

23. Jg. | Heft 1 | 2022

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt

„Höher, schneller, weiter“ –
und doch nicht besser?
Entwicklungen qualitativer
Bildungsforschung in der Selbstkritik

herausgegeben von

Juliane Engel, Thorsten Fuchs,
Christine Demmer und Christine Wiezorek

Schwerpunkt

Objektive Hermeneutik – ein Versuch, sich zu sich selbst zu verhalten -
Zwischen zu wenig und zu viel Text
Verfahren Tiefer Interpretation und Softwareunterstützung -
Medienverbundenheit des Wissens
Educational research in (post-)digital spaces
Diskursanalyse – eine ambivalente Erfolgsgeschichte -
Diskursanalytische Forschung als Wissenschaftspraxis

Freier Teil

Videokonferenz-basierte Gruppendiskussionen
Transsituative Kontingenzbearbeitung

ISSN 2196-2138



Zeitschrift für Qualitative Forschung

herausgegeben von: Prof. em. Dr. Ralf Bohnsack (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Jörg Frommer (Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Heike Ohlbrecht (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Aglaja Przyborski (Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten), Prof. Dr. Jürgen Raab (Universität Koblenz-Landau)

Geschäftsführender Herausgeber: Prof. Dr. Jürgen Raab (Universität Koblenz-Landau), raab@uni-landau.de

Redaktion Schwerpunkt und Freier Teil: Kevin Maier M.A. (Universität Koblenz-Landau), redaktion@zqf-zeitschrift.de

Redaktion Rezensionen: Dr. Nora Friederike Hoffman (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), rezension@zqf-zeitschrift.de

Lektorat: Josephine Jellen M.A. (Universität Magdeburg), Rouven Wagner B.A. (Universität Koblenz-Landau)

Dank für Druckkostenbeihilfe und Finanzierung der redaktionellen Arbeit an: ZSM Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, ikus Institut für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung in Wien.

Wissenschaftlicher Beirat:

Soziologie und Kulturwissenschaften:

Prof. em. Dr. Beate Kraus (Technische Universität Darmstadt), PD Dr. Andrzej Piotrowski (Universität Łódź), Prof. em. Dr. Ursula Rabe-Kleberg (ehemalige Herausgeberin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. em. Dr. Gerhard Riemann (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm), Prof. em. Dr. Fritz Schütze (ehemaliger Herausgeber, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Hans-Georg Soeffner (Universität Konstanz/Kulturwissenschaftliches Institut Essen), Prof. Dr. Monika Wohlrab-Sahr (Universität Leipzig)

Erziehungswissenschaft:

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit (Universität Göttingen), Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond (Universität Leiden), Prof. Dr. Jutta Ecarius (Universität Köln), Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Detlef Garz (Universität Mainz), Prof. em. Dr. Werner Helsper (Universität Halle), Prof. Dr. Burkhard Schäffer (Universität München)

Psychologie und Gesundheitswissenschaften:

Prof. Dr. Brigitte Boothe (Universität Zürich), Prof. Dr. Uwe Flick (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Markus Herrmann (Universität Halle-Wittenberg/Universität Magdeburg), Prof. Dr. Hans-Dieter König (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber (Universität Kassel), Prof. Dr. Jürgen Straub (Ruhr-Universität Bochum)

Verlag Barbara Budrich GmbH

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen, Tel. +49 (0)2171.79491-50, Fax +49 (0)2171.79491-69
info@budrich-journals.de – www.budrich-journals.de – www.budrich.de

Das Jahresabonnement print kostet für Privatpersonen 52,00 €, für Institutionen 59,00 €, für Studierende 38,00 € jeweils zzgl. Versandkosten. Für Studierende gibt's das Kombi-Abo auch für 40,00 € (print + digital) kostet 56,00 € zzgl. Versandkosten. Mehrplatzlizenzen (institutionelles Kombi-Abo) über IP-Adressen 90,00 €. Ein Einzelheft kostet 34,00 € zzgl. Versandkosten, ein Doppelheft kostet 68,00 € zzgl. Versandkosten. Ein Einzelbeitrag im Download kostet 5,00 €. Abonnements-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende.

Anzeigenverwaltung beim Verlag.

© 2022 Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin & Toronto
Druck und Verarbeitung: paper & tinta, Warschau, Printed in Europe

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-ROM und allen anderen elektronischen Datenträgern.

ISSN 2196-2138 (ISSN 1438-8324 (bis einschl. Jg. 13)), ISSN Online 2196-2146

Inhalt

Schwerpunkt

„Höher, schneller, weiter“ – und doch nicht besser?

Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik

Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Christine Demmer & Christine Wiezorek

Editorial: „Höher, schneller, weiter“ – und doch nicht besser? Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik 3

Detlef Garz & Wiebke Lohfeld

Objektive Hermeneutik – Ein Versuch, sich zu sich selbst zu verhalten 7

Merle Hummrich

Die Objektive Hermeneutik zwischen zu wenig und zu viel Text 22

Burkhard Schäffer

Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch Softwareunterstützung 30

Aglaja Przyborski

Epistemische Aspekte der Medienverbundenheit des Wissens 50

Christine Demmer & Juliane Engel

Educational research in (post-)digital spaces 60

Steffen Großkopf

Diskursanalyse in der Sozial- und Erziehungswissenschaft – eine ambivalente Erfolgsgeschichte 67

Antje Langer

Diskursanalytische Forschung als Wissenschaftspraxis – ein Kommentar und viele Fragen 80

Freier Teil

Franziska Heinze, Kornelia Sammet & Ellen Schroeter

„Sie hat im Chat geschrieben, sie hört uns nicht“. Methodische und methodologische Überlegungen zu Videokonferenz-basierten Gruppendiskussionen 86

Matthias Herrle

Transsituative Kontingenzbearbeitung. Zur sozialen Herstellung von Führungsstilen im Unterricht	102
--	-----

Rezensionen

Maïke Lambrecht

Sabine Flick/Alexander Herold (Hrsg.): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie	121
---	-----

Franziska Heinze

Susanne Mäder: Methoden als situierte Praxis. Die Gruppendiskussion in der Programmevaluation	126
--	-----

Franziska Endreß

Maria Schreiber: Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation	130
---	-----

Autor*innen und Herausgeber*innen	134
---	-----

Vorschau	137
----------------	-----

„Höher, schneller, weiter“ – und doch nicht besser? Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik

„Higher, Further, Faster“ – and yet not better? A Self-Critical Perspective on Developments in Qualitative Educational Research

Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Christine Demmer & Christine Wiezorek

Es entspricht in Selbstbeschreibungen qualitativer Bildungsforschung den Usancen, die eigenen Entwicklungen als eine Geschichte des Fortschritts zu erzählen und die feste Verankerung des qualitativen Paradigmas im Feld der Wissenschaft in der Semantik des Erfolgs zu präsentieren. Man betont allen voran, wie sich dieser Forschungsstil seit den 1970er-Jahren sukzessive etabliert und intern ausdifferenziert hat (vgl. Garz 2012). Demnach sind Methoden der qualitativen Bildungsforschung zu anerkannten ‚Werkzeugen‘ der erziehungswissenschaftlichen Forschung geworden, die es möglich gemacht haben, kontrollierte Datenerhebungen und Auswertungen vorzunehmen, wichtige Theorieentwicklungen zu befördern und Beiträge zur Systematisierung pädagogischer Problemstellungen zu leisten (vgl. Ecarius/Schäffer 2010; Kreitz/Miethe/Tervooren 2016). Konsequenz dieser Entwicklungen ist inzwischen nicht zuletzt die Veröffentlichung einer Vielzahl von Hand- und Lehrbüchern, die sogar einer immer schnelleren Taktung unterlag. Während die Handbücher dabei in kürzesten Abständen über den *state of the art* und neueste Innovationen informieren, unterweisen Lehrbücher in die entsprechenden Verfahrensschritte von Methoden qualitativer Bildungs- und Biografieforschung. Deren Aneignung wird seit mehreren Jahren auch durch zahlreiche Methodenwerkstätten befördert, die mit institutionalisierten Angeboten auf den gestiegenen Bedarf an Schulungen reagieren.

Bei allem Erfolg, den man der qualitativen Bildungsforschung in Anbetracht dieser und weiterer Formen der Institutionalisierung attestieren kann, scheint auch eine andersartige Perspektivierung möglich – und unter den Vorzeichen einer kritischen (Selbst-)Betrachtung sogar nötig. Gegenüber dem Beginn der Methodenentwicklung in den 1970er-Jahren (vgl. dazu z.B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; Heinze/Klusemann/Soeffner 1980) lässt sich etwa in den rezenten Diskussionen ein „methodologischer Scharfsinn“ vermissen, wie Jeanette Böhme (2016) dies vor einiger Zeit formuliert hat. Dafür spricht u.a., dass sich aktuell durchaus vermehrt Tendenzen einer zuweilen affirmativen Rezeption etablierter Verfahren in den Debatten der qualitativen Bildungsforschung abzeichnen und man eine durchgängige kritische Reflexivität bzw. Positionierung vermissen kann. Auch die in Ausweitung begriffene Technologisierung qualitativer Bildungsforschung zeigt sich – näher besehen – in einer gleichsam janusköpfigen Figur. Sie hat katalysatorisch die Ausweitung qualitativer Verfahren befördert. Zugleich limitiert sie den Erkenntnisfortschritt, wenn man den Einsatz von Verfahren routinisiert nach vorgegebenem Muster betreibt. Die scheinbar umstandslose Anwendbarkeit von qualitativen Methoden provoziert sodann eine eher konsumatorische Haltung unter den Anwender*innen (vgl. Epp 2022). Schließlich ist auch die Befürchtung nicht von der Hand zu weisen, dass die distinktive ‚Versäulung‘ von Schulen qualitativer Bildungsforschung mit je eigenem Begriffsinventar und speziellen Lehrtraditionen einer pro-

duktiven Weiterentwicklung und Methodenpluralisierung doch eher entgegensteht. Die Vorstellung, den Methodeneinsatz reproduzierbar zu machen, qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren nicht nur *effektiv*, sondern vor allem *effizient* auszugestalten, indem z.B. ‚Abkürzungsstrategien‘ ins Kalkül gezogen werden, lassen die unterschiedlichen Varianten qualitativer Methoden nicht nur als Regelwerk mit verbindlichem Charakter erscheinen. Sie werden – so ein Eindruck, den man gewinnen kann – auch verstärkt ökonomischen Rationalitäten anheimgestellt.

Dies alles drängt nach selbstkritischer Diskussion der zurückgelegten Entwicklungswege qualitativer Bildungs- und Biografieforschung. Sind sie wirklich umstandslos auf eine Verbesserung der Methoden wie der Methodologie qualitativer Bildungsforschung hinausgelaufen? Hat die Anstrengung der Optimierung in Form von Rationalisierungen und Effektivierungen möglicherweise nicht eher die ‚Deszendenz‘ des interpretativen Paradigmas zur Folge? Oder anders formuliert: Verhindern optimierende Methodenentwicklungen den Fortbestand eines lebendigen Diskurses um die qualitative Bildungsforschung? Inwiefern tun sich auch oder gar trotz der ‚Versäulung‘ von Forschungsrichtungen innovative ‚Verbesserungen‘ qualitativer Methodologien auf?

Das vorliegende Themenheft geht den aufgeworfenen Fragen der Entwicklung von Methodologien qualitativer Bildungsforschung im Horizont des Für und Widers von Optimierungsambitionen nach und diskutiert sie selbstkritisch unter Bezugnahme auf aktuelle gesellschaftliche bzw. kulturelle Transformationsdynamiken. Anlass der Debatte war das vom Vorstand der Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung für den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorbereitete Symposium „Höher, schneller, weiter – und doch nicht besser? Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik“. Der Kongress musste zwar kurzfristig im Zuge der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie abgesagt werden, die Debatte um das ‚Wohl und Wehe‘ von Optimierungen in der qualitativen Bildungsforschung ging jedoch im Anschluss weiter. Mit dem Themenheft wird diese Debatte nun publik gemacht. Anhand von vier unterschiedlichen Verfahren qualitativer Bildungsforschung sowie ihren jeweiligen Programmatiken und Forschungstraditionen wird sondiert, welche Erfolge und ‚Nebeneffekte‘ die Optimierung von Methodologien im Sinne einer Zweck-Rationalisierung und Effektivierung zeitigt.

Zunächst beleuchten Detlef Garz und Wiebke Lohfeld die Entwicklung der Objektiven Hermeneutik und rekapitulieren deren Erfolgsgeschichte in der Erziehungswissenschaft, nicht ohne daran zu erinnern, dass man die Diskursarena um diese Methode durchaus als spannungsreich zu inspizieren hat. Denn die Objektive Hermeneutik verwehrt sich einerseits einer Technokratie und kritisiert vehement eine auf Effizienz gerichtete Vereinnahmung von Forschung (vgl. Oevermann 1993). Andererseits kommt ihre Anwendung nicht ohne Technik aus (vgl. Wernet 2009). Dieser Widerstreit konkretisiert sich auch in der Methode selbst. Das zentrale Prinzip der Sparsamkeit bedeutet, dass Lesarten, die abstrus erscheinen, zu begrenzen sind; das Prinzip der Extensivität wiederum heißt, dass alle anderen Lesarten ausbuchstabiert werden. Damit schreibt sich in die Methode der Widerstreit von Optimierung ein. In ihren Ergebnissen legitimationspflichtig, ist sie zugleich gefordert, die Prozesshaftigkeit von Forschung offen zu halten und sich so von einem ‚Zwang‘ zur Optimierung freizusagen. Indem sich Garz und Lohfeld – den eigenen Wegen mit der Objektiven Hermeneutik verpflichtet – sich zu sich selbst verhalten, erarbeiten sie über die Auseinandersetzung mit Grenzfällen der Bild- und Textanalyse aussichtsreiche Erweiterungen, die von Merle Hummrich wiederum kommentiert und auf die Kombination mit poststrukturalistischen Verfahren sowie der Perspektive einer Transnationalisierung hinausgeführt werden.

Auf diese Ausführungen folgt – in Aufnahme von Fragen der kulturellen Transformationsdynamik durch Digitalisierungsprozesse und ihrem Einfluss auf die Entwicklung neuer

Forschungsmethoden – durch Burkhard Schäffer die Diskussion einer Algorithmisierung der Dokumentarischen Methode und die durch den Einsatz einer QDA-Software generierten Möglichkeiten und Grenzen in der Optimierung des Verfahrens. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die besonderen Herausforderungen bei der Algorithmisierung – zu verstehen als die fortlaufende Umformung von Zeichenreihen –, die sich mit einer ‚Übersetzung‘ der Dokumentarischen Methode in ein Computerprogramm („DokuMet QDA“) ergeben. Über die Auseinandersetzung mit offensichtlichen Spannungen beim Aufeinandertreffen von berechenbaren Abläufen, wie sie im Zuge der Softwareerstellung erforderlich sind, und der in Teilen abduktiven Logik der Dokumentarischen Methode gelangt Schäffer schließlich auch zur Frage, ob eine solche technisierte Nutzbarmachung von Forschungsmethoden nicht das Einfallstor für ökonomische Rationalitäten darstellt. Seinen Beitrag kommentiert Aglaja Przyborski, indem sie epistemische Aspekte der Medienverbundenheit von Wissen kritisch diskutiert. Verfolgt wird dabei die Frage, wie unterschiedliche Medientechnologien, die nicht nur konstitutiv für den Wissenschaftsbetrieb, sondern auch für den Alltag der sogenannten westlichen Gesellschaften insgesamt sind, systematisch in einen intersubjektiv überprüfbaren Forschungsprozess eingebunden werden können.

Auf der Grundlage von Ansätzen der digitalen Ethnografie am Beispiel der Arbeiten von Sofia da Silva stellen Christine Demmer und Juliane Engel Überlegungen zu zukünftigen Verschiebungen und Neuerungen im Kontext qualitativer Bildungs- und Biografieforschung an: Welche methodologischen und methodischen Fragen stellen sich, wenn (post-)digitale Perspektiven auf aktuelle erziehungswissenschaftliche Gegenstände eingenommen werden? Ausgegangen wird u.a. davon, dass aufgrund des Ineinanderverwobenseins von analogen und digitalen Welten neue Formen der Biografisierung entstehen, die eine theoriegenerierende Erforschung hybrider Erfahrungsweisen und der darin angelegten Relationierung beispielsweise von ‚Leib/Körper‘, ‚Bildung‘ oder ‚Biografie‘ bedarf.

Abschließend widmet sich das Heft der Diskursanalyse. Steffen Großkopf provoziert mit seiner These, die besagt, dass trotz des Narrativs einer Erfolgsgeschichte und diverser Hinweise auf die Etablierung im Spektrum qualitativer Forschungszugänge unter methodisch-methodologischen Maßstäben kaum ‚Fortschritte‘ in den Entwicklungen zu verbuchen seien. Diagnostiziert werden Ungenauigkeiten und der Fortbestand an Grundsatzdebatten, ohne Aussicht auf weiterführende Klärung für den Einsatz der Diskursanalyse als eine veritable Methode qualitativer Provenienz. Indem Großkopf das ‚parzellierte‘ Feld zunächst zu ordnen versucht – eingedenk der Vergeblichkeit eines solchen Unterfangens in Anbetracht der irreduziblen Pluralität –, stößt er auf eine Gleichzeitigkeit von Verbesserungen wie auch vertanen Chancen und verpassten Gelegenheiten der Methodenentwicklung. So stehen konkretisierende bzw. präzisierende Erläuterungen zum methodologischen Fundament – etwa in seiner Beziehung auf das Denken Foucaults – im Laufe der Zeit dem nicht Einhalt gebietendem methodischen Relativismus gegenüber, wobei sich dieser ganz offenbar auch als produktiv erwiesen hat. In einer solchen Gemengelage widersprüchlicher, kaum zu entwirrender ‚Evolutionen‘ der Diskursanalyse fällt die Bilanz in der Frage nach etwaigen Optimierungen naheliegend zurückhaltend bis skeptisch aus. Dieser Beitrag wird von Antje Langer kommentiert, die das Feld der Diskursanalyse weiterführend als Wissenschaftspraxis in den Blick nimmt und dafür votiert, Fragen nach der Optimierung von Methoden qualitativer Bildungsforschung im Horizont der Bedingungen wissenschaftlicher Wissensproduktion nachzugehen.

Die Beiträge machen in ihrer Verschiedenheit, mit der sie auf das Thema blicken und ihm nachgehen, Folgendes deutlich: Die kritisch gewendete Figur der Optimierung erweist sich als produktive Diskussionsfolie, mit der sich einem Stillstand und nicht zuletzt auch einer ‚Versäulung‘ von Forschungs- und Arbeitsprozessen der qualitativen Bildungs- und Biografieforschung entgegenarbeiten lässt, um stattdessen über Qualitätsmerkmale differen-

zierter, ungeplanter und facettenreicher Forschungswege in ihren Erkenntnispotenzialen *gemeinsam* nachzudenken. Angesichts von Transformationsdynamiken und Verschiebungen im Feld der Wissenschaft im Allgemeinen wie auch der qualitativen Bildungs- und Biografieforschung im Besonderen dürfte eine Fortsetzung derartiger Bemühungen um (Auf-) Klärung für zukünftige Modernisierungen und die Etablierung innovativer Methodiken von zentraler Bedeutung sein.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 1. Reinbek.
- Böhme, J. (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, S. 123–136. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.9>
- Ecarius, J./Schäfer, B. (Hrsg.) (2010): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen.
- Epp, A. (2022): „Algorithmisierte Konstruktionen zweiten Grades“. QDA-Software, ein analytisches Risiko? In: Fuchs, T./Demmer, C./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, S. 271–290.
- Garz, D. (2012): Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften – Standorte und Perspektiven. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 27–45. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_2
- Heinze, T./Klusemann, W./Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1980): *Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Bensheim.
- Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.) (2016): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen. <https://doi.org/10.3224/84740778>
- Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T./Müller-Dooch, S. (Hrsg.): *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M., S. 106–189.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

Objektive Hermeneutik – Ein Versuch, sich zu sich selbst zu verhalten¹

Detlef Garz & Wiebke Lohfeld

Zusammenfassung: Dieser Artikel, der sich auf die Objektive Hermeneutik fokussiert, leistet einen Beitrag zur selbstkritischen Betrachtung qualitativ-rekonstruktiver (Bildungs-)Forschung. Er thematisiert die Frage, wie sich Protagonist*innen eines Forschungsprogramms zu ihrem Forschungsgegenstand verhalten. Nach einer kurzen Darstellung zentraler Aussagen der Objektiven Hermeneutik wird deren Leistungsfähigkeit anhand von zwei sehr unterschiedlichen Forschungsgegenständen geprüft: zum einen biografische, also sich über lange Zeit erstreckende Daten, zum anderen Fotos, also Dokumente ‚geronnener‘ Zeit. In beiden Fällen kann die Objektive Hermeneutik wichtige Beiträge zu ‚guter‘ Forschung leisten.

