen wir sowas auch nicht;	#00:49-00:51#
K?	()	
K?	└ Oh Oh	#00:51-00:52#
K?	└ Oh Oh	

Beispiel #2: Passage ‚Teeschlange‘, 00:28-00:56

Dieser verbale Aspekt der Interaktion wird durch die folgenden nonverbalen Handlungen, die bei 00:31 starten, komplettiert:

K2 stellt die Tasse ab, führt seine rechte Hand zu seinen Haaren und zieht sein linkes Bein hoch, das er mit der linken Hand ergreift. Als E zu sprechen beginnt, senkt K2 den Kopf und steckt die Hände in die Hosentaschen. Die Erzieherin hat (ab 0:34) Wischtücher ausgerollt, schaut K2 dabei an (diesen Blick hält sie) und wischt dann die verschüttete Flüssigkeit auf. Noch bevor sie mit dem Aufwischen beginnt, zeigt K3 nach unten auf die verschüttete Flüssigkeit (0:41). K2 nimmt nun den gefüllten Becher in die Hand und macht sich auf den Weg zu seinem Platz, wobei er den Becher zum Mund führt. E streckt ihre rechte Hand in seine Richtung und schaut ihm nach.

Das Abstellen der Tasse auf dem Kopf, wie es K2 tut, kann als stillschweigende und nonverbale Proposition interpretiert werden, die einen spielerischen und spontanen Umgang mit der Aufgabe (sich vor dem Mittagessen mit Getränken zu bedienen) indiziert. Auf diesen selbstinitiierten Turn folgt dann die erste Reaktion der Erzieherin („Hee, (1) Puh.“), die dem Handeln von K2 eine neue Bedeutung gibt (retrograd relevanzierender Turn): Es wird deutlich, dass K2 die Erwartungen von E gebrochen hat (welche bislang allerdings noch nicht klar sind). Was bisher eine auf das Spielen ausgerichtete Handlung war, wird nun als Bruch mit den Erwartungen neu relevanziiert. Außerdem wird der Turn von E von K2 als konditionell relevanzierender Turn wahrgenommen: Er reagiert sofort auf den Ausruf der Erzieherin in einem konditionell relevanziierten Turn und gibt eine Erklärung für sein Handeln („Ich wollte den Becher bloß ...“). Dann setzt die Erzieherin ihren retrograd relevanziierten Turn fort und expliziert die Fragwürdigkeit von K2s Handeln. Ihre Frage, die sowohl an K2

als auch an die Kindergruppe gerichtet ist (initiierender Turn), wird von Letzterer mit einem lauten „Nein“ beantwortet (fremdinitiiertes Turn).

In dem Interaktionsbeitrag der Erzieherin (selbst eine komplementäre Proposition zu K2s Proposition) deuten sich mindestens zwei Orientierungen an: Erstens beschwert sich E über das Verhalten von K2 in einer Art und Weise, die deutlich macht, dass sie dafür zuständig ist, die Regeln für alle zu setzen und deren Einhaltung einzufordern („Macht man das?“ – das „man“ bezieht sich auf alle), und die Kinder zu diesem Zweck einbinden kann (indem sie deren Missbilligung von K2s Verhalten hervorruft). Zweitens ist das Handeln von K2 nach Ansicht von E in einem noch unbestimmten Sinne ein Verstoß gegen die Regeln des richtigen Handelns beim Tragen von Getränken. Die Kinder, die kollektiv antworten, orientieren sich daran, erwartungsgemäß zu handeln – sowohl im Sinne der unmittelbaren Aufforderung durch die Erzieherin als auch in Bezug auf das Tragen einer Tasse Tee.⁹

Hinsichtlich der Typisierung der Interaktion ist diese Sequenz durch einen Interaktionsmodus strukturiert, den wir als *komplementär-konfrontativ* charakterisieren. Komplementär in dem Sinne, dass K2 seine Rolle als Kita-Kind wahrnimmt, welches, wenn auch auf seine eigentümliche Art, das tut, was von ihm erwartet wird (Tee zum Mittagstisch bringen), während E, nach ihrem unmittelbaren Ausruf, ihre Rolle als Erzieherin wahrnimmt, die nicht nur auf K2s Handlungen reagiert, sondern dies als Chance nutzt, alle an die Regeln zu erinnern. Die Interaktion ist konfrontativ, da K2s Orientierung, die Tasse auf spielerische und spontane Weise an den Tisch zu bringen, mit der Orientierung von E (dass dies gegen die Regeln verstößt) kontrastiert und dieser Kontrast von E in einem retrograd relevanzierendem Turn expliziert wird. Dieser *konfrontative* Aspekt der Interaktion beruht nicht auf den jeweiligen Motiven der Akteurinnen und Akteure (über die die Forscher*innen nur spekulieren können), sondern ist eine Sache der Interaktion selbst. Während aber eine rein konfrontative Interaktion implizieren würde, dass zwei Personen auf gleicher Augenhöhe miteinander streiten oder kämpfen, ist ein *komplementär-konfrontativer* Interaktionsmodus – wie wir in zahlreichen Sequenzen unseres Videomaterials feststellen konnten – in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass der Kontrast nur von der Erzieherin expliziert wird, die innerhalb der asymmetrischen Beziehung vom Kind verlangt, ihren Erwartungen zu entsprechen.

Die Sequenz geht dann in einen *komplementär-konformen* Interaktionsmodus über. Als K2 aufgrund des Ausrufs der Erzieherin seine Motive expliziert,

9 Um die Orientierungen der Erzieherin wie auch der Kinder präzise herauszuarbeiten, reicht allerdings die Analyse einer einzelnen Interaktionssequenz nicht aus. Vielmehr bedarf es der Zusammenschau unterschiedlicher Interaktionssequenzen, an denen sie beteiligt sind, um zu rekonstruieren, ob und wie sich die in dieser Sequenz andeutenden Orientierungen auch dort reproduzieren.

ebnet er nach der Konfrontation den Weg zur Konformität (die ohnehin von E vorangetrieben wird). Dies wird noch dadurch verstärkt, dass K2 seine Tasse abstellt und sie dann in Bauchhöhe trägt. E ist dann auch mehr damit beschäftigt, die Flüssigkeit wegzuwischen und ihre Position zu rechtfertigen, als die Konfrontation fortzusetzen. Auf der anderen Seite verlassen aber weder K2 noch E ihr asymmetrisches Rollenverhältnis. Indem er seine Beweggründe erklärt und die Tasse abstellt, gehorcht K2 den Erwartungen der Erzieherin. Diese spielt weiterhin ihre Rolle, indem sie allen Kindern erklärt, warum man sich nicht wie K2 verhalten sollte.

6 Pädagogische Prozesse als (sequenzielle) Muster von Interaktionsmodi

Die Identifizierung von Interaktionsmodi ist eine Form der „sinngenetischen Typenbildung“, bei der das „generative Muster“ (Bohnsack 2013, S. 248) von Orientierungen und Interaktionen identifiziert und als Interaktionsmodus formuliert wird. Wenn wir sequenzielle Muster von Interaktionsmodi rekonstruieren und typisieren (z. B. ein auf einen komplementär-konfrontativen Modus folgenden komplementär-konformen Modus), geht dies aber über die sinngenetische Typenbildung hinaus, weil es auf dieser Ebene nicht um die allgemeine Existenz von Interaktionsmodi geht, sondern um ihre spezifische zeitliche Relation, also um ihre Prozesshaftigkeit (vgl. Rosenberg 2012). Jedes sequenzielle Muster von Interaktionsmodi wird dann als ein relationaler Prozess-typ (vgl. Nohl 2020a) formuliert.

In der Untersuchung der pädagogischen Interaktion dient die Identifizierung sequenzieller Muster von Interaktionsmodi als relationale Prozesstypen dazu, eine empirisch fundierte Theorie über verschiedene pädagogische Prozesse zu entwickeln. Das Muster „komplementär-konfrontativer wird zu komplementär-konformem Interaktionsmodus“ ist charakteristisch für das, was wir als *reaktive Erziehung* bezeichnen wollen, ein Muster, das wir in unserem Material sehr häufig gefunden haben. Im Verlauf der reaktiven Erziehung erhält ein selbstinitiiertes Turn des Kindes in einem retrograd relevantierenden Turn durch die Erzieherin eine neue, kontrastierende Bedeutung, gefolgt von einem initiierenden Turn der Erzieherin und einem anschließenden fremdinitiierten Turn des Kindes. Diese Abfolge von Interaktionsmodi wäre als relationaler Prozesstyp nicht identifizierbar, würden die Orientierungen der Interaktionspartner*innen nicht in die Analyse einbezogen. Diese Sequenz dient dazu, den Kindern eine Orientierung (in diesem Fall: keine Tasse Tee auf dem Kopf zu tragen) nachhaltig zuzumuten.

Andere Muster lassen sich erkennen, wenn man die zweite Hälfte von Beispiel #2 interpretiert. Hier entfaltet sich im Anschluss an die reaktive Erziehung ein kurzer Lehrprozess, auf den dann proaktive Erziehung folgt. Die

Lehre beginnt mit einer Pseudofrage der Erzieherin („Was ist denn da passiert,“), die als initiiender Turn die Antwort von K3 provoziert („Runtergefallen“, fremdinitiiertes Turn), die anschließend von der Erzieherin bewertet wird („Genau“; validierender Turn).¹⁰ Diese Interaktion ist wiederum durch die Komplementarität der Orientierungen strukturiert, die sich offensichtlich nicht nur auf die Beziehung zwischen der Erzieherin und K2, sondern auch auf andere Kinder (wie K3) bezieht. Sie ist weiterhin gekennzeichnet durch die komplementäre Formulierung einer Sachaussage („wenn du deine Tasse Tee auf den Kopf stellst, kann sie herunterfallen“), gekleidet in eine Pseudo-Frage-Antwort-Kombination. Diese erste „Paarsequenz“ (Sacks et al. 1974) wird durch einen *komplementär-pseudo-erkundenden Interaktionsmodus* strukturiert, der mit der zweiten Paarsequenz (den fremdinitiierten und validierenden Turns) in einen *komplementär-evaluativen Interaktionsmodus* übergeht. Dieses sequenzielle Muster des komplementär-pseudo-erkundenden Interaktionsmodus, der in einen komplementär-evaluativen Interaktionsmodus übergeht, charakterisiert diese spezifische Form des Lehrens als einen relationalen Prozessstyp. Es ist wichtig zu beachten, dass dieser relationale Prozessstyp nicht nur dazu dient, zu überprüfen, ob K2 und die anderen Kinder das Problem verstanden haben. Wenn K3, initiiert durch die Erzieherin, ihren Teil der Pseudofrage formuliert, sorgt dies zudem dafür, dass alle Kinder die gleichen Informationen zu diesem Thema erhalten können. Das heißt, dieses sequenzielle Muster von Interaktionsmodi kontrolliert nicht nur, sondern vermittelt auch das jeweilige Wissen.

Mit dem Lehrprozess werden Informationen etabliert, die die Erzieherin dann nutzt, um auf weitere Konsequenzen von K2s Verhalten hinzuweisen: Mangels Ersatzhose kann sie den entstandenen Schaden nicht beheben, was von ihr und dann von den Kindern mit einem Ausruf des Bedauerns („oh ohhh“) kommentiert wird. (Das „oh ohhh“ der Erzieherin ist ein konditionell relevanzierender Turn, der den Ausruf der Kinder auslöst.) Während die anfängliche komplementäre Proposition von E (siehe Abschnitt 5) nicht eindeutig war und nur andeutete, dass sie sich durch das Verhalten von K2 beeinträchtigt fühlt, gibt uns diese Elaboration der komplementären Proposition einen weiteren Einblick in die Handlungsorientierung der Erzieherin: Man sollte nicht so handeln, dass man anderen einen nicht wieder gutzumachenden Schaden zufügt. Man sollte solche Folgen zudem antizipieren. Mit ihrer Zwischenkonklusion („Deswegen machen wir sowas auch nicht“) wird diese Orientierung so-

10 Dieser Lehrprozess folgt dem von Mehan (1979) entdeckten Initiations-Antwort-Bewertungs-Muster. Durch die Rekonstruktion der Orientierungen, die dieses Muster strukturieren (d. h. durch die Identifizierung des zugrunde liegenden Interaktionsmodus), wollen wir über die formalen Muster des Unterrichts hinausgehen.

wohl K2 als auch den anderen Kindern zugemutet, welche dann mit ihrem Ausruf den Anspruch erheben, der Erzieherin zuzustimmen. Hinsichtlich der Interaktionsmodi ist dieser Teil der Sequenz zunächst durch einen *komplementär-appellativen Interaktionsmodus* gekennzeichnet, in dem die Erzieherin, wenn auch stillschweigend, von den Kindern verlangt, die möglichen negativen Folgen ihres Handelns für andere zu antizipieren. Dann, mit dem Ausruf der Kinder, der den Appell der Erzieherin kommentiert, wird in einen *komplementär-konformen Interaktionsmodus* gewechselt. Dieses sequenzielle Muster eines komplementär-appellativen und dann eines komplementär-konformen Interaktionsmodus ist typisch für *proaktive Erziehung*.

Obwohl die Konzepte der proaktiven und reaktiven Erziehung hier als empirisch gegründete Kategorien (im Sinne von Glaser & Strauss 1969) entwickelt wurden, wäre dies nicht möglich gewesen ohne einen grundlagentheoretischen Begriff von Erziehung im Allgemeinen, die wir als nachhaltige Zumutung von Orientierungen (d. h. von Handlungsweisen, die habituiert werden sollen) durch die Erzieher*innen bei den zu Erziehenden definieren (vgl. Nohl 2020b). Dieses Konzept ist klar abgegrenzt vom Lehren, das wir theoretisch als Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten an andere definieren. Wir gehen davon aus, dass das sequenzielle Muster, das wir (oben) als Lehren identifiziert haben, nur eine von verschiedenen empirisch begründeten Kategorien des Lehrens ist, die wir in Zukunft zu entwickeln hoffen (siehe dazu auch Dehnavi & Nohl 2022).

Wenn wir uns schließlich wieder dem Beispiel #1 zuwenden, so entdecken wir noch ein weiteres sequenzielles Muster von Interaktionsmodi, das auf das hinweist, was wir als *prozedurale Führung* bezeichnen wollen. Führung entfaltet sich – per definitionem – in jenen „kritischen Momenten“, die durch „kontingente Handlungsoptionen“ gekennzeichnet sind und auf diese Weise die Akteurinnen und Akteure irritieren (Muster et al. 2020, S. 295). Die Situation, in der alle Kinder und ihre Erzieherin im Morgenkreis stehen, ist ein solcher Moment, in dem die Erzieherin dann einen „Führungsanspruch“ erhebt, für den „Einflussmittel“ – vor allem ihr asymmetrisches Verhältnis zu den Kindern – „mobilisiert werden“ (ebd., S. 294). Indem die Kinder anschließend auf die Frage der Erzieherin antworten und ein Lied vorschlagen, das gesungen werden soll, „folgen“ sie „diesem Führungsanspruch“ (ebd.). Ein genauere Blick auf das sequenzielle Muster der Interaktionsmodi ermöglicht es jedoch, die spezifische Form der prozeduralen Führung zu identifizieren.

Die Interaktionsdynamik dieses Teils von Beispiel #1 scheint – auf den ersten Blick – eine ähnliche Struktur wie das Lehren zu haben: Auf einen selbstinitiierten und initiiierenden Turn folgen ein fremdinitiiertes Turn und dann validierende Turns. Allerdings sind die Orientierungen, die diesen Turns zugrunde liegen, ganz andere. Zunächst einmal bestehen die Turns aus einer Kombination von echter (und nicht Pseudo-) Frage und Antwort. Die Art und Weise, wie die Frage von E1 gestellt wird, zeigt, dass es für sie und die Kinder

selbstverständlich ist, ein „Morgenlied“ zu singen und mehr als ein solches Lied zu kennen. Der letztgenannte Punkt verursacht die Unsicherheit, die die Möglichkeit und das Bedürfnis nach Führung schafft. Die Erzieherin übernimmt jedoch nicht die Führung, indem sie diese explizit für sich beansprucht und sich für ein Lied entscheidet. Vielmehr inszeniert sie ihren Führungsanspruch performativ, indem sie einfach nach Vorschlägen fragt. Dies und die darauf folgenden Vorschläge der Kinder stellen einen *komplementär-erkundenden Interaktionsmodus* dar. Der Führungsprozess wird jedoch erst durch den nachfolgenden Interaktionsmodus vervollständigt: Der Vorschlag von K8 („Halli Hallo“) wird von K9 und der Erzieherin bewertet und von Letzterer in eine Entscheidung umgesetzt. Dieser *komplementär-entscheidende Interaktionsmodus*, der auf einen komplementär-erkundenden Interaktionsmodus folgt, konstituiert die spezifische Form der *prozeduralen* Führung (siehe hierzu auch Amling et al. 2022).

7 Ausblick

Der doppelten Komplexität, die bei der Videographie pädagogischer Interaktionen zutage tritt, lässt sich in zwei Foci Rechnung getragen:¹¹ Die Dynamiken der Interaktion *und* die Orientierungen der Beteiligten werden in einem dreistufigen Interpretationsprozess, wie er für die Dokumentarische Methode charakteristisch ist (formulierende und reflektierende Interpretation sowie Typisierung), rekonstruiert. Die vorliegende Arbeit hat ein wichtiges Ergebnis dieser Vorgehensweise aufgezeigt: Unter Berücksichtigung der Orientierungen der Interaktionsbeteiligten und ihres Turn-Taking können bestimmte Interaktionsmodi im Detail identifiziert und auf der Basis einer vergleichenden Analyse zur Typenbildung genutzt werden. Darüber hinaus lassen sich bestimmte sequenzielle Muster von Interaktionsmodi entdecken, die sich auf pädagogische Prozesse wie Lehren, reaktives und proaktives Erziehen und pädagogisch relevante Prozesse wie die prozedurale Führung beziehen (Tabelle 1).

11 Dass damit andere Aspekte der Komplexität pädagogischer Interaktionen unberücksichtigt bleiben mögen und dass es auch andere Möglichkeiten gibt, der doppelten Komplexität Rechnung zu tragen, möchten wir hier nicht in Abrede stellen.

	Reaktive Erziehung	Lehre	Proaktive Erziehung	Prozedurale Führung
Erster Interaktionsmodus	Komplementär-konfrontativ	Komplementär-pseudo-erkundend	Komplementär-appellativ	Komplementär-erkundend
Zweiter Interaktionsmodus	Komplementär-konform	Komplementär-evaluativ	Komplementär-konform	Komplementär-entscheidend

Tab. 1: Pädagogisch (relevante) Prozessstrukturen und Interaktionsmodi

Weitere Untersuchungen werden es uns nicht nur ermöglichen, andere sequenzielle Muster und die spezifischen Prozesse (z. B. andere Formen der Führung, des Lehrens und der Erziehung) zu identifizieren, mit denen sie verbunden sind. Auf der Grundlage der in diesem Beitrag skizzierten Forschungsstrategie können mindestens drei weitere wichtige Aspekte der pädagogischen Interaktion erkundet werden:

- 1) Ausgehend von der Interpretation der Orientierungen von Kindern sowie Erzieher*innen ermöglichen videographiebasierte Untersuchungen, die „konjunktiven Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 220) zu identifizieren, in die diese Orientierungen eingebettet sind. Durch den Vergleich von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft (Geschlecht, Migration, soziale Schicht) und unterschiedlichen Alters sowie durch den Vergleich von Erzieher*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft (z. B. Geschlecht und Generation) und differenter beruflicher Qualifikation kann die „Soziogenese“ (Bohnsack 2013, S. 270) dieser Orientierungen ermittelt werden.
- 2) Die Interaktionsmodi und ihre sequenziellen Muster können spontan oder routinemäßig sein. Ein Vergleich zwischen Interaktionen unter Fremden (z. B. die Interaktion einer Erzieherin mit einem Kind in der Eingewöhnungsphase) und solchen Menschen, die sich gut kennen (in einer langjährigen Kita-Gruppe), wird spezifische Merkmale spontaner versus habituierter Interaktionsmodi und deren sequenzielle Muster zeigen. Habituierter Interaktionsmodi und sequenziellen Mustern unterliegt dabei eine „Reziprozität der Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138), die ein gegenseitiges präreflexives Verstehen trotz unterschiedlicher Orientierung ermöglicht.

- 3) Der Vergleich verschiedener (nicht-)organisatorischer Settings pädagogischer Interaktion (z. B. Kita-Gruppen mit Kleinkindern vs. Vorschulkindern; Kindertagesstätten mit unterschiedlichen Curricula und Bildungsprogrammen; professionelle Erzieher*innen vs. Eltern) wird empirische Einblicke in die Soziogenese solcher Räume habituiertes Interaktion ermöglichen.

Schon diese drei Punkte weisen darauf hin, dass die doppelte Komplexität der videographierten pädagogischen Interaktion viele Möglichkeiten bietet, nicht nur die Dokumentarische Methode, sondern qualitative Methoden im Allgemeinen weiterzuentwickeln.

Literatur

- Amling, S., Dehnavi, M., & Nohl, A.-M. (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. Erscheint in: *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (2).
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 299-328). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). doi: 10.21241/ssoar.70913
- Askeland, N., & Maager, E. (2010). Tasting words and letting them hang in the air. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(1), 75-91.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 391-406.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S.-C., & Bull, R. (2018). Preschool Educators' Interactions with Children About Sustainable Development. *International Journal of Early Childhood* 50, 15-32.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241-270). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In D. Kettler, & V. Meja (Hrsg.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (S. 199-220). London: Anthem.

- Bollig, S., Honig, M.-S., Neumann, S., & Seele, C. (2015). Approaching the Complexities of Educational Realities. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann, & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography* (S. 9-34). Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dehnavi, M., & Nohl, A.-M. (2022). Zur Differenz von Erziehen und Lehren in der pädagogischen Interaktion. Erscheint in: F. Dobmeier, M. Emmerich (Hrsg.), *Operativität – Erziehung – Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker J. (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141-158). Wiesbaden: VS.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction. *Visual Communication* 5(1), 25-50.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2013). Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 268-283). Opladen: Budrich.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1969). *Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine.
- Gosen, M.N., Berenst, J., & Glopper, K. de (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse* 6(3), 175-197.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. London: Routledge.
- King, S. E., & Dockrell, J. E. (2016). Investigating affordance of opportunity for young children's language interactions in a nursery setting. *Journal of Early Childhood Research* 14(4), 351-369.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The Discursive Practice of Participation in an Elementary Classroom Community. *Instructional Science* 33, 213-250.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders., *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(1), 72-90.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality. *Journal of Sociolinguistics* 20(2), 2-32.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T., & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In C. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3 (1), 41-63.
- Nentwig-Gesemann, I., & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131-150). Opladen: Budrich.

- Nentwig-Gesemann, I., & Klar, I. (2002). Aktionismus, Regelmäßigkeiten und Regeln. Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 26 (2), 127-158.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filmminterpretation* (S. 45-72). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2020a). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Earius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 49-64). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2020b). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 239-261). Wiesbaden: Springer VS.
- Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020). Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment. *Early Child Development and Care* 190(4), 461-477.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Ritchie, J. (2020). Ethnography in Early Childhood Education. In G.W. Noblit (Hrsg.), *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education* (S. 1-19). Oxford: Oxford University Press.
- Rosenberg, F. von (2012). Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 193-208). Opladen: Budrich.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica* 8, 289-327.
- Turner, R. (1976). Utterance Positioning as an Interactional Resource. *Semiotica* 17(3), 233-254.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5(1), 49-66.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 6(4).

Potenziale der Digitalisierung, Gegenstandsangemessenheit und grundlagentheoretische Fundierung – Warum wir diese Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode brauchen.

Ein Kommentar zum Beitrag von Arnd-Michael Nohl, Morvarid Dehnavi und Steffen Amling

1 Vorbemerkung

Vorausschicken möchte ich, dass ich durch die Herausgeber*innen des Jahrbuchs *Dokumentarische Methode* um eine Replik zu dem Beitrag „Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten“ (Nohl et al. i. d. B.)¹ gebeten wurde. Ich werde allerdings keine Replik, sondern einen Kommentar schreiben. Denn eine Replik würde qua Definition eine Entgegnung oder Erwiderung beinhalten; mein Anliegen ist es aber, die Überlegungen des Beitrags konstruktiv aufzunehmen und aus meiner Perspektive zu kommentieren. Deshalb ziehe ich den Begriff des Kommentars vor, der im Übrigen auch eher der englischen Bezeichnung des Konzepts (*Open Peer Commentary*) und dem Anliegen der Herausgeber*innen entspricht, die Debatten zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode öffentlich zu machen, indem die Repliken/Kommentare sowie sich darauf beziehende weitere Re-Repliken/Kommentare die in dem Jahrbuch publizierten Beiträge aufgreifen und

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in diesem Kommentar beziehen sich auf den Beitrag von Nohl, Dehnavi und Amling i. d. B.

durch weiterführende Überlegungen ergänzen (vgl. Amling et al. 2020). In diesem Sinne verstehe ich diesen Kommentar. Dabei beziehe ich mich im Übrigen wie gewünscht auch auf Beiträge des zweiten und dritten Bandes des Jahrbuchs, insbesondere den Beitrag von Stützel (2020) zur Weiterentwicklung der dokumentarischen Typenbildung.

2 Anlässe und Kriterien für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode

Bei der in dem Beitrag von Nohl, Dehnavi und Amling (i. d. B.) vorgestellten konversationanalytisch fundierten Analyse pädagogischer Interaktionen handelt es sich um eine Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode, deren Legitimation einer Begründung bedarf, wie die Debatten um einen vorhergehenden Beitrag zum gleichen Thema (Asbrand et al. 2020) gezeigt haben. Angeregt durch den Beitrag von Stützel (2020) möchte ich deshalb die Frage, warum und unter welchen Bedingungen es zu Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode kommt, in einer systematisierenden Perspektive zum Gegenstand dieses Kommentars machen. Dabei thematisiere ich zunächst Anlässe für forschungsmethodische Innovationen, formuliere Kriterien für eine methodologisch reflektierte Weiterentwicklung der Methode und wende diese im dritten Schritt auf den Beitrag von Nohl et al. (i. d. B.) an.

2.1 Anlass Digitalisierung

Naheliegender ist, dass mit den technischen Innovationen im Bereich der Datenerhebung und Datenverarbeitung auch Weiterentwicklungen der Auswertungsverfahren einhergehen. Während die digitale Aufzeichnung von Interviews und Gruppendiskussionen gegenüber dem Hantieren mit Tonkassetten oder Minidiscs vor allem eine Arbeitserleichterung für die Forschenden bedeutet, erweitern die Videografie und die softwaregestützte Interpretation auch die Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Forschung. Letztere ermöglicht nicht nur beim Management der Primärdaten, sondern auch auf der Ebene der Rekonstruktion die Verarbeitung weitaus größerer Datenmengen und somit z. B. eine methodisch kontrollierte Entwicklung komplexerer Typologien (Schäffer 2020).

Die Videografie² macht es möglich, die Performanz der Alltagsinteraktion *in situ* zum Gegenstand der Forschung zu machen (vgl. im Überblick Bohnsack

- 2 Die videobasierte Forschung subsummiere ich unter die erweiterten Möglichkeiten der Digitalisierung, da sie entsprechende Speicherkapazitäten für die umfangreichen Primärdaten und die digitale Bearbeitung der für Forschungszwecke aufgezeichneten Videografien voraussetzt.

et al. 2015). Dies erfordert eine Weiterentwicklung der Interpretationsverfahren in zweifacher Hinsicht: Erstens ist bei der Analyse von Videografien auch die Multimodalität der Interaktion zu interpretieren. Hierzu liegen schon länger ausgearbeitete Vorschläge vor (z. B. Bohnsack 2011). Zweitens bezieht sich die Interpretation von videografierte Alltagsinteraktion – im Unterschied zur Rekonstruktion von Orientierungsrahmen in der Analyse von Interviews oder Gruppendiskussionen – nicht ausschließlich auf die strukturierte Struktur von sozialen Milieus, sondern rekonstruiert wird auch die *strukturierende Struktur der sozialen Interaktion*, in der konjunktive Erfahrungsräume erst emergieren. Stützel (2020) hat auf diesen Unterschied mit Blick auf die kontrovers diskutierten Vorschläge zur Typenbildung aufmerksam gemacht und argumentiert, dass Mehrdimensionalität jeweils auf unterschiedlichen Ebenen relevant wird. Während die praxeologische Typenbildung (Bohnsack 2013) die mehrdimensionale Verschränkung bzw. *Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume* im Sinne einer *strukturierten Struktur* rekonstruiert, analysieren die prozessanalytische Typenbildung (Rosenberg 2012) ebenso wie die relationale Typenbildung (Nohl 2013) die Mehrdimensionalität von Handlungsorientierungen bzw. Habitusdimensionen im Sinne einer *strukturierenden Struktur*. In den Blick genommen wird die *Überlagerung von unterschiedlichen Logiken der Praxis* (vgl. Stützel 2020, S. 56 f.). Diese Einordnung lässt sich m. E. auf den Vergleich von sequenzieller Gesprächsanalyse, die üblicherweise für die Interpretation von Gruppendiskussionen leitend ist, und sequenzieller Interaktionsanalyse von Videografien übertragen: Erstere ist auf die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen als strukturierte Struktur ausgerichtet. Die Analyse von zu Forschungszwecken aufgezeichneten Videografien rekonstruiert dagegen den Modus Operandi der Handlungen, Bewegungen und Äußerungen der Erforschten als strukturierende Struktur der Alltagsinteraktion. Dabei erfordert sie vor allem dann eine forschungspraktische und methodologische Weiterentwicklung, wenn die Erforschten – im Unterschied zu Gruppendiskussionen – keine konjunktive Erfahrung verbindet. Dies ist im Alltag immer dann der Fall, wenn Personen milieuübergreifend miteinander interagieren, zum Beispiel in öffentlichen Einrichtungen oder in Unternehmen. In diesen Fällen unterscheidet sich der Gegenstand der Interpretation *auf der Ebene der Daten* grundlegend von Gruppendiskussionen, für die die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode ursprünglich entwickelt wurden.

2.2 Anlass Gegenstandsangemessenheit

Zweitens sind es Besonderheiten des Forschungsgegenstands, die zu Modifikationen der Dokumentarischen Methode führen. Dahinter steht das Interesse

der Forschenden, für den jeweiligen Gegenstand einen angemessenen forschungsmethodischen Zugang zu finden. So stellt beispielsweise die Weiterentwicklung der Typenbildung durch Nohl (2013) eine Antwort auf die Frage dar, wie Zusammenhänge zwischen rekonstruierten Orientierungen und ebenfalls empirisch rekonstruierbaren Erfahrungen der Erforschten typisiert werden können, wenn diese nicht relativ stabilen sozialen Milieus entsprechen, sondern erst im Entstehen befindlich sind, z. B. als Folge von gesellschaftlicher Transformation oder Migration. Jansen et al. (2015) und Mensching (2020) schlagen Modifikationen der dokumentarischen Interpretation vor, die sich aus den besonderen Erfordernissen der Organisationsforschung ergeben und sich auf die Referenzen der reflektierenden Interpretation beziehen. Dabei ist ausschlaggebend, die Analyse der kommunikativen Verständigung, die in der Praxis von Organisationen bedeutsam ist, dem Gegenstand angemessen in die dokumentarische Interpretation einbeziehen zu können. Im Feld der Erforschung pädagogischer Interaktionen in Kitas und Schulen (z. B. Wagner-Willi & Sturm 2012; Fritzsche & Wagner-Willi 2013; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015; Martens & Asbrand 2017; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Asbrand & Martens 2018; Asbrand et al. 2020, Nohl et al. i. d. B.) ergeben sich forschungsmethodische Weiterentwicklungen aus dem Einsatz der Videografie (s. o.), aber auch vom Gegenstand her. Pädagogische Interaktionen in Kindertagesstätte und Schule zeichnen sich durch ein besonderes Generationenverhältnis aus, nämlich asymmetrische Beziehungen zwischen erwachsenen Erziehenden bzw. Lehrenden und Kindern bzw. Schüler*innen, weshalb in der Interaktion unterschiedliche konjunktive Erfahrungen aktualisiert werden bzw. Konjunktivität erst in der Interaktion hergestellt wird. Insbesondere in der Institution Schule haben die kommunikativen Normen und Regeln in besonderer Weise Einfluss auf den Modus Operandi der sozialen Praxis.

2.3 Anlass Grundlagentheorie

Schließlich ergeben sich Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode aus der Weiterführung grundlagentheoretischer Überlegungen. Hier sind die Entwicklung der dokumentarischen Bildinterpretation durch Ralf Bohnsack (2011) zu nennen, die u. a. auf der Auseinandersetzung mit dem Werk Panofskys basiert, und die Ausarbeitung der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), die mit der Ausdifferenzierung der Doppelstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums und der Vielschichtigkeit des impliziten Wissens neue Perspektiven für die Forschungspraxis eröffnet. Hinzuzufügen ist, dass auch die oben genannten Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode, auch wenn als Anlass vorrangig die technischen Möglichkeiten oder/und die Erfordernisse des Forschungsgegenstands identifiziert wurden,

deshalb überzeugen, weil sie jeweils grundlagentheoretisch durchdacht und begründet sind.

2.4 *Methodologisch reflektierte Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode*

Ausgehend von der im Titel des Kommentars aufgeworfenen Frage, ob und wenn ja welche Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode gebraucht werden, möchte ich für eine methodologisch reflektierte Weiterentwicklung plädieren und hierfür – angeregt durch den Beitrag von Stützel (2020) – drei Kriterien formulieren, die aus meiner Sicht Modifikationen der Dokumentarischen Methode sinnvoll und notwendig werden lassen:

1. Vor dem Hintergrund des Kriteriums der *Gegenstandsangemessenheit* müsste genau geprüft werden, *ob und inwiefern die Weiterentwicklung bezogen auf ein Forschungsfeld grundsätzlich weitergehende Erkenntnismöglichkeiten eröffnet*. Denn andernfalls wäre sie nicht notwendig. Notwendig ist also eine Antwort auf die Frage, in welcher Hinsicht mit dem erweiterten Analyseinstrument ein Aspekt eines Gegenstands erhellt werden kann, der mit den etablierten Verfahrensweisen verschlossen bleibt.
2. Genauso wie die Dokumentarische Methode insgesamt müssten auch die Erweiterungen *grundlagentheoretisch begründet* werden. Hieraus ergibt sich ein wesentlicher Qualitätsstandard der Dokumentarischen Methode.
3. Mit Stützel (2020) möchte ich Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode dann als angemessen einstufen, *wenn sich die Verfahrensweisen im rekonstruktiven, komparativen und auf Mehrdimensionalität ausgerichteten Paradigma und in der Praxisgemeinschaft der Dokumentarischen Methode bewegen* (vgl. ebd., S. 62). Denn auch die Anwendung kodifizierter Verfahren gewährleistet die Qualität rekonstruktiver Forschung.

Kurzum: Werden die kodifizierten Verfahrensweisen der Dokumentarischen Methode verändert, sollten hierfür erstens gute Gründe vorliegen und zweitens die Veränderungen der Verfahrensweisen auf das notwendige Maß begrenzt werden, damit die Praxisgemeinschaft der Dokumentarischen Methode nicht unnötig herausgefordert wird. Inwiefern dies im Fall der von Nohl et al. (i. d. B.) vorgeschlagenen Analyse pädagogischer Interaktionen gelungen ist, werde ich im Folgenden ausführen und den Kommentar mit einer Anregung zum Weiterdenken beenden.

3 Zum Beitrag von Arnd-Michael Nohl, Morvarid Dehnavi und Steffen Amling

3.1 Gegenstandsangemessenheit und theoretische Fundierung

Nohl, Dehnavi und Amling reagieren mit ihrem Vorschlag auf die Herausforderungen der Videografie pädagogischer Interaktionen. Ausgangspunkt der Innovation ist die Gegenstandsangemessenheit der Methode.

Pädagogische Interaktionen zeichnen sich Nohl et al. (i. d. B.) zufolge durch Mehrdeutigkeit und die Involviertheit von Akteur*innen aus, die mit institutionellen Rollen und unterschiedlichen Habitus agieren. Als ein wesentliches Merkmal pädagogischer Interaktionen halten die Autor*innen fest, dass sie „in der Regel nicht von ‚habituellem Übereinstimmung‘ (Bohnsack 2014, S. 63) geprägt [sind], sondern von der *Differenz* der Orientierungen der beteiligten Interaktionspartner*innen“ (H. i. O.). Untersuchungsgegenstand sind die „pädagogische[n] Interaktionen in der Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung“. Zur theoretischen Bestimmung des Gegenstands rekurrieren Nohl et al. (i. d. B.) auf ein wissenssoziologisch fundiertes Verständnis von Erziehung (vgl. Nohl 2020); demnach wird Erziehung „als nachhaltige Zumutung von Orientierungen (d. h. von Handlungsweisen, die habituiert werden sollen) durch die Erzieher*innen bei den zu Erziehenden“ aufgefasst.

Welche Erkenntnismöglichkeiten sich durch die konversationsanalytische Analyse der Interaktionsdynamiken im Blick auf den Gegenstand ergeben, lässt sich an den Rekonstruktionsergebnissen festmachen. Der Mehrwert der Vorgehensweise besteht darin, dass nicht nur die Orientierungsrahmen der Beteiligten und das intuitiv-konjunktive Verstehen rekonstruiert werden, sondern mit der konversationsanalytischen Interpretation des *turn-takings* zusätzlich die *Qualität der kommunikativen Verständigung* empirisch zugänglich wird. Die Rekonstruktion von beidem bietet einen empirischen Zugang zu dem, was Erziehung in Kindertagesstätten ausmacht: ein prozesshaftes, soziales Geschehen, an dem erwachsene Erzieher*innen und jüngere, zu erziehende Kinder mit ihren je unterschiedlichen habituellen Orientierungen teilhaben und in dem sie im Rahmen einer institutionell gerahmten Erziehung miteinander interagieren. Die Ebene der kommunikativen Verständigung ist auch deshalb bedeutsam, weil Erziehung als ‚Zumutung von Orientierungen‘ bei *differenten* Handlungsorientierungen der Beteiligten ihren Ausgang nimmt. Erst im Verlauf des Erziehungsprozesses kann es zur Habitualisierung der zugemuteten Orientierungen bei den Kindern kommen. Erziehung hat immer mit der *Veränderung* von Orientierungen zu tun, wobei es von der Qualität der Interaktion abhängt, ob und in welcher Weise sich die Handlungsorientierungen der Kinder verändern; insofern ist Erziehung ein ko-konstruktiver, situativ-interaktiver Prozess.

Für Erziehung sind somit drei Aspekte konstitutiv: das Interaktionsgeschehen selbst, die Verschränkung von kommunikativer Verständigung und intuitiv-konjunktivem Verstehen und die Prozesshaftigkeit im Sinne einer strukturierenden Struktur.

Im Sinne einer praxeologischen Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zeigt die *Forschungspraxis* von Nohl et al., die in den beispielhaften Interpretationen und den Ergebnissen der Typenbildung sichtbar wird, dass das Unterfangen in Bezug auf den Gegenstand neue Erkenntnismöglichkeiten bietet. Mit den typisierten sequenziellen Mustern, welche Erziehen als reaktiv, proaktiv oder im Sinne einer prozeduralen Führung beschreiben, wird zusätzlich zu den habituellen Orientierungen der Beteiligten die Charakteristik der situativen Interaktionsprozesse und die spezifische Prozesshaftigkeit von Erziehung empirisch zugänglich.

3.2 *Verfahrensweisen*

Während die Frage, ob und inwiefern die forschungsmethodische Innovation für die erziehungswissenschaftliche Forschung neue Erkenntnismöglichkeiten eröffnet, von Nohl, Dehnavi und Amling nicht ausführlich reflektiert wird, und somit ihre Beantwortung zu einer Aufgabe des Kommentars wurde, lassen die Autor*innen keinen Zweifel an ihrer Verortung in der „Praxisgemeinschaft der Dokumentarischen Methode“ (Stützel 2020): „In diesem Beitrag stellen wir eine Forschungsstrategie zur Diskussion, die auf der Methodologie und grundlegenden theoretischen Konzepten der Dokumentarischen Methode basiert. (...) In dem der Dokumentarischen Methode eigenen dreistufigen Interpretationsprozess werden die Orientierungen und die Modi der Interaktion auf einer fallbezogenen Ebene rekonstruiert und anschließend fallübergreifende Muster identifiziert, die dann zur Typenbildung herangezogen werden.“ Die Verfahrensweisen sind rekonstruktiv, komparativ und auf Mehrdimensionalität ausgerichtet. Beeindruckend ist die Sparsamkeit der Modifikationen, die auf das absolut Notwendige beschränkt sind, also auf jene Neuerungen, die erforderlich sind, um den spezifischen Charakter der Interaktionsdynamiken pädagogischer Prozesse erfassen zu können. Nohl et al. (i. d. B.) orientieren sich prinzipiell an den etablierten Verfahren (formulierende und reflektierende Interpretation, sequenzielle Analyse der formalen Interaktionsorganisation, komparative Analysen mit dem Ziel der Typenbildung). Darüber hinaus gelingt es ihnen, sowohl an den Ansatz von Nentwig-Gesemann et al., die Analyse verbaler und korporativer Akte in der Interaktion von Kindern und Erzieher*innen (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015), als auch an die dokumentarische Unterrichtsforschung, hier insbesondere die sequenzielle Interaktionsanalyse und die Rekonstruktion komplementärer Interaktionen (Martens & Asbrand 2017),

unmittelbar anzuschließen. Neu hinzu kommt tatsächlich nur die Ausdifferenzierung der formalen Analyse der Interaktionsorganisation im Rahmen der reflektierenden Interpretation durch Hinzunahme konversationsanalytischer Kategorien. Wobei auch hier das Ausmaß der Innovation überschaubar bleibt, wie Nohl et al. zu Recht betonen: „Interaktionsdynamiken waren schon immer ein Untersuchungsgegenstand der Dokumentarischen Methode, insbesondere bei der Analyse von Gruppendiskussionen (Bohnsack 2014). Bei der Interpretation von Gruppendiskussionen geht es den Forscher*innen jedoch in erster Linie (wenn auch nicht ausschließlich) um die Frage, ob der Diskussionsmodus inklusiv (statt exklusiv) ist, und damit darum, ob die Gruppe einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilt (vgl. Przyborski 2004). Die Dynamik von Interaktionen in institutionellen Settings im Allgemeinen und in asymmetrischen Rollenbeziehungen (wie der zwischen Erzieher*innen und Kindern) im Besonderen geht jedoch weit über die Bestimmung ihres inklusiven oder exklusiven Charakters hinaus. Daher benötigen wir spezielle Analysewerkzeuge, die wir der Konversationsanalyse entlehnen.“ Im Rahmen der etablierten Verfahrensweisen der reflektierenden Interpretation bleibt die Neuerung auch insofern, als es sich ebenso wie bei der von Bohnsack (2014) und Przyborski (2004) entwickelten formalen Analyse der Diskursorganisation um ein sequenzielles Vorgehen handelt, das nach der Bedeutung einzelner Äußerungen für den Modus Operandi der Interaktion im Verhältnis zu den vorhergehenden und nachfolgenden Äußerungen und non-verbalen Akten fragt.

3.3 *Fazit*

Alles in allem lässt sich die Ausgangsfrage mit Ja beantworten. Wir brauchen diese Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode, denn sie stellt eine sparsame und gut begründete Erweiterung der etablierten Verfahren dar und bietet zugleich wichtige Erkenntnismöglichkeiten zu zentralen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen.

Eine weiterführende Anmerkung möchte ich abschließend zur Diskussion stellen: Die Ausdifferenzierung der reflektierenden Interpretation stellt zweifelsohne eine weitere Komplexitätssteigerung der Forschungspraxis dar. Vor diesem Hintergrund frage ich mich, ob es anstelle der Integration der konversationsanalytischen Kategorien in die ohnehin schon komplexe reflektierende Interpretation von videografiertem Alltagsinteraktion nicht sinnvoll wäre, zusätzlich zur formulierenden und reflektierenden Interpretation einen weiteren Interpretationsschritt einzufügen – vergleichbar dem Vorschlag einer „referenzierenden Interpretation“ durch Mensching (2020) für den Gegenstand der Organisationsforschung. Schließlich stellt die im Interpretationsprozess der Dokumentarischen Methode schon immer vorgenommene Trennung von formu-

lierender und reflektierender Interpretation auch nur eine heuristische, forschungspraktische Unterscheidung von immanentem Sinn und Dokumentsinn dar – Sinnebenen, welche in der Alltagskommunikation mit Mannheim (1980) nur als zusammengehörig gedacht werden können. Deshalb wäre es doch auch denkbar, im Forschungsprozess ebenfalls die Rekonstruktion der Interaktionsdynamik auf der Ebene der kommunikativen Verständigung von der Analyse des konjunktiven Verstehens heuristisch zu unterscheiden und ihr einen eigenen Interpretationsschritt zuzuweisen. Das könnte dann in etwa so aussehen: Die formulierende Interpretation beschäftigt sich wie gehabt mit der Frage, was auf der immanenten Ebene gesagt oder getan wird. Ein zweiter Interpretationsschritt analysiert die Interaktionsdynamik konversationsanalytisch und könnte beispielsweise „kommunikative Interpretation“ heißen. Die reflektierende Interpretation rekonstruiert schließlich die Orientierungsrahmen auf der Ebene des Dokumentsinns. Die komparative Analyse und die Typenbildung würden sich, wie von Nohl et al. (i. d. B.) vorgeschlagen, auf beide Aspekte beziehen.

Ich bin mir bewusst, dass ein zusätzlicher Interpretationsschritt auf den ersten Blick eine weitergehende Veränderung der etablierten Verfahren darstellen würde als die von Nohl, Dehnavi und Amling vorgeschlagene Integration von einigen zusätzlichen konversationsanalytischen Kategorien in das bestehende Analyseinstrumentarium der reflektierenden Interpretation. Ich freue mich auf die Diskussion in der Praxisgemeinschaft der Dokumentarischen Methode.

Literatur

- Amling, S., Geimer, A., Rundel, S., & Thomsen, S. (2020). Editorial: Das Open-Peer-Commentary. Chancen und Herausforderungen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 9–18. doi: 10.21241/ssoar.70913
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 299–328. doi: 10.21241/ssoar.70913
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (3. Aufl., S. 241–270). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. Opladen: Budrich.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Budrich.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(1), S. 72–90.
- Mensching, A. (2020). Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 279–295. doi: 10.21241/ssoar.70913
- Nentwig-Gesemann, I., & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & N. Hoffmann (Hrsg.): *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45–72). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2020). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 239–261). Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M., Dehnavi, M., & Amling, S. (i. d. B.). Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 4.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Rosenberg, F. (2012). Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 193-205). Opladen: Budrich.
- Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von typenbildender Interpretation. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 12–48. doi: 10.21241/ssoar.70913
- Stützel, K. (2020). Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 49–67. doi: 10.21241/ssoar.70913
- Jansen, T., Schlippe A. v., & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 4. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141>. Zugegriffen: 07. Februar 2022.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>. Zugegriffen: 07. Februar 2022.

Chancen und Herausforderungen der Körperkamera

Analysen und Reflexionen zu mobilen Minikameras als (neuem) Instrument der Unterrichtsvideografie

Die videografische Forschung mit der Dokumentarischen Methode ist inzwischen etabliert (z. B. Bohnsack 2011) und die dokumentarische videografische Unterrichtsforschung wächst intensiv (Asbrand & Martens 2018; Baltruschat 2018; Tesch 2019; Wagener 2020; Wagner-Willi 2005). Meist werden zwei statische Kameraperspektiven verwendet, in anderen Forschungstraditionen auch mobile Kameras (Mohn 2019). Die Beforschten selbst mit Kameras zu versehen, findet sich in der interpretativen Unterrichtsforschung selten (Dinkelaker 2018) und in der dokumentarischen Forschung unseres Wissens gar nicht – im nichtwissenschaftlichen Kontext, z. B. bei Sportler*innen und in der Polizeiarbeit ist der Einsatz von Kopf- oder Körperkameras aber durchaus verbreitet. In Studien zu mobilen Minikameras in verschiedenen Settings, z. B. Extremsport, Gaming oder auch Unterricht, wird die Körperlichkeit der Filmenden betont (vgl. Bédard 2015; Bégin 2016).

Im Projekt „Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers: Eine rekonstruktive Studie zum Unterricht romanischer Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ rekonstruieren wir anhand von je ca. 40 Stunden Spanisch- und Französischunterricht aus vier Bundesländern, insbesondere in den Klassen 9 und 10, wie fachdidaktische, pädagogische und gesellschaftliche Normen im alltäglichen Unterricht aufgegriffen,

ignoriert oder bearbeitet werden.¹ Wir haben den Lehrpersonen für die Unterrichtsforschung daher neben den gängigen statischen Kameras und Diktiergeräten eine zusätzliche Kamera gegeben, die auf Brusthöhe filmt.²

Unseres Wissens ist dies die erste dokumentarische Studie zu mobilen Minikameras (*actioncams*) und die erste Studie zu Unterrichtsforschung mit Körperkameras. Wir legen daher den Fokus auf die Stärken dieser zusätzlichen Kamera, aber auch die damit verbundenen Herausforderungen. Die Entscheidung für den Einsatz der mobilen Minikameras beruht auf Erfahrungen aus einer Pilotstudie (Tesch 2018), bei der unter anderem deutlich wurde, dass in offeneren Unterrichtssettings, in denen sich die Schüler*innen im Raum bewegen, ein Design mit zwei statischen Kameras und Tischmikrofonen nicht genug verwertbare Daten liefert.

Wir nutzen die Bezeichnung *Körperkamera* (KK), auch wenn wir später auf die Unterscheidung zwischen Leib und Körper eingehen und die Kamera sich für die Erforschung des Leibes als relevant erweist (vgl. Abschnitt 2.3).³ Aufgrund des explorativen Charakters stellen wir im Text diverse weitere Fragen, die allerdings teilweise zu neuen Fragen führen und im Rahmen einer weiterführenden Studie bearbeitet werden müssten.

Folgende Forschungsfragen sind leitend für den Beitrag:

1. Wie lassen sich Herausforderungen und Chancen der KK für die dokumentarische Unterrichtsforschung beschreiben und diskutieren?
2. Wie lassen sich die Bilder der KK insbesondere mit Blick auf die Unterscheidung zwischen abbildenden und abgebildeten Bildproduzierenden zuordnen und interpretieren?
3. Inwiefern hilft die Differenzierung von Leib und Körper, einerseits die Bildproduktion und andererseits die Orientierungsrahmen im Forschungsfeld Schule zu rekonstruieren?

Dafür skizzieren wir zunächst den Forschungsstand zu Kameras und insbesondere mobilen Minikameras aus der Perspektive des o. g. Projekts (1). Dann gehen wir auf die Grundlagen der dokumentarischen Videoanalyse ein; dabei

- 1 Auf die gegenstandstheoretischen Fragen gehen wir hier nicht bzw. nur am Rande ein. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/427834126?context=projekt&task=showDetail&id=427834126&>.
- 2 Wir nutzen für unser Projekt Kameras vom Typ GoPro, wohl der bekannteste Hersteller derartiger Geräte. Deren Kameras sind ursprünglich für Selbstaufnahmen im Extremsport gedacht.
- 3 Zur Problematik der Terminologie in anderen Sprachen vgl. Bedorf (2015, S. 139). Ein weiterer Begriff ist „soma“, der sich – so unsere Lesart – auf medizinische Körperlichkeit in Abgrenzung zur Psyche bezieht. Auch „bodycam“ war eine Option, aber wir haben uns letztlich für „Körper“ als Oberbegriff entschieden, ohne damit eine theoretische Setzung vornehmen zu wollen.

stellen wir die Herausforderungen für etablierte Analyseprozeduren durch die Körperkamera dar (2). Hier wird insbesondere die Frage nach der Unterscheidung von Körper und Leib in der Praxeologischen Wissenssoziologie relevant. Um die dort aufgezeigten Herausforderungen bearbeiten zu können, gehen wir auf Stärken (3) und Probleme (4) der empirischen Analyse ein und beschreiben forschungsethische Überlegungen. Abschließend (5) diskutieren wir die Erträge des Vorgehens und der Arbeit mit der Körperkamera.

1 Zu verschiedenen Formen von Videografie und verschiedenen Kameras in der Forschung

1.1 Grundlegende Überlegungen zur Videografie mit beweglichen Kameras

Zwar lässt sich zwischen verschiedenen Arten von Kameras bzw. der Bildproduktion unterscheiden, klassisch erscheint uns für die Unterrichtsforschung jedoch das Design mit zwei statischen Kameras⁴, typischerweise vorn und hinten im Klassenraum, manchmal auch als „Lehrerkamera“ und „Schülerkamera“ bezeichnet (vgl. dazu kritisch Baltruschat 2018, S. 143).

Mobile Kameras werden seit Langem auch als ästhetisches Gestaltungsmittel in der Film-, Fernseh- und Internetvideoproduktion eingesetzt. Kleine Kameras wie unsere GoPro-Kameras gibt es allerdings erst seit ca. 2005; sie sind für Selbstaufnahmen im Extremsport entwickelt worden und werden z. B. am Handgelenk getragen, auf einen Helm montiert oder aber mit Gurten um den Torso befestigt wie in unserer Studie. Wiederholt finden sich Studien zu Kopfkameras im Unterricht – unsere Studie ist wohl die erste in diesem Kontext mit einer KK –, die sonst im Extrem- bzw. Eventsport eingesetzt werden. Der Unterschied der KK sowohl zur Kopfkamera als auch zum Einsatz im Sport wird von uns theoretisch wie empirisch reflektiert.⁵ Wir unterscheiden zwischen statischen und Handkameras, die von den Forschenden genutzt werden, und Kameras, die die Beforschten selbst tragen. Hier wären im Unterricht auch Aufnahmen mit Handys denkbar, dazu sind uns allerdings keine Arbeiten bekannt. Anders ist die Forschungslage in Bezug auf mobile Minikameras bzw. *actioncams*, auf die wir hier fokussieren.

Woznica (2020, S. 57) betont die alltägliche Bedeutung von Medien, und da die mobilen Minikameras nicht für die Forschung, sondern für die Freizeit

- 4 Diese zwei Kameras nutzen wir neben der Körperkamera auch, ergänzt um Diktiergeräte auf den Tischen der Schüler*innen.
- 5 Teilweise wird statt methodischer Reflexion eher zunehmend auf feine Technik gesetzt (vgl. z. B. Maltese et al. 2016).

konstruiert worden sind, ist grundsätzlich zu fragen, inwiefern eine KK dem Gegenstand Unterrichtsforschung angemessen ist. Oder ist die KK doch nur, wie ursprünglich intendiert, ein Instrument zur Selbstinszenierung von Extrem- und Eventsportler*innen? Dies muss sich in der Rekonstruktion zeigen.

„Kamera-Ethnographie“ (z. B. Mohn 2019) führt Überlegungen im Anschluss an die Krise der ethnografischen Repräsentation⁶ in Bezug auf Videografie weiter. Dabei argumentiert Mohn im Sinne einer partizipativen Forschung, die die starke Unterscheidung von Erhebung, Analyse und Präsentation von Daten unterläuft (vgl. Breidenstein 2017). In diesem Verständnis ist z. B. eine mobile Handkamera, mit der die Forschenden im Feld Fokussierungen und Selektionen vornehmen, ein selbstverständlicher und unproblematischer, aber zu reflektierender Teil von Forschungsdesigns.

Kopfkameras (z. B. Dinkelaker 2018; Blikstad-Balas & Sørvik 2015) sind im Unterricht bereits eingesetzt worden, typischerweise bei Schüler*innen. Die Beschreibungen der Vorgehensweisen reichen dabei von der Behauptung, die Perspektive (point of view /POV) der Schüler*innen aufgenommen zu haben, bis zu vorsichtigeren Aussagen über ein generelles Mehr an Perspektiven und Informationen. Kopfkameras können auch bei sitzenden Schüler*innen eingesetzt werden, die KK ist dagegen sinnvoll, wenn Bewegung eine Rolle spielt – damit haben wir bereits gesetzt, dass Lehrpersonen (LP) sich gemäß unseren Erwartungen mehr bewegen als Schüler*innen.

Das Filmen ist ebenso eine mobile Aktivität wie auch die Geräte selbst Affordanzen (zu Affordanzen in unserem Projekt vgl. z. B. Vernaci 2021) für Mobilität darstellen. So spricht Bégin (2016, S. 107) von „mobilography – the recording of mobility – in which the fundamental notions of the body and corporeal perception are transformed by the advent of a technology which gives concrete form to the hybridization of the body and the camera“.

Dafür muss der filmende Körper ebenso bewegbar sein wie die filmende Technik (vgl. ebd., S. 109), beide bedingen sich gegenseitig. Auch die Kameraführung unterscheidet sich von unseren Sehgewohnheiten, es sind nicht die ruhigen und geplanten Fahrten professioneller Kameraleute in Filmstudios – meist mit Hilfe eines Kamerawagens –, sondern die unkalkulierbaren Bewegungen von versteckten Cams oder Handy-Freizeitfilmen. Allerdings wird dies auch von professionellen Bildproduzierenden als Stilmittel verwendet.

Bei den Aufnahmen mit der KK kommt es zu Verschiebungen im Vergleich zu der Videografie durch Kameraleute oder feststehende Kameras:

6 Dabei werden erkenntnistheoretische Fragen bearbeitet, die auch die DM kennt, für die sie aber andere Antworten findet: Wer produziert welches Wissen über wen? Und auf welcher Grundlage? In der Ethnografie werden das Schreiben über die Erfahrung im Feld und die systematische Befragung im Feld theoretisiert (Breidenstein 2017), in der DM dagegen die Kontrolle der Datenerhebung und der Interpretation (z. B. Bohnsack 2011).

„This is an approach that somewhat blurs the lines between the researcher and the studied participant, as the participant wears the camera and thereby, to a certain extent, has an active part in collecting the data. If the participant moves, the camera also moves“ (Blikstad-Balas & Sørvik 2015, S. 142).

Man weiß bei der KK nicht genau, wer filmt bzw. ob die filmende Person – bei uns die Lehrperson – zugleich Filmende und Gefilmte ist. Die dokumentarische Unterscheidung zwischen abbildenden und abgebildeten Bildproduzierenden (Bohnsack 2011) wird damit weniger eindeutig. Bégin (2016, S. 108) spricht von „somatic film“: Der Körper filmt und zugleich wird er insofern gefilmt, als er selbst zwar kaum sichtbar wird, aber sein Handeln und seine Reaktionen durch die ‚Kameraführung‘ (ebd., S. 111) potenziell rekonstruiert werden können. Wenn Bégin weiter (aus einer filmwissenschaftlichen und phänomenologischen Position) von „pre-discursive recordings“ (ebd., S. 110 f.) der Körperkamera, von einer unklaren Intentionalität hinter den Aufnahmen (ebd., S. 113) sowie einer an Körper bzw. Leib (2.3) und Dinge gebundenen Bildkonstruktion spricht, so sind diese Annahmen direkt anschlussfähig an die Dokumentarische Methode (DM) und die Praxeologische Wissenssoziologie (PW) (Bohnsack 2017).

1.2 Die Körperkamera in unserem Projekt

Die Verwendung der KK als Kamera, die unmittelbar am Körper der Beforschten befestigt und positioniert wird, ist grundsätzlich als Entscheidung der Forschenden zu verstehen. Dies zeigt sich beispielsweise im Unterschied zu denkbaren anderen Entscheidungen wie beweglichen Handkameras. Mit der KK verbunden ist die Delegation der Bildproduktion an den Körper der Beforschten, allerdings nur im Sinne der Perspektivierung, denn über die Positionierung am Körper (in unserem Falle auf Brusthöhe) entscheiden die Forschenden.

Auf den ersten Blick betont die Platzierung der KK an den Lehrpersonen eben diese, obwohl man sie nicht sieht. Allerdings wird deutlich, dass der Blick der Kamera auf die Schüler*innen zielt. Es werden also beide, LP wie auch Schüler*innen, fokussiert; allerdings auf unterschiedliche Weisen, sodass der institutionelle Status möglicherweise reproduziert wird: Die Bewegungen im Raum und – zumindest qua Zuschreibung – die Perspektive der LP werden durch die Kamera aufgenommen, die Schüler*innen und deren Produkte dagegen werden im Bild sichtbar.

Wir haben die folgenden Bilder ausgesucht, da hier die angelegte KK gut zu erkennen ist – es handelt sich um die Lehrerin, auf deren Kamerabilder später erneut Bezug genommen wird (z. B. Bild 3).



Abb. 1 und 2: Die Körperkamera am Körper

Bei der vorderen Ansicht (Abb. 1) ist zu sehen, dass vier Gurte vom Kamerateil nach hinten abgehen. Bei der hinteren Ansicht (Abb. 2) ist erkennbar, dass die beiden Gurte, die über die Schultern laufen, hinter dem Nacken zusammengeführt werden und sich dann zentral am Torso mit den beiden Hüftgurten treffen. Zwar sind die stabilen elastischen Gurte durchaus einer *actioncam* für Extremsport angemessen und mehr als ausreichend für Französisch- und Spanischunterricht, allerdings erinnern die Gurte an das Geschirr von Pferden oder Schlittenhunden, was wiederum ethische Fragen aufwerfen könnte. Werden bereits hier Grenzen des Zumutbaren überschritten? Denn neben den Blicken der Forschenden sind auch die Blicke der Schüler*innen auf dieses ‚Geschirr‘ gerichtet (s. u.), die LP wird in gewissem Sinne vorgeführt.

Es muss nun theoretisch und empirisch klarer gefasst werden, wie die Bildproduktion der KK zu verstehen ist, nicht zuletzt, um deren Einsatz bewerten zu können. Hierzu muss die Mensch-Ding-Verbindung analysiert werden. Den theoretischen Rahmen dafür skizzieren wir im folgenden Abschnitt zur Praxeologischen Wissenssoziologie.

2 Praxeologische Wissenssoziologie

2.1 Grundlagen

Die Leitdifferenz der Praxeologischen Wissenssoziologie (PW) und der darauf beruhenden Dokumentarischen Methode (DM) ist die Unterscheidung zwischen der Logik der Performanz – habitualisiertem und handlungsleitendem Wissen im Sinne Bourdieus – und der Logik der Proposition, die sich auf explizites Wissen bezieht, auf institutionalisierte normative Erwartungen und Rollen, Identitätsnormen wie auf *Common-Sense*-Theorien (Bohnsack 2017). Beide Wissensarten treten empirisch ineinander verschränkt auf und die Analyse zielt auf die Rekonstruktion von Sinn. Videografische Daten fokussieren insbesondere performative Performanz – z. B. im Unterricht (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Grundlegend beschreibt Bohnsack (2017, S. 144 ff.) Ähnlichkeiten in Bezug auf „Zeuggebrauch und Motorik“, die beide als „inkorporiertes Wissen“ (ebd., S. 143) performativ zu verstehen sind.

Ohne der Kopfkamera einen kognitivistischen oder intentionalistischen *Bias* zuzuschreiben wie möglicherweise die Annahme, den POV zu erfassen, scheint doch der KK eine Passung zu praxeologischer Forschung zuzukommen, denn über sie werden die Körperlichkeit der Praxis, der Habitus i. S. Bourdieus und die Performanz besonders betont. Sie ist insofern als Metapher für Praxis-theorie zu verstehen, als gerade eben nicht der Kopf entscheidet, sondern der Bauch – aber auch diese Metapher muss theoretisch und empirisch weiter ausgeleuchtet werden. Dafür diskutieren wir zunächst die dokumentarische videografische Unterrichtsforschung.

2.2 Dokumentarische Unterrichtsvideografie

Es wird immer wieder betont, dass Unterrichtsvideografie „überkomplex“ (Dinkelaker 2018) sei, da viele Handlungen simultan und in verschiedenen Verschränkungen ausgeführt werden. So laufen nicht nur unablässig Handlungen von Schüler*innen mit Schüler*innen und mit Lehrpersonen ab, sondern diese beziehen sich auf verschiedene Dinge des Unterrichts – oder der Peerkultur – und dann wiederum auf andere soziale Konstellationen bzw. Kontexturen.

Die dokumentarische Unterrichtsforschung ist einer der Zugänge, die diese Komplexität annehmen und aufgreifen (vgl. Asbrand & Martens 2018; Baltruschat 2018; Tesch 2019; Wagener 2020; Wagner-Willi 2005). Der Einsatz von Körperkameras ist allerdings unseres Wissens noch nicht in der (dokumentarischen) Unterrichtsforschung thematisiert worden.

In Bezug auf Videografie (insbesondere im Unterricht) ist mitunter von „Reaktanz“ und von „Invasivität“ statischer Kameras die Rede (vgl. z. B. Goerigk 2021), also von Effekten der Aufnahmegeräte auf die Beforschten: Die Beforschten LP und Schüler*innen verhalten sich aufgrund der Geräte anders als in einem Unterrichtsalltag ohne diese Geräte – dies gilt umso mehr für die KK. Allerdings gehen wir im Rahmen der DM davon aus, dass die Entscheidungen der Forschenden die Ergebnisse immer beeinflussen und dass dies methodisch zu reflektieren und rekonstruieren ist (vgl. Grein & Tesch im Druck).

Da verschiedene Perspektiven, Bildzuschnitte und Fokussierungen den Teil der Sinnkonstruktion darstellen, den bei Videografie typischerweise die Forschenden beitragen, müssen sie als die Leistungen der abbildenden Bildproduzierenden rekonstruiert werden, damit sie nicht den Beforschten zugeschrieben werden (vgl. Baltruschat 2018). Im Rahmen dieser methodischen Kontrolle können dann Orientierungsrahmen der abgebildeten Bildproduzierenden rekonstruiert werden unter Einbezug von Dingen und habitualisierten enkorporierten Praktiken. Im Falle der Körperkamera lässt sich die Unterscheidung zwischen Abgebildeten und Abbildenden nicht mehr klassisch aufrechterhalten. So könnte man die LP mit der Kamera einerseits weder als Abbildende (denn die Forschenden treffen die Entscheidungen) noch als Abgebildete (denn sie sind selbst nur punktuell mit ihren Armen im Bild) verstehen, andererseits sowohl als Abbildende, da ihre Körper-Kamera-Assoziationen die Bilder machen, wie auch als Abgebildete, da ihre Bewegung im Raum deutlich stärker fokussiert wird.

Daher zielt unser Beitrag auch darauf, dieses Verhältnis für die Körperkamera zu rekonstruieren und zu sichern, welches Wissen auf welche Weise dabei entsteht. Grundlegende Entscheidungen, z. B. für die Körperkamera – und damit implizit auch gegen Kopfkameras – gehen dabei auf die Forschenden zurück, ebenso wie die Auswahl der Standbilder (*stills*), anhand derer die Videos analysiert werden. Im nächsten Abschnitt folgen weitere Klärungen der Bedeutung von Dingen und Körpern.

2.3 *Praxeologische Wissenssoziologie: Dinge und Körper*

Wie oben skizziert betrachtet Bohnsack den Zeuggebrauch als Teil der Praxis. Schäffer et al. (2020) argumentieren (mit Bezug auf Analysesoftware), dass Technik und Technologie nicht nur die Datenerhebung, sondern auch die Praxis der Forschung verändern. Wie dies die Forschung mit der KK betrifft, muss rekonstruiert werden.

Asbrand und Martens (2018, S. 124 ff.) sprechen mit Verweis auf Latour von verschiedenen Mensch-Ding-Verbindungen, sogenannten Assoziationen.

Eine Möglichkeit der Assoziation ist die des *Blackboxing*, also „dass Handlungen durch Maschinen ermöglicht werden, deren Arbeitsweise nicht durchschaubar ist“ (Asbrand & Martens 2018, S. 127). Dies trifft auf die KK vor allem als technisches Ding zu, denn die „Mensch-Ding-Assoziation, die den neuen Akteur generiert hat, liegt im Fall des Blackboxing in der Vergangenheit und zumeist außerhalb der beobachteten Interaktion“ (ebd.). Diese Verbindungen greifen wir später wieder auf, zunächst gehen wir auf Körper und Leib in der PW ein.

Bohnsack (2017) differenziert zwar sehr detailliert die verschiedenen Wissensarten, aber die Unterscheidung zwischen Körper und Leib wird nicht diskutiert. Die Unterscheidung Körper/Leib ist u. a. phänomenologisch etabliert, und Bohnsack (2017) nimmt immer wieder Anleihen und Abgrenzungen bei verschiedenen phänomenologischen Ansätzen vor. Um allerdings den Doppelcharakter der LP als (unfreiwillig) Beforschte und Forschende rekonstruieren zu können, greifen wir die Unterscheidung von Körper und Leib auf, die insbesondere in ethnografischen Zugängen auch mit Bezug auf den „Forscherleib als Erkenntnisquelle“ (Gugutzer 2017, S. 388) verstanden wird. Die Unterscheidung von Körper und Leib dient zugleich der näheren Bestimmung beider Begriffe.

Da Introspektion für die DM nicht passt, suchen wir nach einer Fassung von „Leib“ im Rahmen der PW. Nach Fankhauser & Kaspar (2017, S. 57) ist der Leib „in seiner Materialität und Eigenlogik am ehesten negativ umschreibbar. Er manifestiert sich als Grenze und Widerständigkeit, als Ort, wo die Mediatisierung des Körpers an ihre Grenze stößt und das Vermittlungsgeschehen gestört oder – durchaus auch spielerisch – unterlaufen werden kann.“ Während in der phänomenologischen Tradition (in der Regel mit Verweis auf Merleau-Ponty) der Körper eher als zumindest teilweise gestaltbares Ding oder Oberfläche des Handelns gefasst wird (z. B. Bedorf 2015), entzieht sich der Leib nicht nur der willentlichen Gestaltung, sondern auch der empirischen Erfassung. Lindemann (2017, S. 60) hebt z. B. hervor: „Der Körper ist kontinuierlich ausgedehnt, man kann etwa ohne Unterbrechung am eigenen Körper entlang tasten. Der gespürte Leib ist aber nicht in dieser Weise gegeben“.

Der Leib impliziert dabei eine Differenzerfahrung⁷, die insofern spezifisch ist, als sie als performatives Wissen verstanden werden muss (vgl. Lindemann 2017), das sich der einfachen Kommunikation entzieht. Hierzu gibt es unseres Wissens noch keine fokussierten dokumentarischen Analysen, da z. B. in Interviews Leiblichkeit bestenfalls als proponierte Performanz auftreten kann und in Videoanalysen eher die sichtbaren Körper als die erlebenden und/oder

7 „Habituellem Körper und fungierendem Leib sind als alltäglich erfahrbare Differenz der Leiblichkeit zu erläutern. Dem habituellen Körper werden dabei Zeichen seiner geschichtlichen Gewordenheit zugeschrieben, während der fungierende Leib als aktuell fungierend aufgefasst wird“ (Bedorf 2017, S. 68).

erleidenden Leib der Gegenstand der Analyse sind. Bedorf (2015) hebt in einem Text „[z]um Körperbegriff der Praxistheorien“ hervor, dass „[d]ie Konturen eines Theoriedialogs von Praxistheorie und Phänomenologie [...] gezeichnet [sind], auch wenn dessen Gestalt noch nicht erkennbar ist“ (Bedorf 2015, S. 146).⁸

Inwiefern wirkt sich die skizzierte Unterscheidung zwischen Leib und Körper auf die Bildproduktion aus bzw. inwiefern ist die Bildproduktion durch die LP, die die KK tragen, kontrollierbar? Oder anders gefragt: Welche Art des habitualisierten Handelns liegt vor, das zwar als systematisch, aber weder als determiniert noch als rational verstanden werden kann? Diese Frage beinhaltet bereits die Annahme, dass für die Rekonstruktion der Bildproduktion der KK habitualisiertes Wissen eine Rolle spielt – und im Umkehrschluss die Rekonstruktion der Daten der KK dazu beitragen kann, den Habitus bzw. Orientierungsrahmen der LP und damit auch Aspekte von Leiblichkeit zu rekonstruieren.

Der Leib wird mit Bezug auf phänomenologische Überlegungen als Wahrnehmungsmöglichkeit jenseits der fünf Sinne beschrieben (vgl. Böhle & Porschen 2011, S. 57). Natürlich sind aber nicht alle Bezüge zur Umwelt für alle Menschen gleichermaßen gegeben – eine basale Annahme der Unterschiede zwischen Menschen ist bekanntlich auch im Habituskonzept theoretisiert (z. B. Bourdieu 1998, S. 128; vgl. Bohnsack 2017, S. 117 ff.). Für die Unterscheidung von Körper und Leib in Bezug auf die KK ist dies insofern relevant, als es eine weitere Differenzierung erlaubt zu deuten, wie die KK und deren ‚Geschirr‘ zur Bildproduktion beitragen.

Der Leib verweist, folgt man den skizzierten Überlegungen, auf das Erleben der Praxis, allerdings nicht im Sinne einer subjektiven Zuschreibung, sondern einer rekonstruierbaren Erfahrung (vgl. Bedorf 2017, S. 69). Dafür bietet die KK eine erweiterte Möglichkeit, zumal Erfahrung in der DM sonst eher über proponierte Performanz wie in Interviews oder Gruppendiskussionen zur Rekonstruktion von Orientierungsrahmen herangezogen wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 142 ff.). Dies betrifft hier vor allem den Umgang der LP mit der KK, weiterführend könnte aber auch die Bildproduktion daraufhin komparativ analysiert werden. Zudem lassen sich Assoziationen von Mensch und Ding auch in Bezug auf Leiblichkeit denken, so zitiert Bedorf (2015, S. 140, H. i. O.) Merleau-Ponty und dessen Beispiel des Blindenstocks: „[D]er Stock ist kein Gegenstand mehr, den der Blinde wahrnimmt, sondern ein Instrument, *mit* dem er wahrnimmt. Er ist ein Anhang des Leibes, eine Erweiterung der Leibsynthese.“

8 Vgl. die Überlegungen von Ströbel (2021) zu Körper-Leib und der dokumentarischen Videoanalyse. Auch in der Soziolinguistik, als einer weiteren Bezugswissenschaft unseres Projekts, wird zwar auf Körperlichkeit, weniger aber auf den Leib Bezug genommen (vgl. Bucholtz & Hall 2016).

So wird eine erweiterte Diskussion der KK möglich, bei der der Leib auf ein erfahrungsbasiertes, aber implizites Wissen und ein erweitertes Verständnis von Assoziationen mit Dingen bezogen wird. Auch hier kann die Analyse nur aspekthaft bleiben, wir können also weder ‚den‘ Habitus bzw. Orientierungsrahmen in Gänze noch die Logik von Körper und Leib vollständig rekonstruieren. Wir gehen an dieser Stelle nicht auf methodische Schritte der DM ein, sondern diskutieren bemerkenswerte Fragen aus dem Forschungsprozess und Ergebnisse der Analysen. Dabei stellen wir keine detaillierten Analysen vor, sondern ziehen Interpretationen verschiedener Sequenzen heran, um den eingangs gestellten Fragen nachzugehen.

3 Stärken der Körperkamera

Die KK kann als Teil bzw. Werkzeug zur Datentriangulation beschrieben werden, wobei sie auch, aber nicht nur mehr Daten liefert:

- Mehr hören: Dank der Körperkamera (KK) lässt sich insbesondere mehr vom Handeln der Lehrpersonen erfassen. Nur aufgrund der KK ist es z. B. möglich, Gespräche im scheinbaren (akustischen, mobil-räumlichen) Chaos vor dem Anfang und nach dem Ende der Stunde aufzunehmen. Nur weil in Stunde 1 unserer Aufnahmen in einem Kurs in solchen Situationen die Vokabelnachfragen einer Schülerin auffallen, können Kommentare der Lehrerin im Plenum in Stunde 2 sinnhaft auf diese Nachfragen bezogen werden.
- Mehr sehen: Die KK ermöglicht einen Blick sowohl in die Unterlagen und Vorbereitungen der Lehrpersonen als auch in Produkte der Schüler*innen. Letztere lassen sich durch Diktiergeräte nicht erfassen und durch die feststehenden Kameras nicht sehen. Auch der Tafelanschrieb einer Schülerin verrät nichts über den Prozess in ihrem Heft, der jedoch beim Blick über die Schulter durch die KK zumindest teilweise sichtbar wird.
- Anders sehen: Nur vermittelt durch die KK fällt der Blick der Forschenden wiederholt auf den Tisch der LP, wo sichtbar wird, dass jedes Ding immer gemäß einer Ordnung abgelegt wird (Abb. 3). Diese ‚Ordnung der Dinge‘ korrespondiert mit einer Ordnung der Schüler*innen und der Inhalte. So ist bei dieser LP nicht nur der Tisch geordnet, auch die Schüler*innen werden zu einem Standbild zum Verständnis des literarischen Texts arrangiert – angesichts einer Methode, die individuelle inkorporierte Interpretationsleistungen der Schüler*innen ermöglichen soll, ein fachdidaktisch-normativ erstaunliches Vorgehen, zumal in einem Kurs

der 12. Klasse. Im Orientierungsrahmen der LP muss allerdings offenbar alles geordnet werden – dies kann durch den Einsatz der KK klarer herausgearbeitet werden.



Abb. 3: Ordnung auf dem Tisch und Anordnung der Schüler*innen

Die ungewohnte Perspektive bringt allerdings auch Herausforderungen mit sich. So wirkt z. B. die Schülerin links im Bild übergroß und ihr Blick geht von oben nach unten – aber sie blickt nicht auf die LP herunter, sondern es handelt sich um einen Effekt der KK. Dies wird im folgenden Abschnitt weiterverfolgt.

4 Herausforderungen

4.1 Probleme der Perspektivik

Die Herausforderungen liegen nicht nur in einer ungewohnten Perspektive, vielmehr erscheint sie teils besonders gewohnt und regt zu vorschnellen Interpretationen an. Es handelt sich bei den beiden folgenden *stills* (Abb. 4, 5) um Bilder aus einem Französischkurs der 13. Jahrgangsstufe, wenige Wochen vor dem Abitur. Beide Bilder sind im selben Moment erstellt, kurz nachdem die LP die Schülerin links angesprochen hat und während diese sich umdreht. In Bild 5 sitzt hinten links ein Forscher. Auch hier skizzieren wir einzelne Analyseschritte, stellen aber letztlich eine Zusammenfassung im Sinne der Argumentation dar.

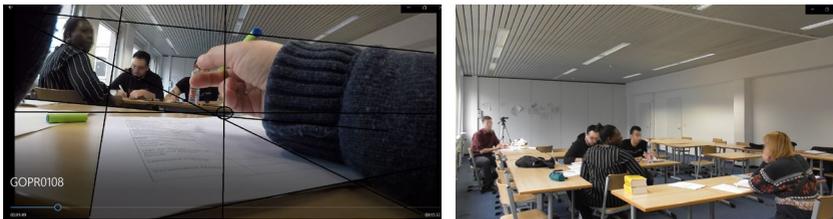


Abb. 4 und 5: Vergleich von Körperkamera und statischer Kamera 1

Die Fotogramme sind nicht zugeschnitten, wohl aber von uns aus dem Video ausgewählt. Bild 4 zeigt eine für die KK recht übliche Bildkomposition, bei der die Arme viel Raum einnehmen. Die KK ist typischerweise unterhalb der Augenhöhe, zumindest wenn alle – sowohl LP als auch Schüler*innen – stehen oder alle sitzen. Da hier alle Menschen sitzen, bleiben wir bei der Diskussion dieser Perspektive, bei der die anderen Menschen von unten nach oben betrachtet werden – sie erinnert an die Darstellung von Kinderperspektiven im Film. Allerdings geht der Blick des Gegenübers nicht auf ein Kind, sondern darüber, zum Gesicht der LP.

Die untere Bildhälfte ist fast identisch mit dem Tisch der LP, allerdings ist das dort liegende Blatt so gut wie unlesbar, sodass die Bildauswahl mit Blick auf die obere Bildhälfte gefallen ist. In Fluchtlinien vom oberen linken Bildeck, die oben und unten am Arm der LP entlangführen, wird ein Bereich hervorgehoben. Dieser könnte als Zeigen oder Zugreifen der LP auf die Schüler*innen interpretiert werden oder als Blickschneise der Schülerin. In jedem Fall liegen neben der (großen) Hand mit Stift auch die drei (kleinen) Köpfe der Schüler*innen in dieser Schneise, die durch die Bildauswahl betont werden. Drei Wochen vor dem Abitur ist die riesige Hand der LP, die nach den Köpfen der Schüler*innen greift, vielleicht eine passende Metapher. Dies zeigt sich homolog in der Präsentation der Abithemen durch die LP, bei der die Schüler*innen bestenfalls kommentieren können, ob sie sich an die jeweiligen Themen im Unterricht erinnern.

Bild 5 zeigt denselben Moment aus der Perspektive einer anderen, statischen Kamera, es erweckt keine der genannten Assoziationen. Daher wird die Notwendigkeit der systematischen, methodischen Distanzierung auch und gerade bei den Bildern der KK notwendig. Dies zeigt sich anders, aber genauso dringlich in Bezug auf andere Perspektiven der KK.

Im zweiten Beispiel wird der „fish-eye“-Effekt der KK deutlich (Bédard 2015, S. 2) Der Eindruck einer Rundung des rechteckigen Raumes geht damit einher, dass die Ränder vergrößert erscheinen (vgl. Abb. 6). Relevanter ist allerdings der Eindruck von Nähe, der entsteht und den wir erneut am Beispiel eines Moments aus zwei Perspektiven diskutieren. Die Schülerin rechts hat ihren Wortbeitrag beendet und die Lehrerin hat ihre Nachbarin „drangenommen“.



Abb. 6 und 7: Vergleich von Körperkamera und statischer Kamera 2

In Abb. 6, einem *still* der KK, wird durch die leicht steigende Linie über den Schüler*innen-Köpfen von links nach rechts die Begrenzung des Raumes des Unterrichtsgesprächs angezeigt; da der Schüler ganz links nach rechts und sein Nachbar nach unten blickt, die beiden Schülerinnen rechts aber handeln bzw. in die KK blicken, scheint bei den Schülerinnen das Zentrum des Unterrichtsgesprächs zu sein. Der Blick der Schülerin rechts ist auf die KK bzw. die LP gerichtet. Die Schüler*innen bilden in dieser Perspektive eine Reihe und es ist deutlich, dass nur diese Reihe (und deren Sachen) interessiert, dahinter ist ungenutzter Raum sowie Personal und Material der Forschung. Es entsteht der Eindruck von Nähe zwischen der Kamera und den Schüler*innen, nicht nur weil sich die KK fast auf Augenhöhe der Schüler*innen befindet. Die Tischkanten liegen am unteren Bildrand, es scheint nichts zwischen den Tischen und den Betrachtenden zu sein. Die LP ist hier gewissermaßen ausgeblendet, da sie ihre Arme nicht vorstreckt.

Bei Abb. 7 handelt es sich um ein nicht zugeschnittenes *still* der vorderen Kamera von schräg oben. Anhand der Einzeichnung wird sichtbar, dass die Beforschten der Kamera in einem Viereck sind, dass zwar ca. die Hälfte des Bildes, aber höchstens 1/5 des Raumes abdeckt. Bis auf die linke Seite (Forscher und Fenster) und die Tafel rechts ist der ganze Raum erfasst – es entsteht das Bild einer geordneten Totalität. Durch die Perspektive von oben entsteht zudem ein Eindruck der Übersicht. Zwischen der Kamera und den Beforschten stehen Tische, wodurch die statische Kamera von diesen distanziert erscheint, diese beobachtet.

Im Vergleich der beiden Bilder erweckt das Bild der KK Assoziationen von ‚mittendrin‘ und das Bild der statischen Kamera dagegen Assoziationen von Distanz. Das Letztere wirkt nach forschersicher Kontrolle und Beobachtung, das Erstere nach (ethnografischem) Mit-Tun. Die vordere statische Kamera filmt von der Seite, erhöht aus dem ‚handlungstechnischen‘ Abseits, niemand blickt dorthin. Es stehen mehrere Tische zwischen statischer Kamera und Handelnden. Dagegen wird die KK angeblickt. Der Bildrand ist teilweise identisch mit den Tischen in dem Territorium der Schüler*innen, davor gibt es gewissermaßen nichts. Die LP ist im Bild der statischen Kamera als Stehende offensichtlich wichtiger Teil des unterrichtlichen Handelns, die Schüler*innen sind

zu ihr hin ausgerichtet. Bei der KK ist die LP dagegen nicht sichtbar, die Perspektive ist die einer Handelnden – ohne dass eindeutig wäre, dass sie die zentrale Person sein könnte.

Die Konsequenz ist, dass wir dem ‚mittendrin‘-Effekt der KK ebenso widerstehen müssen wie dem ‚distanzierenden‘ Effekt der statischen Kamera. Im Vergleich zum ersten Beispiel fällt auf, dass die Bilder der KK eine deutlichere Distanzierung erfordern als die der statischen Kamera, zumindest handelt es sich für Forschung um eine eher ungewohnte Einstellung (Bohnsack 2011, S. 162) mit unerwarteten Bildwirkungen. Zudem lässt sich festhalten, dass die institutionelle Statusdifferenz zwischen LP und Schüler*innen in einer Differenzierung der zuvor geäußerten Annahmen durch die Bildproduktion der KK nicht mehr sichtbar ist – wie bei Bild 6 – oder aber – wie bei Bild 4 – metaphorisch überdeutlich zu erkennen ist.

Die Bilder der KK sind sowohl zu gewohnt als auch zugleich ungewohnt für das Auge der Forschenden – die KK mit ihren Gurten selbst ist allerdings auch ein ungewohnter materieller Gegenstand, den die Forschenden den LP zumuten. Dies wird im folgenden Abschnitt deutlich.

4.2 Materialität und Leiblichkeit

Die Verbindung von Mensch und Ding kann nicht nur als Assoziation und neuer Aktant (vgl. Latour 2002; Asbrand & Martens 2018, S. 125) verstanden werden, sondern unter Einbezug einer Perspektive auf Leiblichkeit auch ein Stressfaktor für die LP sein.

Im Hintergrund der Szene von Bild 8 und 9 erklärt ein Lehrer (unser Gatekeeper) der Klasse (einer 11. Klasse, Französisch), was es mit dem Projekt auf sich hat. Der Bildzuschnitt fokussiert aus der vorderen statischen Kamera, wie die Forscherin der LP die KK anlegt bzw. ihr dabei helfen will, nachdem die Forscherin die LP dazu aufgefordert hat („Sie müssten da kurz reinschlüpfen“). Auf den Bildern ist zu erkennen, wie die LP vor der Forscherin zurückzuckt; beide Bilder sind mit einem Abstand von weniger als einer Sekunde aufgenommen.



Abb. 8 und 9: Anlegen der Körperkamera und Zurückzucken

Die Geste der LP, mit leicht angehobenen Armen und der Beugung des Torsos nach vorn, damit die Forscherin ihr mit den Gurten helfen kann, erweckt den Eindruck von Hilflosigkeit, möglicherweise sogar Gebrechlichkeit. Dazu passt, dass sie sich nicht mit den Händen oder verbal wehrt, sondern der Körper-Leib zurückzuckt. Auch die Forscherin hält danach sichtbar mehr Abstand und kommentiert nur kurz den Sitz der Kamera als „perfekt“.

Unter der Annahme, dass der Leib für derartige reflexhafte Handlungen (mit)verantwortlich ist und dass es sich nicht um eine geplante und kontrollierte, aber dennoch habitusgeprägte Körperbewegung handelt, kann dies als Zeichen für eine spontane leibliche Reaktion auf ein subjektives Erleiden verstanden werden, die keine Zuschreibung rationalen Handelns, psychologischer Gemütszustände oder kommunikativen Wissens darstellt, sondern eine Facette des Habitus beleuchtet.

Dies bestätigt sich eine Woche später im Dialog mit einem anderen Forscher im o. g. Kurs der 13. Klasse. Die beiden statischen Kameras laufen bereits und die LP hat den Schüler*innen einen Arbeitsauftrag erteilt, an dem sie als Gruppe arbeiten.

Forscher: Ist die Frage mit der Körperkamera (?)

Lehrperson: soll ich das ma anlegen? (.) ich kenns, ich habe das schon (.) wien Bade[anzug]

F: [ah sie ham das schon] (???)

L: nee ich kanns. (F reicht KK) ich (sträub) mich nur wenns jemand anders macht

F: ja, das is ähm (1) ich habs nie getragen

L: hm?

F: ich habs selbst nur noch nie getragen

L: is n bisschen unangenehm (.) das is eng!

F: (zeigt auf Anknopf) dann eimal auf den roten da

L (drückt) (1) (Gerät piept, beide @@)

Hier fällt ihr Vergleich zu einem Badeanzug auf sowie die Verbalisierung des Zurückzuckens vor der Forscherin eine Woche zuvor. Auch der Forscher hat dies wohl wahrgenommen, denn er drückt nicht selbst auf den Knopf, sondern bittet die LP, dies zu tun – anders als bei anderen LP. Schließlich legt die LP trotz Unbehagens das „Geschirr“ an.

In einer dritten Stunde, drei Tage später, führt die Reaktion auf die Körperkamera – und allein deren Anblick – wieder zu einer spontanen negativen Evaluation, die aber wiederum als performative Performanz zu verstehen ist. Das *still* ist angefertigt, kurz nachdem die LP „unangenehm“ sagt.

L: (zum Forscher, der mit der KK ankommt) bonjour! (.) °oh schieße!° @@

(Forscher gibt ihr die KK, L legt die KK an)

L: das ist unangenehm.

Schülerinnen: @@

L: das ist wie so ein enger Badeanzug (zu Schüler*innen)

Schülerinnen: @@

L: das: komisch



Abb. 10: Körperkamera selbst anlegen

Dass sich „oh scheiße!“ auf die KK bezieht, schließen wir aus der Sequenzialität: Die Begrüßung des Forschers mit hoher Stimme auf Französisch mit betonter Aussprache erweckt den Eindruck einer positiven Reaktion, den Forscher in der Klasse willkommen zu heißen. Darauf folgt die genannte negative Evaluation, deutlich leiser, und dann ein Lachen, das möglicherweise auf den vulgären Ausspruch vor den Schüler*innen bezogen ist.

Die beiden Schülerinnen lachen, die beiden anderen anwesenden Schüler sprechen über das anstehende Abitur in Biologie und nehmen keinen hör- oder sichtbaren Bezug zu der Situation mit der Kamera. Das Lachen der Schülerinnen verstehen wir mehr als rollenhaft denn als besonders emotional involviert. Sie sitzen und kramen nach Unterlagen bzw. setzen sich hin und beobachten die LP, die direkt vor ihrem Tisch steht. Dabei reagieren sie mit verhaltenem Lachen auf die LP, die sich der für sie offensichtlich unangenehmen KK aussetzt.

Die Reaktion selbst interpretieren wir als spontanen Ausdruck in Folge der leiblichen Erinnerung an die KK. Weiter verstehen wir das Anlegen der KK vor den Schüler*innen nicht als Inszenierung für die Schüler*innen. Dafür sind die Kommentare beim Anlegen der KK dem zu ähnlich, was sie zuvor gesagt hat: die Nennung der Adjektive „unangenehm“ und „eng“ sowie der Vergleich

mit dem Badeanzug. Zudem trägt sie in allen drei Stunden dicke Wollpullover⁹, die das Anlegen der KK einerseits erschweren, andererseits den genannten ‚Badeanzug‘ praktisch kontrastieren. Während ein Badeanzug nicht per se mit unangenehmen Situationen verbunden werden muss, wie es die LP hier macht, ermöglicht dieser wiederholt verbalisierte Vergleich weitere Interpretationsmöglichkeiten.

Ein Badeanzug ist eng, schützt und verhüllt nicht, sondern zeigt mehr, als er verbirgt, ihr dicker Wollpullover ist dagegen warm, weit und verhüllend. So ist die Forscherin in der ersten Stunde möglicherweise in einen körperlichen Bereich eingedrungen, den die LP leiblich als unangenehm empfunden hat – zudem verändert die KK das Tragen der von ihr offensichtlich präferierten Pullover, sodass die Assoziation von Schutz gegenüber der Schutzlosigkeit des Badeanzugs plausibel wird.

Aufgrund dessen lässt sich fragen, inwiefern der Orientierungsrahmen der LP von der Suche nach Schutz und dem Rückzug von Stress geprägt sind. Derartige Aussagen fallen punktuell im informellen Gespräch mit dem Forscher – und sind dank der Körperkamera aufgenommen. So lässt sie die Schüler*innen immer sehr lange Gruppenarbeiten machen und wenn sie vor dem Kurs steht, driftet das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch schnell in informelle Gespräche ab, die sich auf persönliche Erfahrungen oder Einschätzungen beziehen, aber wenig mit dem Fachgegenstand oder einer Abiturvorbereitung zu tun haben. Dass sie die KK trotz allem anlegt, ließe sich dann – leicht spekulativ – so verstehen, dass die Forschung zugleich auch eine Möglichkeit für Rückzug durch informelle Gespräche mit Forschenden bedeutet. In jedem Fall hat sie die KK noch zwei weitere Male angelegt, obwohl diese eine Zumutung darstellt, was sich auch an weiteren Fällen zeigt (s. u.).

Die Analyse des leiblich-subjektiven Aspekts, hier des Erleidens der KK, hilft auf diese Weise bei der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, da Erfahrung in videografischen Studien sonst kaum Teil der Analysen ist. Wenn die LP vor dem Anlegen der KK zurückzuckt, kann man dies möglicherweise als Verweis auf eine leibliche Erfahrung rekonstruieren, auf die sich auch die verbale Performanz eine Woche später bezieht, nach Boger wohl ein Verweis auf leibliches Reagieren: „Dieses etwas, das eher spontan räsioniert – mit weniger

9 Zum Erhebungszeitpunkt im März war die Außentemperatur niedrig, aber nicht sehr kalt – auch im Vergleich zu anderen im Raum lässt sich sehen, dass die dicken Wollpullover mehr als eine witterungsbedingte Notwendigkeit waren, sondern im Orientierungsrahmen der LP zu verstehen sein müssen.

ratio und mehr Resonanz(körper) – ist der gelebte Leib. Der Leib gehorcht niemandem, er kennt kein Gesetz, er stellt sich quer, aber ohne im politischen Sinne ‚dagegen‘ zu sein“ (Boger 2017, S. 11).¹⁰

Während auch statische Kameras das Eindringen in einen ansonsten vor der Öffentlichkeit weitgehend geschützten Raum darstellen und für die LP belastend sein können, trifft dies auf die KK in besonders deutlicher Weise zu. Auch wenn im Sample wiederholt Verweise auf alle Kameras und Aufnahmegeräte zu finden sind, so wird die KK besonders intensiv bearbeitet – möglicherweise da sie eine Zuspitzung der Zumutungen durch die Forschung darstellt, die den Körper und das leibliche Erleben mehr betreffen als die „Reaktanz“ (Goerigk et al. 2021) auf die statischen Kameras.

Um über den fallinternen Vergleich hinauszugehen, blicken wir auf einen kontrastierenden Umgang mit der KK. Vor der Spanischstunde in der 10. Klasse legt die Forscherin der LP die KK an. Die Forscherin und die LP kannten sich vorher bereits und die LP fungierte auch als Gatekeeper.

L: Ach du schande ich dachte ich wäre aus der Zeit raus

@@@

beide: @@@

L: das is wie son Ganzkörper(BH??) (...) ey meine Frisur @

(...) ich seh aus wies SAK¹¹

F: (ja genau) @@

L: was machen die, die mega die Oberweite haben?

F: ich (???)

Hier werden die beiden ebenfalls von mehreren Schüler*innen beachtet, die LP und die Forscherin lachen viel. Sie nehmen zunächst jedoch keinen Bezug zu den Schüler*innen. Auch hier verbalisiert die LP das Anlegen bzw. Tragen der KK als unangenehm. Allerdings sind in Bild und Audio keine Anzeichen eines Zurückzuckens vor der Forscherin zu erkennen. Auch die Kommentare zur KK sind anders als bei der LP zuvor, denn diese LP macht in jedem *turn* einen oder mehrere Witze über die Situation und lacht zusammen mit der Forscherin darüber. Dies passt zum Orientierungsrahmen, den wir anhand von Unterrichtssequenzen rekonstruiert haben: Sie macht ständig Witze im Unterricht, oft leicht vulgär oder anzüglich, wie hier die Frage nach denen, „die mega die Oberweite haben“. Diese Witze finden sich in allen Unterrichtssituationen, ob ihre Planung auf sichtbare Probleme stößt oder nicht. Im Kurs ist die LP die

10 Boger argumentiert hier aus einer phänomenologischen Perspektive, der gegenüber auch der Leib als Teil eines strukturierten, aber nicht deterministischen Habitus verstanden werden kann.

11 Vermutlich ist hier „SEK“ (Sondereinsatzkommando) gemeint, also z. B. Polizist*innen, die einen Körperpanzer tragen.

Alleinunterhalterin und sowohl für die Gestaltung des Fachunterrichts als auch für die Belustigung der Schüler*innen verantwortlich.

So ist auch über die Witze hinaus keine Problematisierung des gemeinsamen Anlegens der KK zu erkennen, die Nähe der Forscherin scheint nicht zu stören. Charakterisierten wir daher das Anlegen der KK eher als leiblich ungewohnt, denn als deutliches Erleiden, so passte auch die Kleidung dazu. In den fünf videografierten Unterrichtsstunden bzw. Doppelstunden trägt die Lehrerin immer Kleider¹². Diese sind nicht sehr eng, betonen aber den Körper der LP deutlich stärker – wenn ihnen eine Schutzfunktion wie die Wollpullover der anderen LP zukommt, so drängt sich diese Assoziation nicht so deutlich auf.

Zudem verweist die Lehrerin auch im Plenum auf die Kamera, führt sie gewissermaßen in die Stunde ein. Dass sie das Filmen als ein bekanntes Phänomen einführt, liegt wohl daran, dass sie weiß, dass die Klasse bereits im Französischkurs gefilmt worden ist.

LP: hola chicos chicas (.) como veis tengo un accesorio nuevo;
y como veis la señora (Forscherin) otra vez tiene aquí las
cámaras, no obstante trabajar como siempre;¹³

Während die andere LP die Kameras, insbesondere die KK, nicht eingeführt hat, stellt diese LP die KK als eine nachrangige Neuerung vor, die nicht am „Arbeiten“ hindern soll oder kann.

Beide LP kommentieren die KK als mindestens ungewohnt und auch als eher unangenehm. Allerdings zeigen sich in der Art und Weise des Umgangs mit der KK deutliche Unterschiede. Während wir von außen die Verbalisierung und die Art der Kleidung am Körper interpretieren können, bietet der Umgang mit der KK Hinweise auf die leiblich-subjektive Erfahrung der beiden LP, die wiederum in die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens einfließen können. Dies demonstrieren wir in einer schematischen Gegenüberstellung, die auch auf den generellen Kontrast zwischen beiden Fällen verweist.

Die erste LP bearbeitet die KK als Zumutung, die sie erleidet. Die Kamera und teilweise auch die Forscherin (Abb. 8, 9) dringen in ihre – populärsprachlich – Komfortzone ein, zu der dicke weite Wollpullover zu gehören scheinen. Ihr Unterricht besteht aus kurzen Input-, Präsentations- und Diskussionsphasen sowie langen Phasen von Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, in denen sie an ihrem Schreibtisch Unterlagen durchgeht oder mit den Forschenden spricht. In den Plenumsphasen lenkt sie das Gespräch häufig in Richtung informeller Un-

12 Dieser Unterricht wurde ebenfalls im Februar und März aufgezeichnet, die Unterschiede in der Kleidung können kaum auf Witterung verweisen.

13 „Hallo Jungs und Mädels, wie ihr sehen könnt, habe ich ein neues Accessoire; und wie ihr sehen könnt, hat Frau (Forscherin) wieder die Kameras da, dennoch Arbeiten wie immer;“

terhaltungen. Ihr Orientierungsrahmen scheint davon geprägt, dass sie Anstrengungen sowie Stress vermeidet bzw. sich davor schützt. Dies zeigt sich sowohl in Bezug auf den Unterricht als auch auf den Umgang mit der KK.

Die zweite LP dagegen bearbeitet die KK als eher unangenehm, aber darüber hinaus als Anlass für Witze und als Einstieg in die Stunde mit der Klasse. Sie unterrichtet überwiegend frontal und fragend-entwickelnd, wobei sie fast immer vor der Klasse steht – dies wird insbesondere im Vergleich mit der ersten LP deutlich, die sich immer wieder aus der frontalen Position vor dem Kurs wegbewegt. Sich selbst und die Klasse zu unterhalten, scheint für die zweite LP zentral zu sein.

So lässt sich der Orientierungsrahmen in Bezug auf KK und Unterrichtsgestaltung im fallinternen wie fallexternen Vergleich klarer rekonstruieren. Wir gehen davon aus, dass die Rekonstruktion eines Habitus bzw. Orientierungsrahmens immer auf Körper und Leib verweist, die leiblichen Aspekte sind allerdings noch nicht so oft explizit bearbeitet worden. Wenn daher gesagt wird, „when you see someone with one of those GoPro Hero 3 cameras strapped to her chest, it’s a signal to the world that she is about to do something awesome“ (Arnold nach Bégin 2016, S. 15), dann trifft dies nicht unbedingt auf die LP zu, wie man in der körperlichen und verbalen Performanz sehen kann. Es scheint sich – wenn auch auf unterschiedliche Weisen – für beide LP um eine Zumutung zu handeln, die nicht nur als Heuristik zur vertieften Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, sondern auch als ethische Herausforderung verstanden werden muss.

4.3 Die KK als ethische Herausforderung

Bereits in den vorangehenden Kapiteln wurden bestimmte ethische Herausforderungen bei der konkreten Unterrichtsforschung benannt wie bspw. das Anbringen und Tragen eines speziellen ‚Geschirrs‘, das einerseits ein Überschreiten der individuellen persönlichen Distanzzone der LP bedeuten kann, als auch andererseits eine Art Vorführen der LP vor der Schüler*innenschaft. Die ethischen Herausforderungen können mit Kubanyiova (2008, S. 505 H. i. O.) auf drei makroethische Prinzipien für Forschung zurückgeführt werden:

„The general macroethical criteria are typically derived from three core principles that serve as moral standards for research involving humans: *respect for persons*, which binds researchers to protect the well-being of the research participants and avoid harm and/or potential risks; *beneficence*, that is, ensuring that the research project yields substantial benefits while minimizing harm; and *justice*, or in other words, a fair distribution of research benefits“ (ebd.).

Darüber hinaus betont sie aber mikroethische Prinzipien, die insbesondere auf kontextuelle Gegebenheiten eingehen, die über das formale Sammeln von Unterschriften hinausgehen. Da wir – darauf weist die Analyse hin – zumindest die LP erheblichem Stress durch die KK ausgesetzt haben, war dies nach Kubanyiova nicht nur eine Verletzung des „well-being of the research participants“, sondern darüber hinaus ein „ethically important moment“ (2008, S. 506 f.), in dem die Forschenden im Feld hätten reagieren können und sollen – bspw. in dem die KK für die LP als optional hervorgehoben wird. Wir können und müssen diese Überlegungen aber noch weiterführen. Die KK erfasst mehr als nur „mehr Daten“ oder „andere Daten“, denn sie ermöglicht den Forschenden, potenziell die Unterlagen der LP einzusehen, deren geflüsterte Gespräche zu hören; auch wenn die LP den Raum verlässt, entfernt sie nicht unbedingt die KK. Hier ist ein verantwortungsvoll abwägender Umgang der Forschenden mit den Daten notwendig. Auch diese Dimension videografischer Forschung ist nicht neu, zeigt sich aber bei der Arbeit mit der KK besonders fokussiert.

So bleiben zum einen die nachträgliche Reflexion (vgl. Copland 2020, S. 191; Viebrock 2019) und damit verbundene Handlungsempfehlungen, z. B. den Einsatz der KK stärker vorzubereiten und ggf. anders zu präsentieren. Zum anderen zeigt sich aber auch am Beispiel der KK zugespitzt ein grundlegendes Spannungsverhältnis: In der Unterrichtsforschung muss man zwischen dem Wunsch nach besseren Forschungsdaten und der Zumutung durch die Forschenden navigieren, die auch durch z. B. mehr Kameras vergrößert werden kann.

5 Fazit

Wir haben versucht, unsere Forschungsarbeit mit der Körperkamera theoretisch und empirisch zu rekonstruieren. Dabei sind wir auf Chancen und Herausforderungen eingegangen, die sich insbesondere auf die Bildproduktion der KK und die phänomenologisch inspirierte Differenz von Leib und Körper beziehen. Vor allem Letzteres hat sich als produktiv erwiesen, zugleich aber auch die Sicht auf erhebliche ethische Herausforderungen geöffnet.

Während wir nun die Wechselwirkung von Entscheidung der Forschenden und Praxis der Beforschten klarer beschreiben können, bleibt (wenigstens) eine weitere Herausforderung bestehen: Es scheint schwierig, ausschließlich anhand der Bilder der KK auf verschiedene Orientierungsrahmen der LP zu schließen – allerdings soll die KK auch nicht Selbstzweck sein, sondern gerade im Zusammenspiel mit den statischen Kameras und den Diktiergeräten ermöglichen, den Umgang mit Normen und Praktiken im Spanisch- und Französischunterricht zu rekonstruieren.

Wir konnten anhand des Umgangs mit der KK auch den Leib der LP in die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens einbeziehen. Auf diese Weise lässt

sich zudem der Körper-Leib als Forschungsinstrument und Forschungsgegenstand zugleich verstehen, wenn auch nicht im Sinne des „Hineinspürens“ in den eigenen Körper-Leib ethnografischer Forschung (Gugutzer 2017), sondern mit einer fokussierten Außensicht.

Insgesamt bewerten wir den Einsatz der KK zur dokumentarischen Unterrichtsforschung als nicht notwendig, aber hilfreich sowie als nicht per se riskant, aber herausfordernd. Die Stärken und Herausforderungen der Videoanalyse sind dabei jeweils noch prononcierter zu sehen und zwingen noch mehr zur Reflexion. Damit passt die Forschung mit der KK zum Vorgehen der Dokumentarischen Methode, wenn sie als integrierter Teil der Analyse von Orientierungsrahmen verstanden wird und nicht als Alternative. Unter dieser Perspektive kann die KK auch als angemessen für das Feld schulischen Unterrichts gefasst werden. Die KK ist dabei jedoch unseres Erachtens nur im praxeologischen Paradigma produktiv zu verwenden, wohingegen Kopfkameras sowohl praxeologisch als auch in anderen Ansätzen genutzt werden können.

Auf jeden Fall muss die ethische Herausforderung der KK stärker reflektiert und deren Einsatz noch expliziter mit den jeweiligen LP abgesprochen werden. Zweifellos kann die Rolle der Technik der KK und der Assoziation von Mensch und Technik noch weiter elaboriert werden. Ebenso erscheint es lohnenswert, die Rolle des Leibs in der Praxeologischen Wissenssoziologie genauer zu bestimmen.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Bédard, P. (2015). Disembodied Perspective: Third-Person Images in GoPro Videos. *Alphaville: Journal of Film and Screen Media*, 9, S. 1–15.
- Bedorf, T. (2015). Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann, & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 129–150). Wiesbaden: Springer.
- Bedorf, T. (2017). Selbst-Differenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. *Phänomenologische Forschungen*, 2, S. 57–75.
- Bégin, R. (2016). GoPro: Augmented Bodies, Somatic Images Screens. In D. Chateau, & J. Moure (Hrsg.), *Screens. The Key Debates: Mutations and Appropriations in European Film Studies*, 6 (S. 107–115.) Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: Using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), S. 140–148.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion online*, 11(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>. Zugegriffen: 15. Juni 2021.

- Böhle, F., & Porschen, S. (2011). Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In R. Keller, & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 53–67). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18(1), S. 9–20.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2016). Embodied Sociolinguistics. In N. Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (S. 173–197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Copland, F. (2020) Ethics. In Tusting K. (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (S. 184–197). London: Routledge.
- Dinkelaker, J. (2018). Selektion und Rekonstruktion. Herausforderungen und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Videographie. In C. Moritz, & M. Corsten (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 153–165). Wiesbaden: Springer.
- Fankhauser, R., & Kaspar, A. (2017). Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *ZISU*, 6, S. 53–67.
- Goerigk, P., Weiser-Zurmühlen, K., Erichsen, G., & Wild, K. (2021). Zur Einschätzung von Reaktanz und Invasivität in videografischen Daten. Ein kontextsensibler Ansatz zur Beurteilung der Kamerarolle in Aufnahmesituationen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), [63 Absätze].
- Grein, M., & Tesch, B. (im Druck). Fachlichkeit, Normativität und Fallauswahl. Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Gugutzer, R. (2017): Leib und Körper als Erkenntnissubjekte. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (Bd. 2, S. 381–394). Wiesbaden: Springer.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal* 92(4), S. 503–518.
- Latour, B. (2002). *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lindemann, G. (2017). Leiblichkeit und Körper. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (Bd. 1, S. 57–66). Wiesbaden: Springer.
- Maltese, A. V., Danish, J. A., Bouldin, R. M., Harsh, J. A., & Bryan, B. (2016). What are students doing during lecture? Evidence from new technologies to capture student activity. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(2), S. 208–226.

- Mohn, B. E. (2019). Kamera-Ethnographie. Schauen, Sehen und Wissen filmisch gestalten. In A. Geimer, C. Heinze, & R. Winter (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer.
- Schäffer, B., Klinge, D., & Krämer, F. (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. *ZQF*, 21(2), S. 163–183.
- Ströbel, L. M. (2021). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion. Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 2, S. 74–94.
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), S. 51–72.
- Tesch, B. (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode*. Berlin: Lang.
- Viebrock, B. (2019). Warum die Befolgung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis in der fremdsprachendidaktischen Forschung notwendig ist, aus forschungsethischer Sicht aber nicht ausreicht. In H. Rossa, & E. Wilden (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 49–66). Frankfurt/Main: Lang.
- Vernaci, D. (2021). Affordanzen und soziale Konstruktion von Sprache und Sprachlichkeit Eine dokumentarische audio- und videografische Untersuchung zum Spanischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 2, S. 33–51.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner-Willi, M. (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Woznica, M. (2020). Videographie im Wandel. Zur Analyse des mediatisierten Alltagsraumes mittels mobiler Erhebungsinstrumente. *ZQF* 21(1), S. 53–68.

Videografien in Relation zur interaktiven Praxis des Unterrichts.

Eine Replik zum Beitrag von Matthias Grein und Bernd Tesch

Matthias Grein und Bernd Tesch nehmen in ihrem Beitrag¹ Bezug auf die Methodologie von Unterrichtsvideografien und die hierbei eingesetzten Erhebungsinstrumente. Sie verweisen in Anbetracht von offeneren Unterrichtsformen, die mehr Bewegung auch auf Schüler*innenseite ermöglichen, auf Grenzen von Videoaufnahmen im Klassenzimmer, die aus statischen Kameraperspektiven gewonnen werden, auch im Rahmen dokumentarischer Unterrichtsforschung. Die Datensammlung über Forschungsteilnehmende, die mit Videokameras ausgestattet sind, ist in der qualitativen Unterrichtsforschung noch wenig in Betracht gezogen worden; dies trifft insbesondere auf den Einsatz von Körperkameras zu, welchen die Autoren als Novum auch für die dokumentarische Unterrichtsforschung herausstellen. Der Beitrag diskutiert Chancen und Herausforderungen der Verwendung einer solchen – in der Praxis v. a. im (Extrem-)Sport oder bei der Polizei eingesetzten – Körperkamera als Ergänzung zur statischen Videografie des Unterrichts entlang von Daten aus einem Forschungsprojekt zu Normen und Praktiken des Spanisch- und Französischunterrichts. Die dabei aufgeworfenen Diskussionspunkte und Reflexionen zu dem von den Autoren bemerkenswert transparent gemachten Vorgehen berühren grundlegende Fragen videobasierter Unterrichtsforschung im Rahmen von rekonstruktiven Forschungsansätzen, im Besonderen der praxeologischen Wissenssoziologie.

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Grein und Tesch i. d. B.

Diese Replik greift folgende Aspekte heraus:

1. Video als selektiver Zugang zur Komplexität unterrichtlicher Praxis
2. Videografische Daten in ihrem Verhältnis zum konjunktiven Wissen und Handeln
3. Die Konstruktion der Forschungssituation

1 Video als selektiver Zugang zur Komplexität unterrichtlicher Praxis

Der schulische Unterricht zählt zu jenen sozialen Situationen der Gesellschaft, die sich durch eine besondere Komplexität auszeichnen. Aus praxeologisch-wissenschaftlicher Sicht ist diese Komplexität zunächst darin fundiert, dass die grundsätzliche „Komplexität des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017, S. 102 ff.) mit seiner Doppelstruktur von konjunktivem Wissen (resp. performativer Logik) und kommunikativem Wissen (propositionale Logik) und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus (ebd.) nochmals im Rahmen der Organisation Schule eine Verdoppelung erfährt, da sich die unterrichtliche Praxis neben den gesellschaftlichen Normen auch gegenüber den organisationspezifischen Normen und Programmen ins Verhältnis setzen muss (vgl. Bohnsack 2020, S. 39). Der an anderer Stelle als „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi & Sturm 2012) bezeichnete organisationale konjunktive Erfahrungsraum weist diese „doppelte Doppelstruktur“ (Bohnsack 2020, S. 39) auf. In ihm interagieren Lehrpersonen, deren Habitus durch mehrdimensionale gesellschaftliche (komplexe) konjunktive Erfahrungsräume geprägt ist, und Schüler*innen mit teils gemeinsamen, teils differenteren (gesellschaftlichen) konjunktiven Erfahrungen, wie sich dies u. a. in heterogenen peerkulturellen Milieus dokumentiert. Die Lehr-Lern-Verhältnisse des Unterrichts sind zudem durch die (häufig engen) Raumverhältnisse mit Sitzordnung und schulischem Interieur ebenso geprägt wie durch die Rollenkonstellation, wonach eine Vielzahl an Schüler*innen von (meist nur) einer Lehrperson unterrichtet wird und sich die Anwesenden der fortwährenden Kopräsenz kaum entziehen können (vgl. Jackson 1968, S. 10). Hieraus, wie aus der oben dargelegten Einbindung der Praxis in komplexe Sinnstrukturen und -logiken, ergibt sich eine spezifische Komplexität der mit den Interaktionssystemen und Handlungssträngen im Unterricht einhergehenden Simultaneität und Sequenzialität (vgl. Wagner-Willi 2004, S. 50 ff.; Bohnsack 2009, S. 47 ff.; Dinkelaker 2010). Bei Forschungsinteressen, die auf die unterrichtliche Praxis in ihrer nicht nur sprachlichen, sondern auch körperlich-materiell-räumlichen Gestaltung gerichtet sind, hat die Videografie im Vergleich mit anderen Erhebungsmethoden das größte Potenzial, sich der geschilderten Komplexität zu nähern (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 254 ff.).

Dabei dürfte es innerhalb der qualitativen Unterrichtsforschung überwiegend Konsens sein, dass die Videografie immer selektiv verbleibt (vgl. Corsten et al. 2020, S. 13), dies schon alleine wegen der notwendigen Perspektivität des Kamerabildes. Räume, Körper und Dinge können aus einer Vielzahl an Perspektiven und Standorten videografiert werden, und an jedem Standort resp. aus jeder Perspektive geraten jeweils nicht nur räumliche Ausschnitte, sondern auch *spezifische* Seiten, Elemente, Positionen und Bewegungen der Körper und der Dinge im Raum in den Blick. Wie Matthias Grein und Bernd Tesch auch für die dokumentarische Unterrichtsforschung festhalten, ist die Strategie weit verbreitet, zwei überwiegend statische Videokameras auf die unterrichtliche Situation zu richten, häufig in Kombination mit (halb-)totaler Einstellungsgröße und einander ergänzenden Perspektiven, um das Handlungsgeschehen möglichst weiträumig einzufangen (vgl. z. B. Wagener 2020, S. 81). Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 113) sehen gegenüber einer flexibel die Perspektive variierenden Handkamera den entscheidenden „Vorteil der Videografie mit statischen Kameras und totalen Einstellungen auf den Unterrichtsraum sowie dezentralen Audioaufnahmen (...) in einer weitgehenden, wenn auch nie vollständigen ‚reversiblen Selektivität‘ (Dinkelaker 2010, S. 92 ff.)“. Dort jedoch, wo mit der Entscheidung für eine statische Positionierung der Kameras eine statische Differenzierung zwischen einer ‚Schüler*innen-‘ und einer ‚Lehrpersonen-Kamera‘ einhergeht und die interaktiven Bezugnahmen der Akteur*innen aufeinander durch entsprechende Fokussierungen und Kameraschwünks außer Acht gelassen werden, kann es zu einer erheblichen Überlagerung der videografischen Konstruktionen von dem jeweiligen Habitus der abbildenden Forscher*innen kommen, wie dies Astrid Baltruschat (2015) für einzelne Sequenzen der TIMS-Studie überzeugend rekonstruieren konnte: So repräsentieren die Kamerabilder z. B. einen „Beobachter mit Zeigestab (Herv. i. O.), (...) der in gewisser Weise selber ‚pädagogisch aktiv‘ wird“ (ebd., S. 288).