Schlagwörter: Objektive Hermeneutik, Forschungsleistung, Selbstkritik von Forscher*innen, qualitativ-rekonstruktive (Bildungs)Forschung

Objective Hermeneutics – A Self-Critical Attempt

Abstract: This article, which focuses on objective hermeneutics, makes a contribution to the self-critical consideration of qualitative-reconstructive (educational) research. It addresses the question of how protagonists of a research program relate to their research object. After a short presentation of central statements of objective Hermeneutics, its efficiency is tested on the basis of two very different research objects: on the one hand, biographical data, i.e. data extending over a long period of time, and on the other hand, photographs, i.e. documents of ‘coagulated’ time. In both cases objective Hermeneutics can make important contributions to ‘good’ research.

Keywords: objective hermeneutics, research capability, researcher’s self-critique, qualitative-reconstructive (educational) research

Einleitung

Aus einer selbstkritischen Perspektive werden wir im Folgenden einen Beitrag zur Entwicklung qualitativ-rekonstruktiver (Bildungs-)Forschung vorstellen, der sich auf die Objektive

1 Wir bedanken uns bei Manuel Franzmann und Uwe Raven für wichtige Hinweise und Kritik. Wir bleiben bei unseren Ausführungen relativ eng an den Überlegungen und Vorgaben von Ulrich Oevermann. Ein detailliertes Eingehen auf Diskussionen während des Workshops der Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung vom 5. März 2021 und die hierbei (vorgeschlagenen) Modifikationen innerhalb der objektiv-hermeneutischen Richtung würde eine eigene Arbeit erfordern.

Hermeneutik fokussiert. Jeder Versuch, sich zu sich selbst zu verhalten, birgt allerdings die Gefahr, der eigenen ‚Betriebsblindheit‘² zu unterliegen, auch wenn wir dem Modell von Behauptung (*conjecture*) und Widerlegung (*refutation*) im Sinne des Popperschen Falsifikationismus folgen. Darüber hinaus ist es auch wissenschaftstheoretisch durchaus nicht ausgemacht, dass Selbstkritik das Mittel zu wissenschaftlichem Fortschritt ist. Imre Lakatos (1974) hat deutlich gemacht, dass jede Theorie einen ‚harten Kern‘ (*Strukturkern*) sowie einen ‚Schutzgürtel‘ (*protective belt*) enthält. Ersterer ist im Prinzip nicht zu widerlegen oder, anders formuliert, gelänge dies, wäre die Theorie ‚an ihr Ende gekommen‘, was im Übrigen selten geschieht. Diskussionen finden vielmehr im Bereich des Schutzgürtels statt, der Angriffe auffängt, umleitet und ins ‚Leere laufen‘ lässt (vgl. Garz 1989, S. 9ff.). Wir ziehen daraus den Schluss, dass wir den Kern der Objektiven Hermeneutik akzeptieren, dabei aber durchaus – kritisch – abwägen, inwieweit die Aussagen plausibel sind und vor allem, inwieweit sie Gegenargumenten sowie einer empirischen Prüfung standhalten. Beides soll entsprechend vorgenommen werden: Wir formulieren (Gegen-)Argumente und zeigen empirisch, wie man diesen begegnen kann. Allerdings, und das macht das ‚Geschäft‘ so schwierig, bringt nicht jedes Gegenbeispiel einen Ansatz schon ‚ins Kippen‘; und es darf dies auch nicht. Noam Chomsky (1981) hat das in „Sprache und Verantwortung“ folgendermaßen auf den Begriff gebracht: „Ernsthafte Fragen ergeben sich im Hinblick auf die Haltung, die man offenen Gegenbeispielen gegenüber einnehmen sollte. In den Naturwissenschaften werden Gegenbeweise häufig unter der Voraussetzung ignoriert, dass man sich irgendwie später darum kümmert. Das ist eine ganz vernünftige Einstellung. Innerhalb vernünftiger Grenzen natürlich ...“ (ebd., S. 207). Eingedenk dessen bezieht sich unser Beitrag auf Probleme der Objektiven Hermeneutik, die wir von unserem Standort und aus unserer Perspektive (etwa Garz 2012) versuchen, kritisch auszuleuchten. Daraus ergibt sich unseres Erachtens ein besonderer Zuschnitt für das Formulieren kritischer Perspektiven: Diese beziehen sich darauf, wer unter welcher Voraussetzung ein kritisches Verhältnis zu einem Gegenstand herstellt. Dem entsprechend stellt sich für uns die Frage: „Wie verhalten sich Protagonist*innen eines Forschungsprogramms zu ihrem Forschungsgegenstand?“ Also: Wie schlägt sich unsere Position in den folgenden Argumentationssträngen und empirischen Standortbestimmungen nieder?

1 Ausgangspunkt: Was heißt besser? Besser als andere Methoden – oder besser als zuvor?

Im Kontext dieses Themenschwerpunkts werden die Problemlagen verschiedener Ansätze der qualitativen bzw. qualitativ-rekonstruktiven Methoden sehr unterschiedlich aufgegriffen und kritisch zur Diskussion gestellt. Ob eine Methode besser als eine andere ist oder sich so verstehen lässt, kann nicht in unserem Beitrag zur Objektiven Hermeneutik entschieden werden und soll daher auch nicht in Bezug auf die ‚anderen‘ Methoden abgewogen werden.

Wir weisen allerdings darauf hin, dass sich die anderen Methoden, die in diesem Themenschwerpunkt der Zeitschrift behandelt werden, mit anderen Problemen auseinandersetzen: So werden etwa die ‚Ränder der dokumentarischen Methode‘ im Hinblick auf eine Softwareunterstützung ausgetestet, die potenzielle Probleme einer Digitalisierung thematisiert

2 Im Anschluss an die Redewendung ‚Wenn man einen Sumpf trockenlegen will, soll man nicht die Frösche fragen‘, formuliert: Wenn man eine Theorie widerlegen will, soll man nicht die Protagonist*innen fragen.

und in Anbetracht einer inflationären, d.h. ausufernden Verwendung des diskursanalytischen Konzepts mögliche methodeninhärente Schwierigkeiten dargestellt.

In der Objektiven Hermeneutik kennt man Probleme dieser Art nicht.³ Weder sucht man nach computergestützten rekonstruktiven Daten-, d.h. Interpretationsanalysen, noch glaubt man daran, noch fürchtet man sich davor. Das rekonstruktive Auswertungsverfahren der Objektiven Hermeneutik geht von der Programmatik her – *for the time being* – gerade nicht davon aus, dass der Prozess der Interpretation in einer Gruppe, d.h. das Herzstück des Verfahrens, computerunterstützt verbessert werden kann.⁴ Und auch von einer inflationären Verwendung als Problem, das das Profil eines Ansatzes verunklaren und zu dessen Aufweichung führt, kann nicht gesprochen werden. Demgegenüber folgen wir einer Strategie, die bereits in den formulierten Grundfragen dieses Themenschwerpunktes vorbereitet ist und ein Kernthema der Forschungslandschaft und -paradigmen berührt (siehe hierzu das Editorial). Sie bezieht sich auf die Frage der Effizienz bzw. Effektivität von qualitativen Methoden und wird insbesondere anhand der kleinschrittig arbeitenden Objektiven Hermeneutik aufgeworfen.

Unter der Überschrift „methodologischer Scharfsinn‘ [...] auf dem Rückzug“ (übernommen von Böhme 2016) vertreten die Herausgeber*innen dieses ZQF-Heftes u.a. die folgende These:

„Die Vorstellung, den Methodeneinsatz reproduzierbar zu machen, qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren nicht nur effektiv, sondern vor allem effizient auszugestalten, indem z.B. ‚Abkürzungsstrategien‘ ins Kalkül gezogen werden, lassen rezente Varianten qualitativer Methoden nicht nur als Regelwerk mit verbindlichem Charakter erscheinen, sondern stellen sie verstärkt ökonomischen Rationalitäten anheim“.

Diese Art ökonomischer Rationalität ist der Objektiven Hermeneutik fremd⁵, wobei zu fragen bleibt, was Effektivität und Effizienz für die – oder besser in der – Objektive(n) Hermeneutik bedeutet. Dazu Folgendes: Effektiv ist eine Maßnahme dann, wenn sie zum gewünschten Ergebnis bzw. Ziel führt. Effizient ist die Maßnahme, wenn das gewünschte Ergebnis bzw. Ziel mit möglichst geringem Aufwand erzielt wird. Der Selbstanspruch der Objektiven Hermeneutik besteht gerade darin, effektiv zu sein, d.h. sie verfügt über ein Maßnahmenbündel, das als Protokoll vorliegende Materialien im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung optimal aufschließt. Effizienz im skizzierten Sinne wird dagegen von der Objektiven Herme-

-
- 3 Wir beschränken uns im Folgenden bewusst auf das Verfahren der Objektiven Hermeneutik, gehen also nicht auf konkurrierende Methoden und nur am Rande auf Weiterentwicklungen innerhalb der Objektiven Hermeneutik ein.
 - 4 Das bedeutet z.B. aber nicht, dass eine Unterstützung durch Computer bzw. AI im Allgemeinen abzulehnen ist: Roland Becker-Lenz und Lukas Neuhaus haben in einem Online-Vortrag auf der 30. AGOH-Jahrestagung 2021 in Frankfurt am Main unter dem Titel: „Objektive Hermeneutik und ‚Machine Learning‘“ deutlich gemacht, in welche Richtung ein solches Vorgehen für die *Auswertung* führen kann. Ebenso wenig ist damit gemeint, dass bei *Erhebungen* auf die elaboriertesten (technischen) Verfahren verzichtet werden soll; ganz im Gegenteil. Siehe z.B. für den Schulunterricht das Konzept der ‚minimal-invasiven Totalerhebung in situ mithilfe digitaler Multitrack-Aufnahmetechnik‘ bei Manuel Franzmann (2020).
 - 5 Zwei differenzierende Hinweise sind allerdings an dieser Stelle angebracht. Einerseits gilt es zwischen der hier thematisierten wissenschaftlichen bzw. Grundlagenforschung und der Anwendung der Objektiven Hermeneutik in der (professionalisierten) Praxis zu unterscheiden. Letztere sieht durchaus eine abgekürzte Form des Fallverstehens vor (vgl. Garz/Raven 2015, S. 154ff.). Andererseits muss man auf eine – aus unserer Sicht – ‚Jugendsünde‘ der Objektiven Hermeneutik hinweisen. Wir denken an die in dem Aufsatz von 1979 (Oevermann et al.) eingeführten routinemäßig zu verfolgenden Stufen- bzw. Schrittfolgen der Auswertung, die teilweise zur Idee einer lediglich reproduzierenden Vorgehensweise ge- bzw. verführt haben.

neutik nicht beansprucht. Vielmehr wird ihr diese Haltung in der Regel gerade als Versäumnis oder Mangel angerechnet, z.B. bei Forschungsanträgen.

Eine Methodik muss u.E. hingegen *vertretbar effektiv* sein. D.h., nicht vertretbar, also *falsch effektiv* ist es, einen Baum mit einer Nagelfeile fällen zu wollen, insofern andere Mittel zur Verfügung stehen. *Richtig*⁶, d.h. vertretbar *effektiv* ist es – um auf unseren Zusammenhang einzugehen – Sinn in einer Weise zu erschließen, die intersubjektiv nachvollziehbar und methodologisch begründet ist. Das gilt sowohl für die *methodologische* (also grundlagentheoretische) *Herleitung* als auch für die *methodische Erschließung* des Verfahrens⁷. Auf allen drei Ebenen weist das Verfahren einen stringenten und damit für die Begründbarkeit und Nachvollziehbarkeit effektiven Zusammenhang auf.

Mit diesen Überlegungen haben wir das theoretisch gespeiste Selbstverständnis der Objektiven Hermeneutik auf den Punkt gebracht: Die Objektive Hermeneutik bedient sich weder einer Nagelfeile noch eines Bulldozers. Sie ist effektiv in der Weise, dass sie *methodologisch* eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Herstellung sozialen Sinns ihrer *Kunstlehre* begründet und damit ihr Ziel optimal erreichen lässt: eben effektiv, aber nicht unbedingt effizient – also zwischen Nagelfeile und Bulldozer mit den richtigen Maßnahmen operierend.

Andererseits bedeutet die Effektivität nicht, dass es keine Probleme auf Seiten der Objektiven Hermeneutik gibt. Im Gegenteil: Wir gehen im Folgenden auf zwei zentrale Problembereiche ein, nachdem wir drei Hinweise von methodenübergreifendem Interesse benannt haben.

2 Besser als zuvor? Fragen zur Präsenz und Vermittlung der Objektiven Hermeneutik

a) Eine Eigenart der Objektiven Hermeneutik, die langfristig eher negative Konsequenzen gezeitigt hat, liegt darin, wie Thomas Kuhn (1967) anschaulich vorführte, nicht rechtzeitig ein systematisiertes Vorgehen im Rahmen eines Lehrbuchs vorgelegt zu haben.⁸ Lehrbücher tradieren Wissen, werden rezipiert und verbreiten ein Paradigma. Ein ähnliches Desiderat hat sich beim zeitgleich mit der Objektiven Hermeneutik entwickelten narrationsstrukturellen Ansatz ergeben. Dagegen ist beispielsweise die dokumentarische Methode schon recht früh im Zuge ihrer Entwicklung systematisch eingeführt worden (vgl. Bohnsack 2021). Allerdings sollte beim Blick auf Lehrbücher bedacht werden, dass Wissen immer Routine impliziert, mit der Vorlage eines Lehrbuchs also auch Entwicklungen zu früh festgeschrieben werden können. Die Objektive Hermeneutik ist vielmehr andere Wege gegangen⁹:

6 Wenn wir hier von *richtig* sprechen, meinen wir, richtig im Hinblick auf eine adäquate wissenschaftliche Vorgehensweise, die sich in Auseinandersetzung mit empirischen Materialien, eigenen theoretischen Überlegungen und Folgerungen sowie mit anderen Konzepten methodenintern und disziplinär sowie methodenübergreifend und interdisziplinär im Sinne eines ‚bootstrapping‘, d.h. des wechselseitigen Festerziehens von Empirie und Theorie, paradigmengestaltend entwickelt (vgl. Garz/Blömer 2002, S. 443).

7 Auch von der Sprache her ist die Objektive Hermeneutik eher frühmodern bzw. modern als spät- oder gar postmodern geprägt. Sie ist theoretisch verankert von Peirce über den Strukturalismus bis hin zu Chomsky und Searle. Inwieweit das Nichtaufgreifen spät- oder postmoderner Theorien problematisch ist, betrachten wir als eine empirische Frage.

8 Das erste Lehrbuch, Wernets „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik“, erschien (erst) 2000; vgl. jetzt Wernet 2021.

9 Vgl. dazu die ausführlichen Darstellungen von Andreas Franzmann (2016, S. 11ff.) zur Objektiven Hermeneutik als Methodenschule.

- Positiv zu sehen ist vom Standpunkt der Objektiven Hermeneutik die frühe Einrichtung eines kontinuierlich durchgeführten Forschungspraktikums (wöchentlich freitags von 16 Uhr bis in den (späten) Abend) sowie
- die Etablierung eines Sommerkurses, der einmal im Jahr, in der Regel im Herbst, stattfindet (ab etwa 1982);
- der Aufbau der ‚Arbeitsgemeinschaft Objektive Hermeneutik‘ als eingetragener Verein (1992) verbunden mit der Durchführung einer Jahrestagung. Weiterhin ...
- die Gründung des Instituts für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung (IHSK Frankfurt) im Jahr 2001 und darauf aufbauend des Büros für Sozioanalyse in Bern sowie des Instituts für pädagogische Diagnostik (IPD) in Siegburg.¹⁰
- Darüber hinaus wurde im Jahr 2000 die Zeitschrift ‚sozialer sinn‘ als Journal für hermeneutische Sozialforschung gegründet, die neben Arbeiten aus der Sicht der Objektiven Hermeneutik auch anderen sinnverstehend vorgehenden Autor*innen offensteht.¹¹

b) Ein weiterer Punkt, der zwar das innermethodische Vorgehen betrifft, aber aufgrund der damit einhergehenden Rezeptionsprobleme über das Gebiet der Objektiven Hermeneutik hinausgeht, betrifft die Formulierung der forschungsleitenden Fragestellung sowie die Formulierung der Strukturhypothese als Ergebnis eines aufschließenden Rekonstruktionsprozesses. Auch wenn sich diese Aufgaben konkret jeweils im Prozess der Anwendung der Methode stellen und sich damit (auch) im Bereich der Kunstlehre bewegen, bleibt zu fragen, ob bzw. wie sich das Vorgehen intersubjektiv verbindlicher machen lässt.

- Ein Desiderat zeigt sich in dem zurückhaltenden Umgang mit dem Konzept der (überwiegend quantitativ ausgerichteten) Evidence-based practice (EBP), dem im Bereich des Sozialen offensiv das (methodisch rekonstruktiv unterfütterte) Konzept der ‚Case-based practice‘ (CBP) gegenübergestellt werden sollte (vgl. Raven/Garz 2012).

3 Diskussion

Wir wollen im Folgenden zwei ausgewählte Gegenstandsbereiche als Test- bzw. Grenzfälle objektiv-hermeneutischer Bearbeitung von Materialien problematisieren. Dabei präsentieren wir eine maximale Kontrastierung des Fallmaterials, um an dieser Stelle auf einen großen

10 „Das Institut für pädagogische Diagnostik (das auf Erziehungs- bzw. Jugendhilfe spezialisiert ist) hat das Verfahren in seine Arbeit aufgenommen sowie in das Curriculum der Fachschule für Erzieherinnen und Erzieher integriert“ (Franzmann 2016, S. 39).

11 Dass zahlreiche und zum Teil gewichtige, aus der Empirie gewonnene Beiträge der Objektiven Hermeneutik verfasst wurden, ist offensichtlich: „Schwerpunkte sind die Sozialisationsforschung und Familiensoziologie, die Professionalisierungsforschung als ein riesiges Feld, in dem jeweils mehrere Studien zu Medizin, Rechtspflege, Wissenschaft, Sozialarbeit, Architektur, Lehrerhandeln vorliegen, die Forschungen zu Biographie, Adoleszenz, Generationenbildung, die Religionssoziologie sowie schließlich einige kleinere Felder, zu denen mehrere Einzelstudien vorliegen. Dazu zählen etwa Untersuchungen zur Autonomie des Politischen, zum künstlerischen Handeln, Werk- und Literaturanalysen, Filmanalysen, Themen aus Polizei und Kriminalistik, Arbeiten zu Lifestyle-Phänomenen, zu Deutungsmustern bei Unternehmern, Deutungen archäologischer Fundstücke, zum Intellektuellen, zur Parteienforschung“ (Franzmann 2016, S. 39). Als umfassender Beitrag für den Bereich der Erschließung von Sozialität liegt (zusammenfassend) der Beitrag von Ulrich Oevermann (2016) zu „Krise und Routine‘ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften“ vor.

Vorzug der Objektiven Hermeneutik aufmerksam zu machen, nämlich die Gegenstandsweite, die mit dieser Methodik einhergeht. Wir beschäftigen uns ...

- a) einerseits mit fotografischem Bildmaterial, dessen Sequenzierung gewissermaßen raumzeitlich still gestellt bzw. auf einen Punkt verdichtet wird und
- b) andererseits mit Material, das sich zeitlich extrem gestreckt präsentiert, d.h. (zeitlich) lange Sequenzen umfasst: mit (Auto-)Biografien.

Für den Umgang mit beiden Materialien kann die Objektive Hermeneutik Kritik erfahren. Im ersten Fall wird unterstellt, dass ein Verfahren, in dessen Mittelpunkt die Sequenzanalyse steht (zur Sequenzanalyse generell vgl. Sammet/Erhard 2018; Funke/Loer 2019, S. 42ff.), an ihre Grenzen gelangt, da das Sequenzieren von Bildern keiner temporalen Entstehungsstruktur folgen kann. Im zweiten Fall wird unterstellt, dass sich das vorliegende und zum Teil sehr umfangreiche (biografische) Material aufgrund der mit der Objektiven Hermeneutik einhergehenden Prozedur der extensiven Sinnauslegung nicht angemessen rekonstruieren lässt. Beide Einwände sind, auch wenn wir versuchen werden, sie zu entkräften, ernst zu nehmen.