Im Unterschied zu Videografien, welche die Forschungsteilnehmenden, allen voran die Lehrperson, als Einzelakteur*innen ins Kamerabild setzen, ist für eine praxeologisch-wissenssoziologisch gerahmte Videoerhebung der Blick auf die *interaktive* Praxis zentral, also der Fokus auf das Handeln, wie es sich *in Interaktionen* im Unterricht entfaltet (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015, S. 134; Asbrand & Martens 2018, S. 103 ff.; Wagener 2020, S. 55). Sollte das Erkenntnisinteresse z. B. auf der Rekonstruktion der Praxis resp. des Orientierungsrahmens der Lehrperson liegen, ist es gleichermaßen relevant, sie selbst als auch die mit ihr interagierenden Schüler*innen ins Bild zu bekommen. Sicher ist dies aufgrund der im Klassenzimmer z. T. räumlich weitreichenden Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*in, aber auch wegen Begrenzungen der Positionierung statischer Kameras durch häufig enge räumliche Verhältnisse und das Mobiliar sowie aufgrund der Körper-Raubewegungen nicht immer möglich. Nicht zuletzt dieser Umstand und der Versuch, alle (poten-

ziellen) Interakteur*innen mit ins Bild zu bekommen, liegen der Strategie zugrunde, eine zweite (statische) Kameraperspektive in die Videoerhebung einzubeziehen.

Die Ausrichtung des Kamerabildes auf die Interaktionen der Forschungsteilnehmenden bedeutet dabei auch, ihre körperlichen Positionen in Relation zueinander, ihre Ausrichtung auf- oder Abwendung voneinander sowie Blickwechsel und Gesten wie Mimik als wechselseitige Reaktionen soweit als möglich einzufangen (vgl. Bohnsack 2009, S. 141 ff.). Hier wirft die von Matthias Grein und Bernd Tesch im Forschungsfeld verwendete Körperkamera einige Fragen auf. Zunächst kann festgehalten werden, dass bei jenen Interaktionen, an denen die mit der Körperkamera ausgestattete Lehrperson beteiligt ist, jeweils eine (körperliche) Seite des Interagierens, diejenige der abbildenden Person, aus dem Blick gerät². Demgegenüber werden die verbalen Gehalte der Interaktion über eine solch nahe Audioaufnahme – wie von den Autoren als Vorzug („Mehr hören“) charakterisiert – besser als mit einer statischen Videokamera aus der Ferne aufgezeichnet und damit für die Analyse umfassender zugänglich. Dieser Vorteil wäre allerdings auch mit einem kleinen Funk- bzw. Lavaliermikrofon, das mit einer statischen Kamera verbunden ist und von den Forschungsteilnehmenden an der Kleidung befestigt werden kann, zu erzielen (vgl. z. B. in der Studie von Wagener 2020, S. 81). Auch die Perspektivität der auf der Brusthöhe angelegten Körperkamera wirft Fragen auf, welche z. T. bereits in reflexiver Wendung von den Autoren bearbeitet wurden. Allerdings bleibt in den Ausführungen – über die Abgrenzung gegenüber einer Kopfkamera hinaus – unklar, welche Überlegungen genau zur Auswahl dieses Körperteils resp. dieser Körperhöhe als Ort der Anbringung der Kamera führten. Die Autoren reflektieren anhand von Fotogrammen und Fotogrammvergleichen die mit dieser Verortung der Körperkamera verbundene Perspektivität und ihre Herausforderungen. Sehr nachvollziehbar ist die Rekonstruktion zur Relation der abgebildeten zur abbildenden Person, wie sie von den Bildern der Körperkamera nahegelegt wird. So sieht es so aus, als sähe das Gegenüber auf die filmende Lehrerin herab (Abb. 3) resp. über sie hinweg (Abb. 4). Der Vergleich der Abbildung 4 mit der Darstellung von Kinderperspektiven in Filmen macht genau auf die Differenz zwischen dem Filmen auf Brusthöhe gegenüber dem Filmen auf Augenhöhe einer erwachsenen Person aufmerksam. Generell scheint die Perspektivität des Kamerabildes eine Aufnahme aus Augenhöhe der abbildenden Person zu suggerieren – ohne dass wir uns dessen bei der Betrachtung bewusst sein müssen. Daraus ergeben sich Konstruktionsleistungen in Bezug auf die körperlich-räumliche Position der abbildenden Person resp.

2 Dies mit Ausnahme von ins Bild hereinragenden und überdimensioniert erscheinenden Armen der abbildenden Person oder ihrer in der Situation erzeugten körperlichen Bewegungen, die sich als Perspektivverschiebungen resp. Verwackelungen im Bild dokumentieren dürften.

ihre körperlich-räumliche Relation zu den abgebildeten Personen in der oben beschriebenen Weise. Die Autoren machen in ihrem Vergleich mit der in der Forschungssituation simultan eingesetzten statischen Videokamera deutlich, dass die Körperkamera einen *Nähe-Effekt*, ein „mittendrin“-Sein, erzeugt, während die statische Kamera und ihr leicht von oben auf den Raum in seiner Gesamtheit gerichtete Abseitsposition einen „distanzierenden“ Effekt hervorbringt. Sie kommen nachvollziehbar zum Schluss, „dass die Bilder der KK (Körperkamera, Anm. d. Verf.) womöglich eine deutlichere Distanzierung erfordern als die der statischen Kamera (...). Zudem lässt sich festhalten, dass die institutionelle Statusdifferenz zwischen LP und Schüler*innen in einer Differenzierung der zuvor geäußerten Annahmen durch die Bildproduktion der KK nicht mehr sichtbar ist – wie bei Bild 6 – oder aber – wie bei Bild 4 – metaphorisch überdeutlich zu erkennen ist“. Hier ließe sich noch ergänzen, dass zum einen die vermeintliche Sichtbarkeit einer Statusdifferenz in Abbildung 6 durch den über die abbildende Lehrerin scheinbar hinwegsehenden Blick der Schülerin gebrochen wird und dass zum anderen die Überdimensionierung der Arme der Lehrerin der Entscheidung der Forschenden geschuldet ist, die Lehrperson – und nicht die Schüler*innen – mit einer solchen Kamera auszustatten.

In Bezug auf die Chancen einer Körperkamera heben die Autoren neben den sprachlichen Aufzeichnungen die von der Lehrerin geschaffene und nun sichtbare Ordnung auf dem Tisch sowie die von ihr bearbeiteten Materialien und Produkte hervor, die aus der Nähe visuell aufgezeichnet und damit lesbar werden können. Während die materiale Anordnung auf den Tischen der Forschungsteilnehmenden durchaus durch statische Kameras relativ leicht in den Blick genommen werden kann, ist ein Problem der Unterrichtsvideografie, wie die im Unterricht bearbeiteten Materialien angemessen dokumentiert werden können, auch in ihrem Prozesscharakter und in Bezug auf ihre interaktive Verhandlung. Einleuchtend ist es, wenn diejenigen Materialien von Schüler*innen, über die die Lehrperson mit diesen jeweils interaktiv verhandelt, ins Blickfeld der Körperkamera kommen, wobei unklar bleibt, wie die Erkennbarkeit des videografierten Materials sichergestellt werden kann. So ist etwa das in Abbildung 4 vor der Lehrerin auf dem Tisch liegende Textmaterial nicht lesbar, wie die Autoren selbst schreiben. Die Kontrolle der Einstellung des Kamerabildes ist aufgrund der Position auf Brusthöhe außer Kraft gesetzt. Auch ist zu fragen, ob die Entscheidung über die Dokumentation und den Zeitpunkt der Dokumentation der Materialien an die Lehrperson und ihre Interaktionen mit den Schüler*innen gebunden werden soll. Hier stellt sich die Frage der methodischen Kontrolle der Selektion, welche Materialien/Produkte zu welchem Zeitpunkt wie videografisch dokumentiert resp. nicht dokumentiert werden. In unserem aktuellen, vom Schweizerischen Nationalfond geförderten Forschungsprojekt: „Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards“ (vgl. Wagner-Willi & Zahnd 2020; Papke 2021) gehen wir

im Teilprojekt 1³ den Weg, sämtliche, im videografierten Unterricht erzeugten Produkte der Schüler*innen, neben den schriftlichen Produkten der Lehrperson an der Tafel und Arbeits- oder Aufgabenblättern, zu dokumentieren – unter der Bedingung des Einverständnisses der Betroffenen. Dies, um die interaktiven Verhandlungen – auch der Schüler*innen – mit Blick auf den Kontext der Aufgabenstellung und des Materials rekonstruieren zu können. Allerdings fehlt dabei immer noch der Prozess der Produkterstellung, den wir mithilfe des Videos und der auf Gruppentischen aufgezeichneten Audioaufnahmen nur in Teilen rekonstruieren können. Anders gehen hier partizipativ-ethnografische Projekte vor, die zu einem gewissen Grad die Auswahl, was wie aufgezeichnet werden soll, gezielt in die Hände der Forschungsteilnehmenden legen, wie z. B. im Teilprojekt 2 des o. g. Projektes, wo die Schüler*innen mit Smartphones ausgestattet werden, mit denen sie ihre Materialien und Produkte fotografieren, filmen oder kommentieren können. Je nach Forschungsansatz und Erkenntnisinteresse wäre auch der systematische Einsatz einer auf die Materialien und Produkte im Unterricht fokussierenden Kamera (auch mithilfe einer flexiblen Handkamera) sinnvoll, welche die Einstellungsgrößen und Perspektiven hinsichtlich der materialen Erkennbarkeit anpassen könnte.

2 Videografische Daten in ihrem Verhältnis zum konjunktiven Wissen und Handeln

Mit Blick auf den Habitus streichen die Autoren die Besonderheit der Körperkamera gegenüber einer Kopfkamera heraus: „Ohne der Kopfkamera einen kognitivistischen oder intentionalistischen *Bias* zuzuschreiben (...), scheint doch der KK eine Passung zu praxeologischer Forschung zuzukommen, denn über sie wird die Körperlichkeit der Praxis, der Habitus i. S. Bourdieus und die Performanz besonders betont“. Diese Differenzsetzung zwischen Kopf und Körper wird im Weiteren durch die Differenzierung zwischen Körper und Leib zugespitzt. Dabei wird eine besondere Nähe des vom Kopf abgehobenen Körpers resp. des späterhin unter Bezugnahme auf die Phänomenologie (u. a. Böhle & Porschen 2011) als „Wahrnehmungsmöglichkeit jenseits der fünf Sinne“ gefassten „erlebenden und/oder erleidenden“ Leibes zum Habitus, und damit zu der als „performatives Wissen“ bezeichneten Ebene, betont. In seiner Differenzierung der verschiedenen Ebenen korporierter Praktiken unterscheidet Bohnsack (2009, S. 145 ff.) auf vorikonografischer Ebene die Gebärden, wie z. B. das Beugen des Rumpfes, von operativen Handlungen, welche aus mehreren Gebärden bestehen, z. B. das Sich-Hinsetzen. Träger der Gebärden können dabei Kopf, Rumpf, Extremitäten oder die Mimik sein. Das performative resp. konjunktive Wissen kann i. S. der Dokumentarischen Methode

3 Katharina Papke ist als Doktorandin wesentlich am Teilprojekt 1 beteiligt.

entlang *aller* körperlichen Träger der Gebärden rekonstruiert werden. Dass einer auf Brusthöhe angelegten Körperkamera eine größere Passung zu praxeologischer Forschung zukommt als die Aufnahmen einer überwiegend statischen, von den Forschenden bedienten Kamera (vgl. hierzu exemplarisch die Rekonstruktionen von Körperbewegungen von Amelie Klambeck 2007) oder einer am Kopf befestigten Kamera, welche – indirekt, s. u. – neben der Körper-Raubewegung auch die Bewegungen des Kopfes aufzeichnet, ist an sich nicht plausibel. Die Autoren stellen in Bezug auf „die Bildproduktion durch die LP (Lehrpersonen, Anm. d. V.)“, die Frage, „[w]elche Art des habitualisierten Handelns“ vorliegt, und gehen von der Annahme aus, dass die Körperkamera „dazu beitragen kann, den Habitus bzw. Orientierungsrahmen der LP und damit auch Aspekte von Leiblichkeit zu rekonstruieren“. Doch was gelangt eigentlich in den Blick der Körperkamera? In den Abbildungen sind es in erster Linie die Umgebung des aufzeichnenden Körpers und die in das Blickfeld der Kamera gelangenden Personen. Aufgezeichnet werden zudem – in origineller Perspektivität – die räumlichen Nähe-Distanz-Relationen der Lehrperson zu den Schüler*innen und zu den vor ihr befindlichen Dingen. Die Körperbewegungen der Lehrperson kommen – mit Ausnahme von potenziell hineinragenden Extremitäten – nicht selbst in den Blick, sondern vermittelt über den Wechsel der Perspektive und des Bildausschnitts des bewegten Kamerabildes. Wenn die von Grein und Tesch aufgegriffene phänomenologische These zutrifft, dass sich der Leib im Unterschied zum gestaltbaren Körper der „empirischen Erfassung“ entzieht, dann *kann* dieser mit keiner Videokamera, auch nicht mit einer Körperkamera, erfasst werden. Dabei ist interessant, dass in Kap. 4.2 zur Rekonstruktion dessen, was als leibliche Reaktion auf das Anlegen der Körperkamera rekonstruiert wird – das Zurückzucken des „Körper-Leib[s]“ – Fotogramme der Videoaufzeichnung der statischen Kamera herangezogen werden.

Dort jedoch, wo die Arme ins Kamerabild hineinragen, wie in Abbildung 4, kommt das Hantieren der mit der Körperkamera ausgestatteten Person mit Dingen in den Blick. Hier, wie auch in Situationen, wo die mit der Körperkamera ausgestattete Person eine räumliche Nähe zu den vor ihr befindlichen Personen einnimmt und diese ins Kamerabild kommen, kann die Körperkamera videografieren, „auf welche Weise sich die Menschen und die Dinge in Situationen verbinden“ (Asbrand & Martens 2018, S. 125) – wodurch dieser habitualisierte Umgang mit den Dingen wiederum rekonstruierbar wird. Neben der oben angesprochenen Aufzeichnung der Nähe-Distanz-Relationen der mit der Körperkamera ausgestatteten Person zu den von ihr abgebildeten Personen, liegt m. E. in der Nah-Sicht auf das Handlungsgeschehen das größte Potenzial des Einsatzes einer Körperkamera, wengleich die interaktive Bezogenheit von Blickwechsel, Gesten und Mimik ausgeblendet bleibt und auch die Kameraperspektive auf Brusthöhe diese beim Gegenüber nur ausschnittsweise aufzuzeichnen vermag. Entsprechend wäre ein solcher Einsatz, wie auch die

Position am Körper, gemäß den oben ausgeführten Überlegungen und entsprechend dem Erkenntnisinteresse durch die Klärung, was durch wen und wie in den Blick gelangen soll, methodisch zu kontrollieren.

3 Die Konstruktion der Forschungssituation

Die Autoren führen aus, dass bei der Körperkamera unklar ist, „wer filmt bzw. ob die filmende Person – bei uns die Lehrperson – zugleich Filmende und Gefilmte ist. Die dokumentarische Unterscheidung zwischen abbildenden und abgebildeten Bildproduzierenden (Bohnsack 2011) wird damit weniger eindeutig“. In der Tat verschwimmen bei der Körperkamera die Grenzen auch in einer Forschungssituation insofern, als die mit ihr ausgestattete Forschungsteilnehmende einerseits durch ihre Körper-Raubewegungen zwar zur abbildenden Bildproduzent*in wird, die das, was ins Blickfeld der Kamera kommt, mit herstellt, die sich jedoch im Akt des Videografierens nicht vergegenwärtigen kann, was ihre Körper-Bewegung genau ins Bild der Kamera holt und dass durch die Position am Körper die Möglichkeit der Selektion und Korrektur eingeschränkt ist. Ihre *Gestaltungsleistungen* an der Videografie entsprechen insofern denjenigen der Forschungsteilnehmenden, die keine Körperkamera tragen: Es ist ihr unterrichtliches Handeln und Interagieren als Forschungsteilnehmende. Sie wird zur ‚abgebildeten‘ Bildproduzent*in, indem Aspekte ihres Handelns rekonstruierbar werden – vermittelt über die Bewegung der Bilder, den Wechsel der Perspektiven resp. der Bildausschnitte der Kamera, die in den Kamerablick geratenden Arme, Gegenstände und Personen sowie über die Tonspur der Videoaufnahme. Demgegenüber haben die Forschenden zentrale Selektionsentscheidungen vorgenommen, nämlich die Kopplung der audiovisuellen Aufnahmen einer auf Brusthöhe angelegten Körperkamera an die Körperbewegungen ausgewählter Personen, hier der Lehrperson. Wenngleich das Was der videografischen Aufzeichnung dabei nur eingeschränkt kontrollierbar ist, so ist es doch das Wie, der Modus der Aufnahmen, einschließlich der gewählten Kameraeinstellung und Perspektivität, der von den Forschenden präfiguriert wird. Dazu zählt auch die Festlegung der Körperstelle, an der die Kamera angebracht werden soll und die Auswahl des „Geschirrs“.

Im Beitrag wird die Frage gestellt, ob in Bezug auf das Arrangement der Körperkamera, das an das „Geschirr von Pferden oder Schlittenhunden“ erinnert, in Anbetracht der unterrichtlichen Situation, in der die Lehrperson „in gewissem Sinne vorgeführt“ wird, „Grenzen des Zumutbaren überschritten“ werden. Die Autoren machen im Beitrag die Situation des Anlegens des „Geschirrs“ der Körperkamera sehr transparent und präsentieren eine insgesamt nachvollziehbare komparative Analyse der Verhandlung dieser Situation durch zwei betroffene Lehrpersonen, welche sie in Relation zu den herausgearbeiteten unterrichtlichen Orientierungen setzen. Dass hier fallinterne Homo-

logien sichtbar werden, ist verständlich, zumal die Situation neben der Forschungssituation immer noch eine unterrichtliche Situation in Anwesenheit der Schüler*innen darstellt, die denn auch – neben den Forschenden – Adressat*innen der sprachlichen Äußerungen sind. Dabei wird deutlich, dass das Anlegen der Körperkamera einer Art ethnomethodologischem Krisenexperiment (vgl. Garfinkel 1980) gleichkommt. Denn offensichtlich werden mit diesem die inkorporierten Handlungsroutrinen, die den Forschungsteilnehmenden im Rahmen des Unterrichts selbstverständlich und eigen sind, gebrochen. Wie die Autoren bemerken, ist beiden Fällen die negative Evaluation in unmittelbarer Reaktion auf die ihnen zum Anlegen übergebene Kamera gemeinsam. Zudem stellen beide einen Vergleich mit anderen Kleidungsstücken her: ein „Badeanzug“ und ein „Ganzkörper(BH?!)“. Auch wenn in letzterer Transkription nicht gesichert ist, dass von einem BH die Rede ist, verweist doch die Äußerung „was machen die, die mega die Oberweite haben?“ auf die weibliche Brust, die von dem Tragen des „Geschirrs“ – je nach Größe mehr oder weniger einengend – betroffen ist. Etwas dezenter verweist auch hierauf der Vergleich der anderen Lehrperson, die im Anschluss an ihre Bemerkung: „das ist unangenehm“, den lachenden Schüler*innen erläutert: „das ist wie so ein enger Badeanzug“. Das unangenehme Gefühl wird also im Zusammenhang mit einem von dem Arrangement der Körperkamera betroffenen weiblichen Körperteil artikuliert. Wenngleich der Umgang mit der Forschungssituation generell auch als weitere Datenquelle zur Rekonstruktion des Orientierungsrahmens genutzt werden kann und die Betroffenen entsprechend unterschiedlich mit dem Forschungsarrangement umgehen, so ist doch in Bezug auf die Körperkamera die Einschätzung der Autoren sehr nachvollziehbar, dass sie in beiden Fällen als „Zumutung“ erlebt wird. Dabei verweisen die an die Schüler*innen gerichteten Äußerungen resp. die Interpretation der Autoren auch darauf, dass dieses Erleben, neben der körperlichen Erfahrung des Eingeengt- oder gar Diszipliniert-werdens als Forschungssubjekt, sich auch auf das damit verbundene klassen-öffentliche Vorgeführtwerden bezieht. Die ethische Verantwortung des Forschens, auf welche zurecht im Beitrag verwiesen wird, ist m. E. dabei höher zu gewichten als die Erkenntnispotenziale eines solchermaßen auf den „Leib“ gerichteten und Abwehr hervorrufenden Forschungszugangs.

4 Fazit

Matthias Grein und Bernd Tesch machen zu Recht auf Lücken in der videografischen Erhebung von Unterricht im Rahmen praxeologisch-wissenschaftlicher Forschung aufmerksam. Dazu zählen insbesondere die mit statischen Videokameraperspektiven verbundenen Einschränkungen der Dokumentation gebrauchter Materialien und Produkte im Herstellungsprozess wie auch der Aufzeichnung der körperlich-räumlichen Bewegungen der abgebildeten Ak-

teur*innen des Unterrichtsgeschehens, gerade in offeneren Unterrichtsformen. Entsprechend regt der Beitrag zum Nachdenken und zur Weiterentwicklung videografischer Strategien der Aufzeichnung des Unterrichts an. Die Reaktionen der Forschungsteilnehmenden auf das sie körperlich einengende Equipment der Forschung werden nachvollziehbar als „Zumutungen“ rekonstruiert. Dieser Spur der Reaktion auf das technische Arrangement in videografischen Projekten der Unterrichtsforschung könnte systematischer als bisher – im Sinne einer methodologisch übergreifenden Studie – auch mit Blick auf jene Projekte nachgegangen werden, die mit statischen Kameraperspektiven arbeiten und z. B. zur Verbesserung der Tonqualität kleine Funk- bzw. Lavaliermikrofone (bei den Lehrpersonen) oder Audioaufnahmegeräte (an Gruppentischen) einsetzen.

Die Anwendung des gewählten Erhebungsinstrumentes der Körperkamera wird dabei transparent beschrieben und z. T. methodisch reflektiert, wenngleich einige Kriterien für die spezifische Selektion (Personenauswahl, Auswahl der Körperstelle, gewählte technische Ausrüstung, Einstellungsgrößen der Kamera) unklar bleiben. Die mit der Position am Körper verbundenen mobilen Verschiebungen und Verfremdungen der Bildausschnitte und Perspektiven geben originelle visuelle Eindrücke des zugleich aus statischen Kameraperspektiven aufgezeichneten Unterrichts wieder und spiegeln die Standortgebundenheit videografischer Forschung. Allerdings bleibt offen, was der Erkenntnisgewinn der solchermaßen erzeugten Verschiebungen körperlich-räumlicher Relationen darstellt. In Bezug auf die aufgeworfene Körper-Leib-Diskussion stellt sich die Frage der Tragfähigkeit entsprechend angeführter phänomenologischer Konzepte. Hier erscheint die Differenzierung zwischen der performativen, impliziten resp. konjunktiven Dimension und der expliziten, reflexiven Dimension für die Rekonstruktion körperlicher interaktiver Praxis (Gesten, mimische Äußerungen, Bewegungen, Positionierung...) im unterrichtlichen Geschehen ertragreicher.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baltruschat, A. (2015). Unterricht als videografische Konstruktion. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 267–292). Opladen: Barbara Budrich
- Böhle, F., & Porschen, S. (2011). Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In R. Keller, & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 53-67) Wiesbaden: Springer.

- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Corsten, M., Pierburg M., & Wolff, D. (2020). Einleitung. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 9–16). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dinkelaker, Jörg (2010). Simultane Sequenzialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen. In M. Corsten, M. Krug, & C. Moritz (Hrsg.), *Videoanalyse praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 91–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Garfinkel, H. (1980). Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 189–262). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jackson, P. W. (1966). The Student's World. *The Elementary School Journal* 66, S. 345–357.
- Klambeck, A. (2007). «Das hysterische Theater unter der Lupe». Klinische Zeichen psychogener Gangstörungen. Wege der dokumentarischen Rekonstruktion von Körperbewegungen auf der Grundlage von Videografien. Göttingen: V&R unipress.
- Papke, K. (2021). Organisierte Inklusion? Kurzbeschreibung des Promotionsprojektes. <https://bildungswissenschaften.unibas.ch/de/doktoratsstudium/dissertationen/katharina-papke/> Zugegriffen: 11. Oktober 2021.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionellierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung* 5, H. 1, S. 49–66.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online* 4/2012. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> Zugegriffen: 06. Oktober 2021.
- Wagner-Willi, M., & Zahnd, R. (2020). SNF-Studie „Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts“. <https://p3.snf.ch/Project-188805> Zugegriffen: 06. Oktober 2021.

Bild und Sprache: Zum Verhältnis zwischen konjunktivem Erfahrungsraum und Bildlichkeit – methodologische und forschungspraktische Konsequenzen

Infolge der zunehmenden Bedeutung des Bildes innerhalb der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) stellt sich die Frage nach seinem Verhältnis zur Sprache. Während in einigen Forschungsprojekten das Bild als Stimulus für Gruppendiskussionen genutzt und dementsprechend interpretiert wird, rücken bei anderen Arbeiten die Triangulation der beiden Datensorten und die damit verbundenen methodologischen und methodischen Fragen in den Mittelpunkt des Interesses. Dabei wird von einer gegenseitigen Validierung, Ergänzung oder Beeinflussung ausgegangen. Während einerseits Sabine Maschke (2015) die Ergebnisse der Interpretation von Fotografien und Interviews als Spannungsverhältnis betrachtet, werden andererseits Bild und Gruppendiskussion für eine „spiralförmig-triangulierende sinngenetische Typenbildung“ (Hoffmann 2015, S. 340) genutzt. Dabei wird immer wieder Bezug auf Gottfried Boehm (1985, S. 447) genommen, der davon spricht, dass „Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene der ‚Bildlichkeit‘ partizipieren“. Dies wird als Argument für die Vergleichbarkeit beider Datensorten angeführt, ohne es methodologisch weiter auszuformulieren oder die Bildlichkeit näher zu bestimmen. Wie können Bild und Sprache methodologisch ins Verhältnis gesetzt werden und welche Konsequenzen hat dies für die Interpretation der unterschiedlichen Daten? Und wie kann dann das Verhältnis der Bildlichkeit, an der Sprache und Bild partizipieren, zur zentralen Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraumes der Dokumentarischen Methode gedacht werden? Anhand eines aktuell laufenden Forschungsprojektes zu Berufsbildern soll dies in diesem Artikel diskutiert werden. Zunächst werden bisherige Arbeiten zu Bild und Sprache innerhalb der Dokumentarischen Methode vorgestellt (1), um an-

schließlich auf die Kategorie der Bildlichkeit einzugehen (2). Auf der Grundlage erster Ergebnisse des Forschungsprojektes soll dann empirisch das Verhältnis von Bild und Sprache über die Bildlichkeit dargestellt (3) und abschließend ins Verhältnis zur Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraumes gesetzt werden (4). Der Artikel endet mit sich hieraus ergebenden forschungspraktischen Konsequenzen (5) und einem Ausblick (6).

1 Bild und Sprache in der Dokumentarischen Methode

In den letzten Jahren sind zunehmend Arbeiten im Diskurs der Dokumentarischen Methode entstanden, die entweder Bild und Sprache in Form von Foto-gruppendiskussionen miteinander verbinden (vgl. Dörner et al. 2011; Pallesen & Matthes 2020) oder als zwei eigenständige Datensorten betrachten (vgl. Hoffmann 2015; Maschke 2015; Stützel 2019; Rundel 2021). In ersterem Fall wird das Bild als Stimulus für eine Gruppendiskussion eingesetzt und die verbale Bearbeitung des Bildes innerhalb der Gruppe betrachtet. Das Bild dient hier weniger als eigenständige Erkenntnisquelle, sondern vielmehr als Reflexionsanlass und bildlicher Stimulus für die Gruppendiskussion. In den letzteren Fällen wird das Bild hingegen als eigenständiges Datenmaterial neben dem Text verstanden. So erstellte beispielsweise Nora F. Hoffmann (2015) Bilder auf Festivals und führte im Anschluss Gruppendiskussionen durch oder Porträtfotografien wurden bei Maschke (2015) im Verhältnis zu Interviews ausgewertet. Hierbei ergibt sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse der bildlichen und sprachlichen Interpretation miteinander in Verbindung gesetzt werden können. Während Maschke in ihrer Arbeit ein triangulierendes Verfahren mit einer „wechselseitigen, zirkulären Bezugnahme von Interview und Fotoinszenierung“ (Maschke 2015, S. 235) vorschlägt, verfolgt Hoffmann den Weg einer „spiralförmigen Bezugnahme auf die beiden unterschiedlichen Materialsorten“ (Hoffmann 2015, S. 337). Indem verschiedene Materialsorten in einer spiralförmigen Bewegung miteinander in Bezug gesetzt werden, wird der Fall in seiner Absolutheit nicht immer deutlicher, sondern er wird zunehmend aufgefächert, da „durch den Bezug auf die unterschiedlichen Materialsorten ein verschieden konstituiertes Wissen über den Fall generiert wird, welches aber jeweils nur eine seiner Dimensionen oder Typiken betrifft“ (Hoffmann 2015, S. 339). Damit wird sowohl Wissen über den Fall generiert, das sich gegenseitig validiert und über die einzelnen Datensorten hinweg einen übergreifenden Orientierungsrahmen konstituiert, als auch Wissen, das sich widersprechen oder losgelöst nebeneinander stehen kann.

Auf die methodologische Frage, inwiefern Bild und Sprache überhaupt miteinander in Beziehung gesetzt werden können bzw. was als das den Vergleich strukturierende Dritte identifiziert werden kann, wird auf den Text „Zur Hermeneutik des Bildes“ von Boehm hingewiesen, in dem er formuliert, dass

„Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene der ‚Bildlichkeit‘ partizipieren“ (Boehm 1985, S. 447). Jedoch bleibt in der weiteren methodologischen Auseinandersetzung offen, was diese ‚gemeinsame Ebene der Bildlichkeit‘ ausmacht, wie Bild und Sprache begrifflich gefasst werden können (was hier also überhaupt miteinander trianguliert wird) und wie dies anschlussfähig an den konjunktiven Erfahrungsraum, als der zentralen Kategorie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017), gestaltet werden kann.

2 Die ‚gemeinsame Ebene der Bildlichkeit‘ bei Gottfried Boehm

In seinem Text „Zur Hermeneutik des Bildes“ stellt Boehm (1985) fest, dass es Nachforschungen erfordert, „wie Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene der ‚Bildlichkeit‘ partizipieren“ (S. 447, H.d.V.). Hierfür problematisiert und zeigt er, dass sich Bild und Sprache fundamental unterscheiden, und fasst dies mit dem Begriff der ‚Potentialität‘. Als Beispiel nennt er einen Baum, der sprachlich als Baum bezeichnet werden, sich aber in seiner Erscheinungsform unterscheiden kann (mit Blättern, ohne Blätter etc.). Im Bild hingegen erscheint der Baum in seinem Sein; Darstellung und Sein fallen in eins. „Daß nicht nur dieses und jenes *im* Bild vorkommt, sondern mit dem System seiner Repräsentanz simultan hervortritt, verleiht dem Bilde jenen Zuwachs an Potentialität, welcher es aus der Dienstfunktion einer Abbildlichkeit befreit und zu einem Element der Erkenntnis macht, in dem sich was überhaupt ‚ist‘, auf eine anschauungsbezogene Weise, als ein Sichtbares darstellt.“ (Boehm 1985, S. 466, H.i.O.) Dass Bilder nicht nur abbilden, sondern dass ihnen eine eigene Logik inhärent ist, zeigt sich eindrücklich an der modernen Kunst. Darin wird nicht eine ‚Sachlage‘ abgebildet, das Bild ‚ähnelte‘ nicht dem Gegenstand, der abgebildet wird, sondern das Bild repräsentiert auf eine ihm eigene Art und Weise die Gegenständlichkeiten (vgl. Mitchell 2008). Dabei stehen nicht die figürlichen Dinge im Bild selbst zueinander im Verhältnis, sondern sie konstituieren sich erst durch die Grenzen und die Kontraste zueinander. In den Fokus der Betrachtung des Bildes rücken somit die Unbestimmtheiten zwischen den Grenzen, die Leerstellen, die das Bild als Bild erscheinen lassen. „Das ikonisch Dichte ist das (von der verbalen Sprache aus gesehen) *Leerste* am Bilde: die *Nicht-Figur*, d. h. die gleichzeitige Beziehungsform von Figur zu Figur, von Figur zu Komposition, zu Farbaufbau etc.“ (Boehm 1985, S. 463, H.i.O.) Damit wendet sich Boehm gegen die Schichtentheorie von Erwin Panofsky, die zwar mit ihren Interpretationsschritten der vor-ikonografischen, ikonografischen und ikonologischen Interpretation in der Dokumentarischen Methode im Rahmen der formulierenden Interpretation Anwendung findet, greift aber bereits der Weiterentwicklung von Max Imdahl vor, der sich auch die Frage stellte, wo denn bei Panofsky das Besondere am Medium des Bildes zu finden

ist, wenn letztendlich nur die Abbildungen der Gegenstände im Bild betrachtet werden. „Für Panofsky ist dagegen das Bild – sei es nun ein Kunstwerk oder auch nicht – nichts anderes als die Veranlassung eines wiedererkennenden, Gegenstände identifizierenden Sehens.“ (Imdahl 1996, S. 89) Imdahl stellt nun diesem „wiedererkennenden Sehen“ das „sehende Sehen“ gegenüber, „durch welches die Form- und Farbgebung nicht primär mit Bezug auf die dargestellten Gegenständlichkeiten, sondern mit Bezug auf die Gesamtkomposition und die Totalität des Bildes ihre Bedeutung gewinnt“ (Bohnsack 2014, S. 163). Mit seinen Analysen zeigt Imdahl, dass, wie auch bei Boehm formuliert, nicht die figürliche Darstellung die Besonderheit des Bildes ausmacht, sondern die Farbflächen, die Kontraste, die Leerstellen und Unbestimmtheiten.

Entgegen der Vermutung, das Bild nun in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, geht Boehm davon aus, dass das Verhältnis von Bild und Sprache betrachtet werden muss. Diese Ansicht spiegelt sich auch in seiner Ausrufung des *iconic turn* (vgl. Boehm 1995), die in Anlehnung an den *linguistic turn* erfolgt, womit er explizit an die Entwicklung der Philosophie und der Literatur- und Geschichtswissenschaften anschließt (vgl. Pfisterer 2019, S. 187). Bild und Sprache, so seine These, können gegenseitig übersetzt werden, und eine gelungene Übersetzung bedeutet dann nicht, dass das Bildhafte in der Sprache verschwindet, sondern dass es sich darin aufhebt. „In der gelungenen Übersetzung der beiden Medien stellt sich jene Ambiguität ein, bei der nicht länger ein (sprachliches) Original einer (bildlichen) Verdeutschung überzuordnen wäre.“ (Boehm 1985, S. 467) Dass eine Übersetzung möglich ist, gründet für ihn darin, dass beide an einer ‚gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit‘ partizipieren. Diese zeichnet sich in der vorher angesprochenen Einheitsform von Sein und Erscheinung aus, in der der Übergang selbst zum Thema wird. Dabei versteht sie Boehm nicht als etwas, das ‚hinter‘ dem Bild liegt, sondern dem Bild und der Sprache eigen ist und bei einer gelungenen Übersetzung mit übersetzt wird. „Der Grund des Bildes hält sich nicht in irgend einer Weise hinter ihm zurück, sondern wird ganz Phänomen.“ (Boehm 1985, S. 454) Diese wird bei „jedem geglückten Übersetzungsvorgang zwischen Sprache und Bild *mit übersetzt*, d. h. der Grund als Basis der *Gemeinsamkeit* wie der *Differenz* beider wird mitübertragen.“ (Boehm 1985, S. 455, H. i. O.) Aus einer relationslogischen Perspektive kann hier auch von einer „komplementären Verschränkung“ (vgl. Alexander 2021) gesprochen werden. Bild und Sprache lösen sich in der Bildlichkeit nicht auf oder verschmelzen miteinander, sondern treten in eine Relation ein, in der die Eigenständigkeit erhalten und dennoch ein Verbindendes gefunden wird.

Während die Arbeiten in der Dokumentarischen Methode die Bildlichkeit methodologisch setzen, soll im Folgenden empirisch rekonstruiert werden, inwiefern Bild und Sprache an dieser gemeinsamen Ebene partizipieren und inwiefern das Verhältnis zur zentralen Kategorie der Dokumentarischen Methode, dem konjunktiven Erfahrungsraum, bestimmt werden kann. So spricht

auch Ralf Bohnsack davon, dass „derzeit eine theoriegeschichtliche Forschung, welche eine hohe Komplexität erreicht [im Vordergrund steht], ohne dass aber eine empirische Fundierung und eine aus der eigenen Forschungspraxis geschöpfte methodologische Reflexion dem zu entsprechen vermag“ (Bohnsack 2017, S. 11, H. i. O.). An dieser Stelle sei bereits angemerkt, dass Bild und Sprache dem Forschenden niemals unvermittelt zugänglich sind, sondern immer in Form des Abbildes oder des Textes objektiviert werden. Daher gilt es, empirisch Bild und Sprache in Form von Abbildern und Texten zu interpretieren und daraus die Bild und Sprache vermittelnde Ebene der Bildlichkeit zu rekonstruieren und das Verhältnis zum konjunktiven Erfahrungsraum zu klären. Dies geschieht in einem aktuell laufenden Forschungsprojekt zu beruflichen Wechseln im Alter von 50+ (vgl. Rundel 2019), bei dem sowohl biografisch-narrative Interviews nach Schütze (1983) geführt, als auch Bilddaten erhoben wurden ¹. Anhand diskontinuierlicher Erwerbsbiografien soll der Frage nachgegangen werden, welche Berufsbilder einen beruflichen Wechsel und damit auch die Teilnahme an Weiterbildung orientieren. Mit Bezug auf das Konzept der Regulative (vgl. Wittpoth 2011) wird davon ausgegangen, dass nicht allein durch soziodemografische Daten ein beruflicher Wechsel verstanden werden kann, sondern auch Erfahrungen an früheren Bildungs- und Berufsübergängen sowie Erfahrungen im Beruf insgesamt relevant sind. Grundlagentheoretisch wird im Anschluss an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) zwischen explizitem theoretischem und implizitem atheoretischem Wissen unterschieden. Während Ersteres den Befragten reflexiv zugänglich ist, kommt Letzterem eine handlungsleitende Funktion zu und es muss vom Forschenden rekonstruiert werden. Berufsbildern, im Sinne des Forschungsprojektes, ist explizites und implizites Wissen inhärent, die in ein Spannungsverhältnis treten und damit den konjunktiven Erfahrungsraum aufspannen (vgl. Bohnsack 2017). Methodisch wurde sowohl sprachliches Material in Form der transkribierten narrativ-biographischen Interviews erhoben als auch Bilder in Form objektivierter Abbilder. Im Anschluss an das Interview wurden die Befragten gebeten, dem Forschenden ein Abbild von ihrem früheren Beruf, ein Abbild von ihrem aktuellen Beruf und ein Abbild, was Beruf für sie bedeutet, zuzusenden. Ihnen wurde freigestellt, ob es sich um ein Symbolbild, ein eigens dafür angefertigtes Abbild oder ein bereits vorhandenes und für diesen Zweck ausgewähltes Abbild handelt. Die zwei Datensorten wurden zunächst, der Differenz von Bild und Sprache folgend, unabhängig voneinander ausgewertet (für die dokumentarische Bildinterpretation vgl. u. a. Bohnsack 2014; für die dokumentarische Interpretation von Interviews vgl. u. a. Nohl 2017). Im Zuge der sinngenetischen Typenbildung wurden dann in einem abduktiven, deduktiven und induktiven Vorgehen (vgl. Schäffer 2020) die

1 Bisher wurden im Rahmen des Forschungsprojektes neun Personen befragt.

sinngenetischen Typen über die beiden Datensorten und die Befragten hinweg gebildet. Anhand des empirischen Beispiels soll zunächst die Rekonstruktion der Bildlichkeit durch Bild und Sprache verdeutlicht werden, also die Verdichtung der in Bild und Sprache vorkommenden Aspekte, bevor im Fazit dann abschließend auf die Unterschiedlichkeiten zwischen Bild und Sprache eingegangen wird.

3 Die Suche nach dem passenden Platz in Bild und Sprache

Der sich im Bild und Interview dokumentierende konjunktive Erfahrungsraum einer *Suche nach dem passenden Platz* soll im Folgenden anhand des Eckfalles von Fritz Blau vorgestellt werden. Fritz Blau wurde 1960 geboren, besuchte die Realschule und dann das Gymnasium, das er mit dem Abitur abschloss. Nach seinem Zivildienst studierte er Betriebswirtschaftslehre, brach das Studium jedoch ab und begann ein Studium der Architektur. Bereits während des Studiums und nach dem Abschluss arbeitete er in verschiedenen Architekturbüros, bevor er sich als Architekt selbstständig machte. Nach einigen Jahren wechselte er in die Immobilienabteilung eines großen deutschen Konzerns. Dort war er über einen Zeitraum von 20 Jahren in zehn verschiedenen Positionen tätig. Mit 59 Jahren verließ er den Konzern und machte sich als Coach und Berater selbstständig.

3.1 Die unordentliche Ordnung im Bild von Fritz Blau

Im Anschluss an das Interview sendete Fritz Blau dem Interviewer drei Abbilder zu: Ein Abbild von seinem früheren Beruf, ein Abbild zu seinem aktuellen Beruf und ein Abbild, was Beruf für ihn bedeutet. Im Folgenden wird zunächst das Abbild (Abb. 1), was Beruf für ihn bedeutet, einer dokumentarischen Bildinterpretation unterzogen und im Anschluss die zwei anderen Abbilder herangezogen. Dabei ist zu beachten, dass innerhalb der Dokumentarischen Methode der komparative Vergleich als konstitutives Merkmal anzusehen ist, das bereits während der Analyse zur Geltung kommt (vgl. Bohnsack 2014).



Abbildung 1: Abbild ‚Bedeutung von Beruf‘ (Fritz Blau), anonymisiert

Auf einer (vor-)ikonografischen Ebene lassen sich im Bildmittelgrund zwei zentrale Elemente identifizieren. Einerseits, in der rechten Bildhälfte, eine Person, die auf einem Stuhl sitzt, ein Bein auf das andere legt und die Hände verschränkt hat. Andererseits, in der linken Bildhälfte, ein Schrank, auf dem Zeitschriften und drei weitere Gegenstände liegen sowie eine Lampe und ein weiterer Gegenstand angebracht sind. Im Bildhintergrund sind am rechten Bildrand ein Vorhang zu sehen sowie auf der Höhe der Schulter der Person zwei Lichtschalter. Durch die fallenden Schultern, die auf den Armlehnen abgelegten Arme und die zurückgelehnte Haltung entsteht der Eindruck einer recht entspannten Sitzposition. Die Person blickt den Bildbetrachter frontal an und durch die hochgezogenen Mundwinkel und die Augenpartie lässt sich ein Lächeln erkennen.

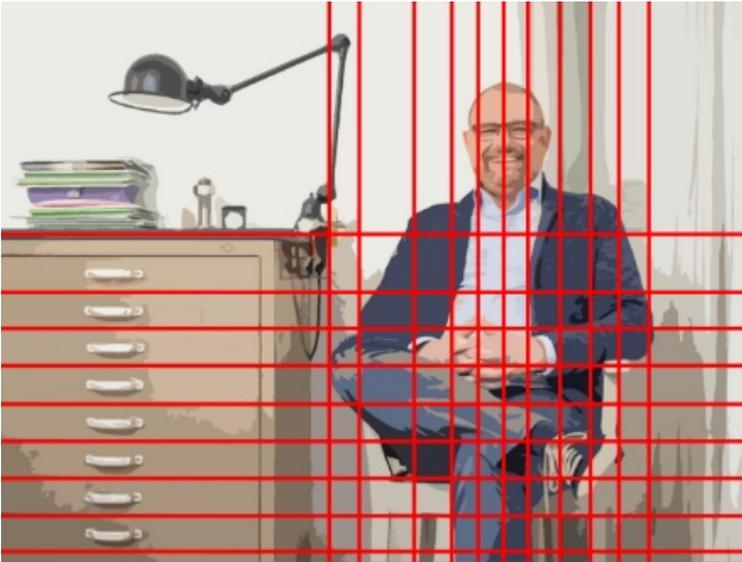


Abbildung 2: Planimetrie 1 (dominante Linien)

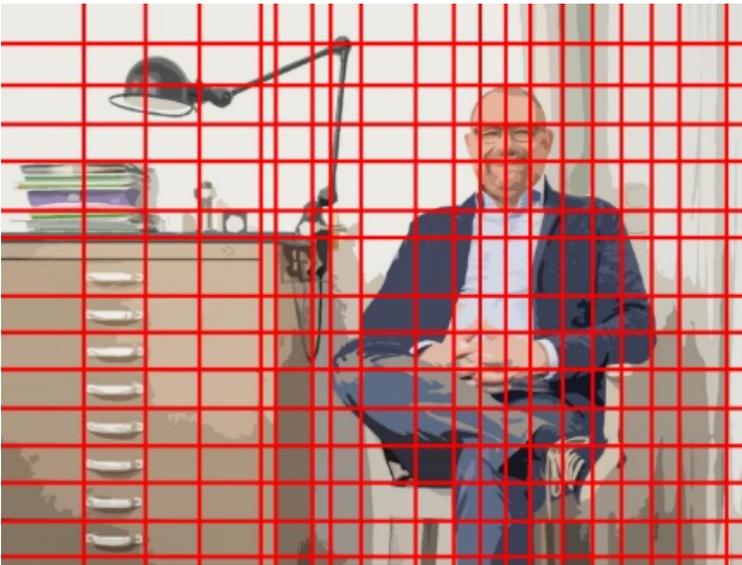


Abbildung 3: Planimetrie 2 (alle Linien)

Blickt man nun auf die Ikonik des Bildes, so fallen bei der *planimetrischen Betrachtung* die dominanten horizontalen Linien auf, die durch den Schrank, als auch die dominanten vertikalen Linien, die durch die Person gebildet werden (Abb. 2). Dies lässt zunächst eine geordnete Bildkomposition vermuten, da auch auf der ikonografischen Ebene auf den ersten Blick keine Gegenstände mit der Ordnung brechen. So denkt man, dass Nase, Knopfleiste des Hemdes, Daumen und Knie auf einer vertikalen Linie liegen, die das Bild dominiert. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass Daumen und Knie auf einer Linie liegen und Nase und Knopfleiste auf einer anderen. Zeichnet man noch weitere vertikale und horizontale Linien ein, die sich im Abbild ergeben (Abb. 3), so wird deutlich, dass die rechteckige Struktur des Bildes zwar eine Ordnung impliziert, diese jedoch durch die ungleichmäßige Größe der Rechtecke gebrochen wird. Im Bild dokumentiert sich eine spezifische Art und Weise der *unordentlichen Ordnung*. Auf der ikonografischen Ebene wird die Ordnung insofern unterstützt, als dass die Kleidung der Person aufeinander abgestimmt scheint (hellblaues Hemd, dunkelblaue Weste, blaue Hose), die Gegenstände auf dem Schrank akkurat angeordnet sind, der Stuhl symmetrisch vor den Rohren im Bildhintergrund steht etc. Jedoch fällt auch hier das Unordentliche auf den zweiten Blick ins Auge. Bei der Weste, dem Hemd und der Hose sowie dem Vorhang am rechten Bildrand sind mehrere Falten zu sehen, am Schrank sowie an der Tapete im Bildhintergrund sind eindeutig Abnutzungsspuren zu sehen und während die Zeitschriften zunächst auch als geordnet erscheinen, zeigt sich, dass eine Zeitschrift beispielsweise aufgeschlagen und umgeklappt ist. In der Ordnung des Bildes dokumentiert sich eine Unordnung oder mit anderen Worten: Die Unordnung wird geordnet.

Auf der Ebene der *szenischen Choreografie* tritt die Person mit ihrer unordentlichen Ordnung in ein Verhältnis zum Schrank, das sich ebenfalls als eine unordentliche Ordnung auszeichnet. Bei beiden zentralen Elementen des Bildes, Person und Schrank, irritiert diese Unordnung jedoch nicht, sondern sie ist wiederum selbst geordnet. Dies dokumentiert sich beispielsweise an der entspannten Körperhaltung der Person. Sie lächelt den Betrachter direkt an, hat ihre Arme entspannt auf die Lehnen des Stuhls und sich selbst nach hinten gelegt. Die *Perspektive* kann als eine Zentralperspektive identifiziert werden. Die Person ist mit dem Betrachter auf Augenhöhe, schaut ihn direkt an und erweckt dadurch den Eindruck, dass sie nichts zu verbergen hat. Dies unterstreicht die Entspanntheit der szenischen Choreografie.

Aus dem Abbild zur Bedeutung des Berufes lässt sich eine erste ikonisch-ikonografische Interpretation ableiten. Das Unordentliche, das Chaotische wird im Bild in eine Ordnung gebracht, ohne dass es verschwindet. Zieht man die *ikonotopische Dimension* (vgl. Dörner 2013) heran, wonach sich das Abbild im Bildraum ‚allgemeine Bedeutung von Beruf‘ befindet, kann der Schrank als Symbol für den Beruf und die Person als Fritz Blau interpretiert werden. Damit decken sich nun Person und Beruf über diese spezifische Art

und Weise der *unordentlichen Ordnung*. Weder das Unordentliche der Person tritt in Widerspruch zu einer Ordnung des Berufes, noch tritt die Unordnung des Berufes in Widerspruch zur Ordnung der Person. Fritz Blau hat seinen Platz im Beruf gefunden, was sich auch in seiner entspannten Haltung dokumentiert. Beruf bedeutet dann, einen Platz zu finden und eine Passung zwischen Person und Beruf herzustellen.

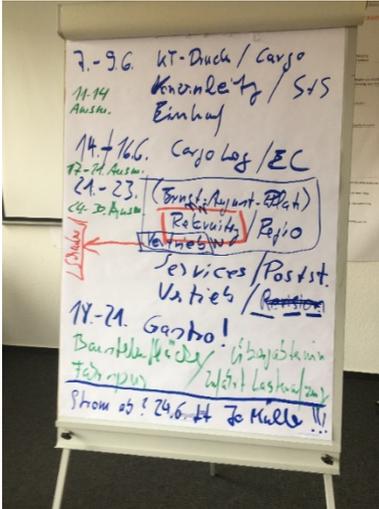


Abbildung 4: Abbild „früherer Beruf“ (Fritz Blau)

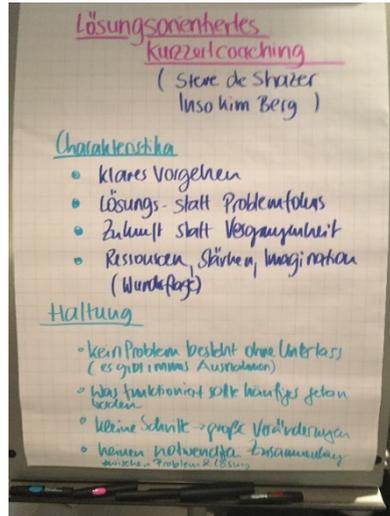


Abbildung 5: Abbild „aktueller Beruf“ (Fritz Blau)

Dies deckt sich mit den Abbildern von Fritz Blau zum früheren und aktuellen Beruf. Ohne die ausführliche Interpretation der Bilder darstellen zu können, dokumentiert sich auch hier sowohl auf einer ikonografischen, als auch einer ikonischen Ebene eine Veränderung von der Unordnung hin zur *unordentlichen Ordnung* (Abb. 4 und 5). Bereits auf der ikonografischen Ebene beim Abbild zum aktuellen Beruf (Abb. 5) zeigt sich die Ordnung in Form der Schriftzeichen auf dem Flipchartpapier, die wiederum durch die Unordnung der Stifte auf der Ablage des Flipchartständers gebrochen wird.

3.2 Die Nicht-Passung im Interview von Fritz Blau

Die sich im Bild dokumentierende *unordentliche Ordnung* und die daraus gefolgerte *Suche nach dem passenden Platz* zeigt sich auch in seiner erzählten Berufsbiografie. In einer Passage zur Zeit nach dem Abitur geht Fritz Blau im

immanenten Nachfrageteil des narrativ-biografischen Interviews auf sein erstes Studium ein.

Und dann war ich eben auch und dann dazu kam eben auch dass ich immer diese äh in dieses Studium gefahren bin und (1) dieses Betriebswirtschaft und ((lacht kurz)). Irgendwie auch (1) irgendwie auch sofort auch total einsam war. Weil wir hatten dann (1) da ist der Audimax in Großstadt 1 der hat irgendwie Platz für (kei=Ahnu) achthundert Leute oder so. Tatsächlich waren zu den Vorlesungen aber in den Erstsemestern da waren tausenddreihundert Leute da. Das heißt da waren statt achthundert Leute waren tausend Leute im Saal und dreihundert aber draußen auf der Treppe gesessen und haben per äh per Lautsprecher mitgehört. Und alle also in meiner Wahrnehmung alle so ordentlich und Schlips Krawatte Anzug und äh Aktenkoffer und Handelsblatt gelesen und so also ganz viele jedenfalls. Und der einzige der noch lange Haare und n selbstgestrickten Pulli und Birkenstocksandalen hatte den konnte ich immer ganz da hinten sehen da unten. Aber ich kam nicht an den ran. Ich kam nicht an den ran. Ich=der äh haben uns irgendwann mal zugewinkt und dann hab ich auch nichts verstanden von dem was da an Fächern gelehrt wurde und so. Und dann war ich da alleine (1) einsam mit (1) nem Studium was ich nicht verstanden hab in=mit=in Gesellschaft von tausenden von Leuten die mir nichts ges=gebracht und gesagt haben denen ich gar nicht schlussfähig war.

Im Modus einer Beschreibung beginnt Fritz Blau das Thema ‚erstes Studium‘. Es folgt eine Evaluation, dass er dort „sofort auch total einsam“² war. Aufgrund des Detaillierungszwanges von Erzählungen (vgl. Schütze 1983) muss er dies dem Interviewer weiter erläutern, was in Form einer Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung einer Situation im Hörsaal geschieht. Zu seiner Zeit gab es mehr Studierende als es Plätze im Hörsaal, wodurch Studierende auch auf der Treppe sitzen mussten. Neben dem, dass er physisch keinen Platz findet, fehlt auch die habituelle Passung zwischen ihm und den anderen Studierenden. Er beschreibt weiter, wie „alle so ordentlich und Schlips Krawatte Anzug und äh Aktenkoffer“ trugen und es nur noch einen einzigen weiteren Studierenden gab, „der noch lange Haare und n selbstgestrickten Pulli und Birkenstocksandalen“ hatte. Hier wird eine unüberwindbare Distanz zur

2 Zitate ohne Quellenangabe beziehen sich auf das Interviewmaterial des Forschungsprojektes.

Passung im Studium ausgedrückt, indem er nicht an den anderen Studierenden „ran“ kam, der zu ihm gepasst hätte. Die Barriere war so unüberwindbar, dass sie sich lediglich „irgendwann mal zugewinkt“ haben. Die Passage endet im Modus der Evaluation, dass er im Studium nicht „anschlussfähig“ war. In dieser Beschreibung dokumentiert sich, dass die fehlende Anschlussfähigkeit nicht auf anfängliche Passungsprobleme zurückzuführen ist, die jeden Studierenden betreffen und an die Sozialisationsprozesse anschließen, sondern dass sie weiterführender war, in dem Sinne, dass die Ordnung des Studiums, die sich durch die Studierenden ausdrückt, nicht zur Unordnung von Fritz Blau passte. Der einzige Zugang zum Studium, ein weiterer unordentlicher Studierender, blieb ihm verwehrt. Mit seiner Art und Weise passte er nicht in das Studium, er war „einsam“, sowohl was das Thema des Studiums, als auch die Personen darin betraf.

Diese *Nicht-Passung* zwischen ihm und seiner Umwelt wird auch in späteren beruflichen Passagen deutlich. Erst im Rahmen seiner Elternzeit kommt es zu einer ersten Passung. Fast schon romantisierend spricht er von den Treffen mit anderen Eltern und ihren Kindern:

Also das das äh (2) das ist ne sehr markant weil ich seh das immer in mit Sonnenschein und immer mit Garten und immer mit den krabbelnden Kindern und (1) immer irgendwie nie langweili=immer Bewegung immer einer der in die Hose geschissen hat oder der sich äh=grade heult oder der irgendwie seine Sprache entdeckt.

Fritz Blau hat einen Platz gefunden, an dem er sowohl inhaltlich als auch die Personen betreffend anschlussfähig ist. Dieser ‚sonnige‘ Platz zeichnet sich einerseits dadurch aus, dass über die gemeinsamen Kinder eine Passung zwischen den Personen (sie befinden sich alle in der gleichen Lebensphase) und den Inhalten (die Entwicklung der Kinder) stattfindet. Andererseits ist dieser Ort gleichzeitig durch das Chaos der Kinder charakterisiert, indem es „nie langweili=immer Bewegung“ war. Damit findet auch in seiner Erzählung eine Suche nach der Passung zwischen ihm und seiner Umwelt in Form der Passung zwischen Unordnung und Ordnung statt. Zwar verbleibt er im weiteren Verlauf seiner Berufsbiografie nach der Elternzeit noch einige Jahre im Konzern, vollzieht dann jedoch einen horizontalen Wechsel hin zum Coaching, in dem er seinen Platz findet.