3.1 Fotos: Material, dessen Sequenzierung raumzeitlich still gestellt bzw. auf einen Punkt verdichtet wird

Für ein Verfahren, in dessen Mittelpunkt ein sequenzielles Vorgehen steht und das dieses Vorgehen damit begründet, dadurch der Sequenzialität der Wirklichkeit angemessen folgen zu können, stellen Gegenstände, die augenscheinlich nicht sequenziell strukturiert sind, eine besondere Herausforderung dar. Das gilt für *Bilder, Fotos, Skizzen* und ähnliches, auch wenn innerhalb dieser Kategorien Unterschiede aufzuweisen sind. Im Folgenden beziehen wir uns im Sinne eines clear-case-principle (vgl. Habermas 1976, S. 196) auf Fotos (vgl. zu einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik im Sinne der Objektiven Hermeneutik Kraimer 2014, 2016 sowie Maiwald 2019). Das Beispiel in Abbildung 1 ist ein Foto, das bewusst, allerdings nicht notwendigerweise professionell, erstellt wurde.

Generell lässt sich sagen, dass Bilder bzw. Fotos nur im übertragenen Sinn gesehen zu uns sprechen. Wir sprechen über diese und einzig das, was wir äußern, können wir analysieren. Entsprechend stellt Oevermann heraus, dass „sie [...] nur in metaphorischem Sinne ‚gelesen‘ werden [können]“ (Oevermann 2000a, S. 108). Bilder, Fotos usw. werden demnach erst gesehen und dann besprochen. Sprache lässt sich auch hier nicht hintergehen. Die Dinge – also das Gesehene – müssen, um einer Rekonstruktion offenzustehen, ‚kommunikativ verflüssigt‘ werden. Damit wird auf der Auswertungsseite unmittelbar sichtbar, dass ein sequenzielles (sprachlich und intersubjektives) Vorgehen der Verständigung über das zu Sehende (das Foto) unabdingbar ist.

Abbildung 1 ist eine Aufnahme, bei der es sich um keinen Schnappschuss, sondern um eine inszenierte Fotografie handelt. Wie verhält es sich dabei mit der Sequenzialität des Forschungsgegenstands? In der Sprache der Objektiven Hermeneutik reden wir von einem (technisch [also kalt] mittels einer Apparatur) aufgezeichneten und naturwüchsigen (also von der Praxis selbst erstellten) Protokoll (ebd., S. 84ff.).

Oevermann (2014, S. 69ff.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Bilder ihren Charakter erst durch ihren Rand bzw. ihre Rahmung bekommen. „Alles, was in diesen Rahmen gegenständlich passt, [wird] zum Bild“ (ebd., S. 73). Im Prinzip kann man bei der Rekonstruktion dann davon ausgehen, dass sich das interessierende Phänomen in der Bildmitte (und nicht am Rand) befindet. Ein (gelungenes, nicht experimentelles) Hochzeitsfoto bei-

spielsweise zeigt das Brautpaar zentral, alle anderen Elemente finden sich von dort aus gesehen am Rand.

Anhand des Beispiels der Fotografie (Abb. 1) gehen wir kurz auf die Formulierung der forschungsleitenden Fragestellung ein, deren Bedeutung, wie oben betont, zentral für das rekonstruktive Vorgehen ist.

Beispiel: Interpretation eines Fotos



Mögliche Forschungsfragen:

1. Sie sind an der Formation der Berge interessiert.
2. Sie sind an der Anordnung der Bäume interessiert.
3. Sie sind daran interessiert, wie die Bänke in dieser Region gestaltet sind.
4. Sie sind an der Kleidung der Personen interessiert (Ort/Zeit).
5. Sie sind an der Gruppe als soziale Einheit (Familie?) interessiert.

Abb. 1: Foto einer Personengruppe (aus Privatbesitz)

An das hier gezeigte Foto lassen sich eine Reihe von Fragestellungen herantragen, die sich, je nach Erkenntnisinteresse, zum Teil fundamental unterscheiden. Eingedenk der Überlegung, dass alles von Menschen Bewirkte einer objektiv hermeneutischen Interpretation zugänglich ist, kann das Bild im Hinblick darauf interpretiert werden, welche Eingriffe in die ‚äußere Natur‘ (Fragestellungen eins und zwei) erfolgt sind. Dafür ist das vorliegende Bild zwar nicht gut geeignet – die in der Bildmitte stehenden Personen verdecken das Interessierende, aber es gibt Fälle, in denen kein besseres Material zur Verfügung steht, und dann kann ein objektiv hermeneutisches Vorgehen durchaus effektiv ein. Die Fragestellungen drei und vier richten sich auf Artefakte in einem Nahbereich, also auf jene Gegenstände, „die durch menschliche Eingriffe erzeugt, gehandhabt, modifiziert oder verwandelt wurden und werden“ (Lueger/Froschauer 2018, S. 11; vgl. auch Jung 2019). Fragestellung fünf nimmt schließlich die Personen in ihrer Sozialität in den Blick, wobei die Fragestellungen eins bis vier bei einer Interpretation gerade der Sozialität in stetig zunehmendem Maße rahmend relevant werden: Welche Kleidungen tragen die Personen, in welcher Umgebung halten sie sich auf etc.?

Im Anschluss an diese kurze Einlassung auf unterschiedliche Fragestellungen schließen wir einige Überlegungen über Synchronität bzw. Sequenzialität des Fotos bzw. deren Auflösung an. Zunächst lässt sich festhalten, dass 1.) die repräsentierte Gegenwart, 2.) die Personen sowie 3.) die Personen in ihrem Verhältnis zueinander, im Hinblick auf unsere Fragestellung hin zu rekonstruieren sind. Zusätzlich ist in besonderem Maße zu fragen, wie es zu dieser Entwicklung gekommen ist, d.h. welche Bildungsgeschichte diese Gruppe in ihrer jeweiligen Individuierung mit sich bringt. Gehen wir – was wir mit einiger Sicherheit vermuten kön-

nen – davon aus, dass es sich um eine Familie handelt¹², dann ist der Bildungsprozess und damit die Vergangenheit in die Positionalität (vgl. Zizek 2012) dieser Triade eingeschrieben. Die gegenwärtige Situation als realisierte Wirklichkeit lässt sich mit dem, was in der Vergangenheit möglich gewesen wäre und dem, was sich tatsächlich herausgebildet hat, kontrastieren. Dieser Kontrast stellt darüber hinaus sowohl im Vergleich mit anderen Familienkonstellationen als auch in Hinsicht auf den konkreten Pfad, der von dieser hier abgebildeten Familie in ihrer je spezifischen Konstellation eingeschlagen wurde, nochmals die Besonderheit des Falles her. Aus dieser Perspektive lassen sich dann auch Aussagen bezüglich einer weiteren (biografischen) Entwicklung in die (nur tendenziell offene) Zukunft treffen. Insofern sind Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft auch aus dem künstlich (technisch) geschaffenen Foto erschließbar, was allerdings – das soll hier nicht verschwiegen werden – nicht immer einfach ist.

Im Übrigen finden wir diese sequenzielle Trias (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) bereits sehr anschaulich bei Wilhelm Dilthey beschrieben.

Nur im menschlichen Leben „allein umschließt die Gegenwart die Vorstellung von der Vergangenheit in der Erinnerung und von der Zukunft in der Phantasie, die ihren Möglichkeiten nachgeht, und in der Aktivität, welche unter diesen Möglichkeiten sich Zwecke setzt. So ist die Gegenwart von Vergangenheiten erfüllt und trägt die Zukunft in sich“ (Dilthey 1981, S. 287; vgl. auch Garz 2015, S. 190ff.; Garz/Raven 2020).

Anders formuliert und auf unser Bild bezogen: Auch das synchron Festgehaltene hat eine Vor- und Nachgeschichte, die sich, mehr oder weniger gut, rekonstruieren lässt.¹³

3.2 Autobiografien: Material, das sich zeitlich extrem gestreckt präsentiert, d.h. (zeitlich) lange Sequenzen umfasst

Auf der anderen Seite des Spektrums möglicher Forschungsmaterialien finden sich solche, die in vorzüglicher Weise Sequenzialität repräsentieren, die aber aufgrund ihrer zeitlichen und damit auch textumfänglichen Ausdehnung die Objektive Hermeneutik vor andere Probleme stellen. Es ist hinzuzufügen, dass sich die Qualität der Probleme von denen einer Foto-Rekonstruktion vor allem auch dadurch unterscheidet, dass Gesehenes nicht erst in Sprache übersetzt werden muss.¹⁴

Vielmehr liegt Gesprochenes in der Regel verschriftlicht vor. Mündlich, z.B. mithilfe des narrativen Interviews, erhobene Autobiografien erreichen schnell einen Textumfang zwischen 20 bis 80 Seiten, wobei es Ausreißer nach unten wie nach oben gibt. Bei primär schriftlich verfassten Darlegungen wird dieser Umfang häufig noch deutlich übertroffen.¹⁵

Das Gebilde ‚Autobiografie‘ ist keine willkürliche bzw. zusammenhanglose Gestalt, sondern in der Regel einer lebensweltlichen Struktur entsprechend aufgebaut. Eine Person

12 Wenn wir hier aus Vereinfachungs- bzw. Darstellungsgründen eine andere Quelle heranziehen (Weiss 2006), lässt sich das bestätigen.

13 Für das hier diskutierte Bild wurde dies beispielhaft (vgl. Garz/Zizek/Zizek 2014) in Zusammenführung mit einem autobiografischen Text, den das Kind auf diesem Bild als erwachsene Frau, als Soziologin, Sozialistin und jüdische Emigrantin aus Nazi-Deutschland niedergeschrieben hat (vgl. Weiss 2006), durchgeführt.

14 Es handelt sich nicht um ein erkenntnistheoretisches, sondern ein forschungspraktisches Problem, was die Schwierigkeiten nicht unbedingt geringer macht.

15 Um ein Beispiel zu geben: Beim wissenschaftlichen Preisausschreiben der Harvard University „Mein Leben in Deutschland vor und nach dem 30. Januar 1933“ aus dem Jahr 1939 hatten von den etwa 200 eingereichten autobiografischen Beiträgen mehr als 60 eine Länge von 100 Seiten und mehr (vgl. Garz i.E.).

repräsentiert in Erzählungen ihren Individuierungsprozess, der sich in ihrer Lebensgeschichte in Auseinandersetzung mit der je spezifischen Umwelt so und nicht anders vollzogen hat. Wir kennen dies schon von Dilthey: „Der Lebensverlauf“, so betont er, „besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen“ (Dilthey 1981, S. 240; Garz/Raven i.E.).¹⁶

In Abbildung 2 zeigen wir die Abfolge lebenspraktischer Entscheidungen, die systematische Markierungen in der Entwicklung darstellen.

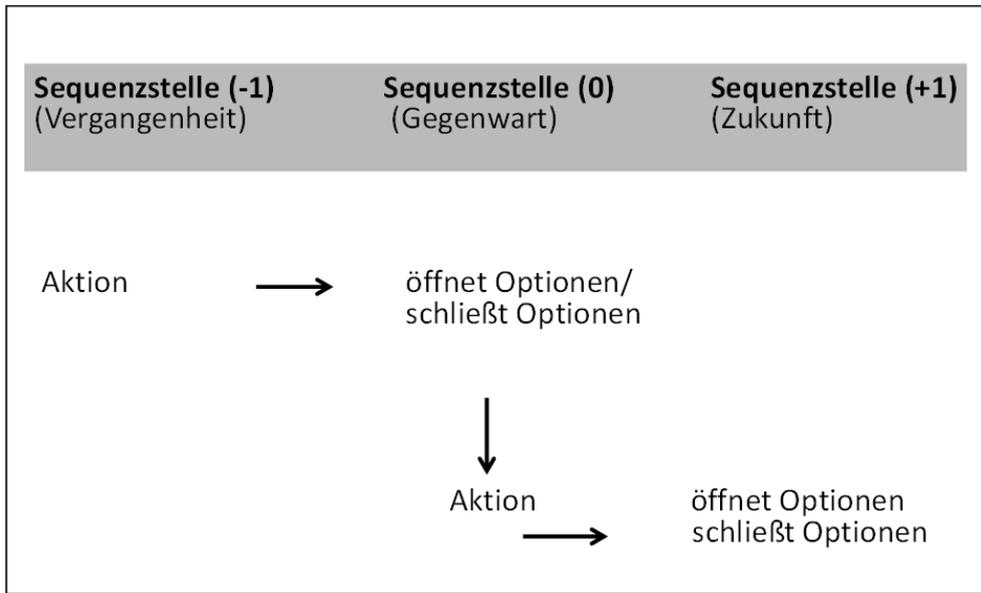


Abb. 2: Abfolge lebenspraktischer Entscheidungen (nach Oevermann 2016, S. 65)

Generell geht die Objektive Hermeneutik, wie schon betont, streng sequenziell vor und folgt damit der zu untersuchenden Lebenspraxis in ihrem zeitlich gerichteten Ablauf. In jeder Gegenwart ist eine Vergangenheit im klassischen Sinn aufgehoben: Sie ist (in der Person) bewahrt, zugleich überwunden und in eine nächstfolgende Stufe der Entwicklung – die Zukunft – hineingehoben. Mit jedem Interakt werden Möglichkeiten eröffnet und andere geschlossen. Wenn ich beispielsweise Frau B geheiratet habe, kann ich nicht (zumindest in einem bestimmten Kontext) zugleich Frau C heiraten. Hintereinander ist dies durchaus möglich, wobei dann religiöse Vorgaben wiederum die Lebensgeschichte ‚rahmend‘ mit Einschränkungen sanktionieren können.

Beziehen wir diese Überlegungen auf (Auto-)Biografien, lässt sich erkennen, dass im Prinzip unendlich viele Entscheidungsoptionen bestehen: im Großen und Kleinen. Damit sind sowohl alltägliche Entscheidungen als auch lebenslaufrelevante Markierungen wie Statusübergänge (z.B. Studienbeginn oder -abbruch) angesprochen. In Abbildung 3 wird diese Struktur von Entscheidungen mit Öffnung und Schließung von Optionen nochmals veranschaulicht. Deutlich dabei ist vor allem eines: Es geht temporal gesehen immer nach vorne, worin ein sequenzieller Lebenszeitbezug in der Grundstruktur der Objektiven Hermeneutik eingebunden ist. Eine große Entscheidung kann z.B. lauten: Studiere ich? Wenn ja, was?

16 Es handelt sich also, so Dilthey, bei diesem Nexus um einen gerichteten Vollzug von gegenwärtigen Tätigkeiten bei gleichzeitiger Betrachtung des Vergangenen wie des Zukünftigen.

Eine kleine Entscheidung in diesem Kontext: Stehe ich heute auf, um in die Veranstaltung zu gehen? Falls ja: Treffe ich dort („zufällig“) meine Partnerin fürs Leben?

Biografische Pfade

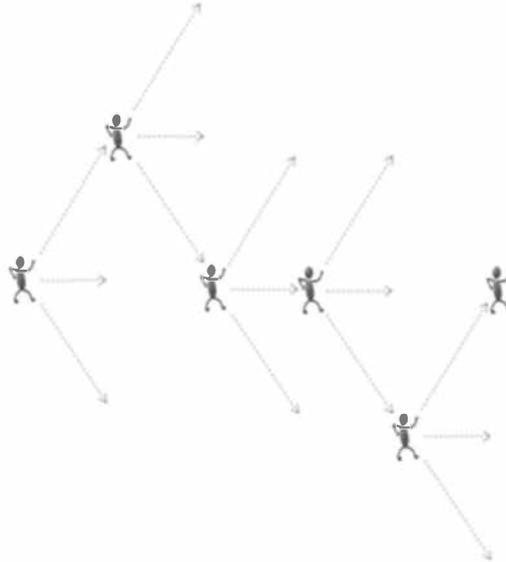


Abb. 3: Biografische Pfade in sequenzieller Abfolge

In dieser temporalen Offenheit wird im jeweils konkreten Fall aus einer Palette an Möglichkeiten eine ausgesucht. Im Ablauf der Entscheidungen entsteht aus den getroffenen Wahlen das spezifische biografische Muster, das für diese, aber keine *andere* Person, gültig ist; d.h. wir können die Geschichte der Individuierung einer Person interpretativ-schließend nachvollziehen, was wir in Abbildung 4 anhand der dicken Pfeile darstellen. Die dünnen Pfeile deuten gleichzeitig auf potenziell andere Entscheidungswege hin – auf das, was biografisch auch möglich gewesen wäre, aber nicht realisiert wurde.

Für die Objektive Hermeneutik von entscheidender Bedeutung ist dabei die Hervorhebung eines ‚inneren Zusammenhangs‘; denn „jedes scheinbare Einzel-Handeln ist sequentiell im Sinne wohlgeformter, regelhafter Verknüpfung an ein vorausgehendes Handeln angeschlossen worden und eröffnet seinerseits einen Spielraum für wohlgeformte, regelgemäße Anschlüsse“ (Oevermann 2000a, S. 64).

Und das bedeutet, dass die für die Ausprägung (für die Pfadbildung – bis hin zu einer Pfadabhängigkeit) eines biografischen Verlaufs unverzichtbaren und sich bedingenden Elemente von objektiven Möglichkeiten einerseits und wirklichen Verläufen andererseits im Mittelpunkt jeder Rekonstruktion stehen (dazu auch Lohfeld 2003, S. 202ff.). Allerdings: Aufgrund der in die Objektive Hermeneutik als Verfahren eingebauten Kautelen ist es nicht möglich, eine autobiografische Textgrundlage in ihrer jeweiligen Ganzheit zu rekonstruieren, also den gesamten Textumfang (z.B. eines transkribierten Interviews) zu berücksichtigen. Angesichts des Vorgehens in der Objektiven Hermeneutik und ihrem Ziel, Fallstrukturen mit ihren innewohnenden Gesetzmäßigkeiten zu rekonstruieren, ist es auch nicht notwendig.

Fallspezifisches Entscheidungsmuster (z.B. Biografie eines Subjekts)

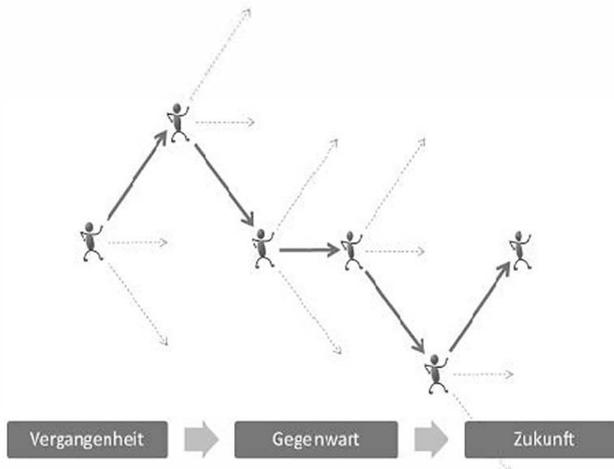


Abb. 4: Die fallspezifische Entscheidungsstruktur als Pfad

Oevermann hat das Vorgehen – durchaus im Sinne des Falsifikationismus – am Beispiel von Interviews und, dies ist wichtig, aufgrund von zahlreichen Erfahrungswerten bei dieser Form der Auswertung, also erfahrungsgesättigt, beschrieben (vgl. Oevermann 2000a, S. 97ff.). Danach „reicht es [...] vollständig aus, vier kurze Segmente von maximal zwei Seiten auszuwählen“ (ebd.). Und zwar unabhängig voneinander, sodass daran anschließend geprüft werden kann, ob „die aus den jeweiligen vier Einzelanalysen resultierenden Fallstrukturhypothesen auch hinreichend zu einer integrierten, synthetisierenden Fallstrukturhypothese konvergieren“ (ebd.). Trifft dies zu, so kann das übrige Material „zu Zwecken der Falsifikation und der Modifikation“ (ebd., S. 98) genutzt werden.¹⁷

Soweit die Standardvorstellung, die in der Regel zur Anwendung kommt und mehr oder weniger (zumindest innerhalb der Objektiven Hermeneutik) unstrittig ist (vgl. Becker-Lenz et al. 2016).

Oevermann (2000a) bringt aber noch einen weiteren Schritt ins Spiel, nämlich „eine vorgängige Segmentierung der gesamten Transkription nach inhaltlich homogenen Themen in der Form einer Folge von kurzen Inhaltsangaben“ (ebd., S. 98). Damit soll der „Gesamtverlauf des Interviews [...] in (seiner) je spezifischen Verdichtung“ (ebd.) nicht aus dem Blick geraten. Hier kehrt nun u.E., gewissermaßen durch die Hintertür, die Problematik der langen sequenziellen autobiografischen Kette zurück. Das Problem, das wir vor uns haben, besteht jetzt offensichtlich darin, dass die Inhaltsangaben selbst wieder von einem ‚intelligenten Subjekt‘ vorgenommen werden und damit tendenziell fehlerbehaftet sind: Vor der Rekonstruktion des Falles erfolgt bereits eine Interpretation im Hinblick auf das, was wiedergegeben werden soll, und wie dies geschieht. Um dem methodisch gesichert begegnen zu können, hat sich bei Interviewanalysen – insbesondere bei narrativen Interviews – ein anderes Vorgehen bewährt, das mit einer Rekonstruktion des ‚Falles‘ anhand der objektiven Daten beginnt.¹⁸

17 Wichtig ist hier der Hinweis auf die Modifikation, da sie den Vorstellungen einer dogmatischen Rekonstruktion gegenübertritt.

18 Vgl. zur Debatte ‚Objektive Daten‘ vs. ‚testierbare Daten‘ sowie auf die daraus möglicherweise hervorgehenden weiteren Folgerungen Loer (2015) und Wenzl/Wernet (2015).

Dabei sind „objektive Daten [...] jene Daten, die ‚unabhängig‘ von der Interpretation der Befragten als gültig angesehen werden können; die also i.d.R. unabhängig von den Aussagen der befragten Personen überprüfbar sind. Für Biografien sind dies z.B. das Geburtsdatum, die Taufe, die Einschulung, der Schulbesuch und -abschluss, der Beruf, die Heirat etc. Es handelt sich mithin um die ‚nackten‘ Daten des (tabellarischen) Lebenslaufes eines Interviewee“ (Oevermann 2000b, S. 19, Fn. 4).

Indem diese Daten das Gesante einer Lebensspanne umfassen, ohne dass auf weitere externe Materialien zurückgegriffen werden müsste, präsentieren sie Materialien, die ohne ein Zutun der Forscher*innen dem Fall in einer besonderen und darüber hinaus unabwiesbaren Form innewohnen. Diese Daten ‚aus erster Hand‘ sind allen abgeleiteten Formen aufgrund ihrer ‚Reinheit‘ vorzuziehen. Als ‚höher aggregiertes Protokoll‘ kann dieses Material, das sich über die gesamte biografische Lebenspraxis erstreckt, vorweg und unabhängig von den ausgewählten Textstellen analysiert werden und trägt ihren Teil zu der oben angesprochenen synthetisierenden Fallstrukturhypothese bei.¹⁹

Unsere These in diesem Zusammenhang lautet also, dass wir aufgrund der theoretischen Bestimmung des Materials in seiner spezifischen, aufeinander aufbauenden Sequenzialität und der daraufhin ausgerichteten Auswertungsmethode gut in der Lage sind, auch lange, in diesem Fall biografische Ketten, angemessen zu rekonstruieren.

4 Schlussbetrachtung

Wir wollen an dieser Stelle zunächst noch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam machen: Faktisch verlaufen die diskursiven Grenzen (die ‚Säulen‘) in Bezug auf die unterschiedlichen Methoden, die unter der Überschrift ‚qualitative Bildungsforschung‘ in diesem Heft der ZQF thematisiert werden, teils offensichtlich, teils implizit, in einer Dreiteilung. Einerseits gibt es eine (überwiegend) gemeinsame Abgrenzung gegenüber den ‚alten‘, eher inhaltsanalytisch orientierten Verfahren; diese Methodiken sind hier nicht vertreten. Andererseits gibt es zwischen den vorgestellten Verfahren eine entscheidende Differenz, die allerdings nur implizit angesprochen ist. Diese systematische, und wie wir sagen würden, ‚aufs Ganze gehende‘ Differenz besteht u.E. darin, dass die rekonstruktiven Verfahren von einem bestimmten Hintergrund aus operieren, zu dem ein (mehr oder weniger) strikter Wahrheitsanspruch sowohl für das Vorgehen als auch für die Ergebnisse gehört, während die anderen Ansätze (Diskursanalyse und ‚post‘-Verfahren) z.B. im Anschluss an Foucault einen intersubjektiv zu verteidigenden, mithin strikten Wahrheitsbegriff nicht (mehr) akzeptieren, also aus der Perspektive der Objektiven Hermeneutik einen ‚performativen Selbstwiderspruch‘ in sich tragen. Hiermit sind u.a. mehr als methodische Unterschiede angesprochen. Vielmehr geht es um paradigmatische Unvereinbarkeiten, die kaum miteinander in Einklang zu bringen sind.

Die Objektive Hermeneutik geht davon aus, dass von einem ‚Weg der Untersuchung‘ (*methodos*) dann, und nur dann, gesprochen werden kann, wenn dieser Weg jenen, die ihn

19 Unsere Überlegungen entsprechen in dieser Hinsicht den Aussagen von Wernet (2019). Im Hinblick auf die Objektive Hermeneutik heißt es bei ihm: „Ihr Vollständigkeitsanspruch bezieht sich auf die vollständige Rekonstruktion einer in Ausdrucksgestalten protokollierten Struktur, nicht auf die Vorstellung einer umfänglich gedachten vollständigen Würdigung eines vorliegenden Textprotokolls bzw. des in ihm Mitgeteilten. Die Interpretation der objektiven Daten als typisches Verfahren einer objektiv-hermeneutischen biographischen Analyse stellt in gewisser Weise eine Antwort auf dieses Problem dar. Denn erst über die objektiven Daten kommen der ‚ganze Lebenslauf‘ und sein zeitlicher Verlauf in den Blick“ (ebd., S. 185).

bestreiten, hilft, sicher an ihr Ziel zu kommen. Dazu gehört auch, dass Aussagen falsifizierbar sein müssen. Insofern hält sie stur an einem Wahrheitsbegriff fest und vertraut auf den ‚zwanglosen Zwang des besseren Arguments‘. Es wäre sicher nicht uninteressant, diese Differenzen zwischen den Richtungen sachhaltig an Fällen zu diskutieren.

Betrachtet man schließlich den Titel des Themenhefts, so müsste die Formulierung aus der Sicht der Objektiven Hermeneutik eher heißen: ‚Langsamer, weiter – und damit besser‘. Denn die sich in Muße vollziehende, wissenschaftliche und damit ‚umständliche Herstellung der Wirklichkeit‘ macht ihren Markenkern aus. Ob sie sich damit am ‚Markt‘ durchsetzen kann, wird vor allem von der Güte ihrer Ergebnisse abhängen – und sicherlich auch davon, wie viel Muße im Zuge der Verbetriebswirtschaftlichung und Verschulung von Universitäten und Hochschulen ihr noch zugestanden werden wird.

Literatur

- Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.) (2016): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden.
- Böhme, J. (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 123–136. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.9>
- Bohnsack, R. (2021) [1991]: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 10. Aufl. Opladen.
- Chomsky, N. (1981): Sprache und Verantwortung. Frankfurt a.M.
- Dilthey, W. (1981) [1910]: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt a.M.
- Franzmann, A. (2016): Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als einer Methodenschule. In: Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden, S. 1–42. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_1
- Franzmann, M. (2020): Auf dem Weg zur Erforschung des Schulunterrichts in seiner realen Komplexität. Das Datenerhebungskonzept einer minimalinvasiven Totalerhebung in situ mithilfe digitaler Multitrack-Aufnahmetechnik. In: Corsten, M./Pierburg, M./Wolff, D./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B./Schütte, U./Zourelidis, S. (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim, S. 271–285.
- Funke, D./Loer, T. (2019): Von der Forschungsfrage über Feld und Fall zur Theorie. In: Funke, D./Loer, T. (Hrsg.): Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden, S. 1–56. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22544-5_1
- Garz, D. (1989): Theorie der Moral und gerechte Praxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86331-7>
- Garz, D. (2012): Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften – Standorte und Perspektiven. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schröder, M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 27–45. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_2
- Garz, D. (2015): ‚Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben‘ – Über biographische Pfade und Pfadabhängigkeiten. In: Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden, S. 189–210.
- Garz, D. (i.E.): Politisches Positionieren zwischen äußeren Vorgaben, biographischen Basispositionen und individuellen Wahlentscheidungen – Autobiographien von EmigrantInnen aus NS-Deutschland und Österreich. In: Dang-Anh, M. (Hrsg.): Politisches Positionieren. Sprachliche und soziale Praktiken. Heidelberg.

- Garz, D./Blömer, U. (2002): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 441–457. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3_24
- Garz, D./Raven, U. (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Garz, D./Raven, U. (2020): Objektive Hermeneutik. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Bd. 2. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 579–602. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_60
- Garz, D./Raven, U. (i.E.): Biographieforschung und Objektive Hermeneutik. In: Nittel, D./Felden, H.v./Mendel, M. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Wiesbaden.
- Garz, D./Zizek, B./Zizek, L. (2014): Familienpositionalitäten. Zur Rekonstruktion familialer Lebenswelten. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Aus Bildern lernen. Ibbenbüren, S. 76–106.
- Habermas, J. (1976): Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, K.-O. (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt a.M., S. 174–272.
- Jung, M. (2019): Die Analyse materieller Kultur mit der Methode der Objektiven Hermeneutik. In: Funke, D./Loer, T. (Hrsg.): Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden, S. 193–216. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22544-5_6
- Kraimer, K. (Hrsg.) (2014): Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren.
- Kraimer, K. (Hrsg.) (2016): Aus Bildern lernen. Bd. 2: Rekonstruktion und Narrativität. Ibbenbüren.
- Kuhn, T. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
- Lakatos, I. (1974): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I./Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig, S. 89–189. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90613-7_7
- Loer, T. (2015): Diskurspraxis – Konstitution und Gestaltung. Testierbare Daten – Methodologie der Rekonstruktion. Objektive Hermeneutik in der Diskussion. In: sozialer sinn Band 16, H. 2, S. 291–317. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0210>
- Lohfeld, W. (2003): Im Dazwischen. Porträt der jüdischen und deutschen Ärztin Paula Tobias (1886–1970). Opladen.
- Lueger, M./Froschauer, U. (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>
- Maiwald, K.-O. (2019): Stand by me: Was können Fotografien über Paarbeziehungen aussagen? In: Funke, D./Loer, T. (Hrsg.): Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden, S. 217–254. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22544-5_7
- Oevermann, U. (2000a): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M., S. 58–156.
- Oevermann, U. (2000b): Mediziner in SS-Uniform: Professionalisierungstheoretische Deutung des Falles Münch. In: Kramer, H. (Hrsg.): Die Gegenwart der NS-Vergangenheit. Berlin/Wien, S. 18–76.
- Oevermann, U. (2014): ‚Get closer‘ – Bildanalyse mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik am Beispiel einer Google Earth-Werbung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild-Hermeneutik. Ibbenbüren, S. 38–75.
- Oevermann, U. (2016): ‚Krise und Routine‘ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden, S. 43–114. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚Objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Raven, U./Garz, D. (2012): Fälle – Zur theoretischen Fundierung der Interventionspraxis professionellierter Sozialarbeit. In: Neue Praxis, 42. Jg., H. 6, S. 565–584.
- Sammet, K./Erhard, F. (2018): Methodologische Grundlagen und praktische Verfahren der Sequenzanalyse. In: Erhard, F./Sammet, K. (Hrsg.): Sequenzanalyse praktisch. Weinheim, S. 15–72.

- Weiss, H. (2006): Hilda Weiss – Soziologin, Sozialistin, Emigrantin. Ihre Autobiographie aus dem Jahr 1940. Hamburg.
- Wenzl, T./Wernet, A. (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse Objektiver Daten. In: sozialer sinn, Band 16, H. 1, S. 85–101. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0106>
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>
- Wernet, A. (2019): Objektive Hermeneutik. In: Jost, G./Haas, M. (Hrsg.): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Opladen, S. 167–187.
- Wernet, A. (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.36198/97838556017>
- Zizek, B. (2012): Probleme und Formationen des modernen Subjekts. Zu einer Theorie universaler Bezogenheit. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19279-6>

Die Objektive Hermeneutik zwischen zu wenig und zu viel Text

Merle Hummrich

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt einen Kommentar zu dem im vorliegenden Heft erschienenen Beitrag von Garz und Lohfeld dar. Die Objektive Hermeneutik steht in beiden Beiträgen im Zentrum der Betrachtung und wird auf ihre Ermöglichungsstruktur und ihre Grenzen hin befragt. Dem Vorgehen von Garz und Lohfeld folgend, entwickelt der Beitrag eine Perspektive auf zentrale Fragen an das methodisch kontrollierte Vorgehen sowie seine Praxis und setzt sich mit den Grenzfällen der Bild- und Textanalyse auseinander. Abschließend werden sehr knapp zwei übergreifende Diskussionspunkte benannt, die für die künftige Entwicklung der Objektiven Hermeneutik relevant scheinen: die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Verfahren und die Frage nach einer Weiterentwicklung unter Bedingungen der Transnationalisierung.

Schlagwörter: Objektive Hermeneutik, Bildanalyse, Biografieanalyse, Lehrbücher, Transnationalisierung

The Objective Hermeneutics between Too Little and Too Much Text

Abstract: The text is a commentary on the article by Garz and Lohfeld published in this issue. Objective hermeneutics is the focus of attention and is questioned with regard to its enabling structure and its limits. Following the approach of Garz and Lohfeld, the paper develops a perspective on central questions concerning the methodologically controlled approach and its practice and deals with the borderline cases of image analysis and text analysis. Finally, two overarching points of discussion are raised, which seem to be relevant for the future development of objective hermeneutics: the confrontation with post-structuralist, power-analytical procedures and the question of a further development under conditions of transnationalization.

Keywords: objective hermeneutics, image analytics, biographical analysis, text books, transnationalization

Einleitung

Die Objektive Hermeneutik hat die humane Handlungspraxis zum Gegenstand. Diese Handlungspraxis – in der Theoriesprache der Objektiven Hermeneutik als Lebenspraxis verstanden – ist je sinnstrukturiert (Oevermann 1981, S. 22; 1995, S. 37). Eine zentrale methodologische Grundannahme ist, dass Lebenspraxis auf Autonomie und Individuierung gerichtet ist und sich fallspezifisch ausformt: zum einen unter Bedingungen bedeutungserzeugender Regeln, zum anderen vor dem Hintergrund der Gesamtheit an subjektiven Dispositionen einer

Lebenspraxis (Oevermann 1990). Mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik wird dabei so vorgegangen, dass zunächst die Entscheidungsoptionen von Handlungen bestimmt werden und in diesem Kontext dann die objektiv vollzogenen Handlungsentscheidungen mit Blick auf die latente Sinnstruktur rekonstruiert werden (Oevermann et al. 1979, S. 413). Diese Handlungsentscheidungen, die von einer individuierten Selektionsspur gekennzeichnet sind, werden in Fallstrukturhypothesen analytisch gefasst und zeugen schließlich von Individuations- oder Bildungsprozessen, die sich in Auseinandersetzung mit dem sozialen Kontext ergeben (Hummrich/Kramer 2011).

Diese knappe Gegenstandsbeschreibung der Methode verweist auf eine etwa 40-jährige Forschungstradition, sodass hier behauptet werden kann, dass es sich um eine etablierte und sicherlich im Laufe der Jahre auch optimierte Methode handelt. Dies gründet darin, dass sich die Objektive Hermeneutik in zahlreichen Forschungsarbeiten als hinreichend theoriegenerierende Methode bewährt hat und es gelungen ist, schlüssige methodologische Konzepte – u.a. aus Adornos methodologischem Selbstverständnis – zu erbringen, die den Umgang mit empirischen Datenmaterial begründen (Oevermann 1983). Die Analyse mittels der Objektiven Hermeneutik vermag folglich zu zeigen, dass „konstitutionslogisch (nicht unbedingt entwicklungszeitlich) die Strukturiertheit der Sozialität über jene Dialektik von Individuum und Gesellschaft hinaus, der Konstitution des Subjekts immer schon vorauszugehen hat und zugrunde liegt“ (Oevermann 1983, S. 238).

In diesem Sinne stellen Garz und Lohfeld die Objektive Hermeneutik als Methodologie dar, die das dialektische Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft optimiert in den Blick zu nehmen vermag. Dabei benennen sie zahlreiche, auch heute noch geltende Bedingungen der Objektiven Hermeneutik und setzen sich mit der Vermittlung der Methode über Grenzfälle der Interpretierbarkeit (Bildanalyse und Biografieanalyse) auseinander. Die von ihnen eingenommenen Perspektiven werden im Folgenden aufgegriffen und reflektiert. Abschließend werden Spannungen zu poststrukturalistischen Methoden diskutiert und die methodischen Herausforderungen einer sich zur Transnationalisierung öffnenden Methode angerissen (beides geschieht aus Platzgründen nur sehr knapp).

1 Werkstätten oder Lehrbücher? Zwischen Kunstlehre und Anwendungsorientierung

Garz und Lohfeld machen in ihrem Beitrag insbesondere die Interpretationsgruppe oder Forschungswerkstatt als Arbeitszusammenhang stark, in dem objektiv hermeneutische Interpretationen erfolgen. Dabei setzen sie sich von einem Lehrbuchkonzept ab, das Methodologie und Methode als geschlossene Gestalt präsentieren und präferieren einen interaktiven Zusammenhang, in dem die Virtuosität und Kreativität der Interpretierenden maßgeblich sei. Auf diese Virtuosität stoßen wir u.a. in dem bereits zitierten Beitrag „Zur Sache“ (Oevermann 1983), auf den kurz eingegangen werden soll, um daran nicht nur die Möglichkeiten kreativer Textinterpretation zu verdeutlichen, sondern auch die möglichen Schwierigkeiten, mit denen Methodennoviz:innen konfrontiert sind.

Oevermann setzt in diesem Text anhand einer Fernsehansage die Methode der Objektiven Hermeneutik ins Verhältnis zu Adornos methodologischen Bestimmungen zur Sozialwissenschaft. Damit legt er einerseits die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik, andererseits die Schrittfolge der Interpretation dar. Es werden Geschichten über mögliche Kontexte der ersten und zweiten Sequenz erzählt, Lesarten gebildet, Anschlussoptionen diskutiert

usw., bis am Schluss eine Strukturhypothese formuliert werden kann. Trotz seiner Instrukktivität macht der Text im Seminarzusammenhang Mühe. Warum? Er ist auf 55 Seiten dicht mit Informationen gefüllt, deren Verstehen voraussetzungsreich ist, da das hierin verarbeitete Wissen die Breite linguistischer, strukturtheoretischer und sozialphilosophischer Argumentation nutzt, um durch die Rekonstruktion einer Fernsehansage hindurch, die Methodologie gewissermaßen selbst rekonstruktiv zu erschließen. Die Gleichzeitigkeit von Theoriegeladenheit und empirischer Analyse entfaltet dabei eine wirkmächtige Komplexität, die aufgebrochen werden soll durch das Verstehen der Objektiven Hermeneutik als Kunstlehre (Oevermann 2000) und sich in einer gemeinsamen Praxis (in Interpretationsgruppen) erlernen lässt. Kontrastierende Lesarten erlangen also erst in der Gruppe das Höchstmaß an Differenziertheit, um dann zu der *einen*, begründeten Strukturhypothese zu kommen. Garz und Lohfeld erwähnen die Etabliertheit einiger Forschungswerkstätten (Sommerkurs, Tagung der AG Objektive Hermeneutik, Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung Frankfurt, Büro für Sozioanalyse Bern usw.). Unter dem Gesichtspunkt einer sich ständig wandelnden und damit auf eigene ‚Optimierung‘ bedachten Methode wird von ihnen insbesondere die Dynamik der sozialen Prozesse, in die sozialwissenschaftliche Interpretation eingelassen ist, betont. Demgegenüber würde Lehrbuchwissen allzu früh Festschreibungen vornehmen, durch die interpretative Virtuosität und Kreativität verloren gingen.

In folgendem Punkt scheint mir diese Entgegensetzung diskussionswürdig. Dieser setzt beim Kriterium der methodischen Kontrollierbarkeit ein. So wird das Interpretieren als ‚Kunstlehre‘ vermittelt, für deren Aneignung die Gruppe konstitutiv ist (vgl. Reichertz 1991; Oevermann 2000). In der Gruppe entstehen virtuose Rekonstruktionen, die im eingangs zitierten methodologischen Text (Oevermann 1983) ebenso virtuos neben Prinzipien (Wörtlichkeit, Extensivität, Sparsamkeit usw.) gestellt und mit Interpretationsschritten (Geschichten erzählen, Lesarten bilden, sinnhafte Anschlussoptionen suchen, den tatsächlichen Kontext aufrufen) verquickt werden. Die Produktivität dieser Vorgehensweise ist unbestritten, ist doch die Gruppe selbst das Korrektiv, das einer fehlenden methodischen Kontrolle entgegenwirkt, da jeweilige Argumente immer wieder auf Sachhaltigkeit geprüft werden (Oevermann 2000; Reichertz 2013). Dies setzt aber Erfahrung in der Methode voraus.

In der Gegenüberstellung von Kunstlehre und methodischer Operation (Loer 2006) setzt mein Diskussionspunkt ein. In den letzten 20 Jahren sind zahlreiche Beiträge in Methodenlehrbüchern erschienen, nicht zuletzt aber auch die beiden Lehrbücher von Andreas Wernet ‚Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik‘ (Wernet 2000) sowie der ‚Einladung zur Objektiven Hermeneutik‘ (Wernet 2021). Gleichwohl scheint durch den Beitrag von Garz und Lohfeld eine dreifache Kritik am Lehrbuch durch: Erstens, weil die Rede von einer methodisierten ‚Interpretationstechnik‘ mit der Variabilität einer Kunstlehre bricht; zweitens, weil Verfahrensschritte und die Prinzipien der Methode separiert werden; drittens, weil die methodologische Auseinandersetzung nicht in Vollzug der Interpretationen eingelagert ist.