3.3 Die Suche nach dem passenden Platz in der Bildlichkeit von Fritz Blau

Wie bereits weiter oben erwähnt, ist es das Merkmal der Bildlichkeit, dass diese bei einer geglückten Übersetzung mitübertragen wird (vgl. Boehm 1985, S. 455). Bei einer Interpretation zweier Medien geschieht dann: „Nämlich das In-Beziehung-Setzen von Sinngebilden mit einem korrespondierenden Medium, das deswegen gelingt, weil die Momente von Gleichheit und von Differenz in einer gemeinsamen Form des Übergangs sich als verbunden erweisen.“ (Boehm 1985, S. 455) Bild und Sprache gleichen sich hier, denn sie lassen diese Übersetzung zu; sie unterscheiden sich aber auch, denn sie bedürfen dieser Übersetzung. Damit ist eine ‚gemeinsame Ebene der Bildlichkeit‘ gefunden, an der beide Medien, Bild und Sprache, teilhaben.

Im vorgestellten empirischen Beispiel ließen sich Bild und Sprache über die *Suche nach dem passenden Platz* aufeinander beziehen. Im Bild dokumentiert sie sich über die spezifische Art und Weise der *unordentlichen Ordnung*, die sich sowohl in der Ikonik als auch in der Ikonografie findet und über die eine Passung zwischen den zwei zentralen Elementen des Bildes, Schrank und Person, hergestellt wird. Die entspannte Sitzposition von Fritz Blau auf einem Stuhl unterstreicht, dass er nun seinen Platz im Beruf gefunden hat. In der Sprache drückt sich dies über die Einsamkeit aus, die Fritz Blau zu Beginn seiner Berufsbiografie verspürt und die ihn durch seine gesamte Berufslaufbahn begleitet. Es ist die *Nicht-Passung* zwischen ihm und seiner Umwelt, sowohl zwischen ihm als Person und anderen Personen als auch zwischen ihm und den inhaltlichen Themen. Erst mit seinem letzten beruflichen Wechsel zum Coach findet er seinen Platz, eine Passung zwischen ihm und seiner Umwelt wird hergestellt. Dies dokumentiert sich beispielsweise auch in einer Reformulierung seiner Biografie. Durch den beruflichen Wechsel zum Coach hat er eine „Hochbegabung“ und „Hochsensibilität“ festgestellt, wodurch es zu einem „Perspektivwechsel“ kam und er begonnen hat, sich „aus einer anderen Perspektive heraus zu betrachten“. So können die *unordentliche Ordnung*, die sich im Bild dokumentiert, und die *Nicht-Passung* im Interview auf einer Ebene der Bildlichkeit in die *Suche nach dem passenden Platz* übersetzt werden.

Bevor im abschließenden Kapitel auf das Verhältnis der Bildlichkeit und der zentralen Kategorie der Dokumentarischen Methode, den konjunktiven Erfahrungsraum, eingegangen wird, soll noch im Folgenden der Typus *Suche nach dem passenden Platz* mit anderen Typen aus dem Forschungsprojekt in Beziehung gesetzt und davon abgegrenzt werden.

3.4 Abgrenzung des Typus *Suche nach dem passenden Platz* – *komparativer Vergleich*

Zentrales Merkmal der Dokumentarischen Methode ist der komparative Vergleich bereits während der Analyse (vgl. Bohnsack 2014). Aus Darstellungsgründen wurde zunächst die Interpretation des Bildes und des Interviews von Fritz Blau als Eckfall für den Typus *Suche nach dem passenden Platz* vorgestellt, die jedoch bereits während der Interpretation komparativ zu den anderen Fällen angelegt war. Dabei unterscheiden sich Bild und Interview beispielsweise zum Eckfall von Karl Rot (vgl. Rundel 2021; Dörner & Rundel i. E.). Ohne diesen Typus hier ausführlich darstellen zu können, zeichnet er sich durch eine *permanente Herstellung der Handlungsfähigkeit* aus. Berufliche Wechsel dienen hier nicht der Suche nach dem passenden Platz, sondern der Verfolgung eigener Ziele, bei dem Beruf die Funktion zukommt, die eigene Person zur Geltung zu bringen. Dies dokumentiert sich im Bild durch eine spezifische Art und Weise des *Verbunden-getrennt-Seins* (vgl. Rundel 2021). Der Beruf verbindet sich mit der Person, jedoch verschmelzen beide nicht miteinander, sondern bleiben als eigenständige Sphären erhalten, um sich gegenseitig zur Geltung zu bringen. Im Interview dokumentiert sich bei Karl Rot eine Abkehr vom Beruf, sobald es „more of the same“ wird. Übernimmt die Routine die Führung, verliert er seine Handlungsfähigkeit und wechselt den Beruf (vgl. Dörner & Rundel i. E.).

Hierbei zeigen sich bereits zentrale Unterschiede zwischen dem Typus der *Suche nach dem passenden Platz* und der *permanenten Herstellung der Handlungsfähigkeit*. Während das Ziel der beruflichen Wechsel bei Ersterem die Herstellung einer Passung zwischen Person und Beruf ist und diese danach abgeschlossen sind, ist der Prozess der beruflichen Wechsel bei Letzterem unabgeschlossen. Hier ist die Herstellung des Selbst-Welt-Verhältnisses (vgl. Marotzki 1990) ein unabgeschlossener Prozess, der für den Typus konstitutiv ist. In Bezug auf das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes nach Teilnahmeregulativen an Weiterbildung zeigt sich bei Ersterem eine Suche nach dem zur eigenen Person passenden Beruf. Weiterbildung hat hier die Funktion, einen Bildungsprozess zu begleiten, in dem eine Passung zwischen Selbst und Welt hergestellt wird. Bei Letzterem ist bei der Wahl der Weiterbildung handlungsleitend, einen Zugang zu einem neuen Beruf zu bekommen. Die Weiterbildung wird dementsprechend zielgerichtet ausgewählt und der Titel dient als ‚Einlassticket‘ für den neuen Beruf. Diese Personen müssen nicht in einem Bildungsprozess unterstützt werden, sondern benötigen Freiräume, in denen sie sich selbst verwirklichen können.

3.5 Methodologische Reflexionen aus den empirischen Ergebnissen

Im Verlauf des Forschungsprojektes und der Interpretation der Bilddaten stellte sich immer wieder die Frage, was denn eigentlich interpretiert und rekonstruiert wird: Bild und/oder Abbild? Während sich Boehm gegen den Begriff des Abbildes ausspricht (vgl. Boehm 1985), um das Bild in seiner Eigenlogik in den Vordergrund zu stellen und sich von der reinen Abbildlichkeit der Bilder abzuwenden, eröffnet die Dokumentarische Methode eine Perspektive, bei der zwischen dem Dokument und dem Dokumentsinn unterschieden werden kann. Dabei sind Bild und Sprache mit ihrem je eigenen Sinn dem Forschenden nie unvermittelt zugänglich, sondern immer nur über das objektivierte Bild in Form des Abbildes oder die fixierte Sprache in Form des transkribierten Textes. Abbild wird im Anschluss an Boehm nicht in dem Sinne verstanden, dass es Gegenständlichkeiten abbildet, sondern vielmehr als objektivierte oder fixierte Form des Bildes, das sich im Abbild repräsentiert. Damit wird über das Abbild ein Zugang zum Dokumentsinn des Bildes geschaffen. Dies spiegelt sich auch in den Begriffen Abbild, Denkbild und Erfahrungsbild wider, die Burkhard Schäffer und Olaf Dörner in einem Forschungsprojekt zu Alter(n)sbilder verwenden (vgl. Schäffer 2010; Dörner et al. 2011). Unter Abbildern verstehen sie materielle Bilder, wie Gemälde oder Fotografien, unter Denkbildern Stereotype und explizierbare Vorstellungen und unter Erfahrungsbildern innere bildliche Repräsentationen, die handlungsleitend wirken. Allerdings wird bei ihnen eine Trias entworfen, die „nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden“ (Schäffer 2010, S. 213) darf. In dem hier verstandenen Sinne kann vielmehr von einer Dreiecksbeziehung (Abb. 6) gesprochen werden, in der sich einerseits Denk- und Erfahrungsbild im Abbild dokumentieren und aus dem Abbild heraus rekonstruiert werden können und andererseits Abbilder Denk- und Erfahrungsbilder beeinflussen. Die expliziten und impliziten Sinngehalte, die Schäffer und Dörner mit Denk- und Erfahrungsbilder bezeichnen, wären dann mit dem Begriff des Bildes zu fassen, die sich im Abbild, als materiellem Bild, dokumentieren und zu rekonstruieren sind.

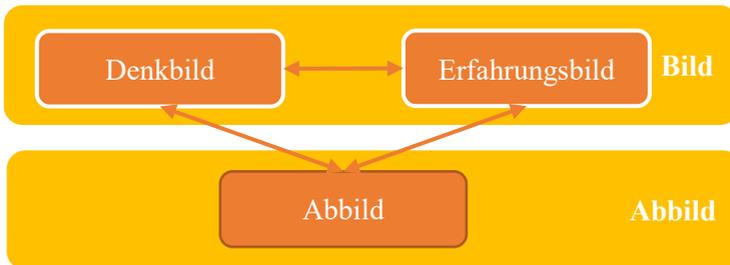


Abbildung 6: Verhältnis Bild zu Abbild

Wie Schäffer (2013) in seiner Analyse zu Metaphern zeigt, kann sich Bildlichkeit auch in Sprache ausdrücken. Die Bildlichkeit, so zeigte das empirische Beispiel, ist dann die Bild und Sprache vermittelnde Ebene, die aus Abbildern und dem Text rekonstruiert werden kann. Dieses Verhältnis von Bild und Sprache, auch in Bezug auf den konjunktiven Erfahrungsraum, wird im nächsten Kapitel aufgegriffen.

4 Das Verhältnis von konjunktivem Erfahrungsraum zur Bildlichkeit

Aus den empirischen Ergebnissen stellt sich nun die Frage, inwiefern die Bildlichkeit, als Übersetzung von Bild und Sprache, ins Verhältnis zur zentralen Kategorie der Dokumentarischen Methode, dem konjunktiven Erfahrungsraum, gesetzt werden kann. Während Bohnsack in seinen früheren Arbeiten die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens fokussiert (vgl. u. a. Bohnsack 2012), differenziert er diesen in seiner grundlagentheoretischen Arbeit zur Praxeologischen Wissenssoziologie in einen Orientierungsrahmen im weiteren und engeren Sinne und rekuriert dabei auf die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (vgl. Bohnsack 2017). Dieser konstituiert sich aus der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Praxis, wobei er unter Norm Common-Sense-Theorien, institutionalisierte Normen oder Identitätsnormen versteht (vgl. Bohnsack 2017, S. 107). Die exterior gegebene Norm tritt damit in ein Spannungsverhältnis zur Handlungspraxis und konstituiert in der Bearbeitung dieser Praxis, also dem Wie des Modus Operandi, den konjunktiven Erfahrungsraum. Dabei steht die Norm jedoch nicht als soziale Tatsache im Sinne von Durkheim dem Akteur, der Akteurin gegenüber, sondern ist im Verhältnis zur Handlungspraxis in den konjunktiven Erfahrungsraum eingebunden. Der konjunktive Erfahrungsraum zeichnet sich entsprechend durch das Spannungsverhältnis zwischen den expliziten (Bohnsack spricht von der proponierten Performanz, da die Norm einerseits expliziert werden kann, andererseits aber auch an Handlungsrelevanz gewinnt) und den impliziten Wissensbeständen, die die Handlungspraxis leiten, aus. Es ist dann nicht mehr der Modus Operandi der Handlungspraxis, der den konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert und als Ziel der Dokumentarischen Methode zu rekonstruieren ist, sondern das Wie des Modus Operandi, also das Wie der Bearbeitung der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Praxis.

Dieses Wie der Bearbeitung der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Praxis ist den Forschenden zunächst nie unvermittelt zugänglich. Um sie der empirischen Forschung zugänglich zu machen und Kriterien wie Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden, müssen sie zunächst fixiert oder objektiviert werden. Als fixierte Daten stehen sie den Forschenden als Protokolle der Be-

obachtung, transkribierte Interviews, Gruppendiskussionen oder auch Abbilder zur Verfügung (auch die Beobachtung ist vermittelt, wird sie doch in Text oder Abbildern festgehalten). In der Entwicklung der Dokumentarischen Methode spielte die Gruppendiskussion eine zentrale Rolle, da sich, so die Annahme, in der Diskursorganisation der konjunktive Erfahrungsraum der Gruppe dokumentiert (vgl. Bohnsack 2014). Dadurch findet ein Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie statt, in dem Sinne, dass nicht mehr zentral das betrachtet wird, *Was* gesagt wird, sondern *Wie* es gesagt wird, also welche Diskursorganisation sich rekonstruieren lässt. Arnd-Michael Nohl (2017) erweiterte diese Perspektive auf narrative Interviews, indem er in Anlehnung an Fritz Schütze davon ausgeht, dass sich in Erzählungen der Habitus der Person dokumentiert. Hier wird nicht über die Diskursorganisation auf die Praxis geschlossen, sondern durch die Textsortentrennung ein besonderes Augenmerk auf die Erzählung gelegt, in der sich die Praxis und die Erfahrungen der Befragten dokumentieren. In späteren Arbeiten zieht Bohnsack (2014) Panofsky und Imdahl heran und formuliert die Bildinterpretation als eines der zentralen Felder der Dokumentarischen Methode. Während in der Diskursorganisation und der Erzählung implizites Wissen rekonstruiert werden kann, dokumentiert sich in Bildern zudem inkorporiertes Wissen (vgl. Bohnsack 2017, S. 191).

Die fixierten Daten ermöglichen uns damit, Rückschlüsse auf die handlungsleitenden Orientierungen und den konjunktiven Erfahrungsraum zu ziehen bzw. diesen aus den Daten heraus zu rekonstruieren. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Rekonstruktion, die sich aus dem empirischen Material ergebende Theorie, selbst nicht abbildet, sondern bereits abstrahiert und dadurch nie den gesamten konjunktiven Erfahrungsraum erfassen kann. Mannheim spricht hier von der „Aspektstruktur des Denkens“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 191) und auch Theodor W. Adorno greift diesen Gedanken auf, indem er sagt: „Sobald aber der Gedanke seine unaufhebbare Distanz verleugnet und sich mit tausend subtilen Argumenten auf die buchstäbliche Richtigkeit herausreden will, gerät er ins Hintertreffen. Fällt er aus dem Medium des Virtuellen heraus, einer Antizipation, die von keiner einzelnen Gegebenheit ganz zu erfüllen ist, kurz, sucht er anstelle von Deutung einfach Aussage zu werden, so wird alles, was er aussagt, in der Tat falsch.“ (Adorno 1951, S. 235) Bezogen auf das Bild deutet sich hier an, was bereits Boehm formuliert hat: Das Bild bildet selbst nicht ab, kann nicht eins zu eins in Sprache übersetzt werden und erzeugt als Bild selbst einen Überschuss an Sinn. Die Formulierung der Bildlichkeit ist damit selbst eine Abstraktion, die das Bild nie in seiner Gänze darstellen kann. So stellt der Jurist Julius Hermann von Kirchmann (1868, S. 187) in Bezug auf die Bildlichkeit fest: „In der Bildlichkeit liegt, daß das Schöne nicht die Sache selbst ist, sondern nur ihr Bild. Zur Bildlichkeit gehört als ein Reales, was die Unterlage abgibt und von dem Bilde abgesondert besteht.“

Wie in den methodologischen Reflexionen bereits angedeutet, hat sich in der empirischen Arbeit jedoch gezeigt, dass Bild und Sprache mit ihrem je eigenen Sinn nie unvermittelt zugänglich sind, sondern jeweils aus dem Abbild und Text rekonstruiert werden müssen. Über die Bildlichkeit ist dann eine Übersetzung zwischen Bild und Sprache möglich, bei der die je eigenen Sinngehalte erhalten bleiben. Diese Übersetzung verbleibt jedoch auf der Ebene der Bildlichkeit in dem Sinne, dass sie selbst in Form von Metaphern geschieht (vgl. Schäffer 2013, S. 239), wie im empirischen Beispiel durch die *Suche nach dem passenden Platz*. Bild und Sprache unterscheiden sich also nicht nur, sondern konvergieren in der ‚gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit‘. Bezogen auf den konjunktiven Erfahrungsraum lässt sich sagen, dass sich dieser durch das *Wie* der Herstellung in Bild und Sprache ausdrückt und diese für die empirische Arbeit in Abbildern und Texten fixiert und objektiviert werden müssen (Abb. 7).³ In diesen unterschiedlichen Fixationen kann sich der Erfahrungsraum ergänzend dokumentieren, so dass sich Bild und Sprache zu einem gemeinsamen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne verdichten oder auf einen Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes verweisen, der ins andere Medium nicht übertragbar ist.

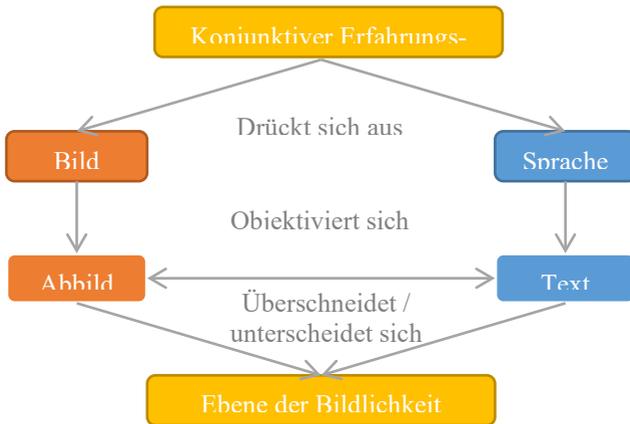


Abbildung 7: Verhältnis konjunktiver Erfahrungsraum zur ‚gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit‘

3 An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass sich der konjunktive Erfahrungsraum auch in anderen Formen wie Tanz oder Musik ausdrücken kann. Um diese empirisch zugänglich zu machen, müssen sie jedoch auch fixiert werden. Man könnte dann beispielsweise Noten analysieren oder Tanz in Form einer Videografie.

Die besondere Bedeutung der Bildlichkeit zeigt sich auch im forschungspraktischen Vorgehen und der methodologischen Bedeutung beispielsweise von Fokussierungsmetaphern bei der Dokumentarischen Methode oder von In-vivo-Codes bei der Grounded Theory. In ihnen deutet sich mehr an, als explizit ausgedrückt werden kann. Gerade die Kontraste innerhalb der Metapher eröffnen einen Raum für Unbestimmtes, einen Raum der Leere, der mit den eigenen Bedeutungen gefüllt werden kann. Wie das Bild verbindet auch die Metapher „auf eine schöpferische Weise, ihre luftigen Konstrukte schwingen sich über die Abgründe des logisch scheinbar Verbindungslosen hinweg“ (Boehm 1995, S. 16). Diese Leere und Unbestimmtheit ist Bild und Sprache (in Form der Metapher) gemein und lässt eine Hierarchie von Sprache gegenüber Bild genauso ungerechtfertigt erscheinen wie eine Präferenz des Bildes gegenüber der Sprache. Vielmehr gilt es, wie von Mitchell (2008) gefordert, Bild und Sprache in ihrer Wechselseitigkeit zu betrachten.

5 Forschungspraktische Konsequenzen

Ausgehend von diesen Überlegungen soll hier nochmals kurz dargelegt werden, welche forschungspraktischen Konsequenzen sich daraus ergeben und wie sich dies im Forschungsprojekt zeigt. Erstens bedeuten die angestellten Überlegungen, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum nur aspekthaft in einer Datensorte repräsentiert ist. Erst durch die Hinzunahme weiterer Datensorten erschließt sich der weitere Raum, zeigen sich dominante Strukturen, aber auch Spannungen, die ihm inhärent sind. Manche Aspekte lassen sich besser als Bild darstellen, andere als Musik oder Sprache. Zweitens lassen sich Bild und Sprache über die Bildlichkeit in Beziehung zueinander bringen. Dies ist nicht selbstverständlich, sondern muss zunächst methodologisch begründet und empirisch rekonstruiert werden. Die Bildlichkeit verbindet dabei Bild und Sprache und erhält gleichzeitig die Differenz aufrecht. In Form des Textes kann dies beispielsweise über die Metapher ausgedrückt werden (vgl. Schäffer 2013), wie im empirischen Beispiel durch die *Suche nach dem passenden Platz*. Drittens muss beachtet werden, dass der Prozess der Artikulation, die lebendige Sprache oder das Malen eines Bildes, dem*der qualitativen Sozialforscher*in unzugänglich bleibt. Auch die ethnografische Beobachtung wird in Protokollen und Texten festgehalten und auch die Videografie hat es mit dem Problem zu tun, dass Sequenzen als Text verfasst werden und einzelne Szenen als Abbilder festgehalten werden müssen. Die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes ist also gewissermaßen eine doppelte Rekonstruktion: Erst durch die Interpretation von Abbildern und Texten kann die Eigenlogik von Bild und Sprache rekonstruiert werden, die dann durch eine zweite Rekonstruktion über die Bildlichkeit auf den konjunktiven Erfahrungsraum verweisen. Oder anders ausgedrückt: Der konjunktive Erfahrungsraum

drückt sich in Bild und Sprache aus, die dann jedoch in Abbildern und Texten fixiert werden und jeweils daraus rekonstruiert werden müssen.

6 Ausblick: Berufsbilder bei beruflichen Wechseln

Im Forschungsprojekt zu Berufsbildern bei Menschen mit diskontinuierlichen Erwerbsbiografien konnte gezeigt werden, dass Bild und Sprache über die vermittelnde Ebene der Bildlichkeit zu einem konjunktiven Erfahrungsraum verdichtet werden können. Bild und Sprache partizipieren an dieser ‚gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit‘ und spiegeln sich bei einer gelungenen Übersetzung darin wider. Im empirischen Beispiel konnte diese über Abbild und Text als eine *Suche nach dem passenden Platz* rekonstruiert werden. Im Abbild ließ sich eine Passung der *unordentlichen Ordnung* zwischen Fritz Blau und seinem Beruf rekonstruieren, im Text eine Passung von ihm zu seiner Umwelt, die ihn nach dem beruflichen Wechsel aus der belastenden Einsamkeit herausführte. Der konjunktive Erfahrungsraum konstituiert sich damit einerseits an einer Norm von Beruf, die mit Berufung einhergeht, bei der der Beruf eine identitätsstiftende und gesellschaftsintegrierende Funktion einnimmt (vgl. Herzog 2019). Andererseits hat sich im Text auf der Ebene der Handlungspraxis gezeigt, dass diese Passung nicht von Anfang an gegeben war und die Suche danach die Berufsbiografie von Fritz Blau begleitet. Erst durch den beruflichen Wechsel zum Coach hat er nun einen Platz in der Berufswelt gefunden. Damit ist ein Berufsbild umrissen, das sich von der Common-Sense-Ebene abhebt und neben der Vorstellung von einem Beruf (proponierte Performanz) auch die Handlungspraxis (performative Performanz) einbezieht. Das Berufsbild, im hier verstandenen Sinne, spannt einen konjunktiven Erfahrungsraum auf, der berufliche Wechsel jenseits der Common-Sense-Ebene verständlich macht. Während sich im Text vor allem der zeitliche Aspekt rekonstruieren lässt, dokumentiert sich im Bild das inkorporierte Wissen in Form der entspannten Haltung von Fritz Blau, das Angekommen-Sein, das Den-richtigen-Platz-gefunden-Haben.

In dem Artikel konnten die Aspekte nicht weiter ausgeführt werden, in denen sich Bild und Sprache widersprechen oder nicht in der Bildlichkeit konvergieren. Hier sei noch kurz darauf hingewiesen, dass sich einerseits in dem Forschungsdesign des Projektes im Bild keine zeitlichen Verläufe rekonstruieren lassen. Diese wiederum dokumentieren sich in den Erzählungen der Berufsbiografie. Andererseits dokumentieren sich im Bild inkorporierte Wissensbestände, die sich nicht in der Sprache wiederfinden. Hier kann weitere Forschung ansetzen, indem danach gefragt wird, an welchen Stellen sich Text und Abbild zu konjunktiven Erfahrungsräumen verdichten, an welchen Stellen sie sich widersprechen und wie dies den konjunktiven Erfahrungsraum konstitu-

iert. Bezogen auf den Gegenstand der beruflichen Wechsel könnte beispielsweise nach unterschiedlichen Berufsbildern zwischen den Generationen gefragt werden.

Literatur

- Adorno, T. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Alexander, C. (2021). Vermittlung als Relationsgefüge – Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformative Wissenschaft. In M. Ebner v. Eschenbach, & O. Schäffer (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist-Metterich: Velbrück.
- Boehm, G. (1985). Zu einer Hermeneutik des Bildes. In H.-G. Gadamer, & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften* (S. 444-471). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Boehm, G. (Hrsg.). (1995). *Was ist ein Bild?* München: W. Fink.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. (2013). Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 213-223). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O., Loos, P., Schäffer, B., & Wilke, C. (2011). Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 13*, Kapitel 8, S. 1-11.
- Dörner, O., & Rundel, S. (i. E.). Berufsübergänge: Optimierung und/oder Bildung? Zum Verhältnis von Optimierung und Bildung im Kontext der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung. In S. M. Weber, C. Fahrenwald, & A. Schröder (Hrsg.), *Organisationen optimieren? Organisationspädagogische Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, L. (2019). *Die Rettung der Arbeit: Ein politischer Aufruf*. Berlin: Hanser.
- Hoffmann, N. F. (2015). „There is no magic in triangulation“—Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In R. Bohnsack, B. Michel, & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (S. 325-342). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Imdahl, M. (1996). *Giotto. Arenafresken: Ikonographie, Ikonologie, Ikonik* (3. Aufl.). München: W. Fink.
- Kirchmann, J. H. v. (1868). *Asthetik auf realistischer Grundlage*. Berlin: Springer Verlag.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maschke, S. (2015). Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium. In R. Bohnsack, B. Michel, & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (S. 217–238). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mitchell, W. J. T. (2008). *Bildtheorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H., & Matthes, D. (2020). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen-professionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2*, S. 119-142.
- Pfisterer, U. (2019). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe - Sonderausgabe*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Rundel, Stefan (2019): Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmitte. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 137-154). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rundel, S. (2021). Der Beruf als Selbstinszenierung – Berufswandel und Berufsbilder bei beruflichen Wechseln im Alter von 50+. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart, & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel - Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 45-62). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2010). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 207-232). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2013). Die Versprachlichung des Bildes in bildhafter Sprache oder: Lko-nizität und Metaphorik – zwei Seiten einer Medaille? In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen—Entwicklungen—Anwendungen* (S. 224-242). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildung als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2*, S. 23-48.

- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), S. 283-293.
- Stützel, K. (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen: Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wittpoth, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage, S. 771-788). Wiesbaden: VS Verlag.

Bildlichkeit: Nur Verdichtung?

Eine Replik zum Beitrag von Stefan Rundel

Mit dem Verhältnis von Bild und Sprache konzentriert sich Stefan Rundel auf ein Problem der qualitativ-empirischen Bildungs- und Sozialforschung, das bisher noch nicht adäquat thematisiert bzw. gelöst wurde. Wie kann methodologisch-methodisch das Verhältnis von Sprache und Bild als erkenntnistheoretische Quelle gestaltet werden? Bezugnehmend auf Arbeiten im Bereich der Dokumentarischen Methode identifiziert er zwei Stränge der methodischen Handhabung der beiden Datensorten: einmal die Verbindung in Form von Fotogruppendifkussionen und einmal die Trennung in Form von Interviews und Bildanalysen. Beim Erstgenannten werden Bilder als Stimulus für Gruppendiskussionen genutzt, beim Zweitgenannten die Ergebnisse der Interview- und Bildinterpretationen als je eigene miteinander in Bezug gesetzt, wechselseitig-zirkulär (Maschke) oder spiralförmig (Hoffmann).¹ Generiert werde fallspezifisches, datensortenübergreifendes oder datensortentrennendes Wissen, das sich gegenseitig validieren, widersprechen oder losgelöst nebeneinanderstehen kann. Inwiefern jedoch Bild und Sprache methodologisch in Beziehung gebracht werden können, ist die von Rundel identifizierte Lücke. Sie zu schließen, nutzt er Gottfried Boehms Theorem der Bildlichkeit, demnach Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene (die der Bildlichkeit) partizipieren, und schließt an gängige Prämissen der Bildinterpretation und zur Bildlogik an (Mitchel, Panofsky, Imdahl). Bild und Sprache werden zwar in ihrer jeweils eigenen Logik als gegenseitig übersetzbar verstanden, jedoch nicht in dem

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Bezugnahmen und Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Rundel i. d. B.

Sinne, dass das eine im jeweils anderen verschwinde, sondern sich vielmehr in Form komplementärer Verschränkung aufhebe bzw. relational unter Bewahrung der jeweiligen Eigentümlichkeit etwas Verbindendes entstehe. Was unter dem Verbindenden zu verstehen ist, bleibt zunächst oder vielleicht auch insgesamt unklar und steht in meinen folgenden Ausführungen im Fokus. Ist das Verbindende das strukturierende ‚Dritte‘ oder die komparative Verdichtung?

Rundels Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Bild stehen im Zusammenhang mit seinem Promotionsprojekt zu beruflichen Wechseln im Alter von 50+ (vgl. Rundel 2019). Anhand diskontinuierlicher Erwerbsbiografien untersucht er, welche Berufsbilder berufliche Wechsel und Weiterbildungsteilnahmen bedingen. Berufsbilder versteht er (anschließend an Mannheims Wissenssoziologie sowie Bohnsacks Praxeologische Wissenssoziologie) als atheoretische und theoretische Wissensbestände, die sich aus Erfahrungen im Beruf sowie in Zusammenhängen von Bildungs- und Berufsübergängen speisen und im Verhältnis zueinander einen konjunktiven Erfahrungsraum aufspannen. Um nun Bildlichkeit (als Sprache und Bild integrierende Ebene) empirisch zu rekonstruieren, nutzt Rundel methodologisch fundierte Methoden der dokumentarischen Interview- und Bildanalyse (Nohl, Bohnsack). Er führt biografische Interviews mit um die 50-jährigen Berufswechsler*innen durch und interpretiert jeweils 3 von den Interviewten ausgewählte und zur Verfügung gestellte Bilder zum früheren (1) und aktuellen (2) Beruf sowie zur Bedeutung von Beruf (3). Erhebung und Auswertung erfolgen, der Differenz von Sprache und Bild folgend, getrennt voneinander und in den bewährten Interpretationsschritten der Dokumentarischen Methode: formulierende und reflektierende Interpretation der Interviews sowie vor-, ikonografische, ikonische und ikonologische Interpretation der Bilder². Mit beiden Verfahren wird die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes beansprucht, jedoch unter der Annahme, dass dieser lediglich aspekthaft in einer Datensorte repräsentiert sei und sich erst durch Hinzunahme weiterer Datenorten umfassender in seinen dominanten Strukturen und Spannungen erschließe.

Die methodologischen Überlegungen zur Bildlichkeit rekurrieren im Kern auf solchen zur Eigenlogik des Bildes im Verhältnis zur Sprache. Auch bei Boehm geht es am Ende um Bilder. Und zwar um das, was sie sind, was sie zeigen und was sie sagen, bzw. um den als ikonische Differenz verstandenen Grundkontrast zwischen Sprache (Sprachbilder, Metaphern) und Bild (Abbilder) und um das, was sich im Verhältnis beider als Tertium Comparationis repräsentiert (vgl. Boehm 2001, S. 30-33). Das Verhältnis von Sprache und Bild

2 Rundel gibt an, auch ikonotopisch zu interpretieren. Es bleibt aber unklar, inwieweit diese Interpretation von Bedeutung für die gesamte Analyse ist.

fasst Boehm als eines, das über Metaphern Bildlichkeit ausmacht (vgl. ebd., S. 28-29), wobei es Boehm weniger um Sprache als solche geht, als vielmehr um die Frage, was ein Bild ist – und zwar in der Annahme einer metapherischen Verfasstheit von Sprache (in Anlehnung an Wittgenstein), einer ikonischen Wendung (vgl. ebd., S. 14) sowie der These von Bildern als deiktisch verfasste und charakterisierte im doppelten Sinne: Bilder beruhen auf einem doppelten Zeigen, nämlich etwas zu zeigen und sich zu zeigen (vgl. Boehm 2008, S. 19). Die Frage der Bildlichkeit ist bei Boehm zwar eine, die das Verhältnis von Sprache und Bild betrifft, aber letztlich auf das Bild bezogen bleibt und mit dem Begriff des Ikonischen fixiert wird (ikonische Differenz, ikonischer Kontrast, ikonisches Zeigen). Bildlichkeit drückt sich bei Rundel jedoch nicht nur im Verhältnis von Sprache und Bild als Eigenlogik des Bildes aus, sondern stellt selbst eine konjunktive Erfahrungsebene dar, an der Sprache und Bild gemeinsam partizipieren bzw. auf die Sprache und Bild in ihrer jeweiligen Eigenlogik verweisen. Um diese Ebene zum Zwecke der Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes zu erfassen, müssten Sprache und Bild jeweils in ihrer Eigenlogik rekonstruiert werden und dann die Ergebnisse in ihrer eigenlogischen Relationalität. Rundel folgt an dieser Stelle im Grunde genommen nicht dem Verständnis von Bildlichkeit, wie sie sich Boehm zufolge im Bild zeigt, sondern konstruiert Bildlichkeit über die Relationierung von Sprache als Sprache und Bild als Bild bzw. ihrer Fixationen³ ‚Text‘ und ‚Abbild‘. Dabei scheint es, als gehe Rundel davon aus, dass Bildlichkeit bereits vorhanden wäre und Sprache und Bild lediglich an ihr partizipierten. Boehms zitierte Frage, „wie Bild und Sprache an einer gemeinsamen Ebene der ‚Bildlichkeit‘ partizipieren“, vermag hier, angesichts seiner Auffassung von der ikonischen Differenz als Tertium zwischen Sprache und Bild (vgl. Boehm 2001, S. 31), wenig Klarheit zu schaffen. Und: Was das Verbindende ist, bleibt weiter offen.

Die Frage danach, inwieweit Bildlichkeit als Bild und Sprache vermittelnde Ebene ins Verhältnis zum konjunktiven Erfahrungsraum gesetzt werden kann, löst Rundel⁴ mit dem Ansatz der doppelten Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes. Zunächst seien Bilder (als Abbilder) und Interview (als Text) in ihren jeweiligen Eigenlogiken von Bild und Sprache zu interpretieren, deren Ergebnisse dann über die Ebene der Bildlichkeit ins Verhältnis gesetzt werden und so die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes

- 3 Rundel spricht von Fixationen im Sinne von materialisierten bzw. objektivierten Formen.
- 4 Im Anschluss an die Differenz von Ab-, Denk- und Erfahrungsbildern (Schäffer), an Überlegungen zur generellen Metaphorik (Schäffer) sowie im Anschluss an die für die Dokumentarische Methode typische methodologische Leitdifferenz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen bzw. der notorischen Diskrepanz zwischen Norm und Praxis (Bohnsack).

ermöglichen, wobei der rekonstruktive Akt im zweiten Schritt primär in der Übersetzung zwischen Bild und Sprache über Bildlichkeit bestehe. Erst hier, auf der gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit, konvergieren Bild und Sprache. Für Rundel stellen Abbilder und Texte Fixationen dar, in denen „sich der Erfahrungsraum **ergänzend** dokumentieren [kann], so dass sich Bild und Sprache zu einem gemeinsamen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne **verdichten** oder auf einen Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes **verweisen**, der ins andere Medium nicht übertragbar ist“ [H. d. V.]. Ergänzen, verdichten, verweisen – spätestens mit diesen Attribuierungen verstärkt sich meine Annahme, dass Bildlichkeit methodologisch als komparative Ebene der Interpretation in den Blick gerät, nicht aber als konstitutive. Indem davon ausgegangen wird, Bild und Sprache partizipierten an Bildlichkeit, ist diese bereits vorhanden und wird nicht erst durch das Verhältnis von Bild und Sprache konstituiert. Sie ist dann nicht das entstehende Dritte, sondern das Vorhandene, das da ist bzw. bleibt, wenn Bildung und Sprache noch nicht bzw. nicht mehr partizipieren. Weiter gedacht geht es um die Frage danach, inwieweit auf der Ebene der Bildlichkeit Neues im Sinne einer Emergenz des strukturierenden ‚Dritten‘ entsteht oder, mit Boehm gesprochen, um die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Bild als Tertium (vgl. Boehm 2001, S. 33-35). Gibt es mehr Klarheit mit Blick auf die empirischen Ergebnisse?

Rundel veranschaulicht seine Überlegungen zur Konstruktion des Verhältnisses von Sprache und Bild am Beispiel des Falls Fritz Blau. Im Alter von 59 Jahren habe sich der Architekt nach langjähriger Berufstätigkeit in der Immobilienabteilung eines Konzerns als Coach und Berater selbstständig gemacht. Nach Abitur und Zivildienst habe er das zunächst begonnene Studium der Betriebswirtschaft abgebrochen und schließlich Architektur studiert. Die von ihm ausgewählten Bilder sind Fotografien: Auf dem Foto zur Bedeutung des Berufs ist Fritz Blau selbst zu sehen – entspannt sitzend und lächelnd. Die Fotos zum früheren und aktuellen Beruf zeigen jeweils beschriftete Flipcharts, das letztgenannte etwas aufgeräumter. Rundel interpretiert die Fotos in ihrer Gesamtheit nachvollziehbar als Veränderung der Unordnung zur unordentlichen Ordnung und als Dokument für Beruf als *Suche nach einem zur Person passenden Platz*. Beruf bedeute, einen Platz zu finden und eine Passung zur Person herzustellen. Beide sich im Bild dokumentierenden Bedeutungen – unordentliche Ordnung und Suche nach passendem Platz – zeigen sich, so Rundel, **auch** in der erzählten Berufsbiografie in Form von Einsamkeit, die Fritz Blau mit

Beginn des ersten Studiums⁵ verspürt und ihn durch seine gesamte Berufslaufbahn begleitet. Rundel interpretiert diese als Nicht-Passung zwischen Person und Umwelt (bezogen auf Studienfach, andere Student*innen, Berufstätigkeiten, Kolleg*innen, Vorgesetzte), die Fritz Blau erst mit seinem beruflichen Wechsel auflösen konnte. Bild und Sprache, so Rundels Überlegung, ließen sich über die *Suche nach dem passenden Platz* aufeinander beziehen bzw. die sich dokumentierenden Orientierungen *unordentliche Ordnung* (Bild) und *Nicht-Passung* (Interview) ließen sich auf der Ebene der Bildlichkeit in *Suche nach dem passenden Platz* übersetzen. Der konjunktive Erfahrungsraum konstituiert sich einerseits in Orientierung an einer Norm von Beruf (gesellschaftsintegrierend) und Berufung (identitätsstiftend) und andererseits in der handlungspraktischen Suche nach Passung im Beruf (in Form der Verbindung von Beruf und Berufung). Die empirischen Ergebnisse, die unbenommen für die Frage nach dem Verhältnis von Berufsbild, Berufswechsel und Weiterbildung aufschlussreich und erhellend sind, betonen das komparative Interesse an der Interpretation von Bildlichkeit. Wie sich in den methodologischen Überlegungen bereits abzeichnet, sind die methodischen Zugänge auf Ergänzung und Verdichtung ausgerichtet – und zwar insofern, als dass die im ersten Schritt auf Bild- und Sprachebene und im zweiten Schritt auf der gemeinsamen Ebene von Bildlichkeit rekonstruierten Bedeutungen und Orientierungen im komplementären (ergänzenden und verdichtenden) Sinne vergleichend interpretiert werden. Die Orientierung *Suche nach dem passenden Platz* als Ergebnis der doppelten Rekonstruktion ist im Grunde nichts Neues, da bereits im Zuge der Bildinterpretation hervorgebracht. Der Aspekt der Emergenz kommt auch hier bzw. methodisch zu kurz und die Frage danach, was neben Ergänzung und Verdichtung an Neuem offenbar wird bzw. entsteht, bleibt weiterhin offen.

M. E. lohnen methodologische Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretationen (vgl. Dörner 2013). Mit Blick auf die Erhebungsmethode der Bildaufforderung und -erstellung bleibt zunächst unklar, inwieweit der Kontext der Bilder zu berücksichtigen ist. Rundels Hinweis, dass sich die Bilder im Bildraum der allgemeinen Bedeutung von Beruf befänden, deutet lediglich an, dass dieser Bildraum einer ist, der kollektiv geteilte Bedeutungen bereitstellt. Unklar bleibt die Antwort auf die Frage, wie mit diesen kollektiven Bedeutungen umgegangen wird. Die Auswahl bzw. Erstellung der Bilder setzt voraus, dass die Aufgeforderten sich theoretisch mit dem auseinandersetzen müssen, was ihr früherer, aktueller und allgemein

5 Im ersten Studium zeigten sich die Passungsprobleme in Form der Ordnung des Studiums (Betriebswirtschaft) und der Studierenden (Krawatte, Anzug, Aktenkoffer), die nicht zur Unordnung von Fritz Blau (lange Haare, Strickpullover, Birkenstocksandalen) passten.

Beruf für sie bedeutet, und zwar im Nachgang des jeweiligen Interviews. Insofern liefern sie nicht nur eine bildlich verfasste Antwort bzw. Erklärung (durchaus im Sinne der Übersetzung von Sprache in Bild), sondern eine im Kontext des Interviews. Nicht auszuschließen ist, dass ihre Antworten und Äußerungen im Interview noch in Erinnerung sind und die Bildauswahl bzw. -erstellung bedingen. Dies erinnert an Boehms Verständnis von sprachlichen Ekphrasen als Beschreibungstexte zu Bildern, die sie vereindeutigen und deuten (vgl. Boehm 2008, S. 19), nur dass wir es jetzt im umgedrehten Sinne mit bildlichen Ekphrasen zu tun haben. Der Gegenstand *Bedeutung von Beruf* verbleibt allerdings nicht nur im allgemeinen Verständnis, sondern wird im Akt der Fotografie (-erstellung und -auswahl) zum habituellen Dokument der Person, die fotografiert und Fotografien auswählt. Im ikonotopischen Sinne haben wir es nicht nur mit Bildern zu tun, deren Sinn sich aus der Ambiguität des Bildes selbst erschließt, sondern aus der Wahrnehmung des Bildes an einem bestimmten Ort (vgl. Dörner 2013, S. 216). Interview, Bildaufforderung und -erstellung sind nicht nur in einem Bildraum allgemeiner Bedeutung von Beruf zu verorten, sondern als Erfahrungszusammenhang selbst. Die Aufgeforderten sind in die Lage versetzt, sich im Zusammenhang des Interviews mit der Bedeutung von Beruf auseinandersetzen, sich dazu positionieren und äußern zu müssen. Dies tun sie in habituspezifischer Weise. Nicht derart, dass das Gemeinte *neu* erfahren, erkannt, erinnert und in Form einer bildlichen Ekphrase geäußert, sondern in anderer bzw. *neuer Weise* neu gesehen wird (vgl. Waldenfels 2001, S. 235). Hier liegt m. E. die Möglichkeit, das Neue als das strukturierte Dritte in Form des WIE (etwas gesehen wird) auf der Ebene der Bildlichkeit zu identifizieren, also nicht das Neue im Sinne von Verdichtung und Ergänzung des WAS und WIE, wie sie sich in Abbild und Sprachtext zeigen und dokumentieren, sondern davon in Unterscheidung als WIE (vgl. Waldenfels 2001, S. 235 f.). *Wie* sieht sich bspw. Fritz Blau nach seinen Äußerungen zu Beruf und Leben im Interview *neu* und was wird davon auf der Ebene der Bildlichkeit sichtbar? Im Anschluss an Imdahls Differenzierung generiert sich Waldenfels zufolge das Neue aus der Synthese des wiedererkennenden und des sehenden Sehens zu einer „höheren, die praktische Seherfahrung sowohl einschließenden als auch prinzipiellen überbietenden Ordnung und Sinntotalität“ (Imdahl 1980, S. 92 f., zit. n. Waldenfels 2001, S. 235). Bildlichkeit (bzw. der ikonische Sinn) ergibt sich demnach nicht ohne ikonografisch-ikonologisches Vorwissen, sondern in Form des sehenden Sehens im wiederkehrenden Sehen.

Im Prinzip entspricht Rundels empirisches Vorgehen einer methodologischen, methodischen und Ergebnis-Triangulation (vgl. Schondelmayer et al. 2019): methodologisch über das Theorem der Bildlichkeit (Boehm) und prinzipieller Grundannahmen zu Sprache und Bild im Kontext der Dokumentarischen Methode (Nohl, Schäffer, Bohnsack), methodisch in der Verwendung

des narrativen Interviews und der dokumentarischen Bildinterpretation und auf der Ergebnisebene in der doppelten Rekonstruktion der jeweiligen Ergebnisse in Bezug auf die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes. Insofern stellen Rundels Überlegungen und Ergebnisse einen methodologisch-methodischen Ansatz zur rekonstruktiven Forschung mit dem Anspruch dar, über Triangulation Qualität, Gültigkeit und Repräsentanz von empirischen Ergebnissen zu sichern oder auch zu erhöhen. Insbesondere in der Annahme, dass sich der konjunktive Erfahrungsraum nicht im Ganzen, sondern lediglich aspekthaft (mit Bohnsack im Anschluss an Mannheim) erschließen lasse, ermöglicht die Rekonstruktion der Bildlichkeit verdichtenden Aufschluss über den in Einzeldatenanalysen rekonstruierten aspekthaften Erfahrungsraum. Meine resümierende These ist nun, dass der Blick auf Bildlichkeit als gemeinsame Ebene, an der Sprache und Bild partizipieren, Möglichkeiten der Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraumes über Verdichtung hinaus ausbreitst. Bildlichkeit vielmehr als durch das Verhältnis von Sprache und Bild konstituierte gemeinsame Ebene und in ihrer je besonderen Verortung zu berücksichtigen, wäre m. E. eine weiterführende Denkrichtung und Rekonstruktionsmöglichkeit.

Literatur

- Boehm, G. (2001). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (3. Aufl., S. 11–38). München: Wilhelm Fink.
- Boehm, G. (2008). Die Hintergründigkeit des Zeigens. Deiktische Wurzeln des Bildes. In G. Boehm (Hrsg.), *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens* (2. Aufl., S. 19–33). Berlin: University Press.
- Dörner, O. (2013). Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen—Entwicklungen—Anwendungen* (S. 213–223). Opladen: Barbara Budrich.
- Imdahl, M. (1980). Kontingenz - Komposition - Providenz. Zur Anschauung eines Bildes von Giotto. *Neue Hefte für Philosophie* 18/19, S. 151–177.
- Rundel, S. (2019). Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmittele. In *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (1. Aufl., S. 137–154). Verlag Barbara Budrich.
- Schondelmayer, A.-C., Dörner, O., Loos, P., & Schäffer, B. (2019). Einleitung-Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (1. Aufl., S. 8–15). Opladen: Barbara Budrich.
- Waldenfels, B. (2001). Ordnungen des Sichtbaren. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (3. Aufl., S. 233–252). München: Wilhelm Fink.

Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen

1 Zur Relationalität von postdigitalen Bildungsprozessen in Transaktionsräumen

Eine besondere Qualität der Dokumentarischen Analyseinstellung besteht in ihrer Fähigkeit, implizite Logiken der Praxis rekonstruieren zu können und auf diese Weise handlungsleitende Relevanzsysteme zu identifizieren, die jenseits der offiziellen und ggf. erwünschten Theorie wirksam werden. Im Anschluss an diese praxeologische Forschungshaltung (vgl. Bohnsack 2017; Nohl 2013) interessierte in dem erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt des DFG-Projekts „Glokalisierte Lebenswelten – Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“, wie Schüler*innen (10. Jahrgangsstufe, ca. 15-16 Jahre alt) im süddeutschen Raum Prozesse der Globalisierung erleben und was für sie in ihren alltäglichen Erfahrungen bei der Verschränkung von Globalem und Lokalem relevant wird, d. h., wie sie sich „glokal“ verorten und dabei ethisch urteilen. Hier kann an theoretische Diskussionen zum Globalen Lernen von Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug angeschlossen werden, die eine erziehungswissenschaftliche Reflexion globaler Transformationsprozesse einerseits und deren lokalen Ausprägungen in Schule und Unterricht andererseits nahelegen (vgl. Asbrand 2009a, b; Scheunpflug 1996, 2006, 2007). Im Rahmen des interdisziplinären DFG-Projekts „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktionen von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“, das die Geografie-Didaktik (Rainer Mehren), die Praktische Philosophie (Stefan Applis) und die Allgemeine Erziehungswissenschaft (Juliane Engel) von 2015-2019 durchführten, konnte in empirischen Studien u. a. gezeigt werden, wie sich Praktiken des (Dis)Placement/Platzierens und Positionierens im Klassenraum als Akte symbolischer, d. h. machtvoller Artikulation untersuchen lassen.

Diese Praktiken als glokalisertes Phänomen zu betrachten, bedeutete die steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten als prägendes Phänomen aktueller Transformationsdynamiken anzunehmen. Der Begriff der Globalisierung (vgl. Robertson 1995; Dürrschmidt 2011) beschreibt dieses Komplexerwerden von potenziellen Zusammenhängen als Dynamik von lokalen und globalen Entwicklungen. Indem Komplexität bzw. Multidirektionalität des Globalisierungsbegriffs selbst angezeigt werden, lassen sich Lokalität und Globalität auch terminologisch in ihrer Synkretisierung erfassen und dem in vielen Teilen eurozentristisch geprägten Verständnis von Globalisierung entgegentreten (vgl. Löw 2011; Featherstones 1995). Die Empirien des Unterrichts wurden somit stets im Hinblick auf ihren globalisierenden Kontext hin befragt. So zeigt unsere empirische Studie, wie die Lebenswelten der Schüler*innen von heterogenen Deutungsangeboten geprägt sind, die ihre Entscheidungen und somit Differenzierungsleistungen herausfordern. Hierbei wurde deutlich, dass die Lebenswelten der Schüler*innen weder jenseits virtueller Räume noch in davon zu trennenden „realen“ Wirklichkeiten zu finden sind (vgl. Engel & Jörissen 2019), sondern sie sich gerade durch eine Verschränkung beider Kontexte auszeichneten (vgl. Jörissen 2015b; Stalder 2016). Es stritten bspw. einige Schüler*innengruppen interaktiv und metaphorisch dicht über die von ihnen selbst aufgeworfene Frage, ob man eine Liebesbeziehung per WhatsApp oder Facetime und mit Verwendung von Emojis oder Smileys beenden dürfe. In diesen Sequenzen wurden von den Schüler*innen neue Formen der medialen (Un-)Sichtbarkeit und ihre Implikationen für soziale Beziehungsqualitäten aus jugendkultureller Perspektive eindrücklich verhandelt (vgl. Engel & Jörissen 2019). Der Begriff der Postdigitalität meint im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse also gerade nicht die Überwindung des Digitalen, sondern vielmehr die Unsichtbarkeit und Untrennbarkeit von Digitalem bzw. digitalen Logiken in/mit der analogen Realität der Schüler*innen.¹ Das Digitale ist somit habituiert. Die dabei aufkommenden Konflikte können bildungstheoretisch als (post)digitale Relationierungsprozesse genauer bestimmt werden. Postdigitale Relationierungsprozesse sind subjekt- und medienbildungstheoretisch nicht mehr als „Lernen über/durch/in Medien“ zu verstehen, „vielmehr geht es um die mediale Konstituiertheit und die medialen Transformationen dieser Prozesse. Bildungsprozesse sind zunächst solche, in denen sich eine – immer in kulturelle und soziale Praktiken eingebettet, von diesen in ihrer Form prästrukturierte, initiierte, dem Individuum aufgetragene – selbstreflexive Beziehung zu sich herausbildet“ (Jörissen 2015b, S. 51). So

1 Für die kritischen und wichtigen Rückmeldungen zu diesem Beitrag möchte ich mich herzlich bei Arnd-Michael Nohl und bei Steffen Amling bedanken.

beschrieb Necroponte bereits 1998 die veränderte Qualität von Erfahrungen in einer postdigitalen Lebenswelt wie folgt:

„Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence. (...). Computers as we know them today will a) be boring, and b) disappear into things that are first and foremost something else (...). Computers will be a sweeping yet invisible part of our everyday lives: We'll live in them, wear them, even eat them.“ (Necroponte 1998, o. S.)

Necroponte hebt bereits 1998 die zukünftige und selbstverständliche Verschränkung von digitalen und analogen Erfahrungsräumen hervor und zeigt, wie diese zunehmend unbemerkt und unsichtbar verläuft. Benjamin Jörissen bestimmt postdigitale Erfahrungsräume kulturtheoretisch, indem er auf die implizite Logik des Digitalen fokussiert: „Man kann sich das Digitale wie ein Myzel vorstellen: Der eigentliche Organismus besteht aus den unsichtbaren, miteinander zusammenhängenden großen unterirdischen Verflechtungen. Was wir gemeinhin als ‚Pilz‘ bezeichnen, ist lediglich ein Fruchtkörper des Myzels; eine sekundäre Manifestation. Das Digitale ist einerseits ein Netzwerk aus den Maschinen, Leitungen, Satelliten, Software, Algorithmen, Protokollen, Datenstrukturen, Daten, Interfaces, RFID-Sendern, GPS-Sendern, zahllosen Endgeräten mit ihren medialen und sensorischen Komponenten usw. Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe, längst eingeschrieben haben.“ (Jörissen 2017, o. S.)

Wendet man die hier angelegten bildungstheoretischen Grundlegungen nun methodologisch, lässt sich eine Forschungsperspektive auf postdigitale Modi der Relationierung begründen, die für implizite Logiken der Verschränkung von Digitalem und Analogem sensibilisiert. Es lässt sich somit rekonstruieren, wie sich die Schüler*innen alltäglich – analog und digital – in ein Verhältnis zu anderen, zu anderem und zu sich selbst setzen (global und lokal). Hierzu hat sich die von Arnd Michael Nohl entwickelte transaktionale Methodologie als sehr erkenntnisreich erwiesen. Im Anschluss an Dewey und Bentley entwickelt er eine AnalyseEinstellung, die es erlaubt, eine anthropozentrische Fokussierung auf Bildungsprozesse zu überwinden und stattdessen „die in Praktiken stabilisierten Relationen von Menschen und Dingen mit dem Begriff des Transaktionsraums“ (Nohl 2016, S. 396) zugänglich zu machen. Er sensibilisiert somit bildungstheoretisch für die Entstehung des Räumlichen in relationalen „Anordnungen menschlicher und dinglicher Akteure“ (ebd.). Im Kontext (post)digitaler Kulturen fehlt bei diesem Zugang jedoch noch eine entscheidende Ebene der Analyse. Indem sich die Schüler*innen immer wieder auch in virtuellen Räumen/Settings aufhalten, greifen sie bei Kommunikationen auf

global technologisierte Subjektdesigns zurück, die ihre Lern- und Bildungsprozesse präfigurieren (vgl. Jörissen 2015a; Engel & Jörissen 2019). Denn Social-Media-Plattformen wie WhatsApp, Facebook, Snapchat, TikTok sowie visuelle Repräsentationen im Unterricht am Whiteboard mit YouTube bieten jeweils spezifische, zugleich begrenzende wie ermöglichende Designs der Verhältnissetzung zu sich selbst und zu anderen (vgl. auch Schreiber 2017; Flasche 2020).² Um daher auch diese ‚dritte Dimension‘ des medial globalisierenden Subjektdesigns berücksichtigen zu können, sprechen wir im Folgenden von einer postdigitalen Praxeologie der Subjektivation.

Hierzu schließt der Beitrag an das theoretische Konzept der Globalisierung (vgl. Robertson 1995; Dürrschmidt 2011) an und untersucht, wie Schüler*innen dieses Komplexerwerden von potenziellen Zusammenhängen als Zusammenspiel von lokalen und globalen Entwicklungen erleben und gestalten: „the conditions of and for the identification of individual and collective selves and individual and collective others are becoming ever more complex“ (Robertson 1992, S. 98). So ist es für die Fragestellung nach postdigitalen Praxeologien der Subjektivation besonders interessant, dass Robertson sich für „kulturelle Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die sich nicht mit Nationalstaaten decken“ (Dürrschmidt 2011, S. 735), interessierte, wie Dürrschmidt in seiner diskursanalytischen und berufsbiografischen Analyse von Robertson festhält. Robertson machte sich – weniger empirisch als vielmehr methodologisch – auf die Suche „nach den soziokulturellen Ordnungsmustern einer sich internationalisierenden Gesellschaft einerseits und Fragen kollektiver und personaler Identitätsfindung in diesem zunehmend erweiterten Weltbezug andererseits“ (ebd., S. 736).

Untersucht man die soziokulturellen Ordnungsmuster nun im global technologisierten virtuellen Raum, lassen sich postdigitale Praktiken der Subjektivation finden. Hierzu wird in diesem Beitrag zunächst dem Verhältnis von visuellen Kulturen und globalisierenden Relationierungen methodologisch und grundlagentheoretisch (2.) nachgegangen. Auf diese Weise lässt sich eine bildungstheoretische Grundlage schaffen, die postdigitale Praktiken der Subjektivation relational begründet. Diese bildungstheoretische Grundlegung wird sodann in einen unterrichtsbezogenen Diskussionszusammenhang gestellt (3.), der visuelle Kulturen und postdigitale Lernsettings im Kontext von Schule empirisch diskutierbar macht und Videoanalysen vorstellt (4.). Die Ergebnisse dieser Videoanalysen zeigen, wie die Verschränkung von globalen Formen der

2 Dabei wird sogleich deutlich, dass der Beitrag auf unterschiedliche visuelle Medien zurückgreift und wir es daher auch mit differenten Medienpraxen zu tun haben, die in dem jeweiligen Abschnitt medialitätstheoretisch detaillierter diskutiert werden.

Digitalisierung und lokalen visuellen Kulturen für Fragen der Marginalisierung von vulnerablen Schüler*innengruppen sensibilisieren kann (5.).