Was spricht also für solche einführenden Texte? Zunächst ist der Lehrbuchtext niedrigschwellig. Den Gruppen lässt sich mithin eine gewisse Exklusivität nicht absprechen. Die methodische Kontrolliertheit erfordert zudem mindestens eine Person, die methodologisch versiert ist, sodass Prinzipien situativ aufgerufen und Schritte eingeleitet werden können. Unerfahrene Gruppen (etwa Gruppen von Student:innen) teilen weder das methodologische Wissen noch die Kenntnisse über die Prinzipien der Interpretation einer Sequenz, sodass Interpretationen oftmals verkürzt werden oder einem ‚intentionalistischen Vorurteil‘ (Oevermann et al. 1979, S. 49) zum Opfer fallen. Gerade dann kommt aber das Potenzial der hermeneutischen Sinninterpretation nicht zur Geltung. Darüber hinaus ist die Kontrolle von Interpretationsvarianten durch die Gruppe darauf angewiesen, dass ‚Gruppenmitglieder eine hohe Bereitschaft zeigen, geradezu streitsüchtig ihre Interpretationen möglichst lange mit

Argumenten gegen Einwände aufrecht zu erhalten, damit sie, wenn sie scheitern, möglichst informationsreich scheitern“ (Oevermann 1979, S. 393). Darin liegt ein Hinweis auf eine persönliche Orientierung, die es erfordert das Machtgefälle von Virtuos:in und Noviz:in auszublenden, was bekanntlich auch misslingen kann. Dem machtvoll geprägten Sozialzusammenhang setzt das Lehrbuch einen Überblick und Einblick und z.T. niedrigschwellige Beteiligungsmöglichkeiten entgegen. Dass sich diese dann etwa auf Methodenworkshops oder in Seminaren und in den bei Garz und Lohfeld aufgerufenen institutionalisierten Arbeitszusammenhängen erproben lassen und sie auf diese Weise reflektiert werden können, steht außer Frage. Aber die produktive Streitsucht um das bessere Argument kann auch zu einem Ideal erhoben werden, das als Hindernis wirkt. Hierin zeigt sich die Spannweite einer wissenschaftlichen Methode, die gleichermaßen soziale Praxis wie auch wissenschaftlichen Diskurs beinhaltet. Somit wären Lehrbuch und soziale Zusammenhänge nicht gegeneinander zu führen, sondern ihre Wechselseitigkeit und mögliche Wechselwirkung zu eruieren sowie im Dienst einer methodischen Kontrolliertheit bei der Gewinnung von Erkenntnissen als effektive Kombination in Betracht zu ziehen.

2 Bilder und Biografien – Lebenswelten ohne Text und als Text

Als Grenzfälle der Interpretierbarkeit werden im Beitrag von Garz und Lohfeld exemplarisch Bilder und Biografien angeführt. Das ist vor dem Hintergrund von „Welt als Text“ (Garz/Kraimer 2000) und der Problematik des Auslassens von Handlungsverkettungen in Biografien bei der Interpretation nachvollziehbar. Geht es in den frühen Publikationen der Objektiven Hermeneutik um Dokumente oder Interaktionen, die sich in ihrem spezifischen raum-zeitlichen Gewordensein interpretieren lassen, so verdichtet sich in Bildern die raum-zeitliche Konstitution von Lebenspraxis; in biografischen Erzählungen dehnt sie sich vom Punkt der raum-zeitlichen Situiertheit der:des Erzähler:in weit in die Vergangenheit aus und ist gewissermaßen gebrochen durch die Existenz der:des Erzähler:in im Hier und Jetzt. Um diese Grenzfälle in ihrer objektiv hermeneutischen Bearbeitbarkeit argumentativ einzuholen, greifen Garz und Lohfeld auf jüngere Publikationen zur Objektiven Hermeneutik – insbesondere jene von Ulrich Oevermann (2014, 2016) – sowie ihre eigenen Erfahrungen zurück. Dabei fokussieren Garz und Lohfeld weniger auf einzelne Interpretationsschritte als vielmehr auf die Raum-Zeitlichkeit des Materials und die Frage, wie sich hieran jeweils Bildungsprozesse ablesen lassen.

Hat sich die Objektive Hermeneutik zunächst als textanalytisches Verfahren etabliert, so verwundert eine Hinwendung zur Bildanalyse zunächst. Doch wird damit einer Kritik der ausschließlichen Orientierung auf Sprache stattgegeben, die auch dem zeitgeschichtlichen Bedeutungszuwachs visueller Medien im „iconic turn“ Rechnung trägt (Bachmann-Medick 2007) und gegenwärtig insbesondere mit Blick auf die mediatisierten und digitalisierten Bedingungen des Aufwachsens verhandelt wird (vgl. Engel 2020). Bilder als primäres Datenmaterial anzuerkennen (Kraimer 2014, S. 9) erfährt insofern in zahlreichen Perspektiven der strukturalistischen Methodologie Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Breckner 2010; Kraimer 2014; Maier/Rademacher 2016; Herrmann 2015; Böhme/Böder 2020), die je systematisierende Antworten auf die Frage bereithalten, wie die Positionalitäten auf einem Bild zu interpretieren sind. In ihrem Beitrag wählen Garz und Lohfeld einen anderen Fokus, obwohl diese Bildinterpretation in ihrer Systematik in einigen Veröffentlichungen vorliegt (z.B. Garz 2006;

Garz/Zizek/Zizek 2014). Mit Blick auf den Gegenstand des Workshops, der dem Beitrag zugrunde lag, erklärt sich dies einmal über die Orientierung auf „Bildungsforschung“ und die Überlegungen, welche Fragen man an ein Bild als Ausdrucksgestalt von Bildungsprozessen herantragen könne; zum anderen über den Fokus der Verhältnisbestimmung, die die Autor:innen vornehmen. Können Bildungsprozesse in textlicher Gestalt effektiv nachvollzogen werden, so stellt sich hier die Frage, welche Wahrhaftigkeit ein Bild hinsichtlich eines Bildungsprozesses überhaupt implizieren kann. Die Grenze, die die Autor:innen für die hermeneutische Bild(ungs)forschung ausmachen, scheint mir an dieser Stelle durch die Gegenstandsbestimmung über die Bildungsgeschichte bedingt. Diese erfordert geradezu eine Auswahl von Bildern im Sinne einer Präsentation von Bildfolgen oder eben – und diesen Weg wählen Garz und Lohfeld – die Kontextuierung in der Biografie (auch: Garz/Zizek/Zizek 2014). Damit lässt sich einerseits die Frage nach dem eigenlogischen Stellenwert des Bildes stellen, andererseits lässt sich – unabhängig davon, ob das Bild in eine Bilderfolge oder in die Ereignisfolge der autobiografischen Erzählung eingebettet ist – fragen, inwiefern hier nicht genau die Grenzlogik reproduziert wird, die auch an narrative Interviews herangetragen wird.

Diesen letztgenannten Grenzfall begründen Garz und Lohfeld damit, dass das Verfahren eine Textmenge produziert, die durch die Objektive Hermeneutik insgesamt vor allem durch Hilfskonstruktionen bearbeitbar ist: Die Autor:innen verweisen dabei auf die Produktivität der Interpretation von objektiven Daten und führen die Empfehlung Oevermanns an, den Text thematisch zu segmentieren. Beiden Verfahrensvorschlägen liegt die Idee zugrunde, biografische Handlungsverkettungen angemessen rekonstruieren zu können (vgl. Garz/Lohfeld i.d.B.), ohne das Verfahren wechseln zu müssen. Diese nachvollziehbare, bewährte und erfahrungsgesättigte Praxis soll gleichwohl durch einen Gedanken ergänzt werden, der mir an der Stelle methodologisch interessant scheint, weil er in keiner Methodologie so deutlich in den Blick genommen werden kann, wie in der objektiv hermeneutischen und etwa in der Semantik von erlebter und erzählter Lebensgeschichte beschreibbar ist (vgl. Rosenthal 1995). Dabei soll gar nicht in Abrede gestellt werden, dass eine Lebensgeschichte nicht einfach frei erfunden werden kann, wenn dazu aufgefordert wurde, sie zu erzählen. Eine gewisse Authentizität und die Annahme, dass die eigene Vergangenheit auf der Basis des tatsächlich Erlebten erzählt wird, ist eine Voraussetzung dafür, dass biografische Interviews überhaupt verwendbares Material sein können. Gleichwohl gilt hier auch die Frage zu stellen: Was ist der Fall? Die Lebenspraxis, auf die sich eine Interpretation bezieht, wäre primär die des Interviews selbst – als Interaktionssituation. Diese beginnt mit einem Erzählimpuls sowie der vorgängigen Aushandlung zwischen interviewender und interviewter Person. Das bedeutet: Zunächst wird in der Rekonstruktion die – wenn auch meist sehr kurze – Beziehungsstruktur der involvierten Personen herausgearbeitet. In die Rekonstruktion hinein spielen kulturelle Deutungsmuster und Normalitätsannahmen, die zunächst auf individuierte Fallstrukturen im Hier und Jetzt schließen lassen. Damit ist dann die autobiografische Erzählung auch durch die Perspektivität des Erzählenden im Hier und Jetzt gebrochen. Die Frage, was der Fall ist – welchen Fall man also erhält – wenn man ein narratives Interview führt, hätte diese „Brechungen“ mit sich zu führen und damit auch zu reflektieren, dass nicht (nur) der Entscheidungspfad in den Blick gerückt wird, wenn eine Gleichzeitigkeit der raum-zeitlichen Ausdehnung und der Verortung im Hier und Jetzt vorliegt; vielmehr wird vor allem der Teil einer Biografie erzählt, „der unter dem Anspruch von Allgemeingültigkeit kommunizierbar ist und mit dem Anspruch versehen ist, von anderen geteilt zu werden“ (Oevermann 2016, S. 57). Die Folgerung, dass ein biografisches Interview darum wenig geeignet ist, Erkenntnisse über die Lebenspraxis und ihre Entscheidungskrisen zu erhalten (ebd.), würde ich indes nicht teilen. Denn erstens liegt gerade im Erzählstimulus eine inszenierte Krise, in der sich das Subjekt bezogen auf seine Vergangenheit und seine Gegenwart verhalten muss, zweitens bedeu-

ten die im Interviewverlauf angezeigten Abbrüche, Pausen und Satzplankorrekturen, das Aufscheinen der Gleichzeitigkeit von Entscheidungskrisen der Lebenspraxis und Erzählpraxis. Auch wenn also die Sicht auf die dynamische Praxis des Subjekts spezifisch beschränkt bleibt (ebd.), verweist das biografische Interview in seiner Gegenstandskonstitution auf ein So-und nicht-anders-geworden-Sein, das Ausdruck der gegenwärtigen Krisenbearbeitung in Bezug auf die Vergangenheit ist.

Das Interview wie das Bild bleiben Grenzfälle der Objektiven Hermeneutik, insofern die raum-zeitliche Struktur in ihnen von der Ursprungsidee der Methode abweichen. Doch zeigt sich in der Diskussion, dass auch das Bild unter bestimmten Prämissen (die Gegenstandsbestimmung betreffend, hinsichtlich der Bild(folge)auswahl und der Triangulation mit anderen Daten) letztlich in seiner Bildungsgeschichtlichkeit wahrgenommen wird und die biografische Narration schlussendlich auch eine Momentaufnahme ist, in der die Gegenwärtigkeit der Krisenlösungsinszenierung und die gegenwärtige Sicht auf die vergangenen Erlebnisse verwoben sind.

3 Neue Herausforderungen

Die Diskussionen, die hier aufgegriffen wurden und die Neuentwicklung am Beispiel der Bildinterpretation verweisen darauf, wie notwendig es ist, jeweilige Forschungsgegenstände weiterhin methodologisch zu begründen und gesellschaftliche Veränderungen (wie den „iconic turn“) aufzugreifen, um Lebenspraxen angemessen erschließen zu können. In diesem Zusammenhang teile ich das Argument um die Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Gegenstandskonstitutionen der rekonstruktiven Klassikerinnen (Objektive Hermeneutik, Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse, Dokumentarische Methode). Ein letzter Kommentar sei hier allerdings noch mit Blick auf den Beitrag auf die Nebenbemerkung von Garz und Lohfeld zur Inkompatibilität mit poststrukturalistischen Methoden erlaubt. Ich möchte an dieser Stelle gedankenexperimentell auf die mögliche Chancenhaftigkeit einer solchen Perspektive blicken. Denn die Totalität, die Verfahren wie der Objektiven Hermeneutik zuweilen vorgeworfen wird und die mit dem Anspruch auf „Wahrheit“ im Beitrag von Garz und Lohfeld eingeführte Bezugskategorie wird doch im Konzept der Dia-lektik von Besonderem und Allgemeinem relativiert (Oevermann 1983). In dieser Figur lassen sich Anschlüsse für „theoretische Lockerungsübungen“ (jour-fixe-initiative berlin 1999) hinsichtlich rekonstruktiver und diskursanalytischer bzw. [post]-Verfahren gerade mit Blick auf die Bildungsforschung finden. Ein Ansatz wäre etwa hier ein Rekurs auf „Randgänge der Bildungsphilosophie“ (Thompson 2009), die die Begrenztheit von Ansätzen der identifizierenden Bemächtigung in und durch Bildungsprozesse (Adorno) mit der Unmöglichkeit der Identifikation von Machtverhältnissen (Foucault) zusammenbringen. Vor dem Hintergrund dieser „Randgänge“ ist die Idee, einen Fall aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven zu betrachten, um Zugänge zu Lebens- und Bildungspraxis zu analysieren, unbedingt zu begrüßen. Sie eröffnet die interessante methodologische Frage um die Reichweite von Interpretationen und die Bedeutsamkeit jeweiliger Gegenstandskonstitutionen auf der Basis aktueller Forschungsgegenstände.

Mit diesen Gedanken ist abschließend auf einen Vorteil der „Versäulung“ – i.S. der adäquaten Betrachtung von Ausdrucksgestalten sozialer Praxis gemäß differenter methodischer Konstitution – zu verweisen. D.h., ebenso wie unterschiedliche Materialien in einer Interpretation in der Objektiven Hermeneutik nicht „vermischt“ werden – etwa in der Variante qualitativer Mehrebenenanalyse (Helsper/Hummrich/Kramer 2010; Hummrich/Kramer 2018) –

implizieren die je spezifischen Gegenstandskonstitutionen wichtige Hinweise auf Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Dass hierbei auch die eigene Standortgebundenheit reflektiert werden muss, liegt auf der Hand. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass nicht nur der „iconic turn“ Möglichkeiten und Grenzfälle markiert, sondern auch die Internationalisierung von Forschungszugängen und die Transnationalisierung von empirischem Material neue Herausforderungen und Optionen mit sich bringt (Hummrich 2018). Mit Blick auf vergleichende Perspektiven ist die Objektive Hermeneutik noch weiter zu entfalten. Dabei kommt es einerseits darauf an, die Bedeutung der Übersetzung von Begriffen und der damit verbundenen Bedeutungskonstruktionen und -horizonte aufzuschließen, wie auch den methodologischen Nationalismus von Forschungszugängen zu reflektieren (Amelina 2012; Wimmer/Glick Schiller 2003).

Literatur

- Amelina, A. (2012): Jenseits des Homogenitätsmodells der Kultur: Zur Analyse von Transnationalität und kulturellen Interferenzen auf der Grundlage der hermeneutischen Wissenssoziologie. SFB 882 Working Paper Series, No. 4, July 2012 DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities. <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/> (13. Dezember 2017)
- Bachmann-Medick, D. (2007): Cultural Turns. Hamburg.
- Böhme, J./Böder, T. (2020): Bildanalyse. Einführung in die Forschungspraxis der Morphologischen Hermeneutik. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28622-4>
- Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839412824>
- Engel, J. (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung. In: Kreitz, R./Demmer, C./Fuchs, T./Wiezorek, C. (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung. Opladen, S. 61–85. <https://doi.org/10.2307/j.ctvz0h9fd.6>
- Garz, D. (2006): Hilda Weiss: Soziologin, Sozialistin, Emigrantin. Hamburg.
- Garz, D./Kraimer, K. (2000): Die Welt als Text. Frankfurt a.M.
- Garz, D./Zizek, B./Zizek, L. (2014): Familienpositionalitäten. Zur Rekonstruktion familialer Lebenswelten. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Aus Bildern lernen. Ibbenbüren, S. 76–106.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A./Langer, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 119–135.
- Herrmann, I. (2015): Vandalismus an Schulen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19488-2>
- Hummrich, M. (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und Schulkulturen. *Tertium Comparationis*, 24. Jg., H. 2, S. 171–189.
- Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2011): Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen. Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12. Jg., H. 2, S. 217–238.
- Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2018): „Qualitative Mehrebenenanalyse“ und Triangulation – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. 2., überarbeitete Auflage Opladen/Berlin/Toronto, S. 123–147. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzffm.8>
- jour-fixe-initiative berlin (1999): *Kritische Theorie und Poststrukturalismus. Theoretische Lockerungsübungen*. Berlin.
- Kraimer, K. (2014): Zur Einführung: Fotos als Zeigefinder des Sozialen. Optionen der objektiv-hermeneutischen Bildanalyse. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Aus Bildern lernen*. Ibbenbüren, S. 9–37.
- Loer, T. (2006): Streit statt Haft und Zwang – objektive Hermeneutik in der Diskussion. In: *sozialer sinn*, 7. Jg., H. 2., S. 345–374. <https://doi.org/10.1515/sosi-2006-0209>

- Maier, M.S./Rademacher, S. (2016): Zukunft in Bildern. Einige methodologische Überlegungen zu Fotografien als visuelle Daten einer kulturvergleichenden Kindheits- und Jugendforschung. In: sozialer sinn, 17. Jg., H. 2, S. 233–262. <https://doi.org/10.1515/sosi-2016-0009>
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Manuskript. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L.v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M., S. 234–289.
- Oevermann, U. (1990): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Manuskript. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a.M., S. 27–101.
- Oevermann, U. (2000): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Manuskript. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (2014): „Get Closer“ – Bildanalyse mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik am Beispiel einer Google Earth Werbung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Aus Bildern lernen. Ibbenbüren, S. 38–75.
- Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden, S. 43–114. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–433.
- Reichert, J. (1991): Objektive Hermeneutik. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 223–228.
- Reichert, J. (2013): Gemeinsam interpretieren. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt a.M./New York.
- Schütze, F. (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>
- Thompson, C. (2009): Bildung an den Grenzen der Erfahrung. Paderborn. <https://doi.org/10.30965/9783657767212>
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>
- Wernet, A. (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.36198/97838556017>
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: The International Migration Review, 37. Jg., H. 3, S. 576–610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>

Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch Softwareunterstützung

Burkhard Schäffer

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden Parallelen aufgezeigt zwischen Verfahren des sog. Deep Learnings im Kontext von künstlicher Intelligenz (KI) und gängigen Ablaufschemata im Bereich qualitativ-rekonstruktiver Verfahren empirischer Sozialforschung: Methodologien wie die Dokumentarische Methode, die Objektive Hermeneutik, die Grounded Theory oder das Narrationsstrukturelle Verfahren haben alle mehr oder weniger nicht methodisierbare Bereiche, auf die mit Begriffen wie Abduktion oder Intuition eingegangen wird. Die Parallele zur KI wird in den sog. Hidden layers gesehen, also den verborgenen Schichten algorithmischer Berechnung bei sprachverarbeitenden Systemen, die von Informatiker*innen ebenfalls nicht oder nur unter unverhältnismäßig großem Aufwand rekonstruiert werden können. Vor diesem Hintergrund werden die angesprochenen qualitativ-rekonstruktiven Methodologien als Verfahren *Tiefer Interpretation* rekonstruiert und abschließend ein Forschungsprojekt vorgestellt, welches eruiert, inwiefern eine QDA¹-Software für das Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode (DokuMet QDA²) durch KI unterstützt werden kann.

Schlagwörter: Künstliche Intelligenz (KI), Algorithmen, Natural Language Processing, Dokumentarische Methode, Verfahrenslogiken, Deep Learning, QDA Programme

Possibilities and limits of optimizing procedures of Deep interpretation by software support

Abstract: In this article, parallels are shown between procedures of so-called deep learning in the context of artificial intelligence (AI) and common flow schemata in the field of qualitative-reconstructive procedures of empirical social research: methodologies such as the Documentary Method, Objective Hermeneutics, Grounded Theory or the Narrative Structural Approach all have more or less non-methodisable areas, which are addressed with terms such as abduction or intuition. The parallel to AI is seen in the so-called hidden layers, i.e. the hidden layers of algorithmic computation in language-processing systems, which cannot be reconstructed by computer scientists either, or only with disproportionate effort. Against this background, the aforementioned qualitative-reconstructive methodologies are reconstructed as procedures of *deep interpretation* and, finally, a research project is presented that investigates to what extent a QDA software for interpreting with the documentary method (DokuMet QDA) can be supported by AI.