2 Visuelle Kulturen und glokalisierende Relationierungen

Im Laufe unserer Forschung wurde immer deutlicher, dass glokalisierende Relationierungen derzeit häufig über visuelle Kommunikation, z. B. Bilder oder genauer: Selfies, generiert werden und dabei von den Schüler*innen auf der Ebene impliziten Wissens das Eigene in ein Verhältnis zum Anderen gesetzt wird (vgl. Engel & Jörissen 2019; Zirfas 2010; Althans 2010; Wulf 2014); das Lokale verbindet sich in sozialen global-technologisierten Netzwerken und Plattformen wie TikTok und Instagram und dabei werden subjektivierende Momente als Modi der Relationierung erzeugt (vgl. Engel 2019). Um die Entstehung dieser impliziten Modi der Relationierung besser verstehen zu können, liefern stadtsoziologische bzw. stadtgeografische Perspektivierungen, wie von Martina Löw formuliert, erkenntnisreiche Referenzen:

„Fokussiert man in Globalisierungsuntersuchungen auf die räumlichen Dimensionen der Kultur, so zeigt sich bald, dass der globale Strom kultureller Güter (Musikhits, Kleidung, Nahrung [und wir würden auf der Grundlage unsere empirischen Untersuchungen ‚Bilder‘ noch ergänzen; J.E.] etc.) wie auch der Strom finanzieller Transaktionen gleichzeitig lokale Räume verändert und doch lokal spezifisch verarbeitet wird.“ (Löw 2011, S. 47, H. d. V.)

Die Schüler*innen entwickeln bspw. bei der Nutzung ihres Smartphones implizite Modi glokalisierender Relationierungen, bei denen sie Freund*innen an anderen Orten ihren aktuellen Standort bzw. ihre Situationsdefinition, aber auch Erfahrungsqualitäten bildlich, d. h. auf der Ebene impliziten Wissens (vgl. Bohnsack 2009), zugänglich machen. Sie lassen sich ebenfalls im Anschluss an Martina Löw als relationale (An-)Ordnungsprozesse begreifen:

„Die topologischen Dimensionen einer oder mehrerer Kulturen zu untersuchen, heißt nicht, wie Alltagsvorstellungen nahelegen (vgl. Löw 2001), die Anordnung der Gebilde im Raum zu betrachten, sondern die Anordnungen zu Räumen zu erkunden. (ebd., S. 46)“

Es lassen sich somit Modi der Relationierung analysieren, indem rekonstruiert wird, wie die Schüler*innen sich zu dem (virtuellen) Raum, an/in dem sie sich befinden, positionieren, indem sie ihn in einer spezifischen Weise mit Bedeutung versehen und darüber visuell kommunizieren. Wie sich an den gleich folgenden empirischen Beispielen genauer zeigen lässt, treten neben die stetige Mitteilung des eigenen Standortes konventionalisierte Praktiken (visueller) Selbstdarstellung, die der Subjektivierung als Subjektwerdung eine immer schon an virtuelle Öffentlichkeiten adressierte Image-Produktion beordnen.

Die beiden Richtungen – der globale Strom kultureller Güter, der lokale Räume verändert, aber auch die lokal spezifische Verarbeitung von globalen Gütern – stellen demnach bereits eine starke Vereinfachung des komplexen Phänomens Glokalisierung dar, denn auch die kulturellen Güter bergen bereits lokale Spuren in sich und die lokal spezifische Verarbeitung ist von globalen Entwicklungen beeinflusst und prägt die Anordnung zu Räumen.

In diesem Zusammenhang sensibilisiert eine medienwissenschaftliche Perspektive für die im Zeitalter digitaler Medien aufkommende Tendenz einer „transkulturellen Bildlichkeit“ (Baleva et al. 2012, S. 9), die lokal-spezifische, traditionelle Verortungen übersteigt bzw. auflöst. Ein Selfie aus Japan ist beispielsweise mit einem Selfie aus Deutschland vergleichbar – beide weisen eine ähnliche digitale Bildlichkeit und hierbei global-technologisierte Bildstrukturen auf (vgl. Ullrich 2019; Senft 2015).

In diesem Sinne ließe sich also nicht nur von Bildern der Globalisierung, sondern auch von globalisierten Visualisierungen oder Bildpraktiken sprechen, die sich in den subjektivierenden Prozess der Glokalisierung einschreiben. Zweifelsohne bewirkt der Prozess der Globalisierung einen immer stärkeren Austausch von und zwischen Kulturen und damit z. B. zwischen ihren Bilderwelten. So lässt sich beispielsweise beobachten, wie aktuelle Jugendkulturen primär über bildliche Kommunikationsformen interagieren und etwa von Facebook/Twitter über Instagram zu Snapchat und TikTok wechseln. Es zeigt sich eine zunehmende Tendenz weg von textuellen Interaktionen hin zu ausschließlich bildlichen Kommunikationsformen. So wird implizites Wissen „(...) ganz wesentlich – im Medium des Bildes selbst, im Medium der Ikonizität [vermittelt]. Das Medium der Vermittlung des atheoretischen Wissens ist also ganz allgemein dasjenige der „Bildlichkeit“ [...]. Und diese Ebene der Bildlichkeit ist diejenige des impliziten oder atheoretischen Wissens. Vor diesem Hintergrund wird dann aber auch deutlich, dass nur solche sozialwissenschaftlichen Methodologien den empirisch-methodischen Zugang zur Sinnstruktur des Bildes zu eröffnen vermögen, die über einen grundlagentheoretischen Zugang zu derartigen atheoretischen oder impliziten Wissensbeständen verfügen.“ (Bohnsack 2009, 29f.) Diese Überlegungen nun auf die digitalen Bilder zu beziehen und in die dokumentarische Unterrichtsforschung zu integrieren ist Ziel dieses Beitrags.

Wie zu erkennen ist, schreiben sich in diese Bilder ‚globalisierte‘ Visualisierungsstrukturen ein. ‚Eigene‘ Bilder werden hier Teil eines größeren und zumeist unsichtbaren digitalen Strukturbildungsprozess im Kontext von Globalisierung.

Die Vermittlungsfunktion zwischen der Mikroebene der lokalen Praxis und der Makroebene der globalen Struktur allein der Struktur zuzuweisen, scheint zur Klarifizierung der Relationierung zwischen Individuum und Welt in diesem Falle nicht auszureichen. Vielmehr weisen gerade solche Bilderproduktionen aus verschiedenen kulturellen Kontexten darauf hin, dass es Medien sind,

die das Individuum an globale Strukturen koppeln und diese Strukturen für das Individuum eben über Medien greifbar werden.

Betrachtet man noch einmal die hier präsentierten Ergebnisse, wird deutlich, dass das Smartphone als Kulturtechnik, also als Praxis und Technologie im engeren Sinne, an die Stelle des Vermittelnden zwischen lokaler Praxis und globaler Struktur tritt. Über die Bildpraxis des Selfies wird das Smartphone gewissermaßen in einer ‚globalisierten Alltagspraxis‘ der Subjektivation eingesetzt, die im Sinne einer Image-Produktion virtuelle Gemeinschaften adressiert. Eine transkulturelle Bildlichkeit und somit ein Verstehen des Bildes in lokalen wie globalen Kontexten wird immer schon vorausgesetzt. Das Individuum eignet sich via Bildlichkeit den „grenzenlosen Bilderpool“ (Baleva et al. 2012, S. 10) an und spiegelt seinen (virtuellen) Identitätsentwurf in eben diesen Bilderpool des Netzes zurück. Mit Baleva lässt sich ergänzen:

„Im Zeitalter eines unablässigen Rapports zwischen Globalität und Lokalität und neuer Formen von Translokalitäten fusionieren Bilder und ganze Bildwelten ununterbrochen zwischen soziokulturellen Domänen, Teilkulturen oder vormals separierten Bedeutungsräumen. Bilder sind offen für die Begegnung, die Gegenüberstellung und den Transfer von Bedeutungen, sie werden angeeignet, ausgelegt, aufgegriffen, amalgamiert und annotiert.“ (Baleva et al. 2012, S. 9)

Nicht nur erleichtern etwa Selfies und andere bildhafte Kommunikationen den Schüler*innen eine mitunter spielerische Erzählung oder Konstruktion des eigenen Images als (idealisiertes) Ich in virtuellen Räumen. Die Nutzung des Smartphones zur bildlichen Kommunikation bietet den Schüler*innen der 10. Klasse in unserem Projekt eine konkrete Möglichkeit, sich global zu verorten und dabei – im Sinne Balevas – transkulturelle Identitäten³ (vgl. Baleva et al. 2012) zu entwerfen. Eben dieser Spur soll nun im Rahmen des Beitrags mit einem Fokus auf den Austausch von, in und durch Bilder im Interaktionsraum Schulklasse genauer nachgegangen werden.

³ Der von Baleva et al. verwendete Identitätsbegriff beinhaltet kollektive Identitätskonzeptionen und ist in der Annahme, dass es für die Schüler*innen Bezugspunkte, -momente und -prozesse gibt, in denen eine Verschränkung von Globalem und Lokalem sinnstiftend und orientierend wirkt, anschlussfähig an Theorien zu Prozessen der subjektivierenden Globalisierung. Zur genaueren begrifflichen Bestimmung des erziehungswissenschaftlich erkenntnisreichen Zusammenspiels von Identität und Subjektivation siehe Engel & Jörissen 2021.

3 Empirische Studie zu visuellen Kulturen und globalisierenden Relationierungen in Schule und Unterricht aus dem DFG-Projekt „Glokalisierte Lebenswelten“

Unser methodentrianguliertes Forschungsdesign beinhaltet Gruppendiskussionen (vgl. Przyborski 2018), Fragebogenerhebungen als Grundlage für sozio-genetische Typenbildungen (vgl. Nohl 2016) sowie Bild- und Videoanalysen von Unterrichtssequenzen (vgl. Bohnsack 2017; Asbrand et al. 2013; Wagner-Willi 2005). Die empirischen Daten wurden in mehrwöchigen Forschungsaufenthalten an je vier Gymnasien im süddeutschen Kulturraum erhoben. Die Schulen unterschieden sich durch differente Profile, sie setzen internationale, naturwissenschaftliche, ästhetisch-musische oder christlich-sozialwissenschaftliche Schwerpunkte, zudem ist auch ein Stadt-Land-Vergleich berücksichtigt:

Forschungsdesign: **Theoretical Sampling**

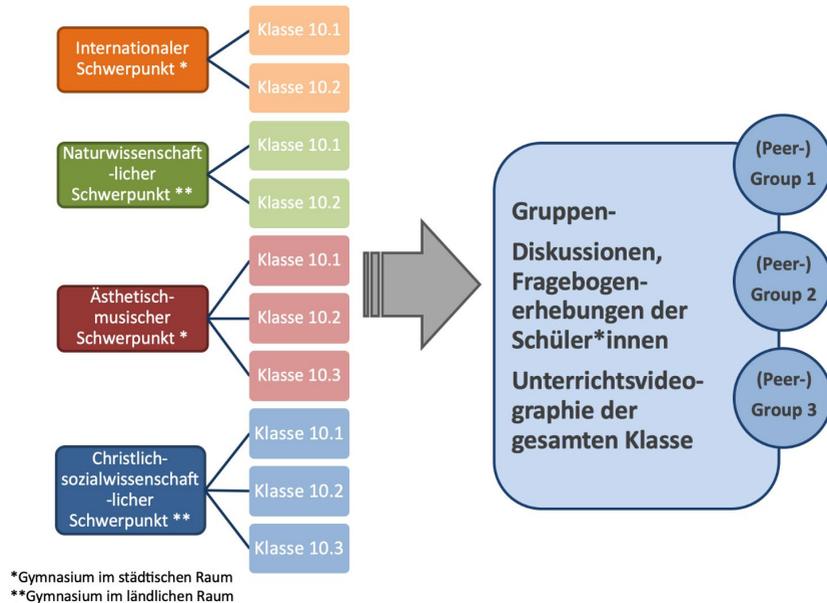


Abb. 1: Forschungsdesign & Theoretisches Sampling, ©Juliane Engel

Empirische Studien zu visuellen Kulturen und globalisierenden Relationierungen im Unterricht

Die folgende Unterrichtsszene stammt aus einer 10. Klasse eines international ausgerichteten Gymnasiums in einer süddeutschen Kleinstadt.⁴ Die Videoszene⁵ zeigt eine Sequenz aus einer Unterrichtseinheit (Doppelstunde), in der die Schüler*innen globalisierte Bildlogiken kennenlernen und hierfür Bilder der Globalisierung im Internet selbstständig recherchieren. Indem sie beispielsweise Selfies aus ganz unterschiedlichen Kulturräumen in ihrer Ähnlichkeit analysierten, fiel einigen Schüler*innen auf, dass hier durch globale Technologien bestimmte Bildlogiken wirksam sind. Sie lernten also nicht nur Bilder der Globalisierung kennen, sondern darüber hinaus kamen sie globalisierten Bildlogiken auf die Spur. Der Austausch in, durch und mit Bildern interessiert uns im Folgenden daher insbesondere im Hinblick auf die Verschränkung von gesellschaftlichen Diskursen zu Globalisierung und globalisierten Bildpraktiken von Schüler*innen. Hierzu wählen wir subjektivierungstheoretische Zugänge der Dokumentarischen Methode zu Unterricht, die beispielsweise im Kontext von Interviewstudien vor allem narrationsanalytisch umgesetzt wurden (vgl. Geimer & Amling 2017). Die performative, räumliche und soziomaterielle Ebene als Verkörperung bzw. interaktive Aushandlung von gesellschaftlichen Normen möchten wir durch einen videobasierten Fokus auf das Unterrichtsgeschehen analysieren. So greifen wir erstens auf Vorarbeiten zur Unterrichtsinteraktion zurück (vgl. Asbrand et al. 2013) und ergänzen sie zweitens um Fragen der Adressierungsanalyse (vgl. Rose & Ricken 2017). Auf diese Weise versuchen wir, verstärkt machtsensible Analysen von (digitalisierten) Subjektpositionierungen (vgl. Spies 2017; Jörissen 2015) zu ermöglichen. Die Dokumentarische Methode wird somit in ihrer sprachbasierten Auslegung subjektivierungstheoretischer Zugänge (vgl. Amling & Geimer 2019) um raum- bzw. materialitätstheoretische sowie (post-)digitale Perspektivierungen auf Bildungsprozesse erweitert.

Die Szene, die nun formulierend (kursiv) und reflektierend rekonstruiert sowie durch Fotogramme dokumentiert wird (vgl. Bohnsack et al. 2015), eignet sich, nachdem die Schüler*innen sich zunächst in einer Gruppenarbeit

- 4 Auf der Grundlage der Fragebogenerhebung wird deutlich, dass es sich bei der Elternschaft einerseits um Mitarbeiter*innen global agierender Unternehmen handelt, die häufig längere Auslandsaufenthalte als Stationen ihrer Biographie betonen, andererseits um deren Bedienstete, die als Haushaltshilfen tätig sind.
- 5 Eine ausführliche methodologische Diskussion, u. a. zur Videografie als erziehungswissenschaftliches Blicken auf Subjektivationen und die dabei entstehenden Blickregimes der (Un)Sichtbarkeit dieser Szene findet sich bei Engel 2020; Engel & Diz-Munoz 2020.

über ihre von zu Hause in einer selbstständig durchgeführten Internet-Bildersuche mitgebrachten Bilder der Globalisierung ausgetauscht haben und nun die Präsentation ihrer Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum ansteht:

Die Klasse wartet, dass die nächste Gruppe präsentiert. In der rechten Hälfte des Raumes sitzt Isabella an vorderster Position im Klassenzimmer und am nächsten zur Tafel. „Machst du, Isabella?“, fragt ein Mitglied der Gruppe. Isabella nimmt ihre mitgebrachten Bilder in die Hand, antwortet aber nicht. Es ist Gemurmel zu hören, die Lehrkraft ist ins Gespräch mit den Schülern rechts von ihr vertieft. Während Isabella aufsteht und sich Richtung Tafel dreht, merkt eine Schülerin an, dass sich die Gruppe immer noch nicht einig sei. Isabella schiebt beim Aufstehen den Stuhl mit ihren Beinen nach hinten. Sie hält die Bilder mit der linken Hand und schiebt dann den Stuhl hörbar mit der rechten Hand an seinen vorherigen Platz zurück. Ihr Blick fällt auf ihren Tisch und sie nimmt dann ein weiteres beschriebenes Blatt ebenfalls mit. Ihr Blick bleibt beim Gang zur Tafel auf die Blätter gerichtet. Während sie noch nicht vorne angekommen ist, beginnt sie zu sprechen: „Also auf dem ersten Bild...“ Während sie spricht, streift sie dabei den Stuhl zu ihrer linken, es gibt ein lautes Geräusch, sie kommt ins Stolpern. Isabella spricht jedoch ohne Reaktion, stolpernd, weiter, dreht sich im zielgerichteten Gang vor die Tafel mit dem Rücken zur Klasse, um sich dann in nun vollendeter Drehung wieder der Klasse zuzuwenden. Die Lehrkraft sagt „Hoppala“. Isabella lacht kurz und beginnt ihren Satz von vorne: „Also auf dem ersten Bild sieht man halt einen Mann mit Vollbart und Mantel (...)“.



Abb. 2: „Auf dem Bild sieht man einen Mann mit Vollbart und Mantel“ – Isabella vor der Klasse (Videografie, Schule 1, 10e), ©Juliane Engel

Während sie spricht wippt sie hin und her. Während sie ihr Bild beschreibt, zeigt sie es nicht der Klasse, sondern betrachtet es selber. Dann hält sie die Bilder hoch, sodass die Klasse das oberste Bild auch sehen kann. Sie beginnt erneut zu sprechen, in der linken Hand hält sie ohne Spannung die Bilder. „Ähm oder er sieht ein bisschen altmodisch gekleidet aus“, ihr rechter Arm und ihr Körper wippen unruhig hin und her. „Im Hintergrund sieht man Berge mit Schnee“, sie zeigt dabei mit der rechten Hand auf den Hintergrund des Bildes, „und neben dem Mann sieht man halt son Pokal.“ Sie hebt bei den Worten „son Pokal“ erneut die rechte Hand und deutet darauf. Sie positioniert sich während der Beschreibung des Bildes halb zur Tafel, halb zur Klasse, sodass ihr Körper und ihr Blick in keine Richtung geöffnet ist: „(...) und der Pokal soll halt n Mann darstellen“. In der Klasse ist ein Seufzer hörbar: „Oh.“ Isabella spricht unbeirrt weiter, ihr Sprechtempo wird jedoch schneller: „und äh“, sie dreht das Bild nun zu sich um es erneut zu betrachten und deutet mit der rechten Hand auf das Bild „über dem Pokal steht Movie Pilot schickt ihn zum Oscar 2016“. Isabella zeigt erneut das Bild der Klasse: „ähm also dieses Bild ist aus dem Film The Revenant ähm und der Oskar soll halt darstellen [sie zeigt erneut auf den Pokal], dass dieser Film [sie zeigt erneut auf das Bild] halt sehr erfolgreich ist äh und er halt wirklich durch fast alle äh [ihre rechte Hand macht mehrfach eine kreisende Bewegung vor ihrer Brust in der Luft] äh viele Länder der Welt ge verbreitet wurde und auch dort gezeigt wurde. [Der Geräuschpegel in der Klasse nimmt zu.] Und er es er ist [sie zeigt erneut auf das Bild] heute vielleicht ein Vorbild [ihre rechte Hand betont verstärkend durch einen Schlag mit der offenen Hand in die Luft] für für viele Filme für Bolly Hollywood oder [Pausenglocke übertönt ihre Stimme] für Filme aus anderen Ländern“. Isabella beendet ihren Monolog und dreht sich auf der Stelle zur Tafel um und blickt das Tafelbild an. Dann blickt sie erneut auf das Bild in ihrer Hand, sie tritt auf der Stelle hin und her. „Also ich tu das mal zu der medialen Bilderströmung ich hoffe das verstehen alle.“ Sie bewegt sich auf das Pult der Lehrkraft zu. Mit der linken Hand greift sie dann in eine Box auf dem Pult und entnimmt Magnete, um ihre Bilder an der Tafel zu befestigen. Während ihr Rücken vorher der Klasse zugewandt war, dreht sie sich nun zur Klasse hin und geht zur Tafel. An der Tafel angekommen bringt sie ihr Bild bei der medialen Bilderströmung an. Am Tafelbild hängen bereits andere mitgebrachte Bilder von Mitschüler*innen. Während sie die

Arme hebt, fragt ein Schüler ohne Meldung in den Raum: „Kannst du das nochmal erklären?“ Die ganze Klasse wendet sich ihm zu, es ist Gelächter zu hören. Auch die Lehrkraft lächelt sichtlich und ermahnt den Schüler: „Markus!“ Er lacht laut und einige der anderen Schüler*innen lachen mit ihm.



Abb. 3: „Die Antwort ist Gelächter“, die Lehrerin wird zur unsicheren Schülerin (Videografie, Schule 1, 10e), ©Juliane Engel

Im Fallvergleich⁶ mit anderen Schüler*innen zeigt sich in dieser Szene, dass Isabella nicht direkt durch die Lehrkraft angeleitet wurde zu präsentieren, sondern innerhalb des sozialen Gefüges der Gruppe aufgefordert wird, ihr Bild von Globalisierung vor der Klasse darzustellen. Sie wird von ihren Mitschüler*innen als weisungsgebunden adressiert. So fällt in komparativer Analyse auf, dass andere Schüler*innengruppen stärker vom Prinzip der Freiwilligkeit angeleitet sind, so etwa bei der Frage danach, wer präsentieren möchte. Die Anmerkung einer Schülerin, dass Uneinigkeit in der Gruppe herrsche, deutet einen Konflikt impliziter Wissensbestände zum Thema Bilder der Globalisierung an, der innerhalb der Gruppe nicht gelöst werden konnte und nun im Plenum (im Beisein der Lehrerin) erneut zum Tragen kommt; das Lachen über

6 Da wir in diesem Rahmen keine ausführlichere komparative Analyse darstellen können, sie aber dennoch als erkenntnisleitendes Prinzip der Dokumentarischen Methode für Subjektivierungsanalysen fruchtbar machen möchten, werden wir sie systematisch nach jeder Rekonstruktion eines Modus der Relationierung kurz erwähnen.

Isabella und ihr Bild artikuliert die erneut implizit bleibenden Differenzen. Die Artikulation von Isabellas implizitem Wissen der Globalisierung, das sich in ihrem Bild zeigt, scheint nicht mit dem konjunktiven Wissen der Gruppe kompatibel zu sein, sondern ist ‚lächerlich‘. Die gemeinsamen impliziten Wissensbestände der Schüler*innen, die sich in der Interaktion der Gruppenarbeiten und bei der Präsentation im Tafelbild zeigen, basieren auf „einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung“, die als „konjunktive Erfahrung“ (Mannheim 1980, 225) verstanden wird. Treten nun Situationen auf, in denen implizite Wissensbestände konfliktuös werden, so wird „Kommunikation“ (Mannheim 1980, 289) notwendig, um Differenzen zu überbrücken und Verständnis für das eigene implizite Wissen zu schaffen, das „eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus verknüpft [ist]“ (Nohl 2005, S. 9). Es deutet sich hier bereits ein möglicherweise milieu- bzw. biografiegelagerter Konflikt impliziten Wissens zum Thema Bilder der Globalisierung an, der im sozialen Gefüge der Klasse virulent wird. Ihre Situation findet im Raum des Sozialen statt, der im Sinne der Mehrebenenanalyse (vgl. Helsper et al. 2010; Nohl 2016) insbesondere durch die Ebene des Individuums, der Interaktion, aber auch Milieuzugehörigkeiten gekennzeichnet ist. Isabella beschreibt ihr Bild, wobei sich ihr implizites Wissen von Globalisierung vermittelt und von der Klasse belächelt, d. h. distanzierend kommentiert wird. Daraufhin passiert etwas Überraschendes, sie vollzieht einen Akt der Selbstpositionierung, indem sie durch die Positionierung ihres Bildes an der Tafel, als einem Medium zentralisierter Aufmerksamkeit, ihr Wissen zentral setzt. Ohne mit ihren Mitschüler*innen oder der Lehrkraft weitergehend zu interagieren, ermächtigt sie sich am Pult, die Dinge der Lehrkraft zu nutzen. Sie bitet weder die Klasse um Einverständnis, noch die Lehrkraft um Erlaubnis. Die Klasse und Lehrkraft scheinen plötzlich ohnmächtig angesichts Isabellas selbstbestimmten Handelns vor der Klasse: Sie entscheidet nun selbst, ohne weitere Abstimmungen, wohin das Bild an die Tafel kommt, und exkludiert durch verbale (Schweigen) und nonverbale (dreht der Klasse den Rücken zu) Kommunikation ihre Mitschüler*innen und die Lehrkraft aus diesem Prozess. Die Relevanz, die das Bild und seine Positionierung für Isabella gewinnen, hält dazu an, das Bild selbst noch einmal genauer anzuschauen: „The Revenant“ – Der Rückkehrer.



Abb. 4: „Ein Mann mit Vollbart und Mantel“ entspricht dem von Isabella gezeigten Bild, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz

Isabella betont die Bildüberschrift „Movie Pilot schickt ihn zum Oscar 2016“, die auf globalisierte, postdigitale Machtlogiken verwiesen und hebt hervor, dass der Film in vielen Ländern (global) erfolgreich war. Wie sich der Konflikt zwischen Isabella, ihren Mitschüler*innen und der Lehrkraft auf einer bildlichen Ebene entzündet, soll nun mittels einer ikonologischen Bildinterpretation nachgegangen werden. So geht es darum „einen Zugang zum Erfahrungsraum der Bildproduzentinnen zu finden, dessen zentrales Element der individuelle oder kollektive Habitus darstellt“ (Bohnsack 2009, S. 31). Hierfür ist ein Dreischritt aus Analyse der planimetrischen Ganzheitsstruktur, der szenischen Choreografie und der perspektivischen Projektion notwendig, die im Folgenden kurz dargestellt werden soll⁷:

7 Auf die Darstellung der vor-ikonografischen Intepretation wird hier aus Zeitgründen verzichtet.

1. Planimetrische Ganzheitsstruktur

Das von Isabella gewählte Foto stellt einen menschlichen und einen nicht-menschlichen Akteur links und rechts vom Zentrum des Bildes. Das editierte Bild entspricht dabei nicht dem Still aus dem Originalfilm, sondern erweitert dieses um eine Bildbearbeitung, indem neben die eigentlich zentrale Figur des Bildes ein nicht-menschlicher Akteur ähnlicher Größe und ein Schriftzug editiert wurden:



Abb. 5: *Perspektivität des Bildproduzierenden: Original Still ©20TH CENTURY FOX (links) und Isabellas Bild (rechts)*

Die planimetrische Ganzheitsstruktur hebt die postdigitale Logik von Globalisierung durch die vorgenommene Bildbearbeitung auf die erste Ebene und rückt andere Elemente des Bildes, so die Naturdarstellung, in den Hintergrund. Die Farbgebung und Kontrastierung der Oscar-Trophäe lenken dabei die Aufmerksamkeit vorrangig auf diese und heben sie zum zentralen Element des Bildes.

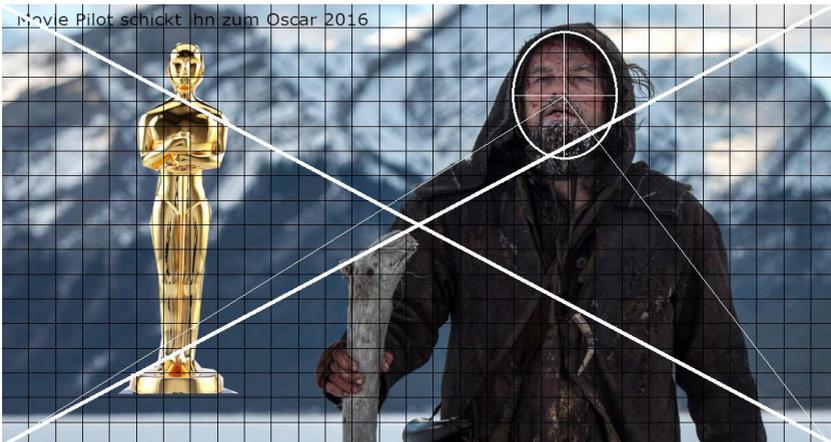


Abb. 6: *Beobachtungsfokus auf dem Gesicht des Mannes, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz*

2. *Szenische Choreografie*

Auf Isabellas Bild der Globalisierung ist eine der zentralen Figuren menschlich und beispielsweise nicht technisch, wie in anderen Bildern ihrer Mitschüler*innen (vgl. Engel & Karpowitz 2022). Auch die Oscar-Trophäe verkörpert eine menschliche Abbildung (Isabella: „so‘n Mann“). Zu sehen sind somit zwei männliche Abbildungen. Durch ihre Beschreibung hebt Isabella den Mann mittleren Alters, „ein Mann mit Vollbart und Mantel“, der im Gesicht verwundet ist und sich inmitten einer winterlichen Landschaft befindet, zum zentralen Element des Bildes, dem die Oscar-Trophäe nur zur Seite gestellt ist. Sein Blick ist auf einen Punkt über dem*der Betrachter*in gerichtet, sein Kopf ist gehoben und er geht mit leicht geöffnetem Mund dem*der Betrachter*in entgegen. Seine Brust ist nach vorne gestreckt und er erscheint kraftvoll, jedoch allein, inmitten der Natur, jenseits der Zivilisation. Sowohl in seinen Haaren als auch in seinem Bart kleben Schnee und Blut, sie sind nass und ungekämmt. In seiner rechten Hand befindet sich ein Ast, auf den er sich beim Gehen stützt. Sowohl das Retuschieren als auch das Element verkörpern Momente postdigitaler Globalisierung: Einerseits wird die postdigitale und algorithmisiert-vorselektierte Verfügbarkeit von Bildern betont, die es sowohl dem*der Editor*in des Bildes als auch Isabella ermöglicht, auf digitalisierte Artefakte zuzugreifen und diese für den eigenen Zweck zu verwenden und zu entfremden. Andererseits ist der Akt der Entfremdung durch Retouchierung einer Oscar-Trophäe selbst metaphorisch für Globalisierung und Internationalisierung im Kontext postdigitaler Medienwelten: Der Film wird für die Trophäe, die anerkannte Leistung nach kollektiven, internationalen und globalen Maßstäben verkörpert, aufgrund des Votums postdigitaler Akteure und Akteurinnen auf der Plattform Moviepilot nominiert.

3. *Perspektivische Projektion*

Das Bild ist aus einem unterlegenen Winkel, der Froschperspektive, aufgenommen. Der Mann erscheint größer und machtvoller, gleichzeitig wird eine Perspektive nach oben erzeugt. Die beobachtende Person befindet sich nicht auf Augenhöhe mit der abgebildeten Figur, sie wird ihr gegenüber stark und bestimmt positioniert. Zudem muss die beobachtende Person eine Wahl treffen und entweder das linke Element (den Oscar) oder das rechte Element (den Mann) fokussieren. Durch die Schaffung zweier neuer Bildzentren abseits des eigentlichen Bildzentrums wird so eine Betrachtung des „Ganzen“ erschwert. Durch die Perspektivität erscheint insbesondere der Oberkörper des Mannes größer und breiter, kräftiger gebaut, die Verwundungen als visuelle Darstellung von Verletzbarkeit stehen dieser Kraft gegenüber. Es zeigt sich eine farbliche Harmonie zwischen Vorder- und Hintergrund des Bildes, die Ebenen verschmelzen farblich miteinander. Das Element der Kälte, Schnee und Eis, sowie

die natürlichen, kühlen Töne des Mantels, des Holzes und der Bäume verbinden beide Ebenen miteinander. Die Oscar-Trophäe sticht farblich hervor und setzt einen Kontrast zum restlichen Bild.

4. Ikonologische und subjektivierungsanalytische Rekonstruktion

Isabellas starke Betonung des Erfolgs und der weltweiten Verbreitung dieses Films, den sie an der OSCAR-Preisverleihung, also einem öffentlichen Anerkennungskontext festmacht, lässt sich als Fokussierungsmetapher interpretieren. Auf impliziter Ebene stellt sie mit dem Bild die Verbindung von einem Nicht-Zugehörigen und dessen Erfolg her. Hier lässt sich ein Bezug zu identitätspolitischen Normen herstellen, die von ihr ambivalent bearbeitet werden. Sie und das Bild zeigen, gleichsam ausgeschlossen und erfolgreich zu sein – beides ist möglich. Der Erfolg des Filmes weist darauf hin, dass der Kampf der Nicht-Zugehörigkeit gerne angeschaut wird; dasselbe scheint für Isabellas Publikum im Klassenzimmer zu gelten. Denn während Isabella „The Revenant“ als ihr Bild der Globalisierung zeigt, zeigt sich in der Klasse auch ihre Nicht-Zugehörigkeit, sie wird ausgelacht und auch von der Lehrerin nicht beschützt, sondern ebenfalls ausgeschlossen. Sie findet für ihre Positionierung über und durch das Bild kein Gehör (vgl. Spivak 2008, 2012). Vielmehr wird sie durch die Klasse immer wieder um- und neupositioniert, sie ist einen Großteil der Szene machtlos fremdbestimmt. Die entschiedene Integration ihres impliziten Wissens über Globalisierung durch die Positionierung ihres Bildes im Tafelbild lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Akt des Widerstandes rekonstruieren.

Die Frage neuer (Un-)Zugehörigkeiten und somit die Verhandlung identitätspolitischer Normen lässt sich auf der Basis fallübergreifender Vergleiche (vgl. Nohl 2013, S. 102; Helsper et al. 2010, S. 119) von Bilderpräsentationen in diesem Sample (von Videoszenen und mit den Fragebögen aus vier Schulen) als zentrale Erfahrung von marginalisierten Schüler*innen im Kontext digitalisierter Globalisierung ausmachen. Die im Kontext der Institution Schule hervorgebrachten Subjektpositionen verweisen so einerseits auf die Ebene des Individuums und seiner Zugehörigkeit, betten jedoch Ebenen der (postdigitalen) Interaktion und somit der gesellschaftlichen Diskurse über Fremdheit und Grenzziehungen im Kontext von Lokalem und Globalem mit ein, indem Schüler*innen sich selbst in, mit und durch Bilder als Medien positionieren. Die Bilder und impliziten Wissensbestände, die sich in diesen artikulieren, werden zu greifbaren Artefakten der Unterrichtspraxis, die subjektivierungs- und materialitätstheoretische Analysen erlauben.

So lässt sich auf der Grundlage von triangulierten Auswertungen der Videografien und der Fragebogenerhebungen hier exemplarisch nachvollziehen, dass die Nicht-Zugehörigkeit von Isabella zur Klasse (als Unterorganisation oder Interaktionsraum) auch etwas mit ihren kollektiven Zugehörigkeiten zu

einem bestimmten Milieu⁸ zu tun hat, das offenbar nicht eindeutig in die gewohnten sozialen Differenzierungskategorien der Schüler*innen, aber auch der Lehrkraft, eingeordnet werden kann – Isabella passt nicht selbstverständlich zu ihnen. Sie ist weder ethnisch noch genderspezifisch codierten Differenzkonstruktionen eindeutig zuzuordnen, wie sich in den Fragebogenerhebungen nachvollziehen lässt.

Aufgrund unserer videobasierten Auswertungen konnten wir fallübergreifend in Klassen Ausgrenzungen von entsprechenden Schüler*innen im Unterricht identifizieren, die sodann minorisierte und marginalisierte (an den Rand gedrängte) und somit vulnerable, d. h. verletzbar Positionen im Klassenraum erhielten bzw. einnahmen.

4 Globale Formen der Digitalisierung und lokale visuelle Kulturen – Unsichtbarkeit, Anerkennung und neue Ordnungen der Zugehörigkeit

Geht man nun entsprechend einer relationalitätstheoretischen Grundlegung davon aus, dass Isabellas Subjektpositionierung als diskursives Geschehen zu verstehen ist, das performativ, räumlich und dinglich hervorgebracht wird (vgl. Engel 2020), lassen sich die „sie konstituierenden Elemente nicht schon als fertige Menschen und Dinge ein, vielmehr werden sie im Transaktionsraum erst zu dem, was sie kennen und benennen. Erst insofern wir in spezifische Transaktionsräume eingebunden sind – etwa jenen der Schulklasse –, werden wir zu dem, was wir sind – etwa Lehrerinnen und Schüler, aber auch zu Pulten, Beamern und Tafeln.“ (Nohl 2016, S. 396) Sie lassen sich als „ineinander verschachtelte Transaktionsräume begreifen, die diejenigen Elemente, die an ihnen beteiligt sind, erst zu dem machen, was sie dann sind“ (ebd.). So hat der Beitrag im ersten Teil diskutiert, wie sich Schüler*innen durch Medien, durch/in ihren Smartphones und sozialen Netzwerken mit „globalen Strukturen“ verbinden. Sich auf andere zu beziehen und sich mit anderen zu verbinden, lässt sich als alltägliche Praktik des (virtuellen) Vergleichens beschreiben. Wenn wir uns auf andere beziehen, gehen wir von Gemeinsamkeiten aus, von etwas, das wir mit diesen anderen teilen, gegenüber denen wir dann Unterschiede diskutieren. Wenn diese Schüler*innen zum Beispiel in einem sozialen Netzwerk wie Facebook zu sogenannten Freund*innen werden, bedeutet das nicht nur, dass sie etwas Gemeinsames annehmen. Dies ist auch die Grundlage,

8 Dieses Milieu zeichnet sich durch nicht eindeutige Zuordnungskategorien aus, hier transgener-Aspekte, multi-ethnische Zugehörigkeiten usw.

auf der Unterschiede von „Vorlieben“, Fotos und anderen kurzen biographischen Notizen ausgetauscht werden können. Natürlich gab es solche Beziehungspraktiken auch schon vor dem Internet. Aber wie wir zu argumentieren versuchten, vermitteln das Internet – und soziale Medien ebenso wie elektronische Geräte – zwischen der Mikroebene der lokalen Praxis und der Makroebene der globalen Struktur. Während in der Antike die Bandbreite möglicher Alltagsvergleiche auf das visuelle Feld beschränkt war, haben sich mit der Erfindung massenmedialer Geräte wie dem Buch unsere Möglichkeiten zum Vergleich und zur Bezugnahme auf andere Leben enorm erweitert. Mit dem immer leichteren Zugang zum Internet sind wir potenziell mit allen anderen Nutzer*innen vernetzt.⁹ Robertsons Theorieentwicklung einer globalen Kulturtheorie liefert im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse eine spannende Perspektivierung: Es geht ihm – so fasst Dürrschmidt treffend zusammen – um „die strukturelle Kontingenz von Situationsdefinitionen und Identitätsfindungen im Weltbezug“ (Dürrschmidt 2011, S. 738, H. d. V.) als kulturelle Praktik. In pädagogisch-anthropologischer Perspektivierung lässt sich die Frage „Wer bin ich?“, nicht ohne die Frage stellen, wer du bist (vgl. Jörissen & Zirfas 2010; Zirfas 2010e). Die Schüler*innen zeigen jedoch deutlich, dass es ihnen bei der Suche nach identitätsstiftenden Erfahrungen nicht mehr um das Erleben einer konsistenten Einheit geht, sondern vielmehr um einen Prozess des medialen Relationierens der eigenen Position im Verhältnis zu den anderen Schüler*innen. Es lohnt also ein Blick in die gegenwärtigen Theorien zu medialen Bildungsprozessen mit identitätsstiftendem Charakter (vgl. Jörissen 2019). Die empirischen Beispiele lassen sich daher als eine fallspezifische Ausprägung eines solchen Bildungsprozesses analysieren: einen Schüler*innenmodus des Relationierens von (medialem) Selbst, Anderen und Welt als identitätsstiftendem bzw. subjektivierendem Prozess. „Die Artikulation von lokaler Differenz und unterscheidbarer kultureller Identität erfolgt [dabei gemäß, JE] (...) den Spielregeln globalisierter Anerkennungsprozeduren.“ (Dürrschmidt 2011, S. 739) Das Handy bzw. Medien, virtuelle Räume und globalisierte Bilder kommen somit nicht länger als Werkzeuge/Tools für die Kommunikation mit anderen Schüler*innen zum Tragen, sondern werden zu strukturellen Agenten von Subjektivationsprozessen und der Genese von damit verbundenem implizitem Wissen, etwa über die Verhandlung identitätspolitischer Normen. Weit davon entfernt, eine bereits durch den sozialen Kontext gebildete Identität anzunehmen (um durch Dislokation transformiert zu werden), wird Identität hier

9 Ich möchte mich bei Arnd-Michael Nohl für die wichtigen Hinweise und Kommentare zu diesen Studien bedanken (siehe in diesem Zusammenhang auch Nohl 2009, 2013), die zudem Gegenstand der Diskussionen in dem 2016 in Kassel veranstalteten DGfE-Symposium „Cultural Identity in multi-local Spaces“ waren.

also von Anfang an als ein relationaler Prozess konzeptualisiert, der eine fließende und vielschichtige Einheit bzw. Vielheit ist. Lokale und globale Lokalitäten verschmelzen zu einer hybriden Lokalität, die sich als Schichten von Identitätsbeziehungen manifestieren, die nicht notwendigerweise „zusammenpassen“, sondern in einer Weise koexistieren, die im Detail noch nicht verstanden wurde. Globale Formen der Digitalität überschneiden sich sowohl mit lokalen visuellen Kulturen als auch mit lokalen kulturellen Selbst- und Identitätsvorstellungen – so auch in Isabellas Bild der Globalisierung.¹⁰

Der Zugang zu einer transkulturellen Bildlichkeit bietet hierbei pluralisierende Identitätsentwürfe und fordert auf, neue Zugehörigkeitsordnungen hervorzubringen. So ist an dem unterrichtsbezogenen Fallbeispiel nachzuvollziehen, wie vulnerable Schüler*innengruppen (vgl. Fritzsche 2016) gerade und insbesondere in globalisierten Kontexten auf der Suche nach (neuen) tragfähigen Zugehörigkeiten sind. Eine medialitätstheoretisch fundierte Unterrichtsforschung kann diese Prozesse sowohl auf der Ebene der bildlichen Repräsentation von postkolonialen Ordnungen als auch auf der Ebene der Performativität des Unterrichts analysieren (vgl. Proske & Niessen 2017). So zeigt sich, wie Isabella ein Bild mitbringt, das implizit ihre Unzugehörigkeit (re)präsentiert, und wie während ihrer Präsentation auch performativ von den Schüler*innen noch einmal die Unzugehörigkeit reproduziert wird. Bilder ermöglichen als ästhetische Produkte die Überschreitung (vgl. Jörissen 2015b; Reichle & Siegel 2009) konventioneller Wahrnehmungs- und Zugehörigkeitsordnungen. Eine postkoloniale Sicht sensibilisiert hierbei für die Frage, wer überhaupt wie (an)gesehen wird und inwiefern hegemoniale Wahrnehmungsstrukturen das Feld des Sicht- und Sagbaren bestimmen. Durch eine Ergänzung der Variationen von unterschiedlichen Bildgestaltungen bzw. Bildformen lassen sich konventionalisierte Blickregime reflektieren, die durch „ein hierarchisches, von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchzogenes Verhältnis zwischen unterschiedlichen Wissenskontexten und Öffentlichkeiten – zwischen minorisierten versus majorisierten, subalternen versus hegemonialen Zusammenhängen“ (Schaffer 2008, S. 14) entstehen. Sie hängen eng mit einer ästhetischen Dimensionierung von Sichtbarmachungen zusammen, der „Form des Zu-Sehen-Gegeben-Seins (...), [der, JE] Notwendigkeit, sich nicht nur damit, ob sondern auch damit, wie etwas dargestellt wird“ (ebd., S. 14), zu beschäftigen. So lassen sich durch unterschiedliche – von (postkolonialen) Repräsentationskritiken informierte – Bildinterpretationen, d. h. durch eine differenzierende Medialität und Ästhetik eines bestimmten Bildes, das diverse Kameraperspektiven bzw.

10 Ich möchte mich bei Benjamin Jörissen für die zahlreichen und entscheidenden Diskussionen zu diesem Thema sowie seine inspirierenden Kommentare – ebenfalls im Rahmen des DGfE-Symposiums „Cultural Identity in multilocal Spaces“ 2016 in Kassel bedanken.

Blickwinkel erprobt und gegeneinanderstellt, neue Zugänge und somit neue Fragehorizonte zum Thema Zugehörigkeit eröffnen. Isabella betont, dass *The Revenant* anders, fremd, wie ein Bär ist und trotzdem oder gerade deswegen erfolgreich wird. Für diese Fokussierungsmetapher findet sie allerdings kein Gehör. Es scheint daher zentral, die im globalisierten Kontext (erneut) aufkommenden Fragen der (Un-)Zugehörigkeiten kritisch zu reflektieren. Denn strukturidentische Situationen haben sich fall- und schulübergreifend in unseren Studien gezeigt, wenn Schüler*innen in und durch Bilder neue und alternative Zugehörigkeitsordnungen thematisierten und erprobten. So sensibilisierten diese Analysen von Subjektivationsprozessen für hegemoniale Wahrnehmungsstrukturen, die das Feld des Sicht- und Sagbaren bestimmen und zu Ungleichheitstheoretischen Reflexionen anregen. In Zeiten postdigitaler Lern- und Bildungskulturen gelingt es daher mittels der subjektivierungstheoretisch fundierten Dokumentarischen Methode Fragen der (identitätspolitischen Verhandlung von Normen der) Zugehörigkeit und Anerkennung neu zu analysieren und in ihrer Relationierung zwischen Räumen, Dingen und Menschen neu zu diskutieren.

„Die jeweils sichtbar werdenden Normen (...) sind insofern als hegemonial zu verstehen, als dass sie in gesellschaftlichen Teilbereichen (bzw. Feldern oder Systemen) als dominante ‚Identitätsnormen‘ (Goffmann 1967 (...)) bzw. kontextbezogene ‚hegemoniale Anforderungsprofile‘ (Bröckling 2012, S. 131) wirksam sind (...).“ (Amling & Geimer 2019, S. 118)

Die gezeigten Praktiken des Widerstandes am Beispiel von Isabella lassen sich subjektivierungsanalytisch somit als eine kritisch-ambivalente Positionierung zu identitätspolitischen Normen der Eindeutigkeit/Vereindeutigung im Kontext globalisierter postdigitaler Kulturen interpretieren.

Literatur

- Althans, B. (2010). Zur anthropologischen Notwendigkeit des Verkennens. Jaques Lacans „Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion“. In B. Jörissen. & J. Zirfas (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung (S. 55-69). Wiesbaden: VS Verlag.
- Asbrand, B. (2009a). Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2009b). Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32 (1), S. 15-21.
- Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Ergänzungsband, 16. Jg., Heft 2, S. 43-57.
- Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen: Barbara Budrich, utb.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Einleitung. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filmminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (S. X – X). Opladen: Budrich-Verlag.
- Dürschmidt, J. (2011). Roland Robertson: Kultur im Spannungsfeld der Glocalisierung. In S. Moebius, & D. Quadflieg (Hrsg.), Kultur. Theorien der Gegenwart (2. Aufl.,) S. 734-745). Wiesbaden: VS Verlag
- Engel, J. (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In C. Demmer, T. Fuchs, R. Kreitz, & C. Wiezorek (Hrsg.), Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung (S. 61-85). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Engel, J. (2019). Diskurse der (Nicht-)Präsenz. Artikulationen – Materialitäten – Fremdheiten. In J. Engel, M. Gebhardt, & K. Kirchmann (Hrsg.), Zeitlichkeit und Materialität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Theorien der Präsenz und des impliziten Wissens (S. 191-201). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Engel, J., & Diz-Munoz, C. (2020). Erziehungswissenschaftliche Ansätze einer postkolonialen Subjektivierungsforschung. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.): Empirische Subjektivierungsforschung. Grundlagen und Forschungspraxis. In der Reihe „studies in subjectivation // Subjekt und Gesellschaft“ (im Erscheinen)
- Engel, J., Göhlich, M., & Möller, E. (2019). Interaction, Subalternity, and Marginalization. An Empirical Study on Glocalised Realities in the Classroom. Journal of Diaspora, Indigenous, and Minority Education (DIME), Volume 13, 2019 – Issue 1: Cultural Identity in Multilocal Spaces, S. 40-53. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490717>

- Engel, J., & Jörissen, B. (2019). Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen im öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In T. Alkemeyer, N. Buschmann, & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne* (S. 549-567). Bielefeld: transcript.
- Engel, J., & Jörissen, B. (2021). Unlearning Colonialist Ignorance: On the Relationship between Education and Identity after its Postcolonial Disruption. In *Journal „Diaspora, Indigenous, and Minority Education“ (DIME)* (im Erscheinen).
- Engel, J., & Karpowitz, L. (2022). Postdigitale Lernkulturen im Kontext qualitativer Subjektivierungsforschung: „Is the medium still the message?. In Asbrand, B. (Hrsg.), *Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität, in der Reihe „Schule und Gesellschaft“* (im Erscheinen).
- Featherstone, M. et al. (1995). *Global Modernities*. London: Sage.
- Flasche, V. (2020). Powerful Entanglements – the Making of the Self in Social Media between Platform Architecture and Youthful Staging. In P. Bettinger et al. (Hrsg.): *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis*. Palgrave: Macmillan (im Erscheinen).
- Fritzsche, B. (2012a). Das Andere aus dem standortgebundenen bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 13 (1/2), S. 93–109.
- Fritzsche, B. (2012b). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsendens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken. & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren* (S. 181-206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, B. (2016). Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, Schwerpunktheft Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung*, 2/2015, S. 173-190.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019). Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 117-134). Opladen: Barbara Budrich. doi:10.2307/undj.ctvkjb282.9
- Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven. In C. Berndt, C. Kalisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden. Pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Honneth, A. (2015). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt/Main.: Suhrkamp.
- Jörissen, B. (2015a). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. Jörissen, & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–233). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jörissen, B. (2015b). Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In M. Hagener, & J. Hediger (Hrsg.), *Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (S. 49–64). Frankfurt/Main.: Campus Verlag.

- Jörissen, B. (2017). Subjektivtion und ästhetische Freiheit in der postdigitalen Kultur. Kubi-Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivtion-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> (Zugegriffen: 08.06.2020).
- Jörissen, B. (2017). Subjektivtion und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In G. Taube G., M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch. Das starke Subjekt* (S. 187–200). München: kopaed.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Surkamp.
- Löw, M. (2011). Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In F. Jaeger, & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 46-60). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Mannheim K (1980) *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M
- Martens, M., Petersen, D., & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & B. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179-207). Opladen: Budrich-Verlag.
- Necroponte, N. (1998). Beyond Digital. *Wired Columns*. <https://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED6-12.html>. Zugegriffen:08.06.2020..
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.13>
- Nohl, A.-M. (2009). Der Mehrebenenvergleich als Weg zum kontextuierten Ländervergleich. Methodologische Überlegungen anhand eines internationalen Projekts zur Migrationsforschung. In S. Hornberg et al. (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 95–110). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer VS: Wiesbaden
- Nohl, A.-M. (2016). Pädagogische Prozesse im Raum. Pragmatische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. *Vierteljahresschrift für Pädagogik*, Heft 3. S. 393-407.
- Nohl, A.-M. & Wulf, C. (Hrsg.) (2013). *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Heft 2, Ergänzungsband.
- Pille, T., & Alkemeyer, T. (2018). „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 150-170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Proske, M., & Niessen, A. (2017). Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. Eine Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* Jg. 6/2017, Opladen: Budrich-Verlag, S. 3-13.

- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterrichts beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren, A., & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen (S. 15-37). Berlin: Barbara Budrich.
- Reichle, I., & Siegel, S. (Hrsg.). (2009). *Maßlose Bilder. Visuelle Ästhetik der Transgression*. Wilhelm Finke Verlag: Paderborn.
- Rose N., & Ricken N. (2018) Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Heinrich M., Wernet A. (Hrsg.) *Rekonstruktive Bildungsforschung. Rekonstruktive Bildungsforschung*, Volume 13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25-44). London: Sage.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Senft, T., & Baym, N. (Hrsg.). (2015). Studying Selfies: Evidence, Affect, Ethics, and the Internet's Visual Turn. *International Journal of Communication*, 9.
- Schaffer, J. (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über visuelle Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript.
- Scheunpflug, A. (Hrsg.). (2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 29. Jg., Heft 1/2.
- Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens aus. In *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*. Bielefeld.
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), S. 9-14.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia & Kant.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Schultz, O. L., Baleva, M., & Reichle, I. (2012). IMAGE MATCH. Neue Indizes einer globalen Bildtheorie". In O. L. Schultz, M. Baleva, & I. Reichle (Hrsg.), *IMAGE MATCH. Visueller Transfer, 'Imagescapes' und Intervisualität in globalen Bild-Kulturen* (S. 9-24). München: Fink.
- Schreiber, M. (2017). *Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Ullrich, W. (2019). *Selfies. Digitale Bildkulturen*. Berlin: Wagenbach.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.

Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne. In B. Jörissen, & J. Zirfas, (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung (S. 9- 17). Wiesbaden: VS Verlag.

Abbildungsverzeichnis

- Abb.1: Forschungsdesign & Theoretisches Sampling, eigene Darstellung, DFG Projekt „Glokaliserte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ – S. 9
- Abb. 2: „Auf dem Bild sieht man einen Mann mit Vollbart und Mantel“ – Isabella vor der Klasse (Videografie, Schule 1, 10e), Kamerastandbild, DFG Projekt „Glokaliserte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ – S. 11
- Abb. 3: „Die Antwort ist Gelächter“, die Lehrerin wird zur unsicheren Schülerin (Videografie, Schule 1, 10e), DFG Projekt „Glokaliserte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ – S. 12
- Abb. 4: „The Revenant“ „Ein Mann mit Vollbart und Mantel“ entspricht dem von Isabella gezeigten Bild, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz
- Abb. 5: „Perspektivität des Bildproduzierenden“: Original Still ©20TH CENTURY FOX, Zugegriffen 21.06.2021 und Abb. 4 im Vergleich.
- Abb. 6: Beobachtungsfokus auf dem Gesicht des Mannes, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz

Der Herausforderung von Digitalität und Sichtbarkeit praxeologisch begegnen: Positionierungspraktiken im Fokus einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung.

Eine Replik zum Beitrag von Juliane Engel und Lara Karpowitz

Juliane Engel und Lara Karpowitz (2022) befassen sich in ihrem Beitrag¹ mit der Verschränkung von der „Mikroebene der lokalen Praxis und der Makroebene der globalen Struktur“, die sie in Anschluss an die soziologisch fundierte Kulturtheorie Robertsons als „Glokalisierung“ (Dürschmidt 2011) identifizieren. Die Verschränkung vollzieht sich den Autorinnen zufolge u. a. in und mit digital verfügbaren Bildern und entlang von globalisierten Bildlogiken, die selbstverständlicher Bestandteil gegenwärtiger, postdigitaler Lebenswelten sind. Diese globalisierten Bildlogiken wurden als ein Aspekt in einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt konzeptuell und methodisch aufgegriffen, um rekonstruktiv der Frage nachgehen zu können, wie die Verschränkung von Globalem und Lokalem von Schüler*innen in der Unterrichtspraxis relevant gesetzt wird. Der Beitrag konzentriert sich vor diesem Hintergrund auf die implizite und performative (Re-)Produktion von Unzugehörigkeit und Marginalisierung im Unterricht. Die Autorinnen verbinden die Analyse einer videografierten Unterrichtssequenz mit einer Bildinterpretation und arbeiten systematisch die Subjektpositionierung im Klassenraum sowie in der globalisierten

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Engel und Karpowitz i. d. B.

Gesellschaft als Bildungsprozess heraus. Bildung erignet sich mit dieser Perspektive als postdigitale und globale Relationierungs- und Positionierungspraktik. Ihre Analyse baut auf der rekonstruktiven, transaktionalen Methodologie (Nohl 2017) auf, die insbesondere Materialitäten und Räumlichkeiten berücksichtigt.

Es erscheint uns unmöglich, alle theoretischen Bezüge und innovativen methodologisch-methodischen Verknüpfungen, die der Beitrag bietet, in einer der Leistung angemessenen Weise zu diskutieren. Hier sei insbesondere die Bedeutung des Beitrags für eine postkoloniale Forschungsperspektive genannt, die u. E. eine wertvolle Reorientierung für die (dokumentarische) Bildungsforschung darstellt. Stattdessen greifen wir zwei aktuelle wissenschaftliche Diskurslinien auf, die auch unsere eigene Forschung bestimmen: erstens die subjektivierungstheoretische Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode – oder anders formuliert: wie machtkritische Fragestellungen methodisch anschlussfähig werden können –, zweitens die Berücksichtigung der postdigitalen Kultur im Forschungsdesign und des spezifisch Digitalen des digitalen Bildes.

1 Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode

Ein zentrales Anliegen der Autorinnen ist die Erweiterung der subjektivierungstheoretischen Zugänge der Dokumentarischen Methode. Mit dem Fokus auf das digital zur Verfügung stehende Bild heben sie weniger auf *diskursiv*, etwa im Interview, relevant gesetzte Identitätsnormen ab (Geimer & Amling 2019, 2017), sondern auf *viskursiv* zur Verfügung stehende Subjektpositionen. Sie rekonstruieren entlang der genetischen AnalyseEinstellung, *welche* Bilder *wie* in der Praxis performativ – körperlich, räumlich, dinglich – thematisch werden und, nun über die genetische AnalyseEinstellung hinausgehend, wie in der erfahrungsraum-spezifischen Relevanzsetzung erfahrungsraumübergreifende Machtverhältnisse verhandelt werden.

Die Schüler*in Isabella hat ein collagiertes Bild ‚The Revenant‘ mitgebracht, ein Filmstill, das einen vom Überlebenskampf gezeichneten Flüchtenden mit einer Oscar-Trophäe zeigt, d. h. mit einem Symbolbild für Erfolg, Ruhm und Anerkennung (Gegenstand; Was-Ebene); Isabella, Bild, Tafel, Klassenraum, Mitschüler*innen und Lehrer*in interagieren auf bestimmte Art und Weise (die Logik der Praxis; Wie-Ebene) und positionieren sich dabei, ebenfalls auf bestimmte Art und Weise, zueinander (Macht-Ebene). Der Fokus auf das *Zueinander* und das *Positionieren*, also auf das relationale Verhältnis von Akteur*innen, Dingen und Raum als empirische Ausgangslage für eine Analyse der durch Machtverhältnisse strukturierten Zugehörigkeitsordnung im Klassenraum und in der globalisierten Welt, stellt ein zentrales Erweiterungs-

angebot der Dokumentarischen Methode dar, das der Beitrag leistet. Die Autorinnen arbeiten die gleichsam ermöglichende wie beschränkende, *subjektivierende* Verschränkung von Normen und Praxis anhand der praktischen, konkreten Verhandlung von globaler *und* schulklassenspezifischer Zugehörigkeitsordnung heraus. Damit zeigen sie nicht nur, wie in der Unterrichtspraxis, den feldeigenen Logiken folgend, eine erfahrungsraumübergreifende, ja globale Zugehörigkeitsordnung mit der konkreten Ordnung der Praxis der ‚Klasse 10‘ in ein Verhältnis gesetzt wird, sondern auch, wie die Zugehörigkeitsordnung in der Praxis bearbeitet und ggf. sogar (für einen Moment) verschoben werden kann.

„Isabella beschreibt ihr Bild, wobei sich ihr implizites Wissen von Globalisierung vermittelt und von der Klasse belächelt, d. h. distanzierend kommentiert wird. Daraufhin passiert etwas Überraschendes, sie vollzieht einen Akt der Selbstpositionierung, indem sie durch die Positionierung ihres Bildes an der Tafel, als einem Medium zentralisierter Aufmerksamkeit, ihr Wissen zentral setzt. Ohne mit ihren Mitschüler*innen oder der Lehrkraft weitergehend zu interagieren, ermächtigt sie sich am Pult, die Dinge der Lehrkraft zu nutzen. [...]“ (Engel & Karpowitz 2022).

Es stellt sich hier u. E. die Frage, inwiefern sich die spannende, nicht nur für die Schul- und Unterrichtsforschung erkenntniserweiternde, rekonstruktiv-machtkritische Perspektivierung einer beobachteten Unterrichtsszene im Zusammenhang mit dem Thema der Globalisierung *als* Bearbeitung von Zugehörigkeitsordnungen zugunsten einer methodischen Übertragbarkeit systematisieren lässt. Das interpretative Abheben von beobachteter (Klassenraum-) Ordnung hin zur postkolonialen Weltordnung scheint eng an die unterrichtliche Aufgabenstellung und ihre spezifischen Bearbeitungsweisen gekoppelt zu sein. „Denn während Isabella ‚The Revenant‘ als ihr Bild der Globalisierung zeigt, zeigt sich in der Klasse auch ihre Nicht-Zugehörigkeit, sie wird ausgelacht und auch von der Lehrerin nicht geschützt, sondern ebenfalls ausgeschlossen. Sie findet für ihre Positionierung über und durch das Bild kein Gehör (vgl. Spivak 2008, 2012)“ (ebd.).

Eine Möglichkeit der Systematisierung sehen wir in genau diesem, sich eröffnenden Spannungsfeld zwischen offener, generalisierter Aufgabenstellung und dem je erfahrungsraum- und subjektpositionsspezifischen Anschließen der Beforschten. In der komparativen Analyse verschiedener Anschlussweisen wird nicht nur das den Beforschten zur Verfügung stehende und zur Anwendung gebrachte Handlungswissen rekonstruierbar, die Beforschten sind gleichsam aufgefordert, sich zum eingeführten oder abgebildeten Gegenstand zu positionieren, wobei jede Positionierung auf bereits vorausgegangene Positionierungen aufbaut, d. h. auf das subjektivierungsspezifische *Gewordensein* (Spitzmüller et al. 2017). Eine (Gruppendiskussions-)Eröffnungsfrage, die zur (Positionierungs-)Handlung auffordert, wurde im Kontext Dokumentarischer Forschung schon häufig gewählt, insbesondere bei Fotogruppendifkussionen

(Schäffer 2009; Carnap 2019; Michel 2007). So bat bspw. Przyborski (2017) ihre Studienteilnehmer*innen, ein selbst ausgewähltes Bild nachzustellen; für Hoffmann (2021) haben Menschen mit Fluchterfahrung an dem Ort ihrer Ankunft Fotos gemacht. In Fotointerviews kommen die Beforschten über ihre Fotos ins Gespräch. Hoffmann beschreibt mit Verweis auf Löw (2001), wie sich „Objekte und Menschen zu Räumen zu verknüpfen“ (ebd., S. 113 zit. n. Hoffmann 2021, S. 42) und sich darin „die Platzierung von Menschen und Dingen in Relation zueinander“ zeigt (a. a. O.).

Wenngleich es also schon Ansätze der methodologischen Fundierung (zur pragmatischen bzw. transaktionalen Raumkonstitution siehe vor allem Nohl 2014 und Nohl 2016) und methodischen Auslegung relationaler Erhebungssettings und Auswertungspraxen gibt, steht eine systematische Darstellung unseres Erachtens noch aus. Indem Engel/Karpowitz (2022) in ihrem Fazit auf das Potenzial einer medialitätstheoretischen Fundierung einer subjektivierungstheoretisch ausgerichteten bzw. machtkritischen (Unterrichts-)Forschung verweisen, haben sie bereits den Ansatz einer solchen Systematik benannt: „Eine medialitätstheoretisch fundierte Unterrichtsforschung kann diese Prozesse [der Vulnerabilität und Suche nach Zugehörigkeiten, AC/VF] sowohl auf der Ebene der bildlichen Repräsentation von postkolonialen Ordnungen als auch der Ebene der Performativität des Unterrichts analysieren (vgl. Proske & Niessen 2017)“ (ebd.).

2 Das Digitale des digitalen Bildes

Die Ausführungen der Autorinnen basieren auf der Prämisse einer Kultur der Postdigitalität (Cramer 2015; Stalder 2016), die insbesondere für Jugendliche zu einer unhintergehbaren Bedingung ihrer Lebenswelt geworden ist (Jörissen et al. 2020). Diese Kultur der Postdigitalität identifizieren sie im Klassenraum vor allem in den global-technologisierten Netzwerken und Plattformen wie TikTok und Instagram, die Schüler*innen selbstverständlich nutzen. In dieser Konstruktion des Postdigitalen für ihr Forschungsfeld klammern Engel/Karpowitz die Rolle der Lehrer*innen, deren Lebenswelt – wenn auch generationsbedingt weniger intensiv – ebenfalls von postdigitalen Phänomenen geprägt ist, aus. Dass die Digitalisierung auch lehrer*innenseitig im Klassenraum wirksam wird, hängt nicht nur an der Nutzung explizit vernetzter Techniken oder Tools, sondern auch daran, dass beispielsweise der Postdigitalität zugeschriebene Phänomene, wie die Externalisierung von Gedächtnispraktiken oder die Sozialität als netzwerkförmige Aufmerksamkeitsökonomie, in ihre Unterrichtsgestaltung (Jörissen et al. 2020) einfließen.

Grundlegend gehen die beiden Autorinnen davon aus, dass mediale Gefüge jeweils spezifische „Modi der Relationierung“ (Engel & Karpowitz 2022) prä-

strukturieren und diese mit Bezug auf Jörissen (2015) als Subjektpositionierung zu verstehen sind. In diesen „global technologisierte[n] Subjektdesigns“ (a. a. O.) spielen Bilder eine hervorgehobene Rolle, da Kommunikation in Sozialen Medien in erheblichem Ausmaß Bildkommunikation ist und, über die Kommunikationsfunktion hinaus, Bilder die zentralen Medien der visuellen Selbstdarstellungs- und Identitätsarbeit sind (Przyborski 2017). Vor dem Hintergrund der Globalisierung sind globale Bildlogiken und ihre konventionalisierten Praktiken (visueller) Selbstdarstellung konstitutiv für die lokalen Bildpraxen im Klassenraum, auch wenn sie jeweils erfahrungsraumsspezifisch verarbeitet werden.

In der Folge gehen Engel/Karpowitz davon aus, dass Schüler*innen bspw. bei der Nutzung ihres Smartphones implizite Modi „glokalisierender Relationierungen“ (Engel & Karpowitz 2022) entwickeln. Im Anschluss an Löw (2011) verstehen sie diese auch als relationale (An-) Ordnungsprozesse, d. h. sie definieren die globalen Bildwelten der Jugendlichen als jeweilige Anordnungen zu bestimmten Räumen. Wie sich diese Relationierung jeweils prozessiert, untersuchen sie „indem rekonstruiert wird, wie die Schüler*innen sich zu dem (virtuellen) Raum, an/in dem sie sich befinden, positionieren, indem sie ihn in einer spezifischen Weise mit Bedeutung versehen und darüber visuell kommunizieren“ (Engel & Karpowitz 2022). Engel/Karpowitz fokussieren postdigitale Bildpraxen im Anschluss vor allem über das Smartphone, das sie als Kulturtechnik verstehen, die zwischen lokaler Praxis und globaler Struktur vermittelt.

Sie unterscheiden in diesem Fokus nicht trennscharf zwischen den Ebenen, die sich in Bezug auf die Analyse digitaler Bildpraxen etabliert haben (Schreiber 2020). Produktions- und ggf. Bildaufnahmetechniken sind immer schon konstitutiv für die Bildproduktion gewesen. Im Rahmen der Digitalisierung ist es jedoch zu einer umfassenden Neubestimmung der Materialität des Bildlichen gekommen (Manovich 2001; Baecker 2018). Zentral ist hier die Plastizität des digitalen Bildes, die in der veränderten Replizierbarkeit, Informationsdichte und Mutabilität begründet ist (Mitchell 1992). Zusätzlich werden algorithmische Entscheidungsprozesse sukzessive zum elementaren Bestandteil der Bildproduktion und sind gleichzeitig zunehmend in der Lage, *selektive Eigenaktivität* zu entfalten sowie auf Grundlage großer Datenmengen abduktive Schlüsse zu ziehen (Flasche & Carnap 2021; Nassehi 2019).

Der Fokus von Engel/Karpowitz ist durch die Konvergenz von Fotografie und Computertechnologien insbesondere mit dem Mobiltelefon und letztendlich mit dem Smartphone begründet. Dieser Prozess hat darüber hinaus eine konstitutiv *networked camera* hervorgebracht (Schreiber 2020, S. 49; Lehmuskallio 2012), die der Fokus auf das Smartphone als Kulturtechnik nicht zu fassen vermag. Werden über das Smartphone als die konkret fassbare Hardware jedoch auch die unterschiedlichen Social-Media-Plattformen, Apps,

Bildbearbeitungsprogramme und Suchmaschinen miteinbezogen, ist es notwendig, in der Analyse der Bilder grundsätzliche technische bzw. informatische Grundlagen zu berücksichtigen. Dazu zählen vor allem das Geschäftsmodell, die (Meta-)Daten, Algorithmen, Protokolle, Schnittstellen und Voreinstellungen (Van Dijck & Poell 2013). Wir haben an anderer Stelle herausgearbeitet, dass insbesondere *die Schnittstelle* als das Produkt aller informationellen und strukturellen Merkmale für die Analyse entscheidend ist (Flasche & Carnap 2021). Schnittstellen lassen sich hierbei nicht auf die Hardware reduzieren, sondern umfassen immer auch sozio-technische sowie machstrukturelle Aspekte, die vor allem in der Software (und nicht in der Hardware) angelegt sind.

Engel/Karpowitz rekonstruieren Bilder in ihrem Auswertungssetting mittels der klassisch-dokumentarischen Bildanalyse, um so die atheoretischen oder impliziten Wissensbestände der Schüler*innen, die sich in den verwendeten Bildern dokumentieren, aufzuschließen (Bohnsack 2009, S. 29 f.). Ausführlich beschreiben sie, wie das untersuchte Bild in den Unterricht integriert ist, d. h. welche Zeige-, Positionierungspraxis und verbalisierte Relevantsetzung durch die jeweilige Schülerin vorgenommen wird. Die mediale Dimension des Bildes findet demgegenüber weniger Beachtung, auch wenn die Autorinnen in der planimetrischen Struktur auf die offensichtlich vorgenommene Bildbearbeitung als Kennzeichen einer postdigitalen Logik verweisen. Das analysierte Bild ist in seiner Kombination typografischer und ikonischer Elemente über einer Art Hintergrundbild auf formaler Ebene jedoch durchaus als Teil einer *Memekultur* zu interpretieren (Julien 2015). Das Bild wird in der ikonologischen und subjektivierungsanalytischen Rekonstruktion der Autorinnen vor allem vor dem Hintergrund des Unterrichtsthemas Globalisierung verhandelt, die mediale Logik wird nicht diskutiert. Dabei setzt sich die Schülerin mit ihrer Wahl des Bildes über den Klassenkontext hinaus auch explizit ins Verhältnis zu zeitgenössischen digitalen Netzkulturen. Entgegen ihres eigenen Anspruches zu rekonstruieren, „wie die Schüler*innen sich zu dem (virtuellen) Raum, an/in dem sie sich befinden, positionieren“, widmen sie dem Klassenraum als material-manifestem Gefüge hier mehr Aufmerksamkeit als dem vernetzten Raum, dem das konkrete Bild entstammt. Ihre Analyseeinstellung führt zu einer treffenden Rekonstruktion der ausschließenden Positionierungspraktiken im Unterricht, die Rekonstruktion der ermächtigenden Bildpraxis Isabelas hätte mit der Berücksichtigung der medialen Dimension noch an Gewicht gewinnen können.

3 Ausblick

Das Ziel dieser Replik war es, die von Engel/Karpowitz vorgestellte praxeologische Perspektive auf Glokalisierungsprozesse in zwei Aspekten würdigend

zu diskutieren. Einerseits haben wir in Bezug auf die subjektivierungstheoretische Erweiterung der Dokumentarischen Methode eine methodische Systematisierung des Erhebungssettings bzw. der Aufgabenstellung angeregt und andererseits versucht, Möglichkeiten aufzuzeigen, die digitalen Strukturierungsweisen in dem von den Autorinnen geschilderten Fall stärker hervorzuheben.

Abschließend schlagen wir eine gemeinsame Fragestellung in Zusammenführung unserer machtkritischen Positionierungsanalysen im Kontext von Social Media und der im Beitrag vorgestellten machtkritischen Unterrichtsanalyse vor. Gemeinsam ist unseren Forschungszugängen ein Interesse an der Analyse der emanzipativen und ermächtigenden Praktiken, die mit der rekonstruktiven Methodologie in den Blick genommen werden können.

Wir verstehen die virtuellen Plattformen, Apps und Suchmaschinen als spezifisch geordnete Räume des Sicht- und Sagbaren (Traue 2013; Flasche & Carnap 2021). Die virtuellen Räume sind geprägt durch eine „strukturelle Invisibilisierung“ (Bohnsack, 2017, S. 245 ff., H. i. O.) von Machtverhältnissen, indem die „Interaktionsbeiträge der Subordinierten in einem dominanten Rahmen“ implizit vereinnahmt werden (ebd., S. 249). Digitale Technologien entfalten „zumal im Rahmen ‚solutionistischer‘ [...], profitorientiert programmierter Anwendungsstrategien (Srnicsek 2018; Zuboff 2019) hegemoniale Züge“, die „jedoch im Zuge der Einführung neuer Wahrnehmungsordnungen zugleich naturalisiert werden“ (Jörissen 2020, S. 343). Mit Bezug auf Rancière (2008) argumentiert Jörissen, dass in digitalen Räumen Sprecher*innenpositionen nicht nur über Sicht- und Sagbarkeiten, sondern auch über Computabilität, also Berechenbarkeit hergestellt werden (vgl. ebd., S. 344). Diese eher an Software-Studies und Designtheorien entwickelte Theorie-Dimension lässt sich mit dem Konzept der *strukturellen Invisibilisierung*, wie sie (Bohnsack 2017) im Anschluss an (Goffman 2003/1959) und (Foucault 1993) aufgestellt hat, verbinden.

Wenn Isabellas Beitrag und Bild zur Globalisierung von der Klasse, einschließlich der Lehrerin, als ‚lächerlich‘ gerahmt wird und Isabella im Klassenraum displatziert wird, kann dies – wie Engel/Karpowitz nachvollziehbar herausgearbeitet haben – als machtvolle sowie ausschließende Geste interpretiert werden. Invisibel bleiben die machtvollen Mechanismen des Ausschlusses von Isabella, die den Positionierungspraktiken zugrunde liegen. Isabella vermag es, mit der vereinnehmenden Rahmung zu brechen und sich Gehör bzw. ihrer Sicht auf die Globalisierung Sichtbarkeit zu verschaffen, indem sie mit ihrer körperlichen Positionierung im Raum ihr „Unvernehmen“ (Rancière 2002) artikuliert. Für einen Moment sind die Mitschüler*innen und die Lehrerin gezwungen, sie als Sprechende – und damit als Gleichwertige – wahrzunehmen. Mit dieser Positionierungshandlung hat Isabella beispielhaft aufgeführt, was Rancière als Urszene der Politik definiert. Für ihn ist *Politik* der Streit zwischen den Anteilhabenden und den Anteillosen.

Der Streit kann aber nicht reibungslos in den Streit zwischen den Komputablen und den Nicht-Komputablen übersetzt werden. Wie sollen die Nicht-Komputablen ihr Unvernehmen artikulieren, wenn sie algorithmisch unzählbar sind? Wenn Spivak (2007) nun fragt, wie und ob die Subalternen sprechen können, erscheint dies vor dem Hintergrund einer Police des Komputablen noch dramatischer. Die Subalternen, die *An-den-Rand-Gedrängten*, sind nun die Nicht-Zählbaren, -Speicherbaren, -Verrechenbaren, die nicht im Vollzug der Software Erfassbaren. Und was heißt das für unsere machtkritische Perspektive auf Positionierungspraktiken? Vor dem Hintergrund eines Regime des Komputablen, das sich auch in dem solutionistisch geführten Diskurs um die Digitalisierung der Schule manifestiert (Krommer 2021; Jörissen 2020), stellt sich also umso drängender die Frage, wie ausschließende Positionierungen gebrochen, wie Uneindeutigkeiten als Unberechenbarkeiten prozessiert, anerkannt und methodologisch wie methodisch gefasst werden können. Für eine subjektivierungstheoretisch ausgerichtete Dokumentarische Forschung gilt es im Anschluss daran, ein Instrumentarium zu etablieren, mit dem gezielt ermächtigende Praktiken rekonstruiert werden können.

Literatur

- Baecker, D. (2018). *4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt*. Leipzig: Merve Verlag.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Barbara Budrich, utb.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Carnap, A. (2019). Die (Re-) Produktion vergeschlechtlichter Subjekte in ambivalent-
anerkennenden Wahrnehmungshandlungen von Lehrer*innen. Verfügbar
unter pedocs.de Website.: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18132/pdf/Carnap_2019_Die_Re_Produktion_vergeschlechtlichter_Subjekte.pdf
- Cramer, F. (2015). What is 'Post-digital'? *A Peer-Reviewed Journal About*.
- Engel, J., & Karpowitz, L. (2022). Global forms of digitality intersect with local visual cultures - zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*.
- Flasche, V., & Carnap, A. (2021). Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien - Ästhetische Praktiken von Jugendlichen an der Social Media Schnittstelle. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 40, S. 259–280. doi: 10.21240/mpaed/42/2021.06.22.X
- Foucault, M. (1993). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Geimer, A., & Amling, S. (2017). Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350/pdf_34. Zugegriffen: 15. Dezember 2021.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019). Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 117–134). Opladen: Barbara Budrich.
- Goffman, E. (2003/1959). *Wir alle spielen Theater*. München: Piper.
- Hoffmann, N. (2021). ‚Ankommen‘ in der postmigrantischen Gesellschaft. Die Analyse von Prozessen der Raumkonstitution an neuen Lebensorten. *ZQF*, 22(2), 39–55. DOI: 10.3224/zqf.v22i1.04
- Jörissen, B. (2015). Bildung und Dinge. In B. Jörissen, & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–233). Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Computablen *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 341–356.
- Jörissen, B., Schröder, K., & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur: Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Thimm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Julien, C. (2015). Bourdieu, Social Capital and Online Interaction. *Sociology*, 49(2), 356–373. doi: 10.1177/003803851453586
- Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum, & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. (S. 57–72). Stuttgart: Metzler.
- Lehmuskallio, A. (2012). *Pictorial Practices in a “Cam Era” Studying non-professional camera use*. Tampere: Tampere University Press.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Löw, M. (2011). Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In F. Jaeger, & J. Riisen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 46–60). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Michel, B. (2007). Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 27–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Mitchell, W. J. T. (1992). *The reconfigured eye. Visual truth in the post-photografic era*. Cambridge: MIT Press.
- Nasschi, A. (2019). *Muster. Theorie einer digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck Verlag.

- Nohl, A.-M. (2014). Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In F. v. Rosenberg, & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 383–407). Wiesbaden: VS Springer.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4(2), S. 116–136.
- Nohl, A.-M. (2017). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In A. Tervooren, & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37–54). Opladen: Barbara Budrich.
- Przyborski, A. (2017). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen, Politik und Philosophie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2008). *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien* (Bd. 2). Berlin: b_books.
- Schäffer, B. (2009). Abbild - Denkbild - Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. . In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 207–232). Opladen: Barbara Budrich.
- Schreiber, M. (2020). *Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spitzmüller, J., Bendl, C., & Flubacher, M.-C. (2017). Soziale Positionierung: Praxis und Praktik. Einführung in das Themenheft. *Wiener Linguistische Gazette*, 81, S. 1–18.
- Spivak, G. C. (2007). *Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Berlin: Turia + Kant.
- Srnicek, N. (2018). *Plattform-Kapitalismus*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Traue, B. (2013). Visuelle Diskursanalyse. Ein pragmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel. *ZfD – Zeitschrift für Diskursforschung*, 2013(2,1), S. 117–136.
- Van Dijck, J., & Poell, T. (2013). Understanding Social Media Logic. *Media and Communication*, 1(1), S. 2–14.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for the future at the new frontier of power*. Profile Books: London.

Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen

1 Einleitung und Anliegen des Beitrags

Längsschnittliche Typologien, die nach den Maßgaben der Dokumentarischen Methode entstehen, erweitern den Erkenntnisgewinn in der Lehrer*innenbildungsforschung bedeutsam. Zwar geht das wissenssoziologische Konzept der Orientierungsrahmen, die aus impliziten Wissensbeständen rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack 2014, 2017), von einem hohen Maß an Kontinuität und Stabilität (vgl. Kramer 2020, S. 110ff.) aus. Dennoch ermöglichen *Längsschnittstudien* durch den zeitlichen Aspekt eine zusätzliche Dimension mit einzubeziehen, die Aufschluss über „individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen“ (Asbrand et al. 2013, S. 3) geben kann.

Gemeinsam ist den dokumentarischen Längsschnittstudien, dass dieselben Akteurinnen und Akteure (oder Gruppen, Organisationen) über mindestens zwei Erhebungswellen hinweg untersucht und mögliche Veränderungen konjunktiver Erfahrungsräume bzw. (Prozess-)Verläufe rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Die besondere Herausforderung für Längsschnitt-Typologien besteht darin, dass sich über die erhöhte Komplexität bisweilen methodologische Leerstellen auftun, was seitens der Forschenden „Suchbewegungen“ (Lüdemann 2020, S. 397) ausgelöst hat. Aktuell liegen sowohl zu dokumentarischer Längsschnittforschung (vgl. Thiersch 2020) als auch zur qualitativen Typenbildung (vgl. Bohnsack et al. 2018) zwei Sammelbände vor. Nur in einzelnen Beiträgen werden beide Perspektiven miteinander verbunden (vgl. z. B. Leinhos et al.

2018; Hericks et al. 2018). Die Studien weisen zudem eine große Heterogenität hinsichtlich der Vorgehensweise und der jeweiligen Anwendung der Typenbildung auf. Lüdemann (2020) hat bereits den Versuch unternommen durch die Sortierung vorliegender Studien wesentliche Merkmale und Problemstellungen zu identifizieren. Wir möchten dies im vorliegenden Beitrag¹ mit Blick auf die Lehrer*innenbildungsforschung weiterführen und fokussieren, schließen sich doch neben methodologischen und methodischen Fragen auch gegenstandsspezifische Herausforderungen an.

Für unsere Ausführungen haben wir fünf Längsschnittstudien ausgewählt, in deren Vollzug Typiken oder Typologien² entwickelt wurden (Kap. 2). Es eint sie zudem, dass das Datenmaterial mittels narrativer Interviews erhoben wurde (vgl. Nohl 2006). Während bei Gruppendiskussionen der Diskursverlauf und die „kollektive Strukturierung des handlungsleitenden Wissens“ (Thomsen 2020, S. 192) den Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum und zu den Orientierungsrahmen ebnet, gerät mit dem Einzelinterview, insbesondere bei berufsbiografischen und professionalisierungsbezogenen Fragestellungen, zunächst das Subjekt in den Blick. Die Dokumentarische Methode löst sich in ihrer Grundannahme über die komparative Analyse möglichst früh vom Einzelfall und betont, dass mit der Rekonstruktion des Habitus dieser „keinesfalls (...) individuell gedacht wird. In den Forschungsfokus rückt vielmehr die Typisierung *fallübergreifender* Prozessverläufe“ (ebd., S. 193, H. i. O.). Die Erforschung der Entwicklung lehrberuflicher Professionalität stößt jedoch bei einer typenbezogenen Betrachtung an ihre Grenzen. Die in eigenen Projekten erlebte Limitierung und nicht zuletzt auch die wiederkehrende Frage danach, in welchem Konkretisierungsgrad lehrberufliches Handeln³ über Orientierungsrahmen und Habitus abgebildet werden kann, macht es unserer Ansicht nach notwendig, die vorliegenden Untersuchungen im Kontext der dokumentarischen längsschnittlichen Lehrer*innenbildungsforschung diesbezüglich zu sichten und deren Verfahren der Typenbildung zu systematisieren. Dabei halten wir uns eng an die Form der Darstellung und an den Sprachgebrauch der jeweiligen Autoren bzw. Autorinnen. Neben der Absicht, eine Übersicht anzubieten, soll auch – ganz im Sinne der Dokumentarischen Methode – der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* herausgearbeitet werden, um zukünftig Forschenden bewährte Vorgehensweisen, mögliche Herausforderungen und Problem-

- 1 Wir bedanken uns herzlich bei Doris Wittek für ihre konstruktiven Rückmeldungen im Entstehungsprozess.
- 2 Als *Typik* wird die Rekonstruktion von Orientierungen bezogen auf ein Tertium Comparationis bezeichnet, eine *Typologie* umfasst typisierte Orientierungen in zwei und mehr Dimensionen.
- 3 Diese Frage stellt sich insbesondere dann, wenn das Handeln an Qualitätsmerkmalen beruflicher Professionalität bzw. deren Entwicklung angelegt werden soll.

stellungen bereits im Vorfeld näherzubringen. Im 3. Abschnitt werden ausgewählte Herausforderungen aufgegriffen und vertieft. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

2 Vorstellung ausgewählter dokumentarischer Längsschnittstudien

Mit der folgenden Skizzierung vorliegender Studien wird der Versuch unternommen, die jeweilige Vorgehensweise nachvollziehbar darzulegen. Sofern wir die Studien nicht selbst durchgeführt haben, wurden Forschende von uns gebeten, ihr Vorgehen zu erläutern (vgl. 2.4) bzw. unser literaturgestütztes Verständnis von ihrem Vorgehen ggf. zu präzisieren (vgl. 2.2). Die Reihung der Studien erfolgt in der Chronologie ihrer Durchführung und nicht – wie auch denkbar gewesen wäre – entlang der Ausbildungs- und Berufsphasenlogik. Die Chronologie ermöglicht es jedoch, hierüber Entwicklungslinien der Dokumentarischen Methode der letzten Jahre aufzuzeigen. Da unser Beitrag auf die Methodologie und weniger auf inhaltsbezogene Befunde fokussiert, dienen ausgewählte Abbildungen v. a. der Veranschaulichung und Erläuterung methodischer Zwischenschritte und Ergebnisse. Auf eine ausführliche Darlegung der rekonstruierten Typiken und Typologien sowie eine Einordnung der Erkenntnisse im Professionalisierungsdiskurs muss an dieser Stelle verzichtet werden.

Eine frühe, für die rekonstruktive Lehrer*innenbildungsforschung wegweisende Längsschnitt-Studie, die mit der Bildungsgangtheorie eine berufsbiografische Perspektive einnimmt, ist die Habilitationsschrift von Hericks (2006)⁴. Seine Studie setzte wichtige theoretische und empirische Impulse für die im Folgenden vorgestellten Projekte.

*2.1 Typisierung der Anforderungsbearbeitung von Referendar*innen unter Einbezug des Prozesses im Längsschnitt*

In den Jahren 2009-2013 wurde von einer der Autorinnen dieses Beitrags eine Studie zur Anforderungsdeutung und -bearbeitung von Referendar*innen (vgl. Košinár 2014) durchgeführt. Im Zentrum standen acht Lehramtsanwärter*innen, die über 16 Monate forschend begleitet wurden. Das Datenmaterial wurde

4 Wir erwähnen Hericks Studie hier nicht umfänglich, da er keine Typenbildung im Sinne der Dokumentarischen Methode vorgenommen, sondern die Fälle entlang von Grunddimensionen eingeordnet und mögliche Bewegungen über den Längsschnitt beobachtet hat.

Dieser Wandel vollzog sich jedoch fallspezifisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Das zweite Tertium Comparationis, die *Professionalisierungsorientierung*, weist eine höhere Stabilität auf. Rekonstruiert wurden Einschränkungs-, Entwicklungs- oder Fremderwartungsorientierungen. Veränderungen konstituieren sich hier nur temporär und im Zustand der Krise (z. B. Nicht-Passungserleben an der Schule, vgl. dunkelgrauer Punkt/Fall), die noch nicht gelöst wurde.

Dies lässt vermuten, dass es sich bei der Professionalisierungsorientierung um eine habituelle Disposition handelt, die im Verlauf der Bildungsbiografie inkorporiert und phasen- und feldunabhängig handlungsleitend wird. Jedoch kann auch sie unter empfundenem Anpassungsdruck oder nicht zu lösenden Krisen von anderen Ausprägungen überlagert werden (vgl. Košinár 2019).

Die in Abb. 2.1 dargestellte zweidimensionale Typologie⁵ versucht die Prozessdynamik in den Fällen über die Pfeile abzubilden. Die farbigen Felder kennzeichnen, wo sich, über die Erhebungswellen hinweg betrachtet, Relationen typisierter Orientierungen in beiden Dimensionen zeigen, die, über den Längsschnitt betrachtet, dauerhafter auftreten als andere mögliche Relation. Es wurden drei Typen herausgearbeitet, deren Modi Operandi bezogen auf ihren Umgang mit den Anforderungen im Referendariat in den Begriffen „Vermeidung“, „Aktive Gestaltung“ und „Anpassung“ ihren Ausdruck finden. Der Prozess erschließt sich aber erst, wenn man den typischen Umgang mit den Anforderungen über den gesamten Längsschnitt betrachtet (Abb. 2.2)

Die Stabilität der *professionalisierungsbezogenen* Orientierungen konnte über eine weitere Befragung der Untersuchungsteilnehmer*innen (N = 6) nach ca. 2,5 Jahren im Beruf bestätigt werden (vgl. Košinár 2019). Leider liegt aufgrund der Panelmortalität keine Sättigung der Typen vor, aber über Repräsentanten*innen der drei rekonstruierten Typen war es möglich, die Bedeutung der Phasen- und Kontextspezifika herauszuarbeiten und den Orientierungsrahmen über den gesamten Längsschnitt zu bestimmen. Hinsichtlich des Tertium Comparationis *Passung* findet sich – sofern der Berufseinstieg in einem neuen Schulumfeld erfolgte – die Reproduktion der Bewegung von einer „diffusen Passungserwartung“ hin zur „konturierten Passungsgestaltung“. Beim Typ *Vermeidung* lässt sich im bewertungsfreien Raum, der nach der Verbeamtung endgültig geschlossen zu sein scheint, eine Enaktierung beobachten, die in eine „progressive Umgebungsgestaltung“ mündet (ebd., S. 256)

5 Zum Zeitpunkt der Entstehung der Studie, war die Relationale Typenbildung (vgl. Nohl 2013) noch nicht bekannt. Es wird daher hier noch von einer zweidimensionalen sinn-genetischen Typologie (vgl. Košinár 2014) gesprochen.

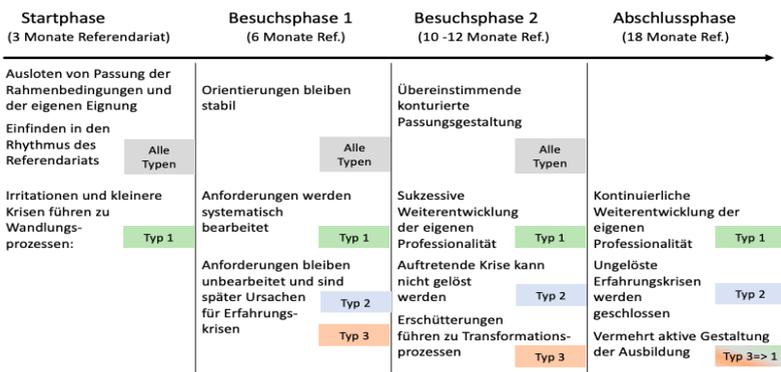


Abb. 2.2: Prozessverlauf in den Typen Aktive Gestaltung (1), Vermeidung (2) und Anpassung (3) (vgl. Košinár 2014, 268)

2.2 Typisierung von Spannungsfeldern zwischen Habitus und Norm im Berufseinstieg

Das längsschnittlich angelegte DFG/SNF-Projekt „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrpersonen“ (KomBest, 2013-2017) beforschte den Prozess des Berufseinstiegs mit einer quantitativen und einer qualitativen Herangehensweise und verglich dabei länderspezifische sowie schulstufenspezifische Fragestellungen miteinander. In der rekonstruktiven Teilstudie des Projekts wurden aus dem Gesamtsample der per Fragebogen befragten Lehrpersonen 30 Teilnehmende kriteriengeleitet ausgewählt. Diese Lehrpersonen (17 aus Deutschland, 13 aus der Schweiz) wurden zu vier Zeitpunkten während der ersten beiden Jahre ihres Berufseinstiegs im Abstand von je sechs Monaten themengeleitet und erzählgenerierend interviewt.

Zunächst lag der Fokus darauf, wie sich die „*Struktur der Handlungspraxis* – verstanden als berufsbezogener *Habitus* im Sprechen berufseinstiegender Lehrpersonen dokumentiert“ (Hericks et al. 2018, S. 52, H. i. O.). Geplant war eine relationale Typenbildung hinsichtlich möglicher länderspezifischer Differenzen. Im Zuge der Auswertung kamen jedoch zunehmend die „*modi operandi* der Bearbeitung von *Spannungsverhältnissen* zwischen den berufsbezogenen *Habitus* der Lehrpersonen und den von ihnen wahrgenommenen *Normen*“ (ebd., H. i. O.) in den Blick. Damit schloss sich das Forschungsteam an die Ausführungen zur Erweiterung des Konzepts des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (vgl. Bohnsack 2017) an und modifizierte das geplante methodische Vorgehen im laufenden Projekt.

Für den Auswertungsprozess bedeutete dies, dass zunächst eine Differenzierung in Orientierungsrahmen im engeren Sinne (= der berufsbezogene Habitus) und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (= Modus Operandi der Bearbeitung der je bestehenden Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen) (vgl. Hericks et al. 2018, S. 54) vorgenommen wurde. Davon ausgehend wurden die erwähnten Spannungsverhältnisse betrachtet, indem die „Art und Weise der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen (berufsbezogenen) Normen“ (ebd., S. 57) rekonstruiert wurde. Dies mündete – zunächst unter Einbezug des Datenmaterials von t1 – in die Rekonstruktion einer Basistypik, die die „typische Spannweite von Orientierungen der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm“ (Sotzek et al. 2017, S. 9) umfasst. Im Falle der KomBest-Studie waren dies „die Pole eines modifizierenden und eines konsolidierenden modus operandi“ (Hericks et al. 2018, S. 58) (vgl. Abb. 2.3).

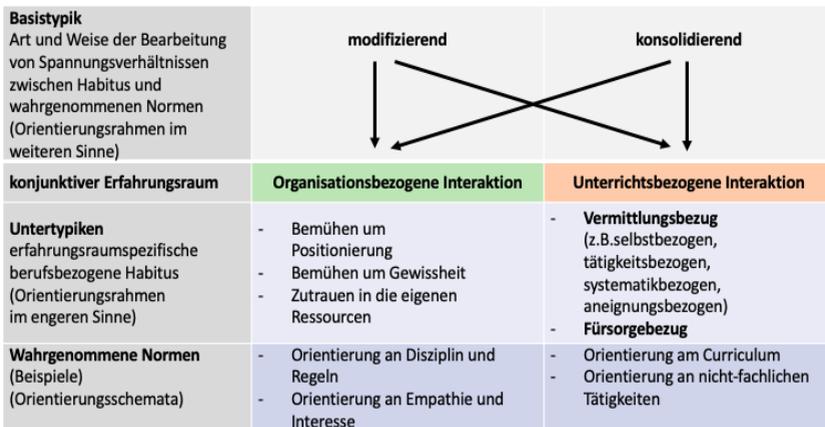


Abb. 2.3: Rekonstruierte mehrdimensionale Typologie des KomBest-Projekts (in Anlehnung an Wittek et al. 2020, S. 302)

Modifizierend meint hier, dass eigene habituell verankerte Vorstellungen in Auseinandersetzung mit der Norm eher infrage gestellt und alternative Handlungsoptionen durchgespielt werden sowie eher eine Bereitschaft besteht, das berufliche Handeln an wahrgenommene Normen anzupassen. Dahingehend distanzieren sich Fälle des konsolidierenden Basistyps eher von Normen und sie versuchen, den eigenen Habitus in Abgrenzung zu solchen Normen durchzusetzen. Handlungsalternativen werden allenfalls potenziell oder unreal gedanklich durchgespielt (vgl. Wittek et al. 2020, S. 304). Beide rekonstruierten Pole der Basistypik finden sich im Datenmaterial je bezogen auf zwei erfah-

rungsraumspezifische Typiken (die unterrichtsbezogene und die organisationsbezogene Interaktion). Dies bedeutet, dass sich beide Modi Operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen bezogen auf die zwei konjunktiven Erfahrungsräume sowie weiter ausdifferenzierte erfahrungsraumspezifische berufsbezogene Habitus finden (Abb. 2.3)⁶.

Bezogen auf den Umgang mit den Daten aus der Längsschnitterhebung wurde, wie auch in der obigen Referendariatstudie (2.1), das gesamte Interviewmaterial je Untersuchungsteilnehmer*in als ein „Fall“ betrachtet (Wittek et al. 2020, S. 298). Für die Rekonstruktion von Prozessen des Veränderns und Stabilisierens wurde im zweiten Schritt das Material aus t4 rekonstruiert, um zu überprüfen, ob sich die Fälle denselben rekonstruierten Typen aus der ersten Erhebungswelle zuordnen lassen oder ob sich Unterschiede zeigen, die auf einen Wandel hinweisen. Hinsichtlich möglicher Transformationsbewegungen ist eine zentrale Erkenntnis der KomBest-Studie die grundsätzliche Stabilität des berufsbezogenen Habitus in der Zeit des Berufseinstiegs. Das Forschungsteam erkennt aber sich andeutende Habitusirritationen, die, sofern eine Projektfortführung möglich wäre, nach den Dimensionen der Intensität und Dauer weiter ausdifferenziert werden und damit den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen zum Habituswandel bilden könnten (vgl. ebd.).

2.3 Vergleich ausbildungs- und berufseinstiegsbezogener Querschnitts-Typologien

Unser eigenes Projekt „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg“ (PH FHNW, 2014-2017) beforschte im Kontext der einphasigen Lehrer*innenausbildung in der Schweiz zwei berufsbiografische Phasen. Der Längsschnitt umfasste den letzten Studienabschnitt von Primarschulstudierenden (t1, n=14) und ihren Berufseinstieg nach 1,5 Jahren (t2, n=12). Da sich auf unseren Aufruf fast ausschließlich Studierende im letzten Studiensemester meldeten, wurde im Interview eine Retrospektion auf die Studienzeit vorgenommen. Im Zentrum des Interesses stand, worin sich für Studierende in den Schulpraktika Anforderungen konstituieren, wie sie diese rahmen und bearbeiten. Das theoretisch festgelegte Tertium Comparationis war somit die *Anforderungsdeutung und -bearbeitung*.

6 Im Rahmen des Beitrags kann die komplexe Typologie nur skizziert werden; eine ausführliche Darstellung findet sich in der zitierten Literatur.

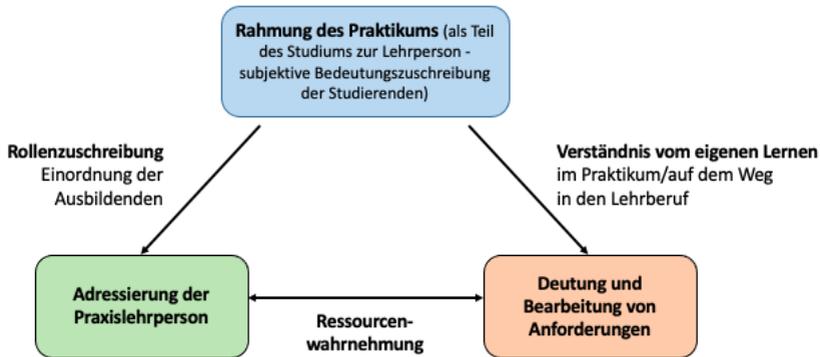


Abb. 2.4: Relationierung von praktikumsbezogenen (Handlungs-)Orientierungen (eigene Darstellung)

Weitere Vergleichsdimensionen wurden im Zuge der komparativen Analyse von zunächst fünf Kernfällen herausgearbeitet. So erwies sich z. B. die *Adressierung der Praxislehrpersonen*, gemeint ist die Zuschreibung ihrer Rolle und Funktion durch die Studierenden, die in ihren Klassen ihre Praktika absolvieren, als strukturierendes Vergleichsmoment. Auch wurden die Praktika als Studienelement unterschiedlich gerahmt. Im Zuge der relationalen Typenbildung wurden Relationen zwischen den typisierten Orientierungen in allen drei Dimensionen erkennbar. Wie Abb. 2.4 veranschaulicht, erwies sich die *Rahmung des Praktikums* (bzw. der Praktika als Studienelement) als primäre Orientierung (vgl. Košinár & Schmid 2017).

Es konnten vier relationale Typen identifiziert werden, deren *Modi Operandi* der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2013) unterschieden werden konnten als „Selbstverwirklichung“, „Vermeidung“, „Entwicklung“ und „Bewährung“. Beim „Selbstverwirklichungstyp“ dient das Praktikum als *Realisierungsraum eigener Ideen*, die Praxislehrperson wird als *Ermöglichende* adressiert und Anforderungen konstituieren sich dort, wo Handlungsräume eingeschränkt werden – um nur ein Beispiel zu nennen.

Aufgrund der Bereitschaft von 12 Studienabgänger*innen, auch in der Phase ihres Berufseinstiegs für Interviews zur Verfügung zu stehen, entstand das Längsschnittdesign. Im Unterschied zu den beiden zuvor referierten Projekten (vgl. 2.1 und 2.2) wurde für jede Erhebungswelle eine Querschnittstypologie entwickelt. Dabei warf die mögliche Vergleichbarkeit der Typologien methodologische Fragen auf: Da sich die Tertia Comparationis zu t1 bewährt hatten, wurden für die zweite Erhebungswelle zunächst dieselben Dimensio-

nen zugrunde gelegt und nur berufsphasenspezifisch modifiziert (z. B. Rahmung des Praktikums => Rahmung des Berufseinstiegs). Dieses deduktive, im Versuch des längsschnittlichen Typologievergleichs offenbar unumgängliche Vorgehen (vgl. 3.2), widerspricht jedoch der Dokumentarischen Methode, da „bereits vor der empirischen Analyse die für die Typenbildung relevanten gegenstandsbezogenen Kategorien und Konzepte festgelegt werden“ (Stützel 2020, S. 52).

Diesem Umstand wurde mit möglichst großer Offenheit gegenüber dem Datenmaterial und mit einem neuen Forschungsteam begegnet. Die Analyse zu t2 zeigte, dass die Wahrnehmung der eigenen (begrenzten) Handlungsfähigkeit im Berufseinstieg zu einem Aushandlungsprozess mit den systemimmanenten Rahmenbedingungen führt. Entsprechend haben wir das Tertium Comparationis „Adressierung der Praxislehrperson“ in „Orientierungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen und des jeweiligen schulischen Kontextes“ verändert.

Betrachtet man die Typologien über beide Erhebungszeitpunkte hinweg (Abb. 2.5) so lässt sich eine hohe Stabilität bei drei relationalen Typen zu t1 und t2 ausmachen, die die Ausbildungs- und Berufsphase in vergleichbarer Weise rahmen. Auch mit Blick auf die Fälle finden sich überwiegend Einmündungen in den strukturidenten Typus. Mit dem relationalen Typ „Bewährung“ wurde jedoch ein explizit *ausbildungsphasenspezifischer* Typus zu t1 ausgemacht, der sich daran abarbeitet, in den gegebenen Strukturen im Ausbildungskontext vor Bewertungsbefugten die Befähigung zur Lehrperson unter Beweis zu stellen. Zu t2 orientieren sich die dort eingeordneten vier Fälle entweder stärker an beruflichen Passungsfragen und suchen sich im neuen Kontext Bezugspersonen analog zur Praxislehrperson (Typ „Anpassung“) oder sie sind – anders als während der Ausbildung – an einer autonomen Anforderungsbearbeitung orientiert (Typ „Bewältigung“). Insofern lässt sich bei Letzteren eine Enaktierung ausmachen, während Erstere ihre Orientierungen in der neuen Berufsphase reproduzieren.

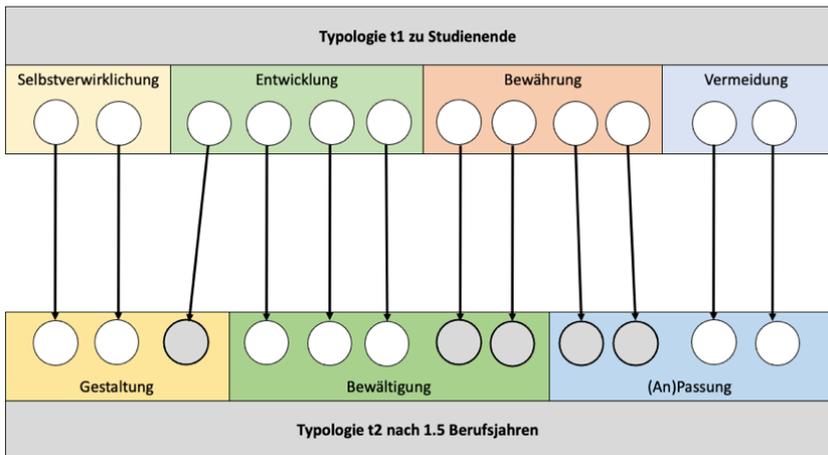


Abb. 2.5: Verteilung der Fälle in den relationalen Typen zu t1 und t2 (Košinár & Laros 2020, S. 260)

Für eine tiefere Betrachtung dieser Reproduktion von (Handlungs-)Orientierungen und um den phasenübergreifenden Typenwechsel (Bewährung) nachzuvollziehen, wurden über Einzelfälle mögliche Fallbewegungen betrachtet und – unter Einbezug des Entwicklungsaufgabenkonzepts als Heuristik – Prozesse der Einlassung und Bearbeitung von Anforderungen (bzw. deren Vermeidung) nachgezeichnet (vgl. Laros & Košinár 2019; Košinár & Laros 2018).

2.4 Relationierung phasenspezifischer Basistypiken aus zwei Erhebungswellen im Studium

Die erst kürzlich abgeschlossene Dissertation von Joana Kahlau zu „(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen: Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Universität Bremen, 2016-2020) beforchtete, inwiefern sich Lehramtsstudierende über die Schulpraxis bzw. im Rahmen der optional anwählbaren Studien-Praxis-Projekte (SPP) professionalisieren (vgl. Kahlau, i.V.)⁷. Theoretische Eckpunkte für die Beforschung von

⁷ Da die Dissertation zum Zeitpunkt der Verfassung unseres Beitrags noch nicht veröffentlicht ist, beziehen sich unsere Ausführungen und die Abbildungen auf die Präsentationsfolien vom Disputationsvortrag am 16.4.2021 an der Universität Bremen (Kahlau, unveröff.).

Professionalität bilden zum einen das Habituskonzept (Helsper 2019) als „stabilisierendes Konzept“ (Kahlau, unveröff.) und zum anderen das „dynamische Entwicklungsaufgabenkonzept“ (ebd.) wie es von Hericks (2006) dargelegt wurde. Das ursprüngliche Ziel der Studie bestand darin, Professionalisierungsprozesse als (Habitus-)Transformationen nachzuzeichnen, was aber – vermutlich aufgrund der Zeitspanne von nur ca. acht Monaten zwischen beiden Erhebungen – nicht möglich war. Das Ziel der Studie wurde dahingehend modifiziert, Potenziale für mögliche Transformationen in den verschiedenen rekonstruierten Typen herauszuarbeiten. Das Sample bildeten neun Masterstudierende der Lehrämter Grundschule und Gymnasium/Oberschule eines SPP-Durchgangs, die mithilfe narrativer Interviews zu zwei verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden: vor Beginn des Seminars und nach Abschluss des SPP. Schwerpunkt der ersten Befragung bildeten eine Retrospektion auf das bisherige Studium und die Antizipation des vor ihnen liegenden SPP, während in der zweiten Befragung eine Retrospektion auf die Erfahrungen im SPP vorgenommen wurde.

Im Auswertungsprozess wurde zunächst für jede Erhebungswelle t1 und t2 die je spezifische Basistypik (vgl. Bohnsack 2013) herausgearbeitet. Zu t1 wurden über das Tertium Comparationis „antizipierte Berufsverständnisse“ verschiedene Studierendenhabitus rekonstruiert, die, so Kahlau (unveröff.), den Orientierungsrahmen im engeren Sinne abbilden. Sie identifiziert zwei Haupttypen von Studierendenhabitus, deren unterschiedliche Ausprägungen von der Autorin als Untertypen gefasst werden: den Typus „Fachorientierung“ mit den Untertypen „Fach als Selbstbezug“ und „Fach als Fremdbezug“ und den Typus „Sozialorientierung“ mit den Untertypen „diffuser Sozialraum“ und „asymmetrisch-strukturierter Sozialraum“. Für beide Untertypen des Typus „Fachorientierung“ wurde der Studierendenhabitus 1 „Einlassen in Transition“ ermittelt, der als „eher professionalisierungsförderlich“ gedeutet wird. Beim Typus „Sozialorientierung“ unterscheidet Kahlau zwei Studierendenhabitus: Untertyp „diffuser Sozialraum“ mit einer „Orientierung an Geselligkeit“ entspricht dem Studierendenhabitus 2 „Verhaftung im Schüler*innenhabitus“ und Untertyp „asymmetrisch-strukturierter Sozialraum“ dem Studierendenhabitus 3 „antizipierter Lehrer*innenhabitus“ (ebd.).

Bei der Auswertung des Datenmaterials aus Erhebungswelle t2 lag das Forschungsinteresse auf den wahrgenommenen Anforderungen und deren Bearbeitung und bildet somit das zweite Tertium Comparationis. Wie auch das Forschungsteam der KomBest-Studie (vgl. 2.2) unterscheidet Kahlau hier zwischen dem Orientierungsrahmen i. e. S. und dem Orientierungsrahmen i. w. S. (vgl. Bohnsack 2017). In der Basistypik wurden die Typen „Orientierung am Neuen“ und „Orientierung am Bekannten“ als Orientierungsrahmen i. e. S. herausgearbeitet. Als Orientierungsrahmen i. w. S. wurden unterschiedliche Modi der Anforderungsbearbeitung gefasst und deren Ausprägungen ebenfalls in Untertypen unterschieden. Für den Typ „Orientierung am Neuen“ z. B. zeigt

sich die Handlungspraxis im „Modus Aktion: Anforderung als Herausforderung“, der sich in die Untertypen „Anforderungen suchen“ und „Anforderungen ausbalancieren“ aufgliedert (Kahlau, unveröff.).

Beim Vergleich des Vorgehens von Kahlau zu beiden Erhebungszeitpunkten deutet sich an, dass das Tertium Comparationis zu t2, das auf die Handlungspraxis verweist, die Hinzunahme weiterer Dimensionen, die diese Handlungspraxis in verschiedenen Kontexten abbilden, nahelegt. Kahlau legt die Dimensionen „Zusammenarbeit“, „Rollenkonstruktion“ und „Theorie-Praxis-Relationierung“ an, um hierüber Anschluss an das Konzept der Entwicklungsaufgaben herzustellen. Jede Dimension wird hier als Typik bezeichnet, die zur Basistypik additiv hinzugefügt wird. Aus der Gesamtheit der rekonstruierten Orientierungen je Fall bildet Kahlau auf einer abstrakteren Ebene die Typen zu t2.

Da sich in der Längsschnittbetrachtung Zusammenhänge zwischen beiden Basistypiken zeigten (vgl. Abb. 2.6), wurden diese in eine relationale Typenbildung überführt (vgl. Nohl 2019).

Basistypik 1	Fachorientierung	Sozialorientierung	
Basistypik 2	Orientierung am Neuen Modus der Aktion	Orientierung am Bekannten Modus der Reaktion	Orientierung am Bekannten Modus des Erhalts
	Professionalisierungstyp 1	Professionalisierungstyp 2	Professionalisierungstyp 3
	Fachorientierung	Sozialorientierung	Sozialorientierung
	Orientierung am Neuen Im Modus der Aktion	Orientierung am Bekannten Im Modus der Reaktion	Orientierung am Bekannten Im Modus des Erhalts

Abb. 2.6: Relationale Typologie von Basistypiken im Längsschnitt (in Anlehnung an Kahlau unveröff, Folie 14.)

Auf diese Weise konnte Kahlau eine Professionalisierungstypologie herausarbeiten, die die Relation zwischen den rekonstruierten Studierendenhabitus und dem Modus Operandi der Bearbeitung von Anforderungen darlegt, womit zwar Rekonstruktionen aus zwei Zeitpunkten vorliegen, aber, da das Tertium Comparationis unterschiedlich war, keine Längsschnitttypologie.

Mit der Identifizierung von Professionalisierungstypen kennzeichnet die Autorin zugleich erwartbare Professionalisierungs- und Transformationsbewegungen, die sie aufgrund der Entwicklungsorientierung und der Einlassung auf Neues sowie unter Einbezug weiterer relevanter Professionalitätskategorien (z. B. Fachlichkeit, Reflexivität, Theorie-Praxis-Relationierung) vorrangig Typ 1 zuschreibt, während sie die Typen 2 und 3 als weniger „professionalisierungsförderlich“ einschätzt (Kahlau, i.V.). Inhaltlich ergeben sich erkennbare Anschlüsse an die Professionalisierungsorientierungen der Referendariatstudie

(2.1). Zugleich regt Kahlau mit ihrem Vorgehen eine Kombination verschiedener typenbildender Verfahren der Dokumentarischen Methode an.

2.5 *Typisierung des Umgangs mit studienphasenspezifischen Entwicklungsproblemen und (Handlungs-)Orientierungen in Querschnittstypologien*

Die jüngste unter den hier vorgestellten Studien ist unser eigenes, vom Schweizer Nationalfonds (SNF) gefördertes Projekt „Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen in den Berufspraktischen Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse“ (2017-2020). Das Projekt gliederte sich in zwei Teilstudien. In der für unseren Beitrag relevanten Längsschnitt-Interviewstudie bildeten die Erfahrungen der Studierenden im Kontext ihrer drei über den Studienverlauf verteilten Praxisphasen den Forschungsgegenstand, wobei der Fokus auf den handlungspraktischen Erfahrungen, den Aushandlungsprozessen mit den wahrgenommenen Anforderungen und erlebten Krisen in Studium und Praktikum sowie auf dem Zusammenspiel mit anderen Akteur*innen lag. Da der Längsschnitt über den dreijährigen Studienverlauf⁸ angelegt war, erfasst die Untersuchung die gesamte Ausbildungsphase von Schweizer Primarschulstudierenden⁹. Die Teilnehmer*innen (N = 35¹⁰) wurden zum Ende des 1. Studienjahrs über die Anwahl ihres Praktikumsplatzes in einer von drei als Forschungsschulen ausgeschrieben Partnerschulen rekrutiert.

Inhaltlich erweist sich diese Studie als anschlussfähig an unser Vorgängerprojekt (vgl. 2.3) und verortet sich ebenfalls im berufsbiografischen Professionalisierungsparadigma. Wie auch in der Studie von Kahlau (vgl. 2.4) bilden das Habituskonzept und das Konzept der Entwicklungsaufgaben den theoretischen Referenzrahmen. Bei der Anlage des Längsschnitt-Forschungsdesigns wurde auf vorliegende Erfahrungen aufgebaut und zunächst eine relationale Typenbildung hinsichtlich typisierter Orientierungen in den erwähnten thematischen Foki angestrebt. Ziel war auch hier, die phasenspezifischen Unterschiede mittels eines Typologievergleichs herauszuarbeiten. Im Zuge der reflektierenden Interpretation zeigte sich jedoch, dass je Erhebungswelle ein übergeordnetes, phasenspezifisches Orientierungsproblem erkennbar wird, das

- 8 Schweizer Primarschulstudierende absolvieren als Regelstudienzeit ein Bachelorstudium (6 Semester).
- 9 Im Rahmen des QLB-Projekts KALEI werden zurzeit auch in Deutschland Studierende des Lehramts über die Dauer ihres gesamten Studiums hinweg im Längsschnitt berufsbiografisch befragt (vgl. Schmidt & Wittek 2019).
- 10 Als Sample für die Typologien haben wir N = 24 zu t1 bestimmt, um trotz erwarteter Panelmortalität mind. 20 Fälle in der Längsschnitt-Typologie und zugleich eine realisierbare Samplegröße zu haben.

die Praktikumserfahrungen strukturiert und rahmt und den jeweiligen phasenspezifischen konjunktiven Erfahrungsraum bildet.

So wurde für das erste Studienjahr „der Studieneintritt als berufsbiografischer Transitionsprozess“, für das zweite Studienjahr „das Durchleben des Langzeitpraktikums in zwei Innovationsfeldern¹¹“ und im letzten Studienjahr „die Antizipation eigener Handlungsfähigkeit im bevorstehenden Berufseinstieg“ konstitutiv. Das jeweilige Orientierungsproblem bildete das erste Tertium Comparationis für die Fallkomparationen. Methodologisch anspruchsvoll war im Folgenden die Bestimmung dessen Verhältnisses zu den weiteren – deduktiv und abduktiv angelegten – Vergleichsdimensionen (vgl. Abb. 2.4 und 2.7).