1 QDA = Qualitative Data Analysis

2 DokuMet QDA, www.dokumet.de

Keywords: artificial intelligence (AI), algorithms, natural language processing, documentary method, procedural logics, deep learning, qualitative data analysis programmes

Einleitung

Im Rahmen der Methodologie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) wurde, wie bei allen anspruchsvollen Verfahren Tiefer Interpretation³ auch, ein Modus der Näherung an empirisches Material entwickelt, der sich von anderen ‚tiefen‘ Interpretationsverfahren wie z.B. der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2021), verschiedenen Spielarten der Grounded Theory (Strübing 2014; Breuer/Muckel/Dieris 2019) oder dem Narrationsstrukturellen Verfahren (Schütze 2016) einerseits unterscheidet, andererseits aber auch viele Gemeinsamkeiten aufweist. Dieser Modus kann bis zu einem gewissen Grad mit Regelmäßigkeiten im Sinne von Wenn-Dann-Anweisungen beschrieben werden. Z.B. verbirgt sich hinter den strikten ‚Nacheinandergeboten‘ aller sequenzanalytischen, also aller im weitesten Sinne hermeneutischen und rekonstruktiven Verfahren qualitativer Sozialforschung die Regel: Wenn ein Text interpretiert werden soll, dann muss die Reihenfolge der Wörter und Sätze eingehalten werden, es darf also nicht ‚vorgegriffen‘ werden.

Vor diesem Hintergrund wird in dem Beitrag einerseits der Frage nachgegangen, ob solche Verfahrensheuristiken, die bei allen sequenzanalytischen Methodologien anzutreffen sind, bis zu einem gewissen Grade auch als Algorithmen beschrieben werden können, also „Verfahren zur schrittweisen Umformung von Zeichenreihen“ (Duden) oder ob es sich hier eher um Verfahrenslogiken im praxeologischen Sinne handelt, also um Modi Operandi des Interpretierens, die nicht, wie ein Algorithmus nach eindeutigen Regeln, sondern eher im Sinne einer Mischung von teils expliziten, teils impliziten Regelmäßigkeiten zu konzipieren sind, wie sie auch vielen habitualisierten Handlungspraxen in der Alltagswelt unterliegen (Kap. 2). Dem vorangestellt ist ein Kapitel (1) über künstliche Intelligenz und sog. Deep Learning Algorithmen, ohne dass die zu entfaltenden Überlegungen zu den Gemeinsamkeiten von Verfahren Tiefer Interpretation mit Deep Learning nicht nachvollziehbar ist. Demnach haben Deep-Learning-Architekturen und Verfahren Tiefer Interpretation die Gemeinsamkeit, dass bei beiden versteckte Schichten (sog. Hidden Layers) der Bearbeitung empirischen Materials anzutreffen sind, die die Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit erschweren. So können aufgrund von Grenzen der Berechenbarkeit (Mainzer 2014) Informatiker*innen, wenn überhaupt nur unter größtem Aufwand genau rekonstruieren, wie eine Deep-Learning-Anwendung zu ihren Ergebnissen kommt⁴, aber auch kein*e Interpretierende*r kann alle Schritte rekonstruieren, wie sie oder er zu seinem/ihrer theoretischen Modell oder Typologie etc. gekommen ist. In einem dritten Kapitel werden schließlich vor dem Hintergrund der in Kap. 1 und 2 entfalteten Überlegungen Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch Softwareunterstützung am Bei-

3 Zu diesem Begriff vgl. Kap. 2.2

4 Denn was vor dem Hintergrund eines einfachen Algorithmenbegriffs zunächst eindeutig erscheint, wird dann komplexer, wenn man sich anschaut, wie Algorithmen in sog. Deep-Learning-Architekturen im Rahmen von sog. „künstlicher Intelligenz“ (KI) Verwendung finden. Hier lassen sich auf Grund von „Grenzen der Berechenbarkeit“ (Mainzer 2014) keine eindeutigen deterministischen Ableitungen von Eingabe und Ausgabe mehr herleiten, sondern wir haben es mit vielfältigen „Diffractionen“ (Barad 2012) zwischen Algorithmen untereinander und im Austausch mit humanen Entitäten zu tun, sodass Algorithmen in der einschlägigen Diskussion zunehmend „Handlungsträgerschaft“ (Latour) zugebilligt wird.

spiel eines Forschungsprojekts namens KISOFT vorgestellt, das sich der Unterstützung der Dokumentarischen Methode durch künstliche Intelligenz widmet (3).

1 Algorithmen oder: „Rechenvorschriften“, die ‚Interpretieren‘ ‚lernen‘

In der informatischen Literatur werden Algorithmen ganz prosaisch als „wohldefinierte Rechenvorschriften“ für endliche Rechenoperationen beschrieben, die „eine Eingabe“ in eine „Ausgabe umwandeln“ (Cormen et al. 2013, S. 5). Turing (1936) hat dies in den Bedingungen für eine „Turingmaschine“ konkretisiert. Für unsere Zwecke reicht folgende, bei Wikipedia zu findende Beschreibung der Eigenschaften eines Algorithmus aus⁵:

***Eindeutigkeit:** ein Algorithmus darf nicht widersprüchlich, sondern muss eindeutig beschrieben werden; **Ausführbarkeit:** jeder Einzelschritt muss ausführbar sein; **Finitheit:** die Beschreibung des Algorithmus muss endlich sein; **Terminierung:** nach endlich vielen Schritten muss der Algorithmus enden und ein Ergebnis liefern; **Determiniertheit:** Er muss bei gleichen Voraussetzungen stets das gleiche Ergebnis liefern; **Determinismus:** zu jedem Zeitpunkt der Ausführung besteht höchstens eine Möglichkeit der Fortsetzung. Der Folgeschritt ist also eindeutig bestimmt.*

Nicht nur technische Geräte, wie Automotoren, Heizungsanlagen etc. unterliegen in diesem Sinne einer algorithmischen Gesetzmäßigkeit. Auch Kochrezepte, Trainingspläne o.ä. können als Beispiele für Algorithmen herangezogen werden. Sie stellen allerdings Grenzfälle dar, da hier Abweichungen vom Plan (der ‚Eingabe‘) möglich sind, ohne dass z.B. das Rezept (die ‚Ausgabe‘) gleich ganz misslingen muss. Das Interesse der Sozial- und Geisteswissenschaften an Algorithmen richtet sich aber weder auf Automotoren noch auf Kochrezepte. Was die „Software Studies“ (z.B. Manovich 2013), die „Critical Algorithm Studies“ (z.B. Gillespie 2014) oder die „Critical Code Studies“ (z.B. Kitchin/Dodge 2011) an Codes, Protokollen und Algorithmen fasziniert, ist die „social power of algorithms“ (Beer 2017), also die Verwobenheit und Rückgekoppeltheit von Algorithmen untereinander und mit ihren kulturellen und sozialen Umwelten. Die empirisch schwer fassbaren „Algorithmenkulturen“ (Seyfert/Roberge 2017) entfalten in der Perspektive der angegebenen Disziplinen ihre Wirkungen eher unterhalb von Wahrnehmungsschwellen (vgl. zu den „schweigenden“ Dimensionen von Algorithmen Schäffer 2017).⁶

Vor diesem allgemeinen Hintergrund werden den datenbanksteuernden bzw. auf Datenbanken zugreifenden Algorithmen Eigenschaften zugeschrieben, die bis vor Kurzem noch dem Humanen vorbehalten waren, wie z.B. das Lehren (vgl. Klinge 2020). Ihnen wird als „Aktanten“ (Latour 1998) Handlungsträgerschaft zugebilligt, bzw. wird zumindest betont, dass in Handlungssituationen die Grenzen zwischen Menschen und Maschinen in Akteur-Netzwerkskonstellationen nicht mehr so genau zu ziehen seien. Zudem werden Algorithmen mit menschlichen Eigenschaften in Zusammenhang gebracht, allen voran mit der Fähigkeit zu ‚Lernen‘: Bei sog. „Deep Learning“-Anwendungen künstlicher Intelligenz (KI) werden

5 <https://de.wikipedia.org/wiki/Algorithmus>

6 Neben den Algorithmen stehen zudem „Datenbanken als Treiber der Digitalisierung“ (Häußling 2020, S. 137) in den sog. „critical data studies“ im Fokus. „Das Denken in Datenbanken besitzt nach Manovich einen ähnlich revolutionären Charakter wie die Einführung der Zentralperspektive in die Malerei zu Beginn der Renaissance“ (Häußling 2020, S. 137 mit Bezug auf Manovich 2001).

algorithmische Verarbeitungsprozesse aus dem „Machine Learning“ benutzt, die mit sog. „neuronalen Netzen“ arbeiten.⁷

1.1 Deep Learning oder: Algorithmen, die ‚lernen‘, Preise vorherzusagen oder Bilder zu erkennen

Worauf es beim Deep Learning ankommt, wird im Folgenden im Anschluss an eine populärwissenschaftliche Erläuterung eines Softwareentwicklers (Raicea 2017) dargelegt: Lernende neuronale Netzwerke bestehen nach Raicea, vereinfacht gesagt, aus drei Schichten (Layers), von denen zwei sichtbar sind, nämlich die Eingangsschicht (Input Layer) und die Ausgangsschicht (Output Layer). Dazwischen sind je nach Konstruktion unterschiedlich viele verdeckte Schichten (Hidden Layers), die die Eingangsinformationen zu einem Output verarbeiten (vgl. Abb. 1).

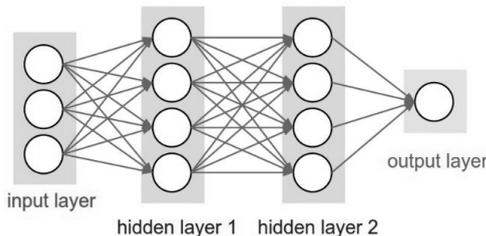


Abb. 1 Hidden Layers. Quelle: <https://cs231n.github.io/neural-networks-1/>

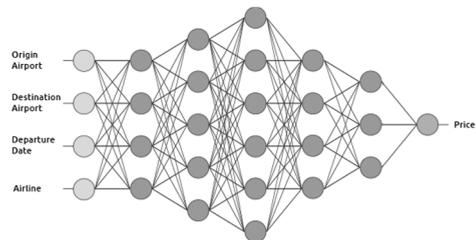


Abb. 2: Preisberechnung mit Deep Learning nach Raica 2017

Die Idee beim Deep Learning ist nun, dass man ein solches Layerkonstrukt mit großen Datensätzen ‚trainieren‘ kann, um Problemstellungen zu bearbeiten. Raicea veranschaulicht dies am Beispiel eines Programms für die Preisvorhersage für einen Flug auf der Basis der Informationen Abflugs- und Zielflughafen, Abflugdatum und Fluggesellschaft (vgl. Abb. 2): Man gibt der Maschine zunächst vier beliebige Eingangswerte ein (z.B. Hamburg nach Berlin, 18.00 Uhr, Lufthansa) und lässt sie auf dieser Basis einen Preis auswerfen. Jede Verbindung zwischen den Neuronen (Kreisen in der Grafik) ist mit einem Gewicht assoziiert, das die Eigenschaften dieses Neurons beschreibt, z.B., ob, mit welcher Intensität und wohin es eine Information weiterleitet oder auch nicht. Dies beeinflusst dann die weitere Verarbeitung in der nächsten, komplexeren Schicht. Im Beispiel werden im Laufe der wiederholten Durchgänge vermutlich die ‚Abflugzeitneuronen‘ generell ‚schwerer‘ gewichtet, weil sie stärker den Preis beeinflussen, als die beiden ‚Airportneuronen‘, die mit der Zeit entsprechend ‚leichter‘ gewertet werden. Dieser Prozess wird milliardenfach wiederholt und das Programm kommt dem Ergebnis so immer näher, ‚lernt‘ also den Preis vorherzusagen auf der Basis früherer Inputs (also Abflugzeiten usw.) und Outputs (Preisen).

Dieses ‚Lernen in Schichten‘ kommt auch bei der maschinellen Bilderkennung zum Einsatz. Tsoutis (2019) hat dies in Bezug auf „Merkmalshierarchien“ bei Deep-Learning-Architekturen visuell gut auf den Punkt gebracht (Abb. 3): Zunächst werden einfache Merkmale eines Bildes wie Punkte und Striche erkannt, auf der nächsten Ebene schon Formen und schließlich Gesichter. Jede Ebene ist komplexer und baut auf der vorherigen auf: „Die Faust-

⁷ Auch hier haben wir es mit der Gehirnmetaphorik mit einem anthropomorphen Bezug zu tun.

regel lautet: je tiefer eine Schicht im Deep Learning Netzwerk liegt, desto komplexer werden die Merkmale, die jeder einzelne Knotenpunkt dieser Schicht erkennt“ (Tsoutis 2019).

Grundsätzlich wird bei allen Deep Learning-Modellen zwischen „überwachtem“ und „unüberwachtem“ Lernen unterschieden (Jannidis/Kohle/Rehbein 2017, S. 289). Beim überwachten Lernen ist es „Aufgabe des Computers, aus einer Reihe von Beispielen einen Zusammenhang zwischen den Eigenschaften der Beispiele und den Klassen, denen die Beispiele zugehörig sind, zu erkennen“ (ebd). Die Flugpreisermittlung ist hierfür ein idealtypisches Beispiel, da die Klassen (Flughäfen, Preise etc.) schon vorher feststehen. Beim unüberwachten Lernen dagegen ›lernt‹ der Computer, „Gruppen ähnlicher Gegenstände (sogenannte Cluster) zu bilden und voneinander zu unterscheiden (z.B. Gesichter, BS), ohne diese Cluster aber mit vorgegebenen Klassenlabels zu versehen“ (ebd., S. 290). Einfach gesprochen: Es werden hier Unmengen von Daten auf Korrelationen von zuvor nicht festgelegten Dimensionen hin durchsucht und: Diese Korrelationen sind nicht linear ‚verdrahtet‘, sondern in rekursiven Rückkopplungsschleifen und insofern zirkulär miteinander verbunden.

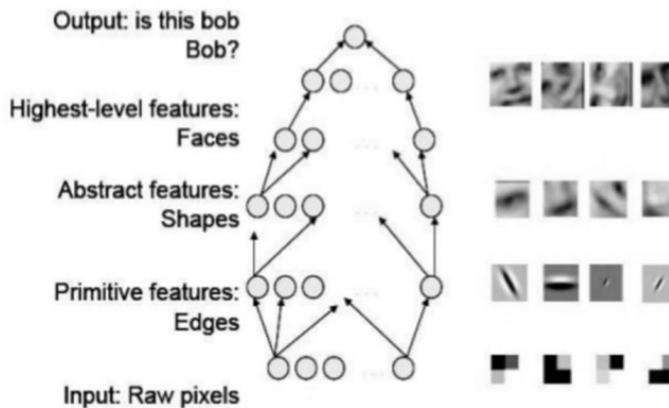


Abb. 3: Die Merkmalshierarchie (engl. feature hierarchy) vereinfacht dargestellt: Quelle: Mirza/Malik/Syed 2018 zitiert nach Tsoutis 2019

Wie genau diese Prozesse im Inneren der Deep-Learning-Architekturen vonstattengehen, wie sich also die Layers der Programme in diesem rekursiven Prozess auf- und miteinander einjustieren, kann auch von den Informatiker*innen nicht vorhergesagt und wohl nur schwer rekonstruiert werden, da die Komplexität der Rückkoppelungseffekte zwischen den verschiedenen Schichten so hoch ist, dass zwar *prinzipiell* jeder nächste Schritt berechenbar wäre, da ja jedes einzelne ‚Neuron für sich‘ einen Algorithmus darstellt, der sich nach den eingangs beschriebenen Gesetzmäßigkeiten (also deterministisch) ‚verhält‘. Gleichwohl gelangt man hier durch die schiere Zahl der Rechenschritte an „Grenzen der Berechenbarkeit“ (Mainzer 2014), die an anderer Stelle mit dem „Schmetterlingseffekt“ (Lorenz 1972) beschrieben werden: Ganz kleine Änderungen der Ausgangsbedingungen (bei der Wettervorhersage ein Schmetterlingsflügel Schlag in Brasilien) können am Ende sehr große Auswirkungen zeitigen (die Bildung eines Tornados in Texas), die nicht vorhergesagt werden können.⁸

8 Mainzer fasst dies unter der Überschrift „deterministisches Chaos“ (2014, S. 127ff., insbesondere 132ff.) zusammen: „Im deterministischen Chaos ist die Dynamik durch ein nichtlineares Wachstumsgesetz vollständig determiniert. Allerdings sind langfristige Wirkungen praktisch nicht vorausberechenbar, da der Rechenaufwand wegen der empfindlichen Abhängigkeit von den Anfangsdaten exponentiell wächst“ (ebd., S. 135).

Beim Flughafenbeispiel und auch beim Bilderkennungsbeispiel haben wir es durchaus mit einem rudimentären Prozess der ‚Interpretation‘ zu tun: Auf Basis einer überschaubaren Menge an Parametern und auf der Basis von Training mit Realdaten sagt das Programm den Preis voraus bzw. ‚erkennt‘ ein Gesicht, es ‚interpretiert‘ also empirische Daten. Allerdings sind hier die Trainingsbedingungen recht übersichtlich und vor allem: Gerade beim Flughafenbeispiel handelt es sich mehr um ein ‚Rechnen‘, als um ein ‚Interpretieren‘ im engeren Sinne, da die Ausgangswerte ja eindeutig als numerische Werte vorliegen.⁹ Bei der Bilderkennung ist das schon anders und bei Sprache stellen sich nochmals ganz andere Probleme dar, wie im Folgenden gezeigt wird.

1.2 Natural Language Understanding mit General pretrained Transformern (GPTs)

In den „Digital Humanities“ (vgl. Jannidis/Kohle/Rehbein 2017) und der Korpuslinguistik (Hirschmann 2019) werden statistische Textauswertungen schon länger z.B. zur Vorsortierung relevanter Stellen oder zur Suche und Markierung ähnlicher Passagen in großen Textkorpora bzw. zur Suche nach der Benutzung bestimmter Begriffe oder Begriffskombinationen in bestimmten Wortumfeldern etc. genutzt. Auch in den Sozialwissenschaften halten Methoden des machine learning zunehmend Einzug. So machen Edelmann et al. (2020) in einem Review über „Computational Social Sciences and Sociology“ auf die breite Anwendung dieser neuen Zugänge für viele Bereiche der Soziologie aufmerksam.¹⁰

Bei der Verarbeitung natürlicher Sprache im Modus unüberwachten Lernens kommen „Natural Language Processing“ (NLP)-Modelle ins Spiel, die sich ein „Natural Language Understanding“ (NLU) zum Ziel gesetzt haben. In jüngster Zeit machen hier sog. „Generative Pretrained Transformer“ (GPTs) große Fortschritte. Dies sind Programme, die auf Basis von sehr großen Datensätzen vortrainiert sind und relativ aufgabenunabhängig mit Texten umgehen können. Sie sind insofern eine Weiterentwicklung der eingangs vorgestellten KIs: „Vor GPT wurden die meisten NLP-Modelle mittels überwachtem Lernen speziell für eine bestimmte Aufgabe geschult, etwa um Stimmungen (positiv, neutral, negativ...) in einem Text zu erkennen. Dazu mussten vorab große Datenmengen manuell durch den Menschen definiert werden, zum Beispiel durch die händische Bezeichnung der Stimmung von Texten“ (Nord 2021). Die GPT-Modelle dagegen brauchen diesen menschlichen Zwischenschritt nicht mehr. Sie tun dies eigenständig auf der Basis eines Grundtrainings mit großen Sprachdatenbanken und können dann je nach Modelltyp (GPT1, GPT2, GPT3 usw.) auf immer größere Mengen an Information zurückgreifen.¹¹ Das derzeitige GPT-3-Modell greift z.B. neben verschiedenen Datenbanken auch auf Wikipedia zu und meistert „Aufgaben wie das Schreiben von Artikeln, die schwer von menschengemachten Texten zu unterscheiden“ sind (ebd.). In Brown et al. (2020) werden die Fähigkeiten von GPT3 in Abhängigkeit davon beschrie-

9 Die Zeiten, codierte Nummern von Flughäfen und Fluggesellschaften und Preise verfügen zwar über ein unterschiedliches Skalenniveau, sind aber problemlos aufeinander zu beziehen.

10 Im Abstract zum Artikel zählen die Autoren auf: „(a) social network analysis and group formation; (b) collective behavior and political sociology; (c) the sociology of knowledge; (d) cultural sociology, social psychology, and emotions; (e) the production of culture; (f) economic sociology and organizations; and (g) demography and population studies.“ <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-soc-121919-054621#article-denial> (12. April 2021).