Das phasenspezifische Orientierungsproblem wurde als Basistypik resp. professionalisierungstheoretisch als „Entwicklungstypik“ gefasst. Wie auch in der Studie von Kahlau (2.4) wurden für die nähere Bestimmung der Handlungspraxis in der Professionalisierungsforschung weitere Dimensionen angelegt (hier: Bedeutung des Praktikums, Konstituierung von Anforderungen und Krisen, Adressierung der Praxislehrperson und der Tandempartner*in). Im nächsten Schritt wurde geschaut, ob sich Relationen zwischen den typisierten Orientierungen jener Fälle ausmachen lassen, die über die rekonstruierten Orientierungsrahmen in der Basistypik einem Typus zugeordnet wurden. Wir sind davon ausgegangen, dass eine Relation typisierter Orientierungen auf einen bestimmten Habitus verweist bzw. diesen durch die Bestimmung typischer Handlungspraxis und Deutungsmuster zu präzisieren hilft. Relationen zeigten sich je Typus in einer unterschiedlichen Anzahl an Dimensionen (Abb. 2.7).

Insbesondere zeigten sich Unterschiede je Typus zwischen der Deutung von Anforderungen (zumeist übereinstimmende Orientierung, z. B. als Herausforderung, als Entwicklungschance, als Bedrohung) und deren Bearbeitung, wo sich teilweise unterschiedliche Praktiken (Abb. 2.8, Zeile 3) finden.

11 Die „Innovation“ begründet sich durch die damals neu eingeführte Langzeitpraktikumsform Partnerschuljahr, das sowohl für die Schulen als auch für die Dozierenden Betreten von Neuland darstellte.

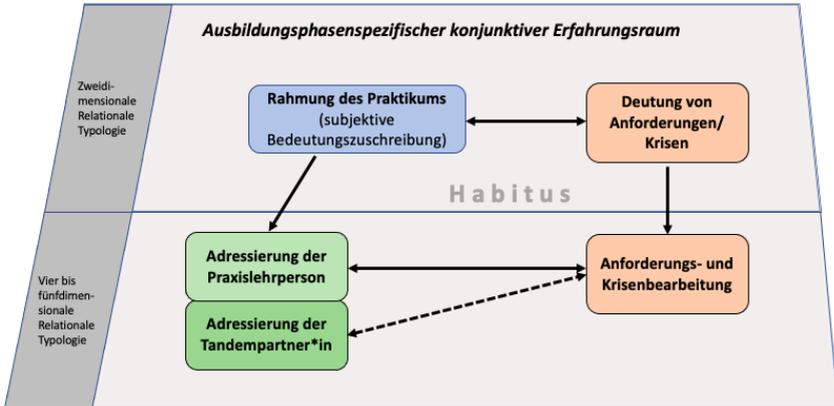


Abb. 2.7: Lage relationaler Typen im ausbildungsphasenspezifischen konjunktiven Erfahrungsraum (eigene Darstellung)

Die zentrale methodologische Herausforderung bestand darin, das Verhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen in der Basistypik und dem relationalen Typus zu bestimmen. Schon in der Studie „Anforderungen“ (vgl. 2.3) wurde eine relationale Typologie typisierter Orientierungen anhand der Vergleichsdimensionen herausgearbeitet. Jedoch erfasst diese, so die von uns wahrgenommene Limitierung, verschiedene Handlungsorientierungen, nicht aber den Habitus der Studierenden. Erst die Bestimmung des konjunktiven Erfahrungsraums und der *Modi des Umgangs mit dem phasenspezifischen Entwicklungsproblem* ermöglichen die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, den wir als *praxisphasenspezifischen, ausbildungsbezogenen Habitus der Studierenden* verstehen. Dies wird beispielhaft an der Auswertungstabelle der 2. Erhebung (Ende Partnerschuljahr) dargelegt (Abb. 2.8).

	Orientierungsrahmen in der Partnerschulphase	Abgrenzung	Erweiterung	Entwicklung	Erkundung	Bewährung
Ausbildungsbezogener Habitus		Partnerschulphase als <i>Zumutung und Überforderung</i>	Partnerschulphase als <i>Erfahrungs- und Erweiterungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Entwicklungsraum mit dem Ziel der Realisierung eigener Ideale</i>	Partnerschulphase als <i>Erkundungs- und Erfahrungsraum</i>	Partnerschulphase als <i>Bewährungsraum</i>
Bedeutung des Partnerschulpraktikums (Praktikumsorientierung)		Potenzielles Entwicklungsangebot, das durch systemimmanente Fehlentscheidungen in seiner Wirkung begrenzt bzw. verunmöglicht ist	Erweiterung eigener Fähigkeiten; Anforderungen in der Realität Schule (aktiv) begegnen	Konfrontation mit Begrenzungen des lehrberuflichen Handelns, und intensives Arbeiten an deren Überwindung.	Erkundung möglichst vieler Facetten des Handlungsfeldes einer Lehrperson mit dem Ziel eigener Sicherheits-erlangung	(Wertvolles) Entwicklungsangebot, das durch PH und Praxislehrperson vorstrukturiert und angeleitet ist.
Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung		Keine Bearbeitung (Schließung) Gründe für Nicht-Bearbeitung werden angegeben	Annahme und Einlassung Bei unterschiedlicher Bearbeitung	Bearbeitung Teilweise im Austausch mit anderen (Tandem, Praxislehrperson)	Keine Bearbeitung Krisen und Anforderungen werden wahrgenommen.	Bearbeitung in der Regel mit und durch Praxislehrperson
Adressierung der Praxislehrperson (Pxl)		Pxl als Quelle der Entlastung soll durch Reduktion der Anforderungen und Erwartungen Entlastung bieten	Pxl als Ermöglichende soll Raum für eigene Ideen und Ausgestaltung geben	Pxl als Ermöglichende sowie als Vorbild der Realisierung der Idealbilder	Pxl als Beraterin, (Coach) Soll nah dran sein, Vorschläge anbringen und an den eigenen Anliegen orientiert beraten	Pxl als Handlungsanleitende und Bewertende Ihre Anleitungsrolle wird nicht hinterfragt
Bedeutung / Rollenfunktion Tandempartner*in		Komplementäre Asymmetrie Weitere Quelle der Belastungsreduktion.	Symbiose (w) oder Abgrenzung (m) Genderspezifisch	Unterschiedlich je nach Passungs-erleben Symbiose, Partnerschaft oder Abgrenzung	Unterschiedlich Partnerschaft, Symbiose, komplementäre Asymmetrie (jeweils wird <i>Passung hergestellt</i>).	Unterschiedlich Symbiose und komplementäre Asymmetrie
Umgang mit den phasenspezifischen Entwicklungsproblemen		Vermeidung Strategisch und durch Überforderung	Einlassung Bearbeitung im selbst gesteckten Rahmen	Einlassung Bearbeitung bis sich Veränderung einstellt	Vermeidung Verbleibt im Modus der Erkundung	Einlassung Bearbeitung nur mit Begleitung möglich

Typisierte Relation typisierter (Handlungs-) Orientierungen

Modi des Umgangs „Durchlaufen eines Langzeitpraktikums in zwei Innovationsfeldern“

Abb. 2.8: Rekonstruktion des ausbildungsbezogenen Habitus über typisierte Handlungsorientierungen und Umgang mit dem phasenspezifischen Entwicklungsproblem (eigene Darstellung)

Wie schon im Vorgängerprojekt (vgl. 2.3) wurde je Erhebungsphase eine Typologie entwickelt. Eine weitere Herausforderung zeigte sich beim Versuch, die Typologien im Längsschnitt aufeinander zu beziehen und zu vergleichen.

- Eine Herausforderung bei der Rekonstruktion von Orientierungen in verschiedenen Praktikumsphasen liegt in der Diversität des jeweiligen Kontexts (Schulkultur, Klasse, Praxislehrperson, Tandempartner*in), der insbesondere im Jahrespraktikum wirkungsmächtig wird.
- Für die Rekonstruktion der (Handlungs-)Orientierungen in den Dimensionen „Adressierung der Praxislehrperson“ und „Rolle der Tandempartnerin“ erwies es sich weiterhin als herausfordernd, die habituelle Disposition vor dem Hintergrund des konkret erlebten Passungsverhältnisses herauszuarbeiten. Insbesondere bei inkompatiblen Passungsverhältnissen zeigen sich Anpassungsleistungen, Abgrenzung oder Verweigerung, die sich unter anderen Rahmenbedingungen ggf. nicht oder anders gezeigt hätten. Hier bietet die Längsschnittuntersuchung den Vorteil, Datenmaterial zu denselben

- Fällen aus verschiedenen Kontexten und Phasen vorliegen zu haben und über den fallimmanenten Vergleich auf den Habitus schließen zu können.
- Eine Vergleichbarkeit der Typen über den Längsschnitt hinweg erwies sich zudem als schwierig, da das phasenspezifische Entwicklungsproblem insb. zwischen t1 und t2 unterschiedlich gelagert ist und die Typologien wenig anschlussfähig sind. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, über Einzelfälle als Repräsentant*innen verschiedener Bewegungsmuster oder stabiler Typenzuordnungen die Prozessverläufe nachzuzeichnen.

Als wesentliche Erkenntnis kann festgehalten werden, dass im ersten Studienjahr schulbiografische Erfahrungen und biografisch angelegte Lehrpersonenbilder auf die Rahmung und Deutung von Praktikumserfahrungen erkennbar einwirken, wohingegen ab t2 die Bewältigung konkreter praktikums- und berufsbezogener Anforderungen an Relevanz gewinnt und der Fokus auf den jeweiligen Repräsentant*innen des Schulischen (z. B. Praxislehrpersonen) liegt. Damit schließen die Erkenntnisse an das Konzept der Genese des Lehrer*inhabitus (vgl. Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2019) an und können zur Ausdifferenzierung des theoretischen Konzepts beitragen.

2.6 Versuch einer Systematisierung

Im Anschluss an die Deskription der fünf ausgewählten Studien wird in einer Übersicht die methodische Anlage der jeweiligen Typologien schematisch dargestellt (vgl. Abb. 2.9). Hierüber versuchen wir präziser zu erfassen, was typisiert und wie die Längsschnittperspektive eingefangen wurde.

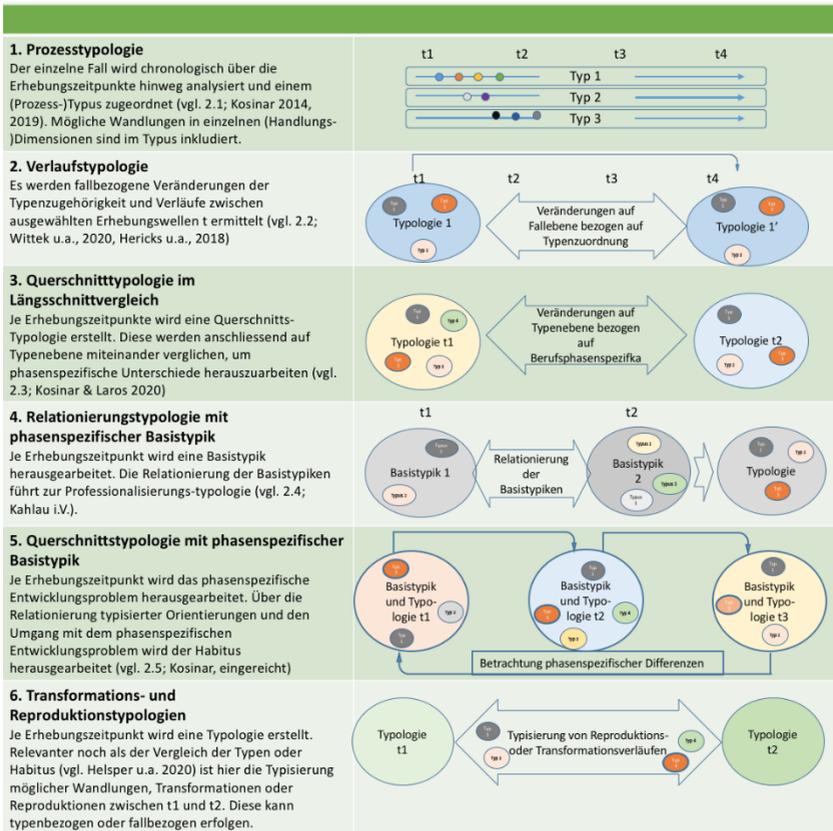


Abb. 2.9: Übersicht über verschiedene Längsschnitt-Typologien (eigene Darstellung)

In den identifizierten *Prozess-*, *Verlaufs-* und *Relationierungstypologien* bleibt der Einzelfall auch über die Längsschnittperspektive im Analyseprozess präsent. Dabei wird der Fokus, wie schon die Typenbezeichnung ausdrücken soll, mal auf den gesamten *Prozess* über alle Erhebungswellen t gelegt (vgl. 2.1) oder auf den *Verlauf* zwischen t_1 und t_x (vgl. 2.2). Im Projekt von Kahlau (vgl. 2.4) entsteht die Typologie erst in der Relationierung der Basistypiken von t_1 und t_2 . Diese drei vorgestellten Studien erarbeiten somit auch über den Längsschnitt nur *eine* Typologie. Anders verhält es sich bei den *Querschnittstypologien*, die über die frühe Ablösung vom Fall und mittels komparativer Analyse für jede Erhebungswelle t rekonstruiert wurden. Bei der „Anforderungsstudie“ (vgl. 2.3) wurde die Längsschnittperspektive über den Vergleich beider Typologien angelegt. Hierüber konnten Phasenspezifika und Typenwandlungen

herausgearbeitet werden. Die SNF-Studie (vgl. 2.5) schließt daran an, wobei die Typologie komplexer angelegt ist, was die Vergleichbarkeit erschwert. Eine andere Form des Längsschnittvergleichs sind *Reproduktions- und Transformations-Typologien* (vgl. Abb. 2.9). Hier werden Veränderung und Stabilität aus einer Metaperspektive betrachtet und typisiert (vgl. Schülerhabitus-Studie, Helsper et al. 2020). Dieses Vorgehen, das nur in Ansätzen bei der *Prozessstypologie* (vgl. 2.1; Košinar 2014, S. 251ff.) erarbeitet wurde, bietet Möglichkeiten des Erfassens möglicher Veränderungen und Reproduktionen zwischen Querschnittstypologien.

Bei allen fünf Studien handelt es sich um sinngenetische oder relationale Typologien. Der Versuch, soziogenetische Kategorien (z. B. Geschlecht, Alter, Herkunfts- oder Bildungsmilieu) anzulegen, hat sich in keiner der Studien als ertragreich erwiesen, was an der Samplebildung oder an der begrenzten Samplegröße liegen kann. Übereinstimmend wurde in den verschiedenen Projekten eine relationale Typenbildung als sinnvoll und zielführend für das vorliegende Datenmaterial eingeschätzt. Diese liegt jedoch in Reinform nur bei der *Querschnittstypologie im Längsschnittvergleich* (vgl. 2.3) vor. Alle anderen Studien weisen Variationen auf bzw. kombinieren verschiedene typenbildende Verfahren. Insbesondere die neueren Studien (vgl. 2.4 und 2.5) weichen von den bisherigen Verfahrensregeln der Dokumentarischen Methode ab oder – anders betrachtet – entwickeln diese weiter.

Während bei der KomBest-Studie (vgl. 2.2) die Ausarbeitung der Konzeption des Orientierungsrahmens (im engeren und weiteren Sinne, vgl. Bohnsack 2017) für die Rekonstruktion des Datenmaterials herangezogen wurde, kombiniert Kahlau (vgl. 2.4) diese Möglichkeit der Ausdifferenzierung mit einer Relationierung der Basistypiken. Sie erschließt über ihr Vorgehen jedoch nicht das Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm bzw. bindet keine Orientierungsschemata in ihre Analysen ein. Im SNF-Projekt (vgl. 2.5) wird der Orientierungsrahmen mit dem Habitus synonym gesetzt. Die beiden Studien ähneln sich im Zusammendenken von relationalen Handlungsorientierungen und Modi des Umgangs mit dem Orientierungsproblem. Diese Methodenmodifikation könnte eventuell auf die bereits erwähnten Spezifika der Professionalisierungsforschung zurückzuführen sein, wonach man versucht, verschiedene Dimensionen studentischen oder lehrberuflichen Handelns zu erfassen und v. a. den Umgang mit Anforderungen und Krisen abzubilden.

Bezogen auf die Frage danach, *was* in den Studien typisiert wird, lässt sich feststellen, dass die rekonstruierten Orientierungsrahmen (vgl. 2.2, 2.4 und 2.5) gleichgesetzt werden mit dem phasenspezifischen Habitus oder, etwas vorsichtiger formuliert, als „habituelle Disposition“ in der Referendariatstudie (vgl. 2.1). Über die relationale Typologie (vgl. 2.3) werden „Handlungsorientierungen, die die Handlungspraxis strukturieren“ rekonstruiert. Aber auch bei jenen Studien, die die Rekonstruktion von Habitus ausweisen, werden diese feld- und gegenstandsbezogen interpretiert. Damit lässt sich an Helsper et al. (2007,

S. 478 f.) anschließen, die nicht davon ausgehen, „diese impliziten Wissensbestände in ihrer Totalität erfassen zu können, sondern wir rekonstruieren einen Ausschnitt des ‚individuellen Orientierungsrahmens‘ – seine schul-, bildungs- und leistungsbezogenen Aspekte“. Dieser Punkt wäre dringend theoretisch noch weiter auszuarbeiten und auch methodologisch zu präzisieren.

3 Methodisch-methodologische Herausforderungen und Rahmenbedingungen

Wie die Übersicht zeigt, finden sich in den vorgestellten fünf Studien verschiedene Varianten der Typenbildung. Auch wurden Schritte durchgeführt, die teilweise von den bisherigen Verfahrensregeln der Dokumentarischen Methode abweichen. Begründet wurde dies mit der noch wenig ausgearbeiteten dokumentarischen Längsschnittforschung und Spezifika der Professionalisierungsforschung. Im Folgenden werden ausgewählte Herausforderungen und Schlussfolgerungen dargelegt.

3.1 Die Bedeutung des Einzelfalls in der Professionalisierungsforschung

In der Wissenssoziologie von Mannheim kommt „der Dimension der Praxis ein primordialer Charakter zu (...). Darüber hinaus ist diese Praxis zugleich auch eine grundlegend kollektive oder konjunktive. Dem gegenüber ist die individuelle Praxis von sekundärer Bedeutung.“ (Bohnsack 2017, S. 124) Das Individuelle wird in diesem Verständnis vor allem als Kollektives angesehen. Und doch zeigen Studien, die biografische Bildungsprozesse in den Blick nehmen (vgl. z. B. Nohl 2006; v. Rosenberg 2011), dass Transformationen von Lebensorientierungen durch Brüche und Krisen, die z. B. durch die „Auflösung tradierter Milieus“ (Thomsen 2020, S. 195) entstehen, erst über das Nachzeichnen der individuellen Biografie rekonstruiert werden können. Damit ist nicht gemeint, dass am Einzelfall nachgezeichnete Bildungs- oder Professionalisierungsprozesse vom sozialen Gefüge losgelöst betrachtet werden. Auch im Konzept der Genese des Lehrer*innenhabitus (vgl. Helsper 2019) wird zunächst auf die subjektgebundene Biografie und individuelle Schul- und Bildungserfahrungen rekurriert und zugleich an das Herkunftsmilieu angeschlossen. Dasselbe gilt für die Anforderungsbearbeitung im schulischen Feld, ob als Praktikant*in, Referendar*in, Berufseinsteigende – hier konstituieren sich im institutionellen Normengefüge konjunktive Erfahrungsräume. Die (zukünftigen) Lehrpersonen befinden sich mit ihrem Habitus in der konkreten Schulkultur und in Interaktion mit anderen. Aber sie begegnen den beruflichen Anforderungen auch mit ihren individuellen Ressourcen und Fähigkeitskonzepten.

Bohnsack führt aus, dass Lehrpersonen Anforderungen mit jenem Wissen begegnen, welches ihre „Lehrtätigkeit selbst als handlungsleitendes Wissen strukturiert“ (Bohnsack 2020, S. 19) – dieses Wissen ist aber sowohl kollektiv als auch individuell zu betrachten.

Für die Professionalisierungsforschung besteht somit die Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Wissensbeständen, institutionellen Normen, Werthaltungen und biografisch angelegten pädagogischen Orientierungen zu untersuchen. Dies ist auch die Erkenntnis des Forschungsteams der KomBest-Studie. „Für die Untersuchung der Prozessstruktur der Handlungspraxis und in einem zweiten Schritt der Professionalisierung von Lehrpersonen stellt eine an Entwicklungen orientierte (in unserem Fall dokumentarische) Längsschnittforschung mit ihrem Blick auf den individuierten Fall die Voraussetzung dar, um potenzielle Prozesse der Veränderung oder Stabilisierung innerhalb der Strukturen der Handlungspraxis methodisch kontrolliert bestimmen zu können.“ (Wittek et al. 2020, S. 53) Es lässt sich demnach für die Professionalisierungsforschung festhalten, dass der Bezug zum Einzelfall für die Rekonstruktion der Prozessverläufe unter Einbezug spezifischer Kontext- und Individualfaktoren sinnvoll und grundlagentheoretisch sogar notwendig ist. Die Frage nach einer „professionellen“ Entwicklung macht dann in einem weiteren Schritt ein Anlegen an eine professionstheoretische Heuristik als normativ-qualitativen Referenzrahmen (vgl. Bohnsack 2020; z. B. Entwicklungsaufgabenkonzept: siehe Košinár & Laros 2018) notwendig.

3.2 Methodisch-methodologische Entscheidungen für die Vergleichbarkeit von Fällen und Typologien im Längsschnitt

Wie gezeigt werden konnte, ist der Begriff der Längsschnitt-Typologien dahingehend zu differenzieren, dass einige Typologien zwar dem Fall über verschiedene Zeitpunkte folgen, jedoch nur *eine* Typologie anfertigen. Dennoch stellt sich auch bei diesem Vorgehen die Frage nach dem Tertium Comparationis, nach den Vergleichsdimensionen, die je Zeitpunkt ans Datenmaterial angelegt werden. Am Beispiel der Querschnittstypologien hat sich das deduktive Anlegen von Vergleichsdimensionen als notwendig erwiesen, womit die Offenheit gegenüber dem Datenmaterial eingeschränkt wurde. Auch Leinhos et al. (2018) sind, um eine Vergleichbarkeit zu erhalten, im Rahmen ihrer „Fortbeschreibung der Typologie der Relationen“ (ebd., S. 180), so vorgegangen. Den „Stellenwert von deduktiv an das Material herangetragenen oder von rekonstruierten Dimensionen“ benennen sie für die relationale Typenbildung „weitgehend desiderat“ (ebd., S. 173) und weisen darauf hin, dass eine reflexive Auseinandersetzung und theoretische Verortung noch ausstehen. Für die Professionalisierungsforschung lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt festhalten, dass

bestimmte Dimensionen dem Gegenstand theoretisch wie auch forschungspraktisch als *Tertia Comparationis* inhärent sind. Dies sind im Wesentlichen berufliche (z. B. fach-, schul- und unterrichtsbezogene) sowie auf Rahmenbedingungen und Akteurinnen und Akteure bezogene Orientierungen sowie der Umgang mit den sich konstituierenden Anforderungen (und Normen). Mit der Längsschnittperspektive kann zwar eine phasen- und kontextbezogene Modifikation einhergehen, wobei aber die Vergleichbarkeit gewahrt bleiben muss.

3.3 Gelingensbedingungen und Voraussetzungen für Längsschnittstudien

Längsschnittforschung durchzuführen ist nicht nur ressourcenintensiv, da das Projekt mehrjährig angelegt werden muss, um mögliche Wandlungen und Transformationen nachzuvollziehen, es erfordert auch in der Planung die Berücksichtigung einflussnehmender Faktoren, durch die z. B. die Instabilität des Samples erhöht werden kann. Auf die Lehrer*innenbildungsforschung bezogen bedeutet jeder Ausbildungs- bzw. Berufsphasenwechsel, mit dem in der Regel ein Institutionenwechsel verbunden ist, eine potenzielle Panelmortalität. Weiterhin muss denkbaren alternativen Anschlussmöglichkeiten und Unterbrüchen (z. B. durch Elternzeit) zwischen dem einen und dem nächsten Bildungsgang Rechnung getragen werden.

Vorliegende Längsschnittstudien geben nützliche Hinweise darauf, dass Transitionen und Institutionenwechsel ein Auftreten von Irritationen und Krisen wahrscheinlich machen, was – erfahrungskrisentheoretisch betrachtet (vgl. Combe & Gebhard 2007) – das Potenzial für temporäre, aber auch nachhaltige Veränderungen und Entwicklungen in sich trägt. So stellen Helsper et al. (2020) in ihrer Längsschnittstudie zum Schülerhabitus fest, dass sich „im Zuge der Sichtung der 2. Erhebungswelle (10. Klasse) im Vergleich zur 1. Erhebungswelle (8. Klasse) keine Veränderungen in den Schülerhabitus abzeichnen“ (ebd., S. 120). Für die Rekonstruktion von Reproduktionen und Transformationen des Schüler*inhabitus im Längsschnitt haben sich die Interviewdaten der 8. und 12. Klasse als ergiebig erwiesen. Begründet wird dies damit, dass in der 8. Klasse noch der Übergang von der Grundschule thematisch wird und in der 12. Klasse bereits Überlegungen für die Zeit nach der Schule in den Haltungen zu Schule und dem eigenen Bildungsgang eingelagert sind. Dies bestätigt auch die Referendariatstudie (vgl. 2.1; Košinár 2014) bei der sich insb. zwischen der 1. Erhebung (Startphase) und der 3. Erhebung (kurz vor den Lehrproben) Wandlungen, das berufliche Selbstbild und die eigene Handlungsfähigkeit betreffend, abbilden und veränderte Rahmungen vergleichbarer Situationen sichtbar machen. Zusammengefasst scheinen v. a. mit Institutionswechseln verbundene bzw. jene noch erinnernde Phasen für die Rekonstruktion von Bildungs- und Transformationsprozessen ertragreich zu sein (vgl.

hierzu auch die Längsschnittstudie von Liegmann & Racherbäumer 2019). Eine zusätzliche Herausforderung der Langzeitforschung liegt bei einer Einbindung diverser Kontexte und Institutionen jedoch in der „Pluralität und Diversität von Faktoren“ (Leinhos et al. 2018, S. 175).

4 Diskussion und Ausblick

Auch wenn die rekonstruktive Lehrer*innenbildungsforschung *Professionalisierung* v. a. als empirische Kategorie des Lernens und Hineinfindens in den Lehrer*innenberuf und nicht als normative Setzung eines erwarteten Entwicklungsverlaufs versteht, ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass Längsschnittstudien v. a. zur Abbildung möglicher Veränderungen angesetzt werden. Wie die vorliegenden Studien zeigen, wurden die Erhebungszeitpunkte mit Bedacht gewählt und sind teilweise auch institutionen- und berufsphasenübergreifend angelegt (vgl. 2.1. und 2.3). Für den Lehrer*innenberuf gilt, dass das Unterrichten unter Handlungsdruck als Praktikant*in, Referendar*in oder als Berufsnöbling im „Spannungsfeld zwischen Nicht-Wissen und Wissen, zwischen Nicht-Können und Können“ (Combe & Gebhard 2007, S. 49) stattfindet. Damit wird jene „Lernenergie“ (ebd.) ermöglicht, die zumindest das Potenzial für Transformationsprozesse bereithält. Oder wie Wittek et al. (2020, S. 304) schreiben: „Die Bearbeitung von normativen Erwartungen kann sich also in einem wahrgenommenen ‚Transformationsdruck‘ auf den Habitus äußern und zur Entwicklung oder Modifikation von Orientierungsrahmen (i. e. S.) führen (...). Hier wird ein Modus der Habitusreproduktion und -transformation erkennbar, der für längsschnittliche empirische Rekonstruktionen hoch bedeutsam erscheint.“ Dennoch bildet sich in den Daten der hier vorgestellten Projekte insgesamt wenig ab, das auf eine Transformation von Orientierungsrahmen oder auf einen Wandel in Handlungsdimensionen (vgl. v. Rosenberg 2011) schließen lässt. Laut Kramer (2013, S. 20f.) ist eine Transformation auch davon abhängig, „ob die in der Habitusdifferenz angelegte Krisenhaftigkeit auch transformatorisch bewältigt werden kann“. Hinweise auf Irritationen des Habitus, die kurzfristig zu Wandlungen führen, finden sich in der Referendariatstudie (vgl. 2.1; Košinár 2019). Diese Irritationen gehen jedoch mit einer Fremderwartungsorientierung bzw. dem Schließen von Ungewissheit durch Abgrenzung einher. Erkennbare Irritationen, „die ggf. langfristig zu einer ihn verändernden Umstrukturierung führen können“ (Wittek et al. 2020, S. 306) werden in der KomBest-Studie (vgl. 2.2) auch lediglich vermutet. Insgesamt scheint es in der Lehrer*innenbildungsforschung angeraten, die Zeitspanne der Längsschnittbetrachtung deutlich zu erweitern und über verschiedene Phasen

fortzuführen, um hierzu verlässlich Befunde liefern zu können, oder aber früher mit der Erstbefragung (zum Ende der Schulzeit, nach der Anmeldung zum Studium¹²) zu beginnen.

Eine zweite Möglichkeit, um diesem Problem zu begegnen, wäre das Anlegen einer kleinschnittigeren Betrachtung, um, wie z. B. in der Studie von Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015), „Prozessstrukturen“ in den Blick zu nehmen, die „unterhalb des Habitus rangieren und diesen konstituieren“ (Thomsen 2020, S. 198). Gemeint sind Habits, die „den Zugang zur Welt auf einer situativen Ebene regulieren“ (Nohl et al. 2015, S. 217) und Handlungsorientierungen als habituelles, eher situationsunabhängiges Gefüge, die auf bestimmte Handlungsprobleme bezogen werden und als neue Handlungspraktiken in Erscheinung treten können. Bezogen auf die Komplexität lehrberuflicher Anforderungen könnte hierin zugleich die Chance liegen, die Handlungsorientierungen z. B. auf fachliche Fragen zu fokussieren und damit aktuellen Forschungsdesiderata zu begegnen.

Eine dritte Möglichkeit, die im phasenübergreifenden Längsschnitt zu erproben wäre, ist die inzwischen in verschiedenen Lehrer*innenbildungsstudien angewendete Differenzierung von Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017). Während die Stabilität von Orientierungsrahmen i. e. S. nachgewiesen scheint, besteht jedoch die Erwartung, dass über die Ausbildungs- und Berufsphasen veränderte Orientierungsschemata oder ein veränderter Umgang mit Spannungsfeldern zwischen Norm und Habitus sichtbar werden.

Trotz der eher ernüchternden Bilanz bzgl. erkennbarer Transformationsfiguren bietet die Zusammenschau der fünf Studien einen Erkenntnisertrag hinsichtlich Phasenspezifika und der Anschlussfähigkeit der rekonstruierten Orientierungen und Habitus von Studierenden und Lehrpersonen, der durch weitere Studien noch zu sättigen ist. Festgehalten werden kann weiterhin, dass Berufsverständnisse und Modi der Anforderungsbearbeitung (vgl. Kahlau, i.V.) bzw. Professionalitäts- und Professionalisierungsverständnisse (vgl. Košinár 2014) als implizite Wissensbestände Wahrnehmung und Handlung in Studium und Referendariat strukturieren. Anforderungsdeutung und -bearbeitung (vgl. Kahlau i.V.; Košinár & Laros 2018, 2020) hat sich als Tertium Comparationis studien- und phasenübergreifend bewährt, um den Aushandlungsprozess mit den beruflichen Aufgaben zu differenzieren. Daran anschließend zeigen erste Klärungsversuche, dass sich der konjunktive Erfahrungsraum in der Professionalisierungsforschung phasenspezifisch konstituiert, wobei Studium und Referendariat nochmal in Unterphasen strukturiert werden können, da sich in ihnen je unterschiedliche Orientierungsprobleme ausmachen lassen, die von den Akteur*innen gelöst werden müssen. Hierüber bildet sich eine *Entwicklungstypik* als Basistypik der Professionalisierungsforschung heraus.

12 Eine aktuelle Studie von Marlene Kowalski setzt bei Studienanfänger*innen vor dem 1. Studientag an.

Offengeblieben ist jedoch, welche Bedingungen hinsichtlich der Gewinnung und Zusammenstellung des Samples erfüllt sein müssen, damit soziogenetische Kategorien wie Alter, Geschlecht und Herkunft das Tertium Comparationis bilden können. Und es wäre die Bestimmung der Ebenen dessen, was rekonstruiert wird, und in welchem Verhältnis die rekonstruierten Typiken, Typen und Typologien zum Habitus stehen, weiter zu präzisieren.

Literatur

- Asbrand, B., Pfaff, N., & Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14, 1, S. 3-12.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). (Hrsg.). *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Berlin: Budrich.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2007): *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule (Studien zur Bildungsgangforschung)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus - Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S., & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), S. 477-490.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen*. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51-67). Berlin: Budrich.

- Kahlau, Joana (i. V.): „(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen“. Dissertation, Universität Bremen.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung* 11(1), 20-31.
- Košinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J. (2019). Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In R.-T. Kramer, & Pallesen, H. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 235-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J., & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J., & Laros, A. (2020) Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE* (S. 255-268). Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J., & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *BzL*, 35 (3), 459-471.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *ZfQ* 14(1), 13-32.
- Kramer, R.-T. (2020). Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In S. Thiersch, (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich. S. 109-126.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer, & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laros, A., & Košinár, J. (2019): Disorienting Dilemmas and Irritations in Professional Development: A Longitudinal Study on Swiss Teacher Students. In Fleming, T., Kokkos, A., & Finnegan, F. (Eds.): *Transformative Learning in Europe: Perspectives and Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Leinhos, P., Keßler, C. I., & Krüger, H.-H. (2019): Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen. In R. Bohnsack, N.F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Berlin: Budrich, 170-190.

- Liegmann, A., & Racherbäumer, K. (2019). Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 122-134.
- Lüdemann, J. (2020): Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In S. Thiersch (2020), *Qualitative Längsschnittforschung*. Berlin: Barbara Budrich. S. 391-405.
- Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. *Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1 (S. 51-64). Berlin: CES.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von, & Thomsen, S. (2015). Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrerbildung. *Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI*. In C. Klektau, S. Schütz, & A. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern*. Zum Stellenwert von Fallarbeit und Inklusion in der Lehrer*innenbildung (S. 115-132). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ZfLb.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZQF* 18(2), S. 315-333.
- Stützel, K. (2020) Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3/2020 (S. 49-70). Berlin: Ces.
- Thiersch, S. (Hrsg.). *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Thomsen, S. (2020). Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an? In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3/2020 (S. 191-206). Berlin: Ces.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297-322). Opladen: Barbara Budrich.

Zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien.

Replik zum Beitrag von Julia Košinár und Anna Laros

1 Verortung der Replik und der Thematik

Die Replik soll der kritischen Würdigung der von Julia Košinár und Anna Laros ausgearbeiteten Systematisierung bezüglich längsschnittlich angelegter Typologien dienen, die im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode erstellt wurden¹. Alle nachfolgenden Äußerungen sind dabei – ganz im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) – als perspektivisch und aspekthaft zu verstehen. Dies bedeutet u. a., dass mit der Replik kein Anspruch auf Verhandlung aller im Text von Košinár und Laros aufgemachten Dimensionen erhoben wird. Stattdessen wird der Fokus auf ausgewählte Aspekte gelegt, die wiederum aus einem bestimmten Standort heraus und zugleich ausschnitthaft thematisiert werden. Zielgröße ist dabei, über die Darlegung eines Zugangs zur Thematik zum weiteren Diskurs über die methodische Gestaltung dokumentarischer Längsschnitt-Typologien beizutragen und somit im Idealfall weitere Reaktionen anzuregen.

Die Würdigung setzt mit der Wahl des Themas ein. Košinár und Laros legen auf der Basis einer sehr genauen Auseinandersetzung insbesondere mit fünf Studien im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung ein Systematisierungsangebot vor, das aufzeigt, worin sich mit der Dokumentarischen Methode operierende Längsschnitt-Typologien voneinander unterscheiden. Zugleich

1 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Beitrag von Košinár und Laros i. d. B.

wird erkennbar, vor welchen gemeinsamen methodischen bzw. methodologischen Herausforderungen Studien stehen, in denen im Längsschnitt Typenbildungen vollzogen werden bzw. vollzogen werden sollen. Ein solches Angebot zur Systematisierung von Längsschnitt-Typologien liegt im Bereich der Dokumentarischen Methode meines Wissens bislang nicht vor.

In den letzten Jahren sind einige einschlägige Beiträge erschienen, die sich der dokumentarischen Typenbildung gewidmet haben (vgl. etwa Bohnsack 2018; Bohnsack et al. 2018; Hoffmann & Keitel 2018; Nohl 2013, 2020; Schäffer 2020). Diese Beiträge tragen zur Ausdifferenzierung und forschungspraktisch fundierten Weiterentwicklung des letzten Auswertungsschrittes der Dokumentarischen Methode bei. So geht es etwa um eine Darlegung und konkrete Fassung von Grundprinzipien (wie Aspekthaftigkeit und Mehrdimensionalität), um erweiterte Formen bzw. Arbeitsschritte der Typenbildung (insbesondere sinngenetisch, soziogenetisch, relational) sowie um die Integration von Typenbildungen des Common Sense in die Typisierung von Ausprägungen von Habitus (vgl. hierzu auch Hericks et al. 2018; Hinzke 2018). Im Mittelpunkt des Interesses stehen bei diesen Beiträgen insgesamt betrachtet Typenbildungen im Querschnitt, denen zumeist Daten aus einem Erhebungszeitpunkt zugrunde liegen. Auch im Beitrag von Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2018) in der aktuellen Auflage von „Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung“ findet sich zum Stichwort „Typenbildung“ kein Verweis auf Längsschnittstudien, was allerdings auch damit zu tun haben könnte, dass derselbe Band einen von Köhler (2018) verfassten Beitrag zu „Längsschnittanalyse“ beinhaltet. Zwar geht Köhler explizit auf dokumentarische Längsschnittstudien ein, doch wird in diesem Beitrag wiederum kaum auf Phänomene der Typenbildung fokussiert.

Gleichzeitig wurden in den letzten Jahren eine Reihe dokumentarischer Studien vorgelegt, die mit Längsschnittdesigns arbeiten – und dies nicht nur im von Košinár und Laros beleuchteten Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung (vgl. etwa Fölker 2013; Geimer 2010; Köhler et al. 2017; Krüger et al. 2012; Litau et al. 2015; Petersen et al. 2020; Leinhos et al. 2018; Nohl 2006; Vogd 2007; Wittek et al. 2020). Ebenfalls finden sich – insbesondere auch in jüngerer Zeit – Texte, in denen die dokumentarische Längsschnittforschung aus dezidiert methodischer und methodologischer Perspektive in den Blick genommen wird (vgl. etwa Asbrand et al. 2013; Dreier et al. 2018; Kramer 2013, 2020; Lüdemann 2020; Jäde et al. 2021). Schwerpunkte dieser Beiträge sind die Kennzeichnung längsschnittlicher im Vergleich zu querschnittlicher Typenbildung, die (oft damit verbundene) Herausstellung von Chancen für den Erkenntnisgewinn, die Thematisierung method(olog)ischer Herausforderungen, Vorschläge zur Weiterentwicklung der etablierten Verfahren sowie ein Verweis auf offene Fragen, die sich nur durch weitere Studien und deren Rekonstruktion unter methodischen und methodologischen Aspekten beantworten ließen. Bei aller Ausdifferenzierung im Detail stimmen die Beiträge darin

überein, dass die dokumentarische Längsschnittforschung erst am Anfang steht und künftig einer weiteren methodischen Reflexion bedarf.

Die Arbeit von Košinár und Laros bietet vor diesem Hintergrund für einen ausgewählten Bereich der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Längsschnittforschung einen systematischen Vergleich, auf dessen Basis methodologische und methodische Fragestellungen und Leerstellen im Diskurs ggf. noch einmal anders als in den vorliegenden Betrachtungen in den Blick rücken bzw. empirisch festgemacht werden können. Dabei fällt auf, dass die Autorinnen im Untertitel mit Bezug auf dokumentarische Längsschnitt-Typologien von „Umsetzungsvarianten“ sprechen. Es stellt sich angesichts der zwar mittlerweile dynamischen, aber dennoch insgesamt überschaubaren Forschungslage die Frage, was hier überhaupt ‚umgesetzt‘ wird. Meines Erachtens gibt es bislang weder ein ‚Programm‘ noch eine dezidierte oder etablierte methodische Verfahrensweise, die als eine Art Richtschnur bei einer etwaigen ‚Umsetzung‘ einer Typenbildung im Längsschnitt dienen könnte (vgl. auch Schäffer 2020). Diese Irritation auf Wortebene drückt daher bei genauerer Betrachtung aus, dass es bislang an auf Rekonstruktionen von Studien basierenden Prinzipien fehlt, die beschreiben, wie sich Varianten der Typenbildung durchführen ließen. Forscher*innen müssen stattdessen – das geht auch aus dem Beitrag von Košinár und Laros hervor – unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses, der Forschungsfrage(n) und weiterer Merkmale ihrer Studie oftmals Neuland betreten und eigene Wege erkunden. Ohne dass im Beitrag ein bestimmter Weg vorgezeichnet würde, bietet das vorgelegte Systematisierungsangebot eine Folie, vor der Forscher*innen ihr laufendes, anvisiertes oder auch zurückliegendes Vorgehen bei der Typenbildung im Längsschnitt reflektieren können.

Um dieses Potential näher fassen zu können, wird das Systematisierungsangebot im Folgenden zunächst in seinen Kennzeichen dargelegt (Kap. 2). Es schließt sich die Formulierung dreier Anfragen an dieses Angebot an, die dazu beitragen sollen, das Angebot in seiner Reichweite näher auszuloten (Kap. 3). Die Replik schließt mit einem knappen Ausblick (Kap. 4).

2 Kennzeichen des vorgelegten Systematisierungsangebotes

Aus meiner Sicht ist es eine zentrale Leistung des vorliegenden Beitrags, auf der Basis einer gründlichen Analyse von fünf Interviewstudien sowie der Hinzunahme einer weiteren Studie im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung ein Systematisierungsangebot für dokumentarische Typologien im Längsschnitt zu präsentieren.

Insbesondere ist es eine Leistung der beiden Autorinnen, die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der untersuchten Typologien auf verdichtende Begriffe wie „Prozess-Typologie“, „Verlaufstypologie“ und „Querschnitt-Typologie im Längsschnittvergleich“ zu bringen. Begriffe stellen immer Verkürzungen von Sachverhalten dar, bieten aber gerade dadurch das Potenzial einer erleichterten Bezeichnung und des vereinfachten Erkennens des Gemeinten. Die von den Autorinnen vorgeschlagene Systematisierung basiert dabei auf einer zentralen Vergleichsdimension, die allein über die Begriffe nicht sichtbar abgebildet, aber im Text inhaltlich plausibel entfaltet wird: Die Typologien differieren grundlegend entlang der Frage, ob der Einzelfall „auch über die Längsschnittperspektive im Analyseprozess präsent“ bleibt. Während das für die sog. Prozess-, Verlaufs- und Relationierungstypologien zu bejahen ist, sind Querschnitt-Typologien dadurch gekennzeichnet, dass die Ablösung von den Fällen im Zuge der komparativen Analyse relativ schnell passiert. Mit diesem Differenzkriterium einher geht die Frage nach der Anzahl der in den Studien jeweils erarbeiteten Typologien. Bei Prozess- und Verlaufstypologien, die sich dadurch unterscheiden, ob alle Erhebungszeitpunkte (Prozess) oder ‚lediglich‘ der erste und letzte Erhebungszeitpunkt (Verlauf) Berücksichtigung finden, wird jeweils eine Typologie erstellt, genauso bei der Relationierungstypologie, bei der zu mindestens zwei Zeitpunkten Basistypiken zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Begriff Querschnitt-Typologie könnte im Kontext eines Beitrags über Längsschnitt-Typologien überraschend wirken. Gemeint ist aber treffend, dass zu jedem Erhebungszeitpunkt in einem ersten Schritt eine eigenständige Typologie erarbeitet wird, die Fälle also relativ schnell in den Hintergrund rücken. Solche Querschnitt-Typologien werden dann in einem gesonderten Schritt auf Typenebene miteinander verglichen, wobei die jeweiligen Typologien unterschiedlich stark an bestimmte Phasen bzw. phasenspezifische Basistypiken gebunden sein können. Quer zu dieser Unterscheidung entlang der Frage, wie schnell die Ablösung von den Einzelfällen erfolgt, liegen gemäß den Autorinnen die sog. Transformations- und Reproduktionstypologien. Der Fokus liegt hier auf der Typisierung von Verläufen, wobei diese Verläufe auf Typen- oder auf Fallebene analysiert werden können.

Die Hinzunahme dieser letztgenannten Variante irritiert zunächst insofern, als eine zugrundeliegende Quelle (Helsper et al. 2020) zwar genannt, die zugehörige Studie aber im Beitrag anders als bei den anderen Varianten näher dargelegt wird. Inhaltlich erscheint mir die Erweiterung allerdings sinnvoll, da so die Heterogenität generierter Typologien noch deutlicher erkennbar wird. Vorliegende Typologien lassen sich zwar großteils, aber nicht durchgängig eindeutig danach sortieren, wie schnell eine Ablösung vom Einzelfall erfolgt: Bei den Transformations- und Reproduktionstypologien können sowohl Typen als auch Fälle miteinander verglichen werden. Dennoch bestätigt auch diese Variante die Bedeutung der zentralen Differenzierung zwischen ‚Typus‘

und ‚Fall‘. Hier deutet sich jedoch an, dass es ggf. für künftige Systematisierungen gewinnbringend sein könnte, noch differenzierter darauf zu blicken, was typisiert wird: Während Fall und Typus zentral erscheinen, könnten – mehr oder minder in Verbindung dazu stehend – auch Basistypiken und Verläufe bzw. gesamte Typologien miteinander verglichen werden. Gleichzeitig zeigt die differenzierte Unterscheidung, dass es offenbar nicht ausreicht, zur Sondierung der empirischen Praxis der dokumentarischen Typenbildung im Längsschnitt etwa nur die Anzahl der jeweils erstellten Typologien oder die Anzahl der berücksichtigten Datenerhebungszeitpunkte in den Blick zu nehmen. Dadurch lassen sich zwar manche der dargelegten Typologien voneinander unterscheiden, aber nicht alle.

3 Anfragen an die Reichweite des Systematisierungsangebots

Die im Folgenden präsentierten Anfragen betreffen nicht die Substanz des Systematisierungsangebotes als solches. Nicht zuletzt, weil Košinár und Laros bei der Beschreibung der zugrunde gelegten fünf Studien im Austausch mit den Verfasser*innen dieser Studien standen, aber auch, weil die Systematisierung nachvollziehbar dargelegt ist, beziehen sich die Anfragen eher auf die Reichweite der auf Basis des Systematisierungsangebots zu treffenden Aussagen. Die Anfragen sind dabei so strukturiert, dass jeweils eine Auswahlentscheidung während der Analyse bzw. ein Merkmal des Systematisierungsangebots hervorgehoben und gefragt wird, inwiefern diese Entscheidung bzw. dieses Merkmal die Ergebnisse bedingt.

Anfrage 1: Inwiefern bedingen die Datenerhebungsmethode ‚narratives Interview‘ sowie die Erhebungszeitpunkte das Systematisierungsangebot?

Die Autorinnen verorten ihre Analyse von Beginn an im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung und legen dar, dass in diesem Forschungsbereich bislang zur Erschließung von Professionalisierungsprozessen überwiegend narrative Interviews eingesetzt wurden. Entsprechend basieren alle fünf ausführlich analysierten Studien auf Einzelinterviews mit berufstätigen oder angehenden Lehrpersonen. Diese Fokussierung auf Individuen in der Erforschung von Professionalisierungsprozessen hat sicherlich auch mit strukturtheoretischen und/oder berufsbiografischen Einflüssen zu tun. Wie die Autorinnen ausführen, setzt die Analyse von Einzelinterviews beim Subjekt an, was angesichts der „primordiale[n] Sozialität“ (Bohnsack 2017, S. 35), gemäß der sich Subjekte erst in konjunktiven Erfahrungsräumen konstituieren (vgl. ebd.),

zwingend erfordert, dass mittels komparativer Analyse, d. h. qua Interfallvergleich, erschlossen wird, welche Orientierungen – verstanden als Überbegriff von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen – von den Befragten kollektiv geteilt werden und welche nicht. Der „Bezug zum Einzelfall“ ist in der Lehrer*innenbildungsforschung – wie die Autorinnen formulieren – „notwendig“, um „Prozessverläufe unter Einbezug spezifischer Kontext- und Individualfaktoren“ rekonstruieren zu können. Allerdings ist zugleich davon auszugehen, dass die Wahrnehmung und Bearbeitung von professionalisierungsrelevanten Ungewissheiten, Krisen und Irritationen auch und primär kollektiv geprägt ist und dadurch erfassbar wird über jene Orientierungsrahmen, die kollektiv geteilt sind (vgl. etwa Hinzke 2018). Die generelle Herausforderung jeder dokumentarischen Typenbildung, qua Komparation von der Betrachtung des Einzelfalls zu abstrahieren, wird somit im Rahmen von berufsbiografisch oder strukturtheoretisch inspirierten Professionalisierungsstudien noch einmal gesteigert. Diese Beobachtung verstärkt also die Plausibilität, dass das Systematisierungsangebot, wie oben dargelegt, danach strukturiert ist, an welchem Punkt die Abstraktion erfolgt, d. h. der abstrahierende Fallvergleich einsetzt.

Einen direkteren Zugang zu kollektiven Professionalisierungsprozessen könnten längsschnittlich angelegte Gruppendiskussionsstudien bieten. Gruppendiskussionen oder auch authentische Gespräche würden sich ggf. weniger dafür eignen, individual-biografische Entwicklungen nachzuzeichnen, wohl aber dafür, über die Rekonstruktion der Diskursorganisation Aussagen über geteilte Orientierungen zu erhalten und dabei die Reichweite von Orientierungen innerhalb der Gruppe zu erfassen (vgl. für den Bereich der Lehrer*innenprofessions- bzw. -bildungsforschung, der mit Querschnitt-Studien agiert, etwa Bloh 2021; Meister 2020; Paseka & Hinzke 2018; für eine Längsschnittstudie Fölker 2013). Hierbei handelt es sich um einen Analyseschritt, der bei der Interpretation von Einzelinterviews über den Interfallvergleich organisiert ist, d. h. die Verhandlung vergleichbarer Themen in mehreren Fällen voraussetzt. Während mittels narrativ angelegter Interviews Erfahrungen im Rückblick aus der Perspektive der Erforschten erfasst werden können, bieten Gruppendiskussionen darüber hinaus und primär das Potenzial, Prozesse der kollektiven Verhandlung von Themen in situ zu beobachten. Es wäre künftig zu prüfen, inwiefern die von Košinár und Laros vorgelegten Systematisierungen auch für Gruppendiskussionsstudien im Längsschnitt tragen. Anders formuliert: Inwiefern sind die dargelegten Typologien – also etwa Prozess-, Verlaufs- und Relationierungstypologie – dadurch strukturiert, dass sie auf rückblickenden Erzählungen basieren, bei denen der jeweilige Fall von einer gewissen Bedeutung ist, oder würden sie ebenso strukturiert sein, wenn die Diskursorganisation von Gruppen im Zentrum der Analyse stünde? Allerdings stellen Gruppendiskussionsstudien im Längsschnitt weiterhin weitgehend ein Desiderat dar, insbesondere auch im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung.

Eine weitere Frage bezieht sich darauf, inwiefern die präsentierten Typologien von der Wahl der Datenerhebungszeitpunkte bedingt sind. So fällt bei den von den Autorinnen verglichenen Studien erstens auf, dass die Dauer zwischen dem ersten und letzten Erhebungszeitpunkt variiert, von ca. acht bis hin zu 18 Monaten. Zweitens zeigt sich, dass vier der fünf ausführlich dargelegten Studien den Längsschnitt innerhalb der je selben Phase der Lehrer*innenbildung angelegt haben, d. h. während des Studiums (Kahlau i. V.; laufende Studie von Košinár & Laros), des Referendariats (Košinár 2014) bzw. des Berufseinstiegs (Hericks et al. 2018). Demgegenüber steht eine Studie, die mit einem phasenübergreifenden Längsschnitt arbeitet, der im konkreten Fall vom letzten Studienabschnitt bis in den Berufseinstieg nach eineinhalb Jahren reicht (Košinár & Schmid 2017). Für eine Längsschnitt-Typologie stellt sich hier die methodologisch wie methodisch relevante Frage nach der Vergleichbarkeit der jeweiligen Erfahrungen: Lässt sich gerade bei lang angelegten Längsschnittstudien zum letzten Erhebungszeitpunkt noch dasselbe Tertium Comparationis wie zum Beginn nutzen (vgl. auch Dreier et al. 2018)? Gerade bei phasenübergreifenden, zeitlich länger angelegten Längsschnittstudien dürfte die Wahrscheinlichkeit höher sein, dass sich die konjunktiven Erfahrungsräume der (angehenden) Lehrpersonen ändern. Dies ist für die einzelnen Studien dann nicht weiter problematisch, wenn nicht davon ausgegangen wird, dass man nur jene Vergleichsdimensionen zu tx anlegen muss, die man bereits zu t1 angelegt hat. Es stellt sich aber die Frage, inwiefern die Konstanz von konjunktiven Erfahrungsräumen Einfluss auf einen systematisierenden Vergleich längsschnittlicher Typologien nimmt. Es ist zu vermuten, dass gerade Studien mit kürzeren Erhebungsabständen bzw. mit phasenhomogenen Erhebungsdesigns mit konstanten Tertia Comparationis arbeiten können. Gegebenenfalls müssten künftig weitere Studien vorgelegt und einbezogen werden, um diesbezüglich aussagefähig zu werden. Auf jeden Fall gilt es – wie auch die Autorinnen darlegen – im Sinne einer rekonstruktiven Längsschnittforschung zu vermeiden, deduktiv vorzugehen und zu tx unreflektiert jene Tertia Comparationis zu verwenden, die sich zu t1 als relevant erwiesen haben – auch wenn dadurch scheinbar aneinander anschlussfähige Typologien, die sich gut vergleichen ließen, nicht zustande kommen.

Anfrage 2: Inwiefern bedingen die Forschungsgegenstände das Systematisierungsangebot?

Diese Anfrage greift die von Košinár und Laros selbst formulierte Frage nach der Bedeutung dessen auf, was typisiert wird und damit den Gegenstand der Interpretation darstellt. In ihrer Einleitung machen die Autorinnen eine Reihe von Aussagen über die typisierten Analysegrößen: Neben konjunktiven Erfahrungsräumen werden hier eingangs „(Prozess-)Verläufe“, „Orientierungen“

und „Habitus“ genannt. Es stellt sich die Frage, ob eine differenziertere Betrachtung dieser Gegenstände samt Berücksichtigung jener Definitionen und Verständnisse, die in den jeweiligen Studien genutzt werden, für die Einschätzung der Reichweite des Systemisierungsangebots relevant ist. Gegebenenfalls ist die Weite in den untersuchten Konzepten aber auch notwendig, um losgelöst vom gegenstandsbezogenen Analysefokus überhaupt mehrere Studien hinsichtlich ihrer Typologien miteinander vergleichen zu können. Allerdings fällt mit Blick auf die dargelegten Prozess- und Verlaufstypologien auf, dass hier offenbar die Bezeichnungen der Typologien mit den typisierten Untersuchungsgegenständen zusammenfallen. Ausgehend von dieser Beobachtung lässt sich fragen, ob ggf. die Typologien-Bezeichnungen nicht auf einer Ebene liegen und etwa eine Querschnitt-Typologie eher die Art und Weise der Typenbildung bezeichnet als eine ggf. auf den Untersuchungsgegenstand verweisende Prozess- und Verlaufstypologie.

Hier deutet sich eine generelle Spannung an, die der Dokumentarischen Methode bereits in ihren Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation eigen ist und grundsätzlich in der „notorische[n] Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack 2017, S. 54) verortet ist: das Verhältnis von Was und Wie, vom thematisierten Inhalt und dem Modus Operandi der Herstellung, von Orientierungsschema und Orientierungsrahmen. Während beide Seiten analytisch und grundlagentheoretisch zu trennen sind, zeigen sie sich im empirischen Datenmaterial doch auch als aufeinander bezogen. So erhalten Orientierungsschemata ihre Bedeutung erst durch die Orientierungsrahmen, und auch Letztere lassen sich nicht losgelöst von Inhalten analysieren (vgl. ebd., S. 51). Wenn nun Košinár und Laros schreiben, dass ihr Beitrag „weniger auf inhaltsbezogene Befunde“ denn auf die Methodologie abzielt, so ist dem einerseits zuzustimmen. Andererseits stellt sich die bislang angesichts des geringen Samples an vorliegenden Längsschnittstudien mit Typenbildung kaum zu beantwortende Frage, inwiefern der spezifische Untersuchungsgegenstand bzw. die inhaltlichen Ergebnisse, die typisiert werden, nicht doch auch Auswirkungen auf die Varianten innerhalb des Systemisierungsangebots nehmen. Inwiefern nimmt also der Untersuchungsgegenstand Einfluss darauf, wie die Typisierung erfolgen kann? Es wäre hier zu vermuten, dass komplexere Untersuchungsgegenstände, bei denen etwa der Zugriff der Differenzierung von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen im engeren und im weiteren Sinne (vgl. Bohnsack 2017) erfolgt, andere Formen der Typenbildung im Längsschnitt hervorbringen bzw. hervorbringen können als Studien, die ggf. „nur“ Orientierungsrahmen rekonstruieren. Festzuhalten ist dabei bei aller Komplexität, dass Typenbildungen abstrahierende Verfahren sind, in denen die Aspekthaftigkeit der Dokumentarischen Methode durchschlägt: Es kann einer dokumentarischen Interpretation nicht darum gehen, etwa einen Habitus oder einen konjunktiven Erfahrungsraum in seiner Gesamtheit zu erschließen.

Die Analysen bleiben allein schon aufgrund der Standortgebundenheit der Beforschten wie auch der Forscher*innen ausschnitthaft, wie auch Košinár und Laros feststellen.

*Anfrage 3: Inwiefern bedingt die Fokussierung auf das Gebiet der Lehrer*innenbildungsforschung das Systematisierungsangebot?*

Dass sich die beiden Autorinnen als aktive Lehrer*innenbildnerinnen und Forscherinnen in diesem Bereich mit dem Gegenstandsfeld der Lehrer*innenbildung befassen, liegt nahe. Dadurch bietet sich ihnen die Möglichkeit, auch ihre eigenen Studien rekonstruktiv zu betrachten und in die Systematisierung einzubeziehen. Doch auch von der Sache her gedacht erscheint es sinnvoll, sich dem Thema dokumentarischer Längsschnitt-Typologien über Fragen der Bildung zu nähern (vgl. auch Asbrand et al. 2013), sofern unter Bildung nicht primär das Ergebnis eines Bildungsprozesses, sondern – mit Koller (2012, S. 15) – eine „Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses“ verstanden wird. Längsschnitt-Typologien bieten vor diesem Hintergrund das Potenzial, Veränderungen in ihrer Prozesshaftigkeit bzw. in ihrem Verlauf auf einer abstrakteren, auf Vergleichen basierenden Ebene abzubilden. Insofern können Längsschnitt-Typologien einen relevanten Beitrag zur Erschließung von Bildungsprozessen leisten – auch, aber sicherlich nicht nur im Kontext der Lehrer*innenbildungsforschung (vgl. etwa auch Rosenberg 2011). Zu denken wäre zudem an die Erforschung von Bildungsprozessen in anderen akademischen Berufen, ebenso aber auch an Kontexte schulischer Bildung sowie an Kontexte informeller Bildung über die verschiedenen Lebensphasen hinweg. Von Professionalisierung – einem Begriff, den die Autorinnen ebenfalls verwenden – lässt sich dabei wiederum nur bei jenen berufsrelevanten Prozessen sprechen, die zu einem professionalisierten Handeln beitragen. Nachvollziehbarerweise führen die Autorinnen dabei an, dass die „Entwicklungstypik“ die Basistypik der Professionalisierungsforschung darstellt. Es stellt sich vor diesem Hintergrund zumindest die Frage, inwiefern die generierten Ergebnisse in gewisser Weise typisch für Forschung zu Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozessen im Bereich des Lehrer*innenberufs sind.

Diese Frage steht im Zusammenhang mit der oben aufgeworfenen Frage danach, inwiefern die jeweils in den Blick genommenen Untersuchungsgegenstände das Systematisierungsangebot bedingen. Gegebenenfalls lassen sich diese Fragen künftig durch Vergleiche mit Längsschnitt-Typologien in Bezug auf andere Berufe beantworten. Minimale Kontraste sind dabei zu Berufen zu erwarten, die wie Lehrpersonen in sog. ‚people processing organizations‘ (vgl. Bohnsack 2020) verortet sind und zudem ebenfalls einen pädagogischen Anteil haben, etwa im Bereich der frühkindlichen Bildung oder der Sozialpädagogik.

Größere Kontraste könnten sich mit Blick auf typisierte Professionalisierungsprozesse in anderen Professionen wie der Medizin oder dem Recht ergeben. Allerdings könnten nicht nur Unterschiede hinsichtlich des pädagogischen Bezugs ausschlaggebend sein. Denkbar wäre auch, dass sich Professionalisierungsprozesse über die Professionen hinweg dadurch unterscheiden, wie stark sie institutionell geprägt sind. Hier gleicht die Lehrer*innenbildung mit ihrer relativ starken Institutionalisierung eher der Ausbildung von Mediziner*innen denn der bisweilen weniger stark an bestimmte Institutionen gebundenen Ausbildung von Sozialpädagog*innen. Ob allerdings der Grad des pädagogischen Bezugs oder der Institutionalisierung auch Auswirkungen auf die Art der Typologien hat, bleibt eine empirisch zu beantwortende Frage.

Nur auf den ersten Blick jenseits der Frage nach der Systematisierung von Varianten von Längsschnitt-Typologien liegt die normative Bewertung bzw. Einordnung der Befunde. So bezeichnen Košinár und Laros die sich bislang im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung abzeichnenden Befunde als ‚eher ernüchternd‘. Sie begründen dies damit, dass vorliegende Längsschnitt-Typologien in der Regel auf eine Konstanz habitueller Strukturen verweisen. In einer solchen Bewertung dokumentiert sich zum einen, dass Professionalisierung als anzustrebende Norm gefasst wird, und zum anderen, dass Lehrer*innenbildung bzw. Professionalisierung die Veränderung von Habitus zum Ziel hat. Dies ist eine plausible Sichtweise, wenn man – um noch einmal auf Koller (2012, S. 26ff.) zu verweisen – Habitus als Strukturen versteht, die Welt- und Selbstverhältnissen zugrunde liegen. Wie die Autorinnen selbst anführen, wäre es sinnvoll, berufsbezogene Bildungsprozesse bzw. Professionalisierung künftig über die Rekonstruktion von Aspekten des Habitus bzw. von Habits oder Handlungsorientierungen (vgl. Nohl et al. 2015) als Veränderungen von kleinerer Reichweite in den Blick zu nehmen und zu typisieren. Eine solche Verschiebung des Blicks auch darauf, was empirisch erfassbar ist, könnte gerade im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung von Relevanz sein, verweisen vorliegende Studien doch darauf, dass angehende Lehrpersonen stark durch ihren Schüler*innenhabitus geprägt sind, d. h. sich ihr beruflicher Habitus in mehr oder minder starker Kontinuität mit schulischen Erfahrungen entfaltet (vgl. etwa Helsper 2018; Hericks et al. 2019; Hinzke 2022, i. E.). Eine andere Überlegung wäre, auch Kontinuitäten des Habitus stärker als bislang als Professionalisierungsaspekt zu verstehen. Verfestigungen des Habitus etwa dann, wenn sich Arbeitsbedingungen oder Phasen der Ausbildung ändern, könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich Routinen ausbilden. Routinen wiederum laufen zwar beständig Gefahr, in sich verändernden Situationen und Fallkonstellationen nicht adäquat zu sein. Allerdings haben sie in interaktionsstarken Berufen wie dem Lehrer*innenberuf zugleich eine entlastende Funktion. Durch Rückgriff auf bestimmte Routinen könnten ggf. Kapazitäten frei werden, die zu einer Reflexion oder Veränderung der Praxis in an-

deren Bereichen führen könnten. Insofern wäre eine Gleichsetzung von Kontinuitäten auf Typenebene im Sinne einer Konstanz von Habitus mit ausbleibenden Professionalisierungsprozessen zu überdenken.

4 Abschluss

Das von Košinár und Laros vorgelegte Angebot zur Systematisierung längsschnittlicher Typologien, die im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode operieren, leistet einerseits einen Beitrag zur Systematisierung eines Forschungsgebiets, das sich in den letzten Jahren ausdifferenziert hat und künftig weiter ausdifferenzieren wird. Andererseits bietet das Systematisierungsangebot aber auch Anregungen bei der Erarbeitung und Reflexion künftiger Längsschnitt-Typologien – ggf. auch über den Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung hinaus.

Weiterführend dürfte es sein, die generierten Systematisierungen durch eine Komparation mit Systematisierungen aus anderen Forschungsbereichen zu vergleichen. Qua Komparation könnten die vorgelegten Systematisierungen ggf. nicht nur validiert, sondern auch weiter ausdifferenziert werden. Die Arbeit von Lüdemann (2020) weist dabei bereits in eine ähnliche Richtung. Allerdings verfolgt Lüdemann bei ihrem Vergleich dokumentarischer Längsschnittstudien nicht das Anliegen, das Forschungsfeld zu systematisieren. Vielmehr leitet sie aus den einbezogenen Studien, die sich v. a. mit Orientierungen von Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Kontexten befassen, Herausforderungen für eine dokumentarische Längsschnittforschung ab. Angeregt durch das Systematisierungsangebot von Košinár und Laros dürfte es für künftige Forschung gewinnbringend sein, neben Herausforderungen auch Chancen unterschiedlicher Varianten von Typenbildungen vergleichend herauszuarbeiten. Der künftige Einbezug weiterer Querschnitt-Typologien, ggf. auch im Bereich von Gruppendiskussionsstudien, könnte dabei ermöglichen, schärfer als bislang möglich herauszuarbeiten, inwiefern Aspekte wie Erhebungsform und Erhebungszeitpunkte, Forschungsgegenstand und Forschungsgebiet die Vergleichbarkeit von Typenbildungsvarianten bedingen.

Literatur

- Asbrand, B., Pfaff, N., & Bohnsack, R. (2013). Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), S. 3–12.
- Bloh, T. (2021). *Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312–328). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung. In R. Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)* (S. 237–241). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9–50). Opladen: Budrich.
- Dreier, L., Leuthold-Wergin, A., & Lüdemann, J. (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 153–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Fölker, L. (2013). Organisationen im Wandel. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), S. 67–85.
- Geimer, A. (2010). *Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51–67). Opladen: Budrich.

- Hericks, U., Meseth, W., & Saß, M. (2019). Gut geschult ins Klassenzimmer? Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 208–226). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hinzke, J.-H. (2018). Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexion zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 68–82). Opladen: Budrich.
- Hinzke, J.-H. (2022, i. E.). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerberuf? Reflexionspotenziale von Student*innen des Lehramts zu Studienbeginn. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, N. F., & Keitel, J. (2018). Soziogenetische Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Möglichkeiten und Begründungen von Entscheidungen im Forschungsverlauf. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 211–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäde, S., Labatzki, C., & Lotze, M. (2021). Forschen mit qualitativem Längsschnittdesign und Dokumentarischer Methode. Chancen und Herausforderungen in der Erhebung und Auswertung. In K. Graalman, S. Jäde, N. Katenbrink, & D. Schiller (Hrsg.), *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe* (S. 135–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlau, J. (i. V.). „(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen“. Dissertation, Universität Bremen.
- Köhler, S.-M. (2018). Längsschnittanalyse. In Bohnsack, A. Geimer, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Auf., S. 144–146). Opladen: Budrich.
- Köhler, S.-M., Goldmann, D., Zapf, B., & Bunert, S. (2017). Der Erwerb der (Fach-) Hochschulreife als Option im Berufsbildungssystem aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Die Deutsche Schule*, 109(4), S. 322–333.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich.
- Košinár, J., & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *BzL*, 35(3), S. 459–471.
- Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *ZQF*, 14(1), S. 13–32.

- Kramer, R.-T. (2020). Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 109–126). Opladen Budrich.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen: Budrich.
- Leinhos, P., Krüger, H.-H., & Keßler, I. C. (2018). Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere im sportlichen und kulturellen Bereich. Methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnittpologie. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos, & D. Winter (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie* (S. 29–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Litau, J., Stauber, B., Stumpp, G., Walter, S., & Wißmann, C. (2015). *Jugendkultureller Alkoholkonsum. Riskante Praktiken in riskanten biographischen Übergängen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüdemann, J. (2020). Typenbildung im Längsschnitt mit der Dokumentarischen Methode. Zum Problem der Multidimensionalität, Prozessualität und Finalität. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 391–405). Opladen: Budrich.
- Meister, N. (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport“. Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth, & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 49–64). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von, & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár, & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Petersen, D., Asbrand, B., & Martens, M. (2020). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zur Rekonstruktion unterrichtlicher Passungsverhältnisse im qualitativen Längsschnitt. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 275–296). Opladen: Budrich.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecarrius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 65–88). Opladen: Budrich.
- Vogd, W. (2007). Von der Organisation Krankenhaus zum Behandlungsnetzwerk? Eine rekonstruktive Längsschnittstudie. *Berliner Journal für Soziologie*, 17(1), S. 97–119.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen: Budrich.

III

Repliken
und Re-Repliken
zu Artikeln aus
vorherigen
Ausgaben

*Georg Geber, Tobias Bauer, Jan-Hendrik Hinzke,
Marlene Kowalski & Dominique Matthes*

Weitere Entwicklungen auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung

Eine Re-Replik zu David Jahrs Replik im Jahrbuch Dokumentarische Methode 2020

1 Einleitung und Zielsetzung des Beitrags

In der Replik von Jahr (2020) im Jahrbuch Dokumentarische Methode (JDM) zum Beitrag von Bauer et al. (2020b) wird die Arbeitsweise der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) gewürdigt, aber auch kritisch-konstruktiv diskutiert. Die in Bauer et al. (ebd.) dargelegten Ausführungen sind im Kontext der AgDM entstanden. Derzeit arbeiten die Mitglieder der AgDM darüber hinaus im wissenschaftlichen Netzwerk NeDoS (Netzwerk Dokumentarische Schulforschung) zusammen, das seit Januar 2020 von der DFG gefördert wird.¹ Dementsprechend beziehen wir die Replik Jahrs (2020) auf die Arbeit im NeDoS und nutzen die „Vorschläge zur Weiterbearbeitung“ (S. 378), um zum einen zentrale Aspekte Jahrs aufzugreifen und aus unserer Perspektive weiterzudenken. Zum anderen wollen wir die Idee eines Werkstattberichts fortführen, indem wir Entwicklungen innerhalb des NeDoS mit Fokus auf die Anfragen von Jahr skizzieren. Insgesamt greifen wir vier zentrale Aspekte auf:

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 431542202. Laufzeit: 01/2020-06/2023. URL: <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/>.

- Wie lässt sich die Arbeitsweise des NeDoS charakterisieren und welche grundlegenden Ideen und Zielsetzungen sind mit dieser verbunden?
- Wo lässt sich die Arbeit des NeDoS methodologisch und methodisch verorten?
- Wie konturiert sich Forschung zu Schulentwicklung unter der Perspektive der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie?
- Wie verhalten sich die Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation in Dokumentarischer Schulforschung zueinander? In welchem Verhältnis stehen sie zum Begriff des Schulmilieus?

Während wir uns mit der ersten Frage auf die grundlegende Arbeitsweise und Entstehungsgeschichte des NeDoS beziehen (Kapitel 2), setzen wir uns im Rahmen der folgenden drei Fragen mit der zentralen Idee Jahrs auseinander, Dokumentarische Schulforschung stärker in aktuellen Entwicklungen der Praxeologischen Wissenssoziologie grundlagentheoretisch zu verankern. Den Vorschlag, sich in der Konturierung einer Dokumentarischen Schulforschung auf aktuelle Ausarbeitungen Bohnsacks zur Beschaffenheit von Organisationen zu beziehen, greifen wir auf, um darüber hinaus weitere Perspektiven Dokumentarischer Schulforschung aufzuzeigen und die methodologische Verortung des NeDoS zu verdeutlichen (Kapitel 3). Anschließend diskutieren wir das vorgeschlagene Verständnis von Schulentwicklung als Auseinandersetzung von Schulen mit „Normen zur Praxistransformation“ (S. 380), um unsere Sichtweise auf dokumentarische Forschung zu Schulentwicklung zu schärfen (Kapitel 4). Der von Jahr aufgeworfenen Unschärfe bzgl. der Gegenstandsfelder, innerhalb derer das NeDoS dokumentarische Forschung in und zu Schule betrachtet, widmen wir uns in der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Relationen von Schulkultur, Schule als Organisation und Schulentwicklung sowie dem Verhältnis dieser Begriffe zum Schulmilieu (Kapitel 5). Abschließend resümieren wir zentrale Gedanken und geben einen Ausblick auf weitere Entwicklungen im NeDoS (Kapitel 6).

2 Wie lässt sich die Arbeitsweise des NeDoS charakterisieren und welche grundlegenden Ideen und Zielsetzungen sind mit dieser verbunden?

Die Zusammenarbeit innerhalb der AgDM, auf die Jahr (2020) Bezug nimmt, gilt als Ausgangspunkt für die Arbeitsweise des NeDoS und ist dennoch von der Netzwerkarbeit zu unterscheiden. Wir wollen die Darstellung der Arbeitsweise der AgDM in der Replik dazu nutzen, um aus der Genese und den aktuellen Entwicklungen heraus die stetigen Bewegungen der Selbstvergewisserung im NeDoS darzustellen. Dabei soll die von Jahr eingebrachte Zielsetzung, das Konzept Dokumentarischer Schulforschung stärker grundlagentheoretisch zu verankern, auch von den Zielsetzungen des NeDoS abgegrenzt werden.

Die AgDM ist ein Zusammenschluss aus an unterschiedlichen Universitäten verorteten, aber im Kontext von Schulpädagogik mit der Dokumentarischen Methode forschenden Prae- und Post-Docs. Dieser ging 2017 aus einem Forschungs- und Netzwerktreffen von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hervor. Hintergrund dieses Zusammenschlusses war, dass an den jeweiligen Universitäten zwar Forschungswerkstätten existierten, diese aber entweder vorwiegend schulpädagogisch verortet waren, sodass die Mitglieder mit unterschiedlichen methodisch-methodologischen Zugängen arbeiteten, oder nur die Dokumentarische Methode als gemeinsamen Bezugspunkt besaßen, sodass die von den Initiator*innen der AgDM intendierte Verbindung über die Disziplin Schulpädagogik nicht gegeben war. Mit der Neugründung sollte ein Austausch in einer Forschungswerkstatt ermöglicht werden, der sich sowohl durch eine gegenstandsbezogene (hier: Forschungsgegenstände aus dem Bereich Schulpädagogik) als auch durch eine method(olog)ische (hier: Dokumentarische Methode) Nähe der Mitglieder zueinander auszeichnet.

Diese Nähe führte schließlich dazu, dass aus den Forschungswerkstattssitzungen weiterführende Diskussionsrunden zu sich aus den gemeinsamen Interpretationen ergebenden Fragen zur und Leerstellen innerhalb der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode im Kontext von Schulpädagogik entstanden. Ergänzt wurden diese Diskussionsrunden um gemeinsame Projekte von Tandems und Kleingruppen einzelner Mitglieder, die sich ausgehend von Calls für Tagungen oder Publikationsformate zusammenschlossen und projekt- und standortübergreifend ausgewählten Themen und Fragestellungen intensiver nachgingen. Eine Übersicht über verschiedene Kooperationsprojekte, zu denen auch der Beitrag von Bauer et al. (2020b) zu zählen ist, findet sich sowohl in Tabelle 1 als auch bei Bauer et al. (2020a).

Die Zusammenarbeit in den unterschiedlichen Kontexten in der AgDM wurde von der spezifischen Interdependenz von schulpädagogischen Gegenständen einerseits und der Forschung mit der Dokumentarischen Methode andererseits durchzogen. Diese Grundkonstante mündete schließlich in der Idee, zu konturieren, was es heißt, Schulforschung mit der Dokumentarischen Methode zu betreiben (vgl. Bauer et al. 2020a, S. 22):

- Was lässt sich unter Schule als zentralem Forschungsgegenstand im Kontext Dokumentarischer Schulforschung fassen?
- Was kennzeichnet die Dokumentarische Methode, wenn sie bei der Erforschung von Schule/Schulischem zum Einsatz kommt?
- Was müssten Kernbestandteile einer Forschungsrichtung sein, die Dokumentarische Schulforschung beschreibt?

Diesen Fragen wird – aufbauend auf der Arbeitsweise der AgDM und den bisherigen Kooperationsprojekten – in dem durch die DFG geförderten NeDoS in zwei Arbeitsmodi nachgegangen. Zum einen geht es um ein ‚mapping‘, zum anderen auch um ein ‚inspiring the field‘ (vgl. Abb. 1).

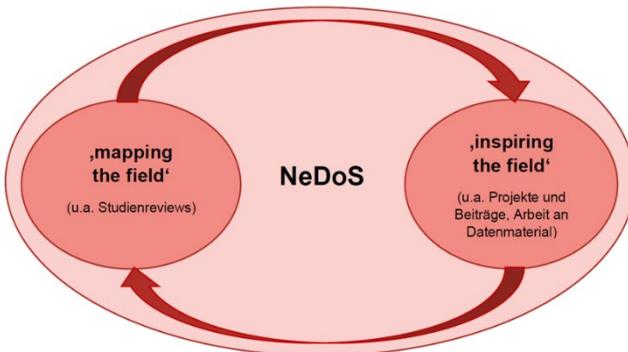


Abbildung 1: Zielsetzungen und Arbeitsmodi des NeDoS (© d.Vf.)

Das ‚mapping the field‘ verfolgt die Zielsetzung, einen systematischen Überblick über vorliegende Studien zu gewinnen, die auf Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und/oder mithilfe der Dokumentarischen Methode schulbezogene Forschung betreiben. Es geht insofern einerseits darum, diesen Forschungsstrang mit seiner Vielzahl an Forschungsarbeiten eingehender zu beschreiben, um seine Besonderheiten, aber auch Leerstellen in Bezug auf gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Aspekte verdeutlichen zu können. Andererseits soll die Relevanz des Schulischen innerhalb des Diskurses um die Dokumentarische Methode betrachtet werden. Grundlegend ist

hier die Beobachtung, dass dokumentarisch-methodische Ansätze in verschiedenen schulbezogenen Disziplinen wie etwa in der Schulpädagogik und in den Fachdidaktiken an Bedeutung gewonnen haben und nunmehr als fester Bestandteil der Forschungslandschaft gelten können. Ein Eindruck aus den bisher angefertigten Studienreviews ist ebenso, dass sich im Feld Dokumentarischer Schulforschung nicht nur Studien finden lassen, die sich explizit oder implizit grundlagentheoretisch in der Praxeologischen Wissenssoziologie verorten (lassen). Darüber hinaus zeigt sich, dass die grundlagentheoretischen Überlegungen voneinander differieren, weil die Praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode sich fortschreitend weiter ausdifferenzieren und so neue Grundlagen für schulbezogene Forschung schaffen (vgl. u. a. Bohnsack 1989, 2014b, 2017; Nohl 2013a/b).

Im Anschluss an diese Erkenntnisse möchten wir wesentliche Aspekte unserer Position hervorheben: In Abgrenzung zur Replik Jahrs (2020) ist eine grundlagentheoretische Verankerung im Sinne der Definition eines praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteten Konzepts Dokumentarischer Schulforschung eine von mehreren Zielsetzungen des NeDoS. Dabei sehen wir diese Grundierung nicht als Festsetzung einer einzig gültigen Definition an, sondern würden im Zuge des Entwicklungsprozesses im heuristischen und arbeitsdefinitorischen Sinne vom Ausloten von Eckpfeilern einer solchen Forschungsrichtung sprechen. Weitergehend erscheint uns eine durch eine eigene Definition verengte Sichtweise beim ‚mapping the field‘ hinderlich. Diese würde den (Über-)Blick auf das Feld so verstellen, dass blinde Flecken dort entstehen oder sich festsetzen, wo sich Studien grundlagentheoretisch so nicht bzw. anders verorten und sich damit nicht erfassen ließen.

Der Arbeitsmodus des ‚inspiring the field‘ richtet den Fokus auf die Entwicklungsmöglichkeiten und Forschungsdesiderate, die sich für Dokumentarische Schulforschung auf der Basis der identifizierten Leerstellen und offenen Fragen ableiten lassen. Es ist also explizit nicht das Ziel beider Arbeitsmodi, eine umfassende Definition Dokumentarischer Schulforschung zu entwickeln, nach der sich weitere Forschungsbemühungen im Feld ausrichten soll(t)en.

Die beiden – in der Umsetzung im NeDoS miteinander verwobenen – Arbeitsmodi des ‚mapping the field‘ und des ‚inspiring the field‘ werden im Beitrag von Bauer et al. (2020b) exemplarisch sichtbar. So dient das in Kapitel 3 dargestellte Studienreview zu einer mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung (ebd., S. 354ff.) im Sinne des ‚mapping the field‘ zunächst der Aufarbeitung und Systematisierung bereits vorliegender Forschungsergebnisse und des damit verbundenen Gegenstandsfeldes. Die in Kapitel 4 präsentierte Sekundäranalyse greift – im Sinne des ‚inspiring the field‘ – exemplarisch die Frage nach „Relationierungen der Diskursbewegungen innerhalb von Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften“ (ebd., S. 361) auf. Diese zeigt sich im Studienreview als noch offen und

rückt so als Forschungsfrage ins Zentrum eigener projektübergreifender Analysen. Der Vorschlag von Jahr (2020), „wiederkehrende Erkenntnisse aus dokumentarischen Studien zu sammeln (...) und damit empirisch fundierte Hinweise für zukünftige Studien bereitzustellen“ (S. 380), wird entsprechend in Kapitel 3 eingelöst. Auf Basis unserer aus den Forschungsfeldern und dem Datenmaterial begründeten Arbeitsweise würden wir allerdings die von Jahr ohne Angabe von Quellen getroffene Aussage, dass die „Differenz zwischen Schulleitung und Lehrpersonen“ (ebd.) hinreichend empirisch belegt ist, zumindest infrage stellen. Die Annahme, dass diese Differenz darüber hinaus „grundlagentheoretisch wahrscheinlicher als eine gemeinsame Handlungspraxis“ (ebd.) ist, scheint uns für einen rekonstruktiven Zugriff, der Reifizierung vermeiden will (vgl. Gabriel et al. 2021), kontraproduktiv.

Der methodologische Vorschlag Jahrs lässt sich insofern als eine von vielfältigen Blickrichtungen verstehen: Jahr stellt – im Sinne des ‚mapping the field‘ – fest, dass es noch keine systematische Zusammenführung der Studien Dokumentarischer Schulforschung gibt. Die von Jahr (2020) vorgeschlagene Verankerung von Schule als mehrdimensionale Organisation in den aktuellen Entwicklungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (S. 378f.) eröffnet – im Sinne des ‚inspiring the field‘ – einen Weg, Entwicklungen Dokumentarischer Schulforschung in Projekten methodologisch-methodisch aufzugreifen und weiterzudenken.

Ein zentrales Ziel des NeDoS ist, gerade solche Perspektiven als eine unter vielen zu identifizieren und für Anregungen bzgl. weiterer Wege Dokumentarischer Schulforschung zu nutzen. Die im NeDoS stattfindenden schwerpunktbezogenen Arbeitstagungen (bisherige Schwerpunkte: Schule als Organisation, Schulkultur, Prozesse der Schulentwicklung, Unterricht, Professionalität und Professionalisierung von an Schule berufstätigen Personen, insbesondere Lehrer*innen und Schulleitungen sowie weitere Akteur*innengruppen innerhalb von Schule, insbesondere Schüler*innen) zielten u. a. darauf ab, mit Expert*innen und den Mitgliedern des NeDoS gemeinsam Fragen zu stellen, diese zu beantworten und Entwicklungspotenziale zu eruieren. Insgesamt konnten im Zuge der AgDM bzw. des NeDoS mit Blick auf diese beiden Arbeitsmodi bislang folgende Ergebnisse erzielt werden (vgl. Tab. 1):

Fokus: ,mapping the field‘	<ul style="list-style-type: none"> • Studienreviews zu den Gegenstandsfeldern: <ul style="list-style-type: none"> ○ Schulentwicklung (veröffentlicht in Bauer et al. 2020a/b) ○ Schulkultur (veröffentlicht in Bauer et al. 2020a) ○ Unterricht (bislang unveröffentlicht) ○ Schulforschung (bislang unveröffentlicht) ○ (angehende) Lehrer*innen und Lehrer*innenprofession (bislang unveröffentlicht) ○ Schüler*innen (bislang unveröffentlicht) • Dokumentation offener Fragen und Leerstellen
Fokus: ,inspiring the field‘	<ul style="list-style-type: none"> • Sekundäranalyse „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (veröffentlicht in Hinzke et al. 2021 und Bauer et al. 2020a) • Sekundäranalyse „Schulleitung und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen zu Themen der Schulentwicklung“ (veröffentlicht in Bauer et al. 2020a/b) • Primäranalyse „Lehrerbilder in Anwerbekampagnen zum Lehrer*innenberuf“ (veröffentlicht in Matthes & Damm 2020) • Sekundäranalyse „Zur Relevanz von ‚Reflexion‘ in Kontexten Dokumentarischer Schulforschung“ (Matthes et al. 2022)

Tabelle 1: Ergebnisse der AgDM bzw. des NeDoS nach Arbeitsmodus (© d. Vf.)

Um die Ergebnisse der im Kontext des NeDoS stattfindenden Arbeitstagen abzubilden und die Perspektiven weiterer Expert*innen einzubinden, planen die Mitglieder des NeDoS in unterschiedlichen Herausgeber*innenteams schwerpunktbezogene Bände, die in der neu gegründeten Reihe *Dokumentarische Schulforschung* veröffentlicht werden.² Im ersten NeDoS-Sammelband wird in einer Rahmenkonzeption bzw. einem Forschungsprogramm von einigen Mitgliedern ein Vorschlag erarbeitet, wie künftige Arbeiten der AgDM

2 Die durch das DFG-Netzwerk angestoßene Auseinandersetzung wird mit der beim Julius-Klinkhardt-Verlag entstehenden Buchreihe *Dokumentarische Schulforschung* fortgeführt. Hierunter versammeln sich entsprechende gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Nähere Informationen zur Reihe: <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/#anchor3371075>

respektive des NeDoS methodologisch-methodisch im Kontext dokumentarischer Forschung verortet und gestaltet werden können.

3 Wo lässt sich die Arbeit des NeDoS methodologisch und methodisch verorten?

Jahr (2020) stellt die zentrale These auf, „dass sich ein engerer und konsequenterer Bezug der Ergebnisse zur Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode, der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017), anbietet, um einerseits den Theoriegehalt weiter zu schärfen und andererseits die Anschlussfähigkeit für weitere Studien zu erhöhen“ (S. 378). Dem ist einerseits im Sinne unserer Deutung der Replik als Anregung eines möglichen Wegs des ‚inspiring the field‘ zuzustimmen. Andererseits ist entgegenzuhalten, dass das NeDoS mit Blick auf das Gegenstandsfeld grundsätzlich eine relationale Forschungsperspektive (vgl. Kapitel 2) verfolgt. Die im Forschungsfeld vorliegenden Untersuchungen stehen entsprechend hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanzsetzungen sowie der angewandten Untersuchungsformen im Fokus unserer Auseinandersetzung und werden in diesem Kontext zusammengetragen und kontrastiert, wodurch potenziell ein breiteres Bild erzeugt wird. Bei unserem Vorgehen rückt in der Konzeptionsarbeit somit „die Praxis der untersuchten Personen in gleicher Weise (...) wie die Praxis der Forschenden“ (Nohl 2013a, S. 271) ins Blickfeld.

Indem wir unseren Forschungsfokus auf einen über die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode verbundenen Zugang gelegt haben, geht es uns übergreifend und empiriebasiert um Erkenntnisse zur Beziehung von Schule und ihrer Erforschung mit der Dokumentarischen Methode und umgekehrt. Dafür orientieren wir uns an Überlegungen, die vor allem auf der Wissenssoziologie Mannheims (1964, 1980) und auf den verschiedenen Etappen der Weiterentwicklung zur Praxeologischen Wissenssoziologie als Methodologie durch Bohnsack (vgl. u. a. 1989, 2011, 2014a, 2017) fußen. Während in Grundlagenwerken zunächst Schwerpunkte in der Jugendforschung, in Forschungen zu öffentlichen Medien, Politik, zum Erwachsenenalter und Peerbeziehungen lagen, rücken Ausschärfungen in Bezug auf schulische Kontexte erst jüngst in solchen Grundlagenwerken ins Blickfeld (vgl. Bohnsack 2020). Gleichzeitig ist in Anbetracht des Forschungsfeldes zu verzeichnen, dass Schulforschende in ihren empirischen Studien bereits seit vielen Jahren und kontinuierlich Bezüge zur (Praxeologischen) Wissenssoziologie bzw. Dokumentarischen Methode hergestellt haben. In relationaler Perspektive ist davon auszugehen, dass sowohl schulbezogene Forschungsgegenstände durch (praxeologisch-)wissenssoziologische Ideen mitkonstituiert werden, als auch gegenstandsbezogene Konzepte und Erkenntnisse zum schulischen Feld auf Grundlagentheorie und Methode rückwirken.

Die Konturierung Dokumentarischer Schulforschung, wie sie im NeDoS verfolgt wird, ist in unserem Verständnis vor allem dadurch gekennzeichnet, dass nicht ein bestimmtes Konzept von Schule oder ein bestimmter Ansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode vorangegenommen wird, der für alle Forschungsarbeiten in gleicher Form seine Gültigkeit besitzt.³ Stattdessen wählen wir eine reifizierungssensiblere Vorgehensweise und gehen davon aus, dass sich wesentliche Grundsätze, Facetten, aber auch Grenzen einer solchen Ausrichtung erst über die Sichtung von vorliegenden Studien, d. h. entlang der im Einzelnen vorgenommenen diskursiven Einordnungen, forschungspraktischen Bearbeitungen und empirischen Perspektiven, erfassen lassen (vgl. auch Gabriel et al. 2021). Die so zusammengetragenen vorliegenden Forschungsperspektiven sind weitergehend Gegenstand der Diskussion der Mitglieder des NeDoS, die wiederum unterschiedliche gegenstandsbezogene und grundlagentheoretische Sichtweisen mit- und einbringen.

Um die bisher entstandenen und weiterhin entstehenden Gestaltformen Dokumentarischer Schulforschung differenzieren und jene Befunde schließlich langfristig in eine Rahmenkonzeption bzw. ein Forschungsprogramm überführen zu können, untersuchen wir, welche schulbezogenen Aspekte und Phänomene von den Forschenden bearbeitet werden. In einem komparativen Modus (vgl. Nohl 2013a) arbeiten wir den dargestellten Schulbezug sowie den Bezug zur Dokumentarischen Methode, aber auch das Verhältnis beider Pole aus vorliegenden Studien heraus. Weiterführend kontrastieren wir jene Befunde mit anderen Ansätzen qualitativer Schulforschung. Um Schulisches, wie Jahr (2020) es selbst anbringt, „also nicht als homogenes Konstrukt zu behandeln“ (S. 380) und ebenso wenig die Perspektive auf schulbezogene Studien zu verengen, die ihre empirische Arbeit mit der Dokumentarischen Methode verbinden, folgen wir in unserer Netzwerkarbeit den Informationen, die die Forschenden in ihren Forschungsarbeiten bezüglich der gewählten gegenstandsbezogenen und methodisch-methodologischen Ausschnitte des Sozialen zur Verfügung stellen.⁴ Dergestalt konnten wir in einem iterativ-zirkulären Prozess in einem ersten Studienreview zunächst die im Diskurs dominierenden Gegenstandsfelder herausarbeiten, die wir – in Orientierung an inhaltlichen Schwerpunkten innerhalb der Fragestellungen – in eine Heuristik überführt haben (vgl.

- 3 Bei einem solchen Versuch stieße man beispielsweise schon an Grenzen, differenzierte man die für text- und bildbasierte Arbeiten zugrunde gelegten theoretischen und methodischen Rahmungen (vgl. zu den Unterschieden Bohnsack 2011).
- 4 Während eine räumliche Verteilung, die Anzahl der Studien, die gewählten schulbezogenen Themen- und Problemstellungen sowie die methodisch-methodologische Zuschnitte der Forschungen über explizierte Informationen abgebildet werden, ist letztlich aber immer auch die Ebene des „Wie“ als praktisch realisiertes Vorgehen am Fall im Sinne einer „methodisch kontrollierte[n] Sichtung und Systematisierung der Art und Weise, wie empirisch geforscht wird“ (Nohl 2013a, S. 271) zu beobachten.

Bauer et al. 2020b, S. 352). Weiterhin arbeiten wir die methodisch-methodologischen Entscheidungen der Forschenden auf und erfassen Informationen u. a. zu Erhebungsformaten, zu den generierten Datensorten, zum Sample, zur Datenauswertung sowie zu den Ergebnissen.

Die von Jahr (2020) aufgeworfene Prämisse, „den unterschiedlichen und mehrdimensionalen Erfahrungsräumen resp. Organisationsmilieus innerhalb der Organisation Rechnung“ (S. 380) zu tragen, stellt in einer methodisch-methodologisch heterogenen Dokumentarischen Schulforschung (siehe Kapitel 2) eine grundlagentheoretische Annahme dar, auf der neuere Projekte methodologisch-methodisch aufbauen können. Dabei lassen sich v. a. ältere, aber auch neuere Studien nicht allein auf jene aktuellen Entwicklungen innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Bohnsack 2014a/b, 2017, 2020) beziehen, sondern operieren vor dem Prinzip der Offenheit und Gegenstandsangemessenheit beispielsweise mit methodologischem Inventar und Fokussierungen früherer Arbeiten (vgl. z. B. Bohnsack 1989). Würde es allein bei dem Vorschlag von Jahr bleiben, fielen wesentliche Arbeiten der Schulforschung aus dem Beobachtungsraster.

4 Wie konturiert sich Forschung zu Schulentwicklung unter der Perspektive der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie?

Die von Jahr (2020) vorgeschlagene Fassung von Schulentwicklung als die „Art und Weise der Bearbeitung der Mitarbeiter*innen von selbstgestellten oder von außen an sie herangetragenen Normen zur Praxistransformation“ (S. 380) ist mit Bezug auf Auseinandersetzungen Bohnsacks mit dem Verhältnis von Habitus und Norm (vgl. Bohnsack 2014b, 2017) einleuchtend. So steht bei Bohnsack (2017) die Rekonstruktion jener impliziten, kollektiv geteilten Wissensbestände im Zentrum, die soziale Praxis (auch an Einzelschulen) konstituieren. Diese impliziten, habituell verankerten Wissensbestände entfalten sich als Bestandteil der performativen Logik in der Handlungspraxis in ihrer spannungsvollen Relation u. a. zu normativen Erwartungen als Bestandteil des theoretischen Wissens bzw. der propositionalen Logik (vgl. ebd., S. 103ff.). Insofern liegt es nahe, das Spannungsverhältnis von propositionaler und performativer Logik – oder von Norm und Habitus – als Ausgangspunkt für etwaige Entwicklungen zu fassen. Dabei erscheint es jedoch fragwürdig, ob jede „Art und Weise der Bearbeitung (...) [von] Normen zur Praxistransformation“ (Jahr 2020, S. 380) an Schulen als Schulentwicklung gefasst werden kann. Weiter ausdifferenziert lassen sich folgende Fragen formulieren:

- Welche schulische Praxis ist bei Prozessen der Schulentwicklung angesprochen?
- Wo innerhalb der Schule als Organisation kann die Art und Weise der Bearbeitung von Normen der Praxistransformation empirisch erfasst werden?
- Wie ist (Schul-)Entwicklung als Prozess mit der Dokumentarischen Methode empirisch erfassbar?
- Inwiefern ist Organisations- bzw. Schulentwicklung als Entwicklung der ganzen Organisation aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive überhaupt möglich?

Eine Veränderung der unterrichtlichen Praxis von Lehrpersonen und Lernenden ließe sich beispielsweise ggf. eher als Unterrichts- denn als Schulentwicklung fassen. Gleichwohl ließe sich unter Aufgriff sowohl theoretisierender als auch empirisch gesättigter Diskurse diskutieren, ob nicht jede Schulentwicklung auf die Veränderung von Unterricht abzielen müsste (vgl. Rolff 2019; Bastian 2007). Weitergehend stellt sich die Frage, ob es nicht auch Transformationen bzw. Veränderungen schulischer Praxis gibt, die nicht als Schulentwicklung zu fassen wären. Zu denken ist hier etwa an nicht intendierte Prozesse und Ergebnisse, die nicht jenen Zielsetzungen entsprechen, die die schulischen Akteur*innen in Schulentwicklungsprozessen anstreben.

So nachvollziehbar die von Jahr vorgebrachte Fassung von Schulentwicklung aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive scheint, ergeben sich bei näherer Betrachtung doch einige Rückfragen bzw. Unbestimmtheiten. Es ist nicht Anspruch der Arbeit im NeDoS, einen praxeologisch-wissenssoziologischen Begriff von Schulentwicklung zu prägen. Vielmehr lässt das im Sinne des ‚mapping the field‘ angefertigte Studienreview (vgl. Bauer et al. 2020b, S. 354ff.) erkennen, dass in den sechzehn einbezogenen Veröffentlichungen nicht nur das von Jahr skizzierte Begriffsverständnis zum Vorschein kommt. Dieser Befund überrascht insofern nicht, als das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus erst in den letzten Jahren von Bohnsack hervorgehoben wurde (vgl. etwa Bohnsack 2014b, 2017).

Es zeigt sich im Studienreview, dass in allen Publikationen auf Arbeiten Bohnsacks zur Dokumentarischen Methode Bezug genommen wird und diese Arbeiten dabei von zumeist großer Bedeutung in den Veröffentlichungen sind. Allerdings wird zugleich deutlich, dass die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung eigenständige Bezüge zu weiteren grundlagentheoretischen, methodologischen und methodischen Beiträgen herstellt. So wird in mehreren Beiträgen auf die wissenssoziologischen Arbeiten Mannheims rekurriert (vgl. etwa Mannheim 1964, 1980). Methodologische und methodische Aspekte werden über Bezugnahmen auf Veröffentlichungen etwa von Asbrand, Loos, Nentwig-Gesemann, Nohl, Przyborski, Schäffer oder Vogd dargelegt und diskutiert. Ohne auf die Besonderheiten der

einzelnen Ausarbeitungen einzugehen, lässt sich festhalten, dass es aus unserer Sicht weder angemessen wäre, die genannten Veröffentlichungen als völlig losgelöst von den Arbeiten Bohnsacks zu deklarieren noch undifferenziert unter dem Dach der Praxeologischen Wissenssoziologie zu subsumieren. Infolgedessen sehen wir die Praxeologische Wissenssoziologie als zentrale Referenz an, die in ihrer konzeptionellen Differenziertheit vielfältige Impulse für eine dokumentarische Schulentwicklungsforschung liefern kann. Die vorliegende Studienlage in diesem Gegenstandsbereich unterstreicht die Zentralstellung der Arbeiten Bohnsacks, lässt jedoch auch erkennen, dass im Diskurs um eine Erfassung von Schulentwicklung mittels Dokumentarischer Methode weitere Referenzen hergestellt und für die eigene Untersuchung genutzt wurden.

5 Wie verhalten sich die Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation in Dokumentarischer Schulforschung zueinander? In welchem Verhältnis stehen sie zum Begriff des Schulumilieus?

Eine weitere Frage, die Jahr (2020) berechtigterweise aufwirft, ist die der Relationierung der im Konzept einer Dokumentarischen Schulforschung skizzierten Gegenstands- und Forschungsfelder, insbesondere der Felder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation. Jahr verweist hier auf zwei Aspekte bzw. Fragen: Die Frage nach der präzisen Konturierung und trennscharfen Abgrenzung der Begriffe voneinander sowie die Anfrage, ob Schulkultur überhaupt ein im Konzept Dokumentarischer Schulforschung adäquater Begriff sei oder ob nicht „der Begriff Schulumilieu treffender“ (S. 378) wäre.

Betrachtet man zunächst die Relationierung der Felder zueinander, so ist Jahrs Einwand insofern berechtigt, als diese möglicherweise nicht auf einer Ebene liegen und dies im Konzept Dokumentarischer Schulforschung klarer herausgearbeitet werden sollte. Hier ist jedoch grundlegend zu betonen, dass es sich bei unserem Ansatz um ein relationales Vorgehen handelt (vgl. auch Kapitel 2 und 3): Unser Anliegen ist sowohl die Kartierung und Systematisierung bestehender Arbeiten („mapping the field“) als auch die Weiterentwicklung des Diskurses („inspiring the field“). In diesem Sinne ist die Systematisierung der Forschungsfelder als ein Aufgreifen bereits bestehender Forschungsthemen zu verstehen. Das Feld Schule als Organisation bezieht sich hierbei auf Forschungen, in denen explizit die organisationale Verfasstheit der Schule in der Komplexität der sich überlagernden Erfahrungsräume und Teilmilieus im Fokus steht (vgl. Bohnsack 2017, S. 130f.; Werner 2022). Man könnte zwar argumentieren, dass dieses Gegenstandsfeld in gewisser Weise quer zu den anderen beiden Feldern Schulentwicklung und Schulkultur liegt, weil organisati-

onale Aspekte auch bei Forschungen zu Schulentwicklungs- und Schulkulturthemen aufgegriffen werden könnten. Dennoch werden hier explizit solche Forschungen ins Zentrum gestellt, die den eigenen Zugang zu Schule organisationstheoretisch rahmen und mit der Dokumentarischen Methode operieren. Insofern gehen wir auf der Basis gemeinsamer Überlegungen zunächst von einem Nebeneinander aller Gegenstandsbereiche aus. Demgegenüber werden dem Bereich Schulentwicklung Forschungsarbeiten zugeordnet, in denen Aspekte der Schulentwicklung unter Rückgriff auf die Praxeologische Wissenssoziologie oder die Dokumentarische Methode behandelt werden (vgl. auch Kapitel 4). Insofern steht in unserem Konzept Dokumentarischer Schulforschung nicht primär die Frage nach der Anwendung und Nutzung der Praxeologischen Wissenssoziologie im Zentrum (vgl. Bohnsack 2017), sondern diese wird als eine mögliche Bezugstheorie bestehender Forschungsarbeiten betrachtet, die auf die Dokumentarische Methode zurückgreifen.

Vor diesem Hintergrund ist auch unser Bezug auf den Begriff der Schulkultur zu verstehen, bei dem es sich um einen eher strukturtheoretisch geprägten Begriff handelt (vgl. Helsper 2008; Helsper et al. 2001). Schulkultur wird von Helsper als „symbolische Ordnung der einzelnen Schule“ gefasst, die sich „durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen“ herausbildet (Helsper 2008, S. 66). Insofern geht es bei Hespers Schulkulturkonzept um die in der Einzelschule vorherrschenden hegemonialen Deutungs- und Wahrnehmungsweisen bestimmter Phänomene. Klassifiziert man das Forschungsfeld der Schulkultur innerhalb des Konzepts einer Dokumentarischen Schulforschung, so beziehen wir uns dabei vorrangig auf Arbeiten, die sich sowohl auf das strukturtheoretische Konzept der Schulkultur beziehen, als auch auf die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode zurückgreifen (vgl. Gibson 2017; Helsper et al. 2018; Pallesen 2014). Auch wenn ein Bezug auf den Begriff des Schulmilieus aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie angemessener wäre, so zeigt die Pluralität der bisherigen Arbeiten in diesem Bereich, dass eine Verknüpfung von strukturtheoretischer Grundlagentheorie und wissenschaftlich fundiertem methodisch-methodologischem Vorgehen durchaus nicht unüblich ist und in gewisser Weise einen eigenen Forschungsstrang darstellt.

Aus Jahrs Perspektive ist der Begriff des Schulmilieus gegenüber dem verwendeten Begriff der Schulkultur zu favorisieren, weil dieser der Praxeologischen Wissenssoziologie zuzuordnen sei und die Differenz zwischen den kommunikativen Wissensbeständen, die von Bohnsack als Organisationskultur bezeichnet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 130f.), und den in einer Organisation vorherrschenden, auch differenten, konjunktiven Erfahrungsräumen (Organisationsmilieus) zum Ausdruck bringe. In dieser praxeologisch-wissenschaftlichen Perspektive würde der Begriff der Schulkultur dann vor allem (und

lediglich) die kommunikativen Wissensbestände umfassen, die eine Schule z. B. über ein Leitbild oder Schulprogramm nach außen trägt, während das Schulumilieu sich begrifflich auf diejenigen impliziten und handlungsleitenden Deutungen bezieht, die sich zwischen den Akteur*innen mit homologen Erfahrungsräumen herausgebildet haben und handlungsleitend sind. Dieser Einwand ist zwar aus der grundlagentheoretischen Perspektive Jahrs richtig, allerdings würden unter Bezug auf den Begriff des Schulumilieus gerade jene Forschungsarbeiten unsichtbar gemacht werden, in denen die Kombination von strukturtheoretischer oder habitustheoretischer Bezugstheorie und dokumentarisch-methodischer Methodologie als Vorgehensweise gewählt wurde. Durch die explizite Verwendung des Begriffs Schulkultur und den damit verbundenen Import in das Konzept Dokumentarischer Schulforschung wollen wir die Pluralität, Diversität und auch Komplexität der Zugänge zur Erforschung schulischer Phänomene mit der Dokumentarischen Methode sichtbar machen. Die Sammlung und Systematisierung der bestehenden Forschungsfelder folgt hier also keiner u. E. engführenden praxeologisch-wissenssoziologisch inspirierten Perspektive, sondern versucht, die Heterogenität der Forschungen zu schulischen Phänomenen mit der Dokumentarischen Methode abzubilden. Zugleich soll der bisherige Diskurs – und hier wäre Jahr zuzustimmen – auch kritisch betrachtet werden (,inspiring the field‘): Hier geht es u. a. darum, nach den Potenzialen, aber auch Limitationen und Passungsproblematiken zu fragen, die sich beispielsweise durch den Rückgriff auf die Strukturtheorie als Grundlagentheorie und die Dokumentarische Methode als methodischem Bezugshorizont ergeben. Diese Zusammenhänge umfassender zu eruieren und auszuloten, ist eine Aufgabe des NeDoS. So wollen wir auch künftig zur Anregung und Weiterentwicklung des Diskurses beitragen (vgl. u. a. Hinzke et al. i. V.).

6 Resümee

Die hier verfasste Re-Replik hatte zwei Zielsetzungen: Einerseits sollte sie die von Jahr (2020) aufgeworfenen Anfragen an unsere methodologisch-methodischen Grundlagen sowie unsere Arbeitsweise in der AgDM bzw. im NeDoS als Inspiration aufgreifen. Andererseits sollte aufgezeigt werden, welche weiteren Entwicklungen sich im Kontext des NeDoS ergeben haben und werden. In der Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise des NeDoS (Kapitel 2) konnten wir darlegen, dass es uns nicht um die Definition einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schultheorie geht. Vielmehr sind die Arbeitsmodi des ,mapping the field‘ und ,inspiring the field‘ für uns leitend. Den Vorschlag von Jahr, Dokumentarische Schulforschung grundlagentheoretisch zu verankern, verstehen wir dementsprechend v. a. als vielversprechenden Ansatz des ,inspiring the field‘.

Die Replik hat uns auch dazu veranlasst, unsere methodologische und methodische Verortung weiter zu konturieren (Kapitel 3). Hier sehen wir den Vorschlag einer praxeologisch-wissenssoziologischen Verankerung als eine gewinnbringende Perspektive. Gleichzeitig erweist sich eine Fokussierung auf diese methodologische Sichtweise v. a. mit Blick auf die heterogenen Forschungsansätze, die in den Studienreviews herausgearbeitet werden konnten, als eine Verengung, die uns den Blick auf historische und aktuelle Entwicklungen der Schulforschung, die sich der Dokumentarischen Methode bedient, verstellt.

Schulentwicklung als Norm zur Praxistransformation zu verstehen, erweist sich abermals als eine nachvollziehbare Prämisse. Gleichzeitig konnten wir in Kapitel 4 aufzeigen, dass dieser Vorschlag mit Anschlussfragen verbunden ist, die u. a. bzgl. der empirischen Erfassung von (Schul-)Entwicklung mit der Dokumentarischen Methode aufkommen. Darüber hinaus scheint uns auch hier der grundlagentheoretische Blick von Jahr v. a. in der Umsetzung des ‚mapping the field‘ mit der Gefahr verbunden, blinde Flecken zu generieren.

In Kapitel 5 haben wir uns dem Verhältnis der Gegenstandsfelder Schulentwicklung, Schulkultur und Schule als Organisation gewidmet. Der von Jahr angebrachten Diagnose, dass es mehr Trennschärfe in der Festlegung der Felder bräuchte, schließen wir uns insofern an, als wir das Verhältnis dieser zur Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode als unterbestimmt ansehen. Mit Blick auf die Zielsetzungen des NeDoS betrachten wir den Vorschlag, die Kategorie des Schulmilieus zentral zu stellen, ambivalent: Jahr folgt hier konsequent der Ausrichtung an der Praxeologischen Wissenssoziologie, die wir als Weg des ‚inspiring the fields‘ rahmen möchten. Gleichzeitig wird diese Ausrichtung wiederum im Sinne des ‚mapping the field‘ nicht der Pluralität der Forschungszugänge gerecht, indem sie den – durchaus nicht unumstrittenen – Begriff des Schulmilieus in den Fokus setzt.

So erweist sich die Replik von Jahr für uns als eine inspirierende, konstruktive Kritik an unserem Vorgehen, die wir für weitere Aktivitäten im NeDoS nutzen. Im Rahmen der Arbeitstagen, weiterer Tagungsbeiträge, der im NeDoS geplanten Sammelbände zu den Gegenstandsfeldern Dokumentarischer Schulforschung (u. a. Hinzke et al. i. V.) im Kontext der im Julius-Klinkhardt-Verlag erscheinenden Buchreihe *Dokumentarische Schulforschung* sowie weiterer Veröffentlichungsprojekte sind gerade die Bewegungen der Selbstvergewisserung, wie sie in der Diskussion der Replik Jahrs exemplarisch dargestellt wurden, essenzieller Bestandteil des Netzwerks.

Literatur

- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer, T., Damm, A., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., Matthes, D., & Schröder, J. (2020a). *Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Zum Verhältnis von Methodologie, Methode, Forschungsgegenstand und Disziplin*. Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Forschungsforum anlässlich des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft OPTIMIERUNG. <https://www.zsb.uni-halle.de/forschungsprojekte/nedos/#anchor3362902>. Zugegriffen: 18. Februar 2022.
- Bauer, T., Geber, G., Görtler, S., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., & Matthes, D. (2020b). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodologisch-methodische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 349–376. doi: 10.21241/ssoar.70916
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Gabriel, S., Kotzyba, K., Leinhos, P., Matthes, D., Meyer, K., & Völcker, M. (Hrsg.) (2021). *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), S. 63–80.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M., & Matthes, D. (Hrsg.) (i. V.). *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T., & Kahlau, J. (2021). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey, & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven* (S. 99–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jahr, D. (2020). Dokumentarische Schulforschung grundlagentheoretisch verankern: eine Replik zum Beitrag der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, H. 2–3, S. 377–384. doi: 10.21241/ssoar.70917
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91–154). Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Matthes, D., Bauer, T., & Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen - Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In *Erziehung und Unterricht*, Nr. 3–4.
- Matthes, D., & Damm, A. (2020). Berufskampagnen als empirisches Datum von Bildern zum Lehrerwerden und Lehrersein – dokumentarische Analyse und professionstheoretische Diskussion von Lehrerbildern in Gratispostkarten. *ZISU*, 9, S. 126–141. doi: 10.3224/zisu.v9i1.10
- Nohl, A. - M. (2013a). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–293.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, H. (2014). *Talent und Schulkultur. Fallrekonstruktionen zu Bildungsgangentscheidungen an einer Eliteschule des Sports*. Opladen: Budrich.
- Rolff, H.-G. (2019). *Wandel durch Schulentwicklung: Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Weinheim: Beltz.
- Werner, S. (2022). *Die kooperative Implementationsstrategie. Eine rekonstruktive Studie zum ‚Nutzen‘ kooperativer Implementation in der didaktischen Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen und Autoren

Dr. Steffen *Amling*
Ev. Hochschule Berlin (EHB)
E-Mail-Adresse: amling@eh-berlin.de

Prof. Dr. Barbara *Asbrand*
Goethe-Universität Frankfurt am Main
E-Mail-Adresse: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Tobias *Bauer*
Technische Universität Dresden
E-Mail-Adresse: Tobias.bauer3@tu-dresden.de

Anna *Carnap*
Humboldt-Universität zu Berlin
E-Mail-Adresse: anna.carnap@hu-berlin.de

Dr. Morvarid *Dehnavi*
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr
E-Mail-Adresse: dehnavi@hsu-hh.de

Prof. Dr. Olaf *Dörner*
Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
E-Mail-Adresse: olaf.doerner@ovgu.de

Prof. Dr. Juliane *Engel*
Goethe-Universität Frankfurt
E-Mail-Adresse: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Viktoria *Flasche*
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
E-Mail-Adresse: viktoria.flasche@fau.de

Prof. Dr. Julia *Franz*
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
E-Mail-Adresse: julia.franz@uni-bamberg.de

Georg *Geber*
Universität Siegen
E-Mail-Adresse: Geber@erz-wiss.uni-siegen.de

Dr. Alexander *Geimer*
Humboldt-Universität zu Berlin
E-Mail-Adresse: alexander.geimer@hu-berlin.de

Dr. Matthias *Grein*
Eberhard Karls Universität Tübingen
E-Mail-Adresse: matthias.grein@uni-tuebingen.de

Dr. Jan-Hendrik *Hinzke*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de

Lara *Karpowitz*
Goethe-Universität Frankfurt
E-Mail-Adresse: karpowitz@em.uni-frankfurt.de

Dr. Denise *Klinge*
Universität der Bundeswehr München
E-Mail-Adresse: denise.klinge@unibw.de

Prof. Dr. Julia *Košinár*
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe
E-Mail-Adresse: julia.kosinar@fhnw.ch

Dr. Marlene *Kowalski*
Universität Hildesheim
E-Mail-Adresse: Marlene.kowalski@uni-hildesheim.de

Dr. Anna *Laros*
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe
E-Mail-Adresse: anna.laros@fhnw.ch

Dominique *Matthes*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: Dominique.Matthes@zsb.uni-halle.de

Christina *Müller*
Universität der Bundeswehr München
E-Mail-Adresse: c.mueller@unibw.de

Prof. Dr. Arnd-Michael *Nohl*
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr
E-Mail-Adresse: nohl@hsu-hh.de

Stefan *Rundel*
Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
E-Mail-Adresse: stefan.rundel@ovgu.de

Prof. Dr. Bernd *Tesch*
Eberhard Karls Universität Tübingen
E-Mail-Adresse: bernd.tesch@uni-tuebingen.de

Dr. Sarah *Thomsen*
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
E-Mail-Adresse: thomsens@hsu-hh.de

Dr. Monika *Wagner-Willi*
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
E-Mail-Adresse: monika.wagnerwilli@fhnw.ch

Dr. Stephanie *Welser*
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
E-Mail-Adresse: stephanie.welser@uni-bamberg.de