11 „In recent years the capacity of transformer language models has increased substantially, from 100 million parameters [...], to 300 million parameters [...], to 1.5 billion parameters [...], to 8 billion parameters [...], 11 billion parameters [...], and finally 17 billion parameters [...] (Brown et al. 2020, S. 4).

ben, wie viele Lösungsbeispiele man dem Programm überhaupt noch geben muss, damit es eine Aufgabe erfüllen kann: gar kein Beispiel, ein Beispiel oder ein paar Beispiele? Ein zentrales Ergebnis ist Folgendes: Je größer die Anzahl der Parameter aus den zuvor eingespeisten Datenbanken ist, auf die das Programm zurückgreifen kann, desto besser kann es seine Aufgabe auch ohne jede Anweisung erfüllen. Man kann ihm eine Frage oder eine Aufgabe stellen und es beantwortet oder erledigt sie eigenständig. Die schiere Quantität der Parameter entscheidet hier über die Qualität der Ergebnisse – ein m.E. durchaus beunruhigender Gedanke für qualitativ Sozialforschende, die – wie alle Menschen – nur über eine begrenzte Fähigkeit verfügen, Informationen zu sichten und zu verarbeiten. Wenn nun ein Programm quasi mühelos z.B. 1000 Interviews auf der Basis von Milliarden von Parametern miteinander nach von ihm selbst entwickelten Kriterien vergleicht, liegt die Beunruhigung u.a. darin, dass der Mensch sich nicht sicher sein kann, ob er in seiner Auswahl von Interviews etwas Entscheidendes übersehen haben könnte.

Die Rückkoppelungen zwischen solch automatisierten, Sprache mehr und mehr ‚verstehenden‘ algorithmischen KI-Systemen ist für den oben beschriebenen sozialwissenschaftlichen und philosophischen Algorithmen Diskurs zentral. Angesichts von Systemen, die selbst Geschichten erfinden können, erscheint die Rede von der ‚fraktalen Handlungsträgerschaft‘ der Algorithmen (Seyfert/Roberge 2017, S. 10) mehr und mehr plausibel, da sich an diesem Beispiel zeigt, dass das (hier: sprachliche) ‚Handeln‘ der Algorithmen immer schwerer von menschlichem Handeln zu unterscheiden ist, bzw. genauer: weil das ‚Zusammenhandeln‘ von Menschen mit Algorithmen im Sinne Latours immer schwerer eindeutig auf menschliche oder nichtmenschliche Handlungsträgerschaften reduzierbar ist. Dies ist mit dem Begriff der ‚Algorithmenkultur‘ (Seyfert/Roberge 2017) m.E. zutreffend verdichtet. Im Folgenden wird vor dem Hintergrund der bislang entfalteten Begrifflichkeit der Interpretationsprozess qualitativ-rekonstruktiv Forschender im Hinblick auf ihm innewohnende ‚Algorithmen‘ bzw. heuristische Verfahrenslogiken untersucht.

2 Rekonstruktiv-sequenzielle Verfahren als heuristische Verfahrenslogiken im praxeologischen Sinn

Der ursprüngliche Titel dieses Beitrags war mit ‚Zum Algorithmus der Dokumentarischen Methode‘ überschrieben. Nach einigen Rückmeldungen erscheint mir der Begriff einer ‚heuristischen Verfahrenslogik im praxeologischen Sinn‘ jedoch passender, da die Unterschiede mathematisch definierter Algorithmen zu dem, was Menschen beim Interpretationsprozess tun, doch zu groß sind. Der Zusatz ‚im praxeologischen Sinn‘ ist deshalb wichtig, weil es sich oft um Logiken der Interpretationspraxis im Bourdieuschen Sinne handelt, also solche, die implizit beim Interpretieren Anwendung finden, ohne dass die Interpretierenden hierüber bei jedem Schritt explizit Rechenschaft ablegen. Im Gegensatz zu den mathematisch präzisen Turing-Algorithmen (‚TAs‘), wie sie in Kap. 1 beschrieben wurden, sind heuristische Verfahrenslogiken (‚HVs‘) im praxeologischen Sinn, wie sie bei rekonstruktiv-sequenziellen Verfahren zum Einsatz kommen, nämlich nicht ein-, sondern vieldeutig, ja manchmal sogar widersprüchlich. Ihre Ausführbarkeit ist prinzipiell gegeben, aber ob es sinnvoll ist, entscheidet der*die Interpretierende. Das Prozedere ist prinzipiell nie abgeschlossen (nonfinit), es wird irgendwann angehalten, weil die Interpretin oder der Interpret keine Zeit mehr haben, weiter zu interpretieren oder ihnen nichts mehr einfällt. Zudem ist der Interpretationsprozess zirkulär angelegt: Ergebnisse einer Interpretation verändern den Kontext für eine vorherge-

hende Interpretation, die wiederum die erste konstituiert. Er ist nicht determiniert und seine Anschlüsse sind folgerichtig auch nicht eindeutig bestimmbar (vgl. Tabelle 1).

Turing-Algorithmus (TA)	Heuristische Verfahrenslösgik (HV)
<i>Eindeutigkeit:</i> Es darf keine widersprüchliche Beschreibung vorliegen. Diese muss eindeutig sein.	<i>Vieldeutigkeit:</i> Sie kann widersprüchliche Dimensionen haben, muss also nicht eindeutig sein.
<i>Ausführbarkeit:</i> Jeder Einzelschritt muss ausführbar sein.	<i>Ausführbarkeit:</i> Jeder Einzelschritt ist prinzipiell ausführbar. Über die Sinnhaftigkeit entscheidet der*die Interpretierende*r.
<i>Fintheit:</i> Die Beschreibung des Algorithmus muss endlich sein.	<i>Non-Finitheit und Zirkularität:</i> Die Beschreibung heuristischer Verfahrenslösgiken ist prinzipiell nie abgeschlossen.
<i>Terminierung:</i> Nach endlich vielen Schritten muss der Algorithmus enden und ein Ergebnis liefern.	<i>Terminierung:</i> Nach endlich vielen Schritten muss die Verfahrenslösgik vom Interpretierenden angehalten und ein Zwischenergebnis geliefert werden.
<i>Determiniertheit:</i> Der Algorithmus muss bei gleichen Voraussetzungen stets das gleiche Ergebnis liefern.	<i>Non-Determiniertheit:</i> Hier gibt es keine gleichen Voraussetzungen, folglich auch keine gleichen Ergebnisse.
<i>Determinismus:</i> Zu jedem Zeitpunkt der Ausführung besteht höchstens eine Möglichkeit der Fortsetzung. Der Folgeschritt ist also eindeutig bestimmt	<i>Non-Determinismus:</i> Zu jedem Zeitpunkt der Ausführung bestehen vielfältige Möglichkeiten von Anschlüssen. Der Folgeschritt ist also nicht eindeutig bestimmt.

Tabelle 1: Vergleich mathematischer Algorithmus und heuristische Verfahrenslösgik

Von einem Algorithmus im engeren Sinne lässt sich dann nicht mehr sprechen, weshalb der Begriff heuristische Verfahrenslösgik im praxeologischen Sinn angemessener ist. Zwar sind im Rahmen der verschiedenen qualitativen Methodologien Regeln und Regelmäßigkeiten zu verzeichnen, die z.T. durchaus algorithmische Qualitäten besitzen, aber der Begriff der Verfahrenslösgik markiert die Differenz besser. Allerdings gibt es eine Parallele zu den oben besprochenen algorithmischen Deep-Learning-Architekturen: Auch Methodologien verfügen über ihre ‚Hidden Layers‘, die analog zum Berechenbarkeitsproblem von Deep-Learning-Verfahren Reste des Unerklärlichen aufweisen. Die ‚Hidden Layers‘ qualitativ-rekonstruktiver Forschung werden in den verschiedenen methodologischen Sprachspielen jedoch anders bezeichnet: so etwa mit dem Begriff der „Abduktion“ (vgl. hierzu Reichertz 2013, siehe auch Schäffer 2020, S. 72 ff.) oder dem Begriff der „Intuition“ (Gigerenzer 2008) – aber zurück zur Frage, ob sich qualitative Methodologien als heuristische Verfahrenslösgiken darstellen lassen. Ein Blick auf den Ablaufprozess der Dokumentarischen Methode mag dies veranschaulichen.

2.1 Zur heuristischen Verfahrenslösgik der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021) lässt sich mittlerweile als ein Prozess beschreiben, der schon ein recht hohes Maß an verfahrenslösgischer Standardisierung erreicht hat: Zunächst wird das interessierende Geschehen einer Handlungspraxis auf irgendeine Art einem Prozess der Transformation in Schrift, meistens durch Transkription unterzogen, so dass am Ende ein schriftliches Urdokument entsteht, auf das man sich als Datenbasis beziehen kann. Dieser Schritt der Transformation in Schriftlichkeit auf der Basis von Transkriptionsregeln, wie z.B. TiQ („Talk in Qualitativ Social Research“, vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah 2014; grundlegend: Dittmar 2009), kann noch am ehesten als ‚echter‘ Algorithmus rekonstruiert werden, da hier die eindeutigsten Verfahrensvorschriften in Form von Transkripti-

onsregeln vorliegen. Die Transkription ist beides: erkenntniskonstituierend, aber auch begrenzend. Denn aus praxeologischer Sicht ist die Welt nicht ‚Text‘ (zu dieser These: Kraimer/Garz 1994), sondern ‚Praxis‘, was weit über einen engen Textbegriff hinausgeht; dennoch ist die primäre Bezugnahme der Methodologie fokussiert auf einen sehr engen Textbegriff. Was dem Flughafenalgorithmus also die Zahlenwerte, ist der heuristischen Verfahrenslogik der Dokumentarischen Methode – und wie wir sehen werden allen anderen rekonstruktiven Methodologien Tiefer Interpretation auch – die Verfasstheit in Schriftlichkeit in einen recht strengen Format, weshalb man durchaus von einem „Paradigma des Transkripts mit Zeilennummern“ (Schäffer 2022a) sprechen kann.¹²

Im weiteren Verlauf des Interpretationsprozesses der Dokumentarischen Methode wird die Zeichenfolge des Transkripts dann der „Formulierenden“, „Reflektierenden“ (Bohnsack 2021, S. 138ff.) und schließlich der „Typenbildenden Interpretation“ (Schäffer 2020, S. 71ff.) unterzogen. Die Parallele zu den Layer-Architekturen beim Deep Learning fällt schon hier ins Auge: Jeder Interpretationsschritt ‚approximiert‘ die vorhergehenden Schritte, ist also auf einem ‚höheren‘ Level der Komplexität angesiedelt.

Die Dokumentarische Methode hat insofern, wie andere anspruchsvolle Methodologien auch, eine ganz eigene heuristische Verfahrenslogik, ein typisches Ablaufschema des Interpretierens entwickelt. Im Zuge der Entwicklung der Software DokuMet QDA haben wir versucht, uns die einzelnen Unterschritte zu vergegenwärtigen. In Abb. 4 ist das Prozedere der zentralen Verfahrenslogik der Dokumentarischen Methode, am Beispiel der Reflektierenden Interpretation einer Gruppendiskussion in einem Ablaufdiagramm dargestellt (vgl. Schäffer/Klinge/Krämer 2020, S. 170f.).

Auf der linken Seite ist das sequenzielle Gebot bei der reflektierenden Interpretation einer Gruppendiskussion rekonstruiert: Man wählt eine Passage (PAS1) aus, beginnt mit der Interpretation einer Äußerung (RI), rekonstruiert ihren Sinn für sich und mit Bezug auf Vorgänger- und Anschlussabschnitt, erarbeitet, falls interpretierbar sinn- und soziogenetische Aspekte für die „typenbildende Interpretation“ (Schäffer 2020) heraus und wiederholt das Ganze so lange, bis man am Ende der ausgewählten Passage angelangt ist. Dann fokussiert man auf den Orientierungsrahmen, indem man nach internen und externen Vergleichshorizonten sucht und weitere sinn- bzw. soziogenetische Dimensionen rekonstruiert, die man ebenfalls in Aspekten darlegt. Wie weit man auf die Vergleichshorizonte ganz rechts zurückgreifen kann (also auf andere Passagen, andere Interpretationen oder gar andere Typenbildungen) hängt vom Fortschritt des Gesamtprojekts ab: Zu Beginn spielt sich viel auf der linken Seite ab, später, wenn man in der Phase der Typenbildung angelangt ist, mehr auf der rechten. Allerdings zeigt die Erfahrung, – und hier ist einer der ‚Hidden Layer‘ der Dokumentarischen Methode verborgen – dass bereits während der ersten Phase Abduktionen auftauchen, d.h. plötzliche Erkenntnisse, die weit über den gerade interpretierten Abschnitt hinausweisen. Dies erzwingt Sprünge zwischen den Ablaufschemata: Wenn man z.B. eine Idee für eine Typenhypothese hat, sollte man sie aufschreiben und später gezielt weiterverarbeiten können und nicht sklavisch die Passage bis zum Ende durchinterpretieren, auf die Gefahr hin, dass die „Sparks“ (Anselm Strauss) oder Abduktionen (Peirce) verloren gehen. Dies ist

12 Die Bezugnahme auf diese Texte als ‚empirisch‘ im Sinne von *empeiria* (Erfahrung/Erfahrungswissen) ist vor dem Hintergrund der weitreichenden Entkontextualisierung durch die Transkription sowie durch die weiteren Verarbeitungsschritte problematisch. Es ist eben gerade keine ‚Erfahrung‘ oder ‚Erfahrungswissen‘, sondern ‚nur‘ die schriftliche Information über Erfahrungsrekonstruktionen, mit der sich die Methodologien der Dokumentarischen Methode, des Narrationsstrukturellen Verfahrens, aber auch die der Objektiven Hermeneutik oder der Grounded Theory beschäftigen. Im Übrigen hat schon Platon im Phaidros dieser Form schriftlicher Information eine gehörige Portion von Skepsis entgegenbracht, weil sie nicht antworten könne, wenn man sie etwas frage (dass er das in Schriftform getan hat, gehört dann zu den Pointen Platonischen Denkens).

mit den reversiblen Abduktionspfeilen in der Grafik gemeint. Zudem ist zu betonen, dass die Grafik eine zu starke Linearität des Forschungsprozesses suggeriert, was schlicht der Darstellung geschuldet ist.

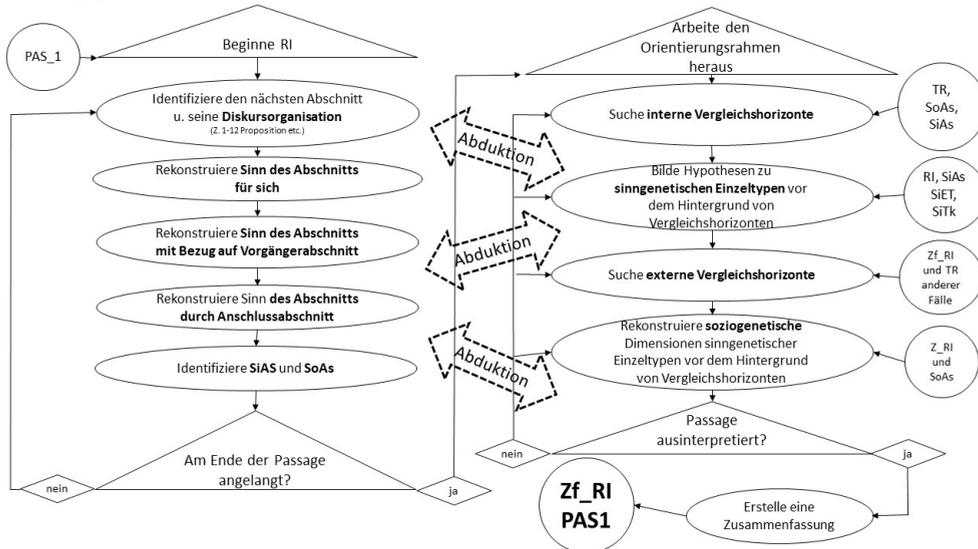


Abb. 4: Detail Reflektierende Interpretation bei Dokumentarischer Methode, vgl. Schäffer et al. 2020, S. 171

Vielmehr ist der Forschungsprozess der Dokumentarischen Methode grundlegend zirkulär angelegt, durchaus im Sinne des hermeneutischen Zirkels, wobei Abduktionen den Zirkel bzw. die Spirale am Laufen halten (vgl. hierzu auch: Bohnsack 2017, S. 77f.; Schäffer 2020, S. 72ff.).

2.2 Ein allgemeines Modell der Beschreibung von Verfahren ‚Tiefer Interpretation‘

Man kann solche Ablaufschemata mit all ihren Einschränkungen, was Abkürzungen/Umwege/unorthodoxe Verwendungen etc. anbelangt, m.E. auch für andere Methodologien aufzeigen. Sie stellen alle Modi des Interpretierens dar, auf die ich in Anlehnung an Deep-Learning-Modelle als ‚Tiefe Interpretation‘ Bezug nehmen möchte. Heuristischen Verfahrenslogiken unterschiedlicher qualitativer Zugänge sind insofern mehr oder weniger tiefe, zwingend sequenzielle Verfahrensschritte inhärent (wie die eben aufgezeigten). Während inhaltsanalytische Verfahren recht schnell Textstellen unter Codes subsumieren und insofern nicht die Tiefe sequenzanalytischer Verfahren erreichen, gehören Methodologien wie z.B. die Grounded Theory (Strübing 2014), das Narrationsstrukturelle Verfahren (Schütze 2016), die Objektive Hermeneutik (Wernet 2021) und auch die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021) zu den heuristischen Verfahrenslogiken, mit denen sich Verfahrensschritte ‚Tiefer Interpretation‘ betreiben lassen.

Im Folgenden möchte ich ein allgemeines Beschreibungsmodell von Interpretationsprozessen vorschlagen, das es ermöglicht, verschiedene Verfahren Tiefer Interpretation miteinander zu vergleichen. Hier ist m.E. die Idee geschichteter Erkenntnisprozesse der Deep-Learning-Modelle (vgl. Kap. 1.1) zentral: Man kann jede Methodologie und ihre daraus resultierenden Interpretationsschritte formal in folgendem Dreiebenenmodell beschreiben: Es gibt einen Input – eine Transkription, ein Bild, ein Video, eine Beobachtung oder ein Dokument – gefolgt von einem unterschiedlich komplexen Verarbeitungsprozedere, in das die verschiedenen grundlagentheoretischen und methodologischen Steuerungsaspekte hineinspielen. Als Output bekommen wir dann eine Fallrekonstruktion, eine Typologie, ein theoretisches Modell etc. (vgl. Abb. 5).

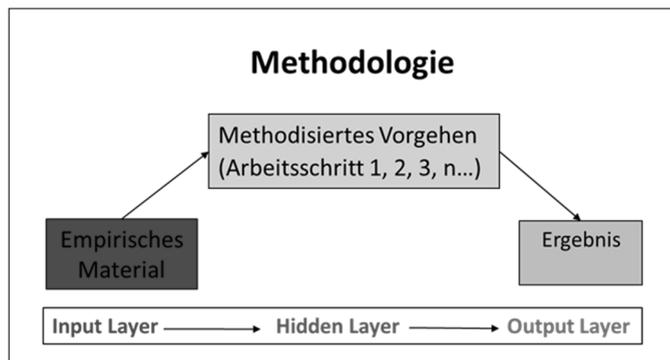


Abb. 5: Allgemeines Modell von Verfahren Tiefer Interpretation (in Anlehnung an Abb. 1)

Die Parallele zum Deep Learning liegt hier m.E. auf der Hand: Viele der Verfahrensschritte sind für eine*n Endbenutzer*in genauso wenig durchschaubar, wie die sich selbst organisierenden neuronalen Netze für die Informatiker*innen. Begriffe wie „Abduktion“ von Charles Sanders Peirce (Peirce 1979, § 5.1899) oder „Sparks“ bei Anselm Strauss müssen dann dafür herhalten, das kreative Moment qualitativ-rekonstruktiver Forschung irgendwie fassbar zu machen.

Wendet man das Modell von Input Layer, Hidden Layer und Output Layer auf die Grounded Theory, die Narrationsanalyse, die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode an, gelangt man zu folgenden Darstellungen (vgl. Abb. 6–9):

In veröffentlichten Fallrekonstruktionen, und hier zeigt sich die Parallele zu den Deep-Learning-Anwendungen am deutlichsten, bekommt man meistens nur ausschnittsweise den gesamten Prozess zu Gesicht und muss den Ergebnissen vertrauen. Überwiegend sind einzelne Interpretationsschritte exemplarisch, oft nur ausschnitthaft im Anhang der Studien aufgeführt. Neben der Ausschnitthaftigkeit kommt hier noch das Problem hinzu, dass solche Darstellungen immer auf der Darstellung „gegenwärtiger Vergangenheiten“ beruhen, d.h. Vergangenheiten von Arbeitsschritten, bei denen man bei der sog. „Rekonstruktion“ schon wusste, in welche Richtung es mit der Interpretation später weiterging (vgl. Schäffer 2020, S. 81). Das Problem bei allen qualitativen Methodologien ist also die Schicht in der Mitte, der Hidden Layer, der mal mehr mal weniger stark (oder auch gar nicht) expliziert wird.

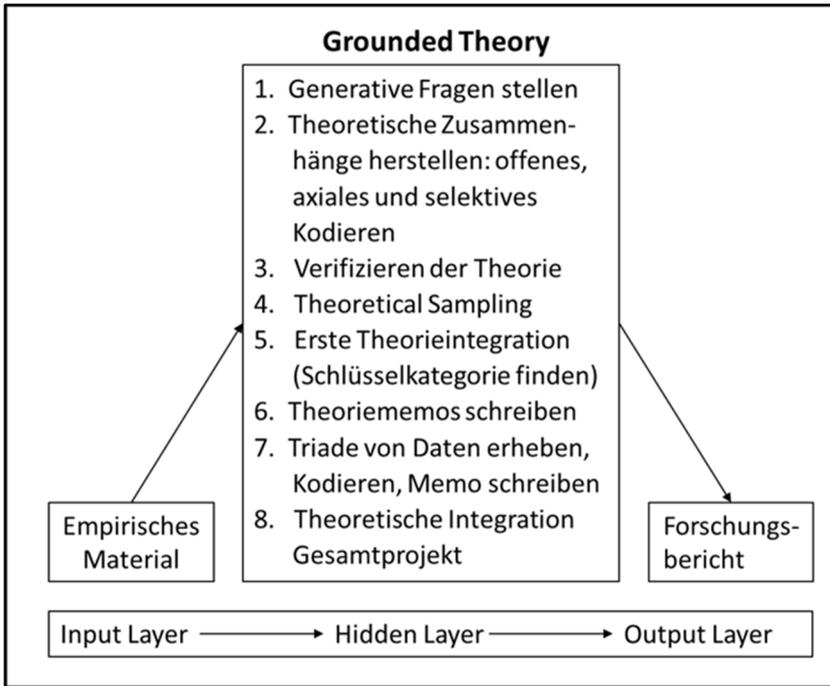


Abb. 6: Grounded Theory (vgl. Strauss 1991; Strübing 2014)

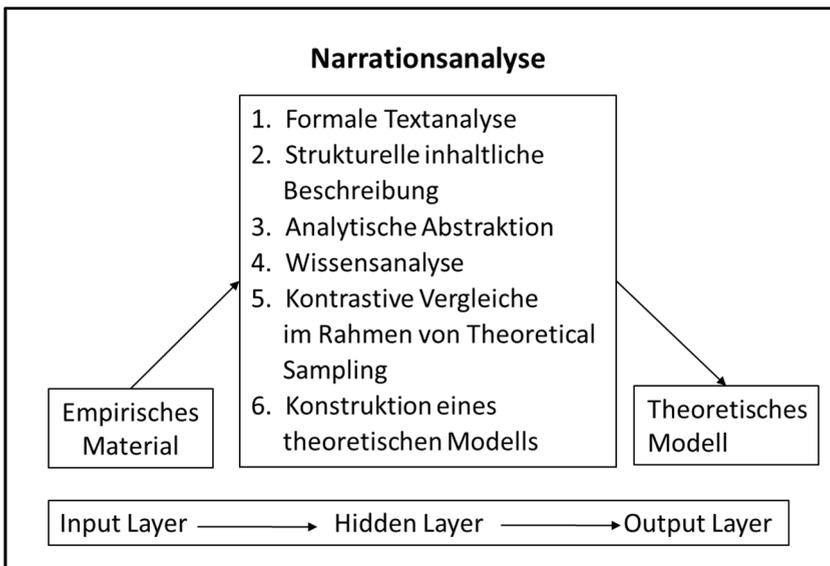


Abb. 7: Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (2016)

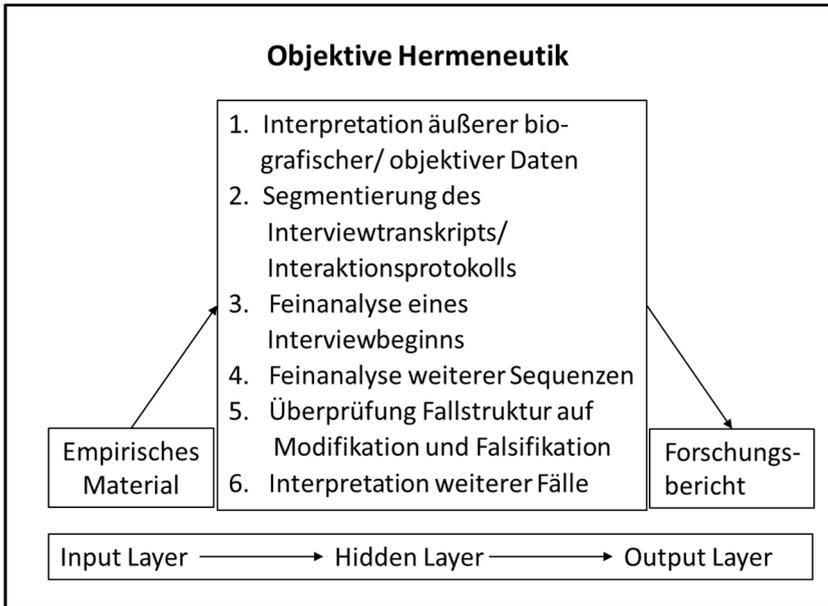


Abb. 8: Objektive Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (Wernet 2021)

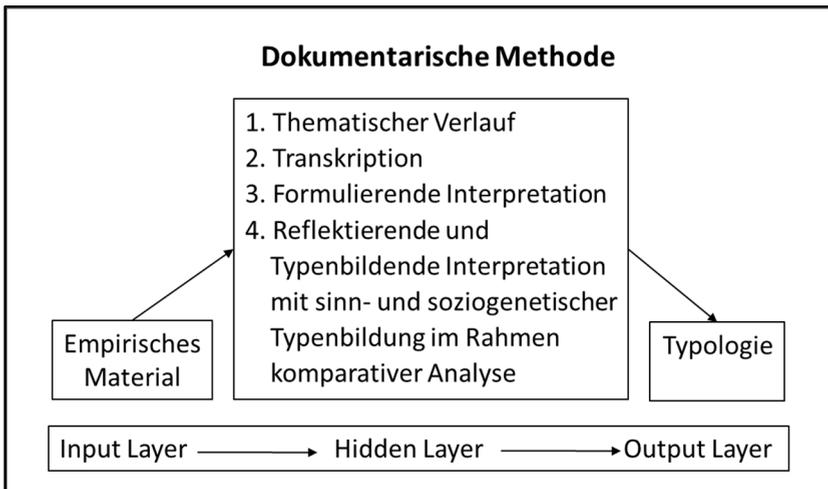


Abb. 9: Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (2021) mit Ergänzung zu typenbildender Interpretation nach Schäffer (2020)

Der Ort, an dem die *Hidden Layer qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung* vielleicht noch am klarsten zu rekonstruieren wären, sind die Forschungswerkstätten, die in allen vier Methodologien eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Riemann 2018; Franz 2020; Schäffer 2010; Schäffer/Klinge/Krämer 2020, S. 164f.) und bei der wissenschaftlichen Sozialisation von „Interpretationseinstellungen,-Orientierungen und -Haltungen“ eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. hierzu: Schäffer 2022b). ‚Qualitative Hidden Layers‘ der Prozesshaftigkeit qualitativen Forschens können hier in sehr aufwendiger Weise studiert werden. Um Prozesse Tiefer Interpretation auch nur annähernd zu rekonstruieren, müsste insofern eine vergleichende Forschungswerkstattforschung etabliert werden, die die jeweiligen Interpretationsstände im status nascendi, also im aktuellen Prozess der Interpretation rekonstruiert. Franz (2020, S. 273f.) macht hier den m.E. zielführenden Vorschlag, „sachliche“, „soziale“, „zeitliche“ und „räumliche Sinndimensionen“ bei der Arbeit in Forschungswerkstätten bzw. Interpretationsgruppen zu differenzieren. Das hier vorgestellte Modell Tiefer Interpretation würde dies als Metaebene des Vergleichs ermöglichen bzw. ist zumindest eine notwendige Vorbedingung hierfür.

3 Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch künstliche Intelligenz

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Konzeption eines Konzepts ‚Tiefer Interpretation‘, das wesentlich auf dem Vergleich des ‚Handelns‘ algorithmischer und menschlicher Akteurskonstellationen beruht – vereinfacht gesprochen: dem Vergleich von Deep-Learning-Architekturen u.a. mit Forschungswerkstattpraxen – möchte ich abschließend noch Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch die beschriebenen Deep-Learning-Anwendungen künstlicher Intelligenz diskutieren. Dies werde ich am Beispiel der projektierten Implementierung künstlicher Intelligenz in eine herkömmliche QDA-Software für das Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode (hierzu: Schäffer/Klinge/Krämer 2020) bewerkstelligen (3.2). Dem vorangestellt sind noch einige Anmerkungen zur Einordnung dieser neuen Entwicklungen in ein Kontinuum des Einsatzes von Medientechnologien in qualitative Forschung.

3.1 Zum Kontinuum des Einsatzes von Medientechnologien in qualitativer Forschung oder: vom Gänsefederkiel zum Einsatz von KI in QDA Programmen

Vergegenwärtigt man sich die Geschichte qualitativer Forschung, die wesentliche Entwicklungsschübe der Weiterentwicklung von Medientechnologien verdankt, so sind die derzeit erhältlichen QDA-Programme nur eine Fortsetzung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. Ihre Anfangspunkte liegen weit zurück: beim Gänsefederkiel, mit dem Engels (1848) „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“ beschrieben hat, den Schreibmaschinen und Kameras der Marienthalstudie (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975), den klobigen Tonbandgeräten der Gruppenexperimentstudie von Pollock (1955) Mitte der 50er Jahre, den Kassettenrecordern in den 70er Jahren, mit dem Fritz Schütze seine Gerichtsstudien betrieben hat

(Schütze 1978), dem Einsatz von Computern ab Mitte der 80er, Anfang der 90er Jahre und schließlich den immer mehr Bereiche des qualitativen Forschungsprozesses umgreifenden Digitalisierungsschüben in den 10er und 20er Jahren in diesem Jahrhundert (genauer hierzu: Schäffer 2022a).

Die beim Forschungsprozess eingesetzten Medientechnologien sind überwiegend „geblackboxt“, um eine Formulierung Latours (1998) aufzugreifen, d.h. sie sind kurz nach ihrer Einführung in den Fundus selbstverständlichen Handlungswissens qualitativer Sozialforschung abgesunken: Dass z.B. die Arbeit auf der Basis von Transkripten mit Zeilennummern erst mit der Entwicklung des Kassettenrecorders seit Ende der 70er Jahre Fahrt aufnahm oder die heute selbstverständliche Suche und Rekombination von Textstellen unter Zuhilfenahme von Computertechnologie in der ‚Schreibmaschinenzeit‘ noch mühsam per Hand durchgeführt werden musste, ist nur noch den Wenigsten präsent. Bei künstlicher Intelligenz ist das derzeit noch nicht der Fall. Ihre Anwendungen werden in der sozial- und geisteswissenschaftlichen Community m.E. mit einer Mischung aus Ausblendung und Befürchtung auf der einen, aber auch mit wachsendem Interesse und Faszination auf der anderen Seite verfolgt (vgl. z.B. im Kontext qualitativer Marktforschung: Kirchmair 2020). Vermutlich wird die Integration von KI in QDA-Programme in ein paar Jahren genauso selbstverständlich sein, wie heutzutage die Anwendung von QDA- oder Schreibprogrammen im Workflow qualitativer Forschender und wird nicht als Zäsur, sondern nur als ein weiterer Schritt in einem Kontinuum der Medientechnikgeschichte qualitativer Forschung wahrgenommen werden. Die folgenden abschließenden Ausführungen zur Kombination von QDA-Software mit KI unterliegen insofern der Gefahr, von zukünftigen Forschenden in ihrer Problemhaftigkeit nicht mehr verstanden zu werden.

3.2 Möglichkeiten und Grenzen der Kombination von herkömmlicher QDA-Software mit künstlicher Intelligenz im KISOFT Projekt

In einem gerade begonnenen Projekt namens KISOFT¹³ gehen wir der Frage nach, inwiefern die in Kap. 1.2 beschriebenen Deep Learning Algorithmen zum Natural Language Processing (NLP) zur Unterstützung des Interpretationsprozesses bei der Dokumentarischen Methode herangezogen werden können. Das KISOFT Projekt ist ein anwendungsorientiertes Forschungsprojekt, das zum Ziel hat, sog. künstliche Intelligenz in den Forschungsprozess einfließen zu lassen und hierbei die Zusammenarbeit menschlicher und nichtmenschlicher Interpretierender empirisch zu beobachten sowie medien- und erkenntnistheoretisch zu reflektieren.

Die Idee ist, keine eigene KI zu erzeugen, sondern Schnittstellen von DokuMet QDA zu bereits bestehenden Applikationen künstlicher Intelligenz (KI) wie z.B. GPT3 (vgl. Kap. 1.2) zu entwickeln, sodass ein*e Interpretierende*e die Möglichkeit hat, über DokuMet QDA eine Anfrage an die KI Anwendung zu stellen. Diese bearbeitet dann die Anfrage, spielt das Ergebnis wieder zu DokuMet zurück, so dass es dem*der Interpretierenden in entsprechend aufbereiteter Form (in einem ‚Fenster‘ von DokuMet QDA) zur Verfügung gestellt werden kann. Die ‚Anregungen‘ der KI können dann von der*dem Interpretierenden in einem weiteren wieder händischen und von keinem Algorithmus gesteuertem Arbeitsschritt verarbeitet oder auch verworfen werden.

13 <https://dtecbw.de/home/forschung/unibw-m/projekt-kisoft>

An einem Forschungsbeispiel zur Coronapandemie¹⁴ soll dies kurz veranschaulicht werden: Der NDR Podcast¹⁵ von Christian Drosten und in jüngster Zeit Sandra Ciesek hat mittlerweile 84 Folgen von jeweils 10 bis 20 Seiten Text, also über 1000 Seiten Interviewmaterial. Der Podcast ist im Coronaprojekt u.a. in der Hinsicht interessant, dass hier neue Formen der Vermittlung coronarelevanter, wissenschaftlicher Information an die Bevölkerung betrieben werden, die sich mit verschiedenen Modi der 'Erziehung' der Bevölkerung (wie z.B. Reden von Politiker*innen) ergänzen, z.T. aber auch in die Position von „Ko-Erziehenden“ gelangen (vgl. Klinge/Nohl/Schäffer 2022). In DokuMet QDA lassen sich einzelne Episoden gut sequenziell interpretieren und im „Typengenerator“ der Software verschiedene Verdichtungsschritte des Materials vornehmen (Schäffer 2020; Schäffer et al. 2020), aber den Gesamtkorpus bekommt man natürlich nie ‚durchinterpretiert‘. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode kann man höchsten eine Auswahl an „Eckfällen“ selektieren (z.B. den ersten Podcast von Drosten und von Ciesek und weitere, nach inhaltlichen Kriterien ausgesuchte Episoden) und dann interpretieren. Aber wie macht man „Eckfälle“ intersubjektiv überprüfbar fest? Hier kommt die KI ins Spiel: Über DokuMet QDA als Relais, so das Konzept, könnten alle Interviews in ausgewählte Deep-Learning-Anwendungen hochgeladen und die offene Frage gestellt werden: „Finde heraus, ob und wie sich die Antworten von Christian Drosten mit der Zeit verändern“ oder „Finde heraus, ob und wie sich die Antworten von Christian Drosten von denen von Sandra Ciesek unterscheiden“. Das sind klassisch ‚offene‘ Fragen qualitativer Sozialforschung, die es hier dem Programm überlassen, im Modus „unüberwachten Lernens“ (vgl. Kap. 1.1) zu bestimmen, was ‚Veränderung‘ oder ‚Unterscheidung‘ heißen mag. Es ist natürlich auch möglich, stärker eingegrenzte Arbeitsaufgaben an die KI zu schicken: „Finde heraus, ob und wie Drosten Begrifflichkeiten des Lehrens und Lernens in seinen Argumentationen einsetzt“. Die Antwort von der KI wird dann auf der Oberfläche von DokuMet QDA den Interpretierenden zur Verfügung gestellt. Was diese dann mit den Ergebnissen der KI machen, in die die im Sinne Latours (1998, S. 41) „geblackboxten“ Relevanzen des Programms eingeflossen sind, ist eine hochinteressante, nur empirisch zu lösende Fragestellung: Lässt sich das Mensch-Maschine-Maschine-System, also Interpretierende*r – DokuMet QDA – GPT3 so aufeinander kalibrieren, dass es für Nutzer*innen von DokuMet QDA einen Mehrwert beim Interpretieren darstellt? Wenn die Maschine die Frage z.B. so beantwortet, dass Drosten seine Antworten ab Folge 17 anders zu formulieren beginnt oder sich die Antworten von Drosten und Ciesek in der und der Hinsicht unterscheiden, hätte man erste Kriterien für die Eckfallauswahl an der Hand. Gleichzeitig muss natürlich in geeigneter, d.h. in intersubjektiv überprüfbarer Weise kontrolliert werden, welche Rolle die Ergebnisse der KI bei der Gesamtinterpretation gespielt haben. Hierin liegt nach meinem Dafürhalten die größte Herausforderung, denn der*die menschliche Interpretierende kann vor dem Hintergrund der in Kap. 1.1 dargestellten Grenzen der Berechenbarkeit bei Deep-Learning-Anwendungen prinzipiell nicht nachvollziehen, wie die KI zu ihren Ergebnissen gelangt ist, homolog zu den Grenzen der Nachvollziehbarkeit menschlicher Interpretationsprozesse im Kontext von Forschungswerkstätten und erst recht beim „einsamen Schreiben“ des*der Materialeinbringenden im Anschluss an eine Forschungswerkstattssitzung (hierzu instruktiv: Wernet 2021, S. 143ff.). Bei unreflektierter Übernahme der Vorschläge der KI kann dies zu einer Entfremdung der Rekonstruktionsarbeit im Forschungsprozess führen. Das Entfremdungsargument ist gerade für qualitativ Forschende zentral, weil

14 Das Projekt wird von der Volkswagenstiftung unter dem Titel „Between educating and teaching the adult population. Andragogical perspectives on the Corona Pandemic“ gefördert (AZ: 99 317). Für einen ersten Überblick: <https://www.unibw.de/home/news/koennen-erwachsene-zu-richtigem-verhalten-erzogen-werden>

15 <https://www.ndr.de/nachrichten/info/podcast4684.html>

hier alle Befürchtungen quasi gebündelt werden. Zudem kann sich auch ein neuer ‚digital gap‘ öffnen zwischen denjenigen, die über die fortgeschrittene Technologie verfügen und denen, die keinen Zugang zu ihr haben. Allerdings wird die Leistungsfähigkeit von KIs oft auch überschätzt. Die KI ‚wirft‘ ja keine vollständige Interpretation aus, von der „Singularitätsgrenze“ sind wir insofern vermutlich noch weit entfernt. Mit der „technologischen Singularität“ wird der Zeitpunkt bezeichnet, „ab dem Maschinen in der Lage sind, mit Hilfe künstlicher Intelligenz Maschinen zu schaffen, die weit intelligenter sind als der Mensch“ (Misselhorn 2018, S. 205).

Ein weiterer Aspekt ist m.E. weitaus kritischer zu betrachten: In die NLP-Modelle sind offensichtlich systematische Bias eingeflossen, die mit dem Trainingsmaterial zusammenhängen. Genauso wie eine Gesichtserkennungssoftware schwarze Gesichter schlechter erkennen kann¹⁶, wenn sie überwiegend mit weißen Gesichtern vortrainiert wurde, hängen auch Sprachmodelle davon ab, was in den Trainingsdaten verarbeitet wird. Brown et al. (2020, S. 35f.) machen in ihrer Bestandsaufnahme von neueren Entwicklungen der NLP-Modelle genau hierauf aufmerksam: „Biases present in training data may lead models to generate stereotyped or prejudiced content“ (ebd.). Sie verweisen hier insbesondere auf Bias im Hinblick auf Gender, Race und Religion. Obgleich von den Autor*innen die Forderung erhoben wird, diese Probleme zu beheben¹⁷, werden bei unseren Versuchen mit unterschiedlichen KIs diese und andere Bias sicher eine Rolle spielen, weshalb hierauf ein besonderes Augenmerk gerichtet werden muss. Zur „Standortge“- resp. „Seinsverbundenheit“ der Interpretierenden (Bohnsack 2017, S. 180f.) kommt insofern hier die der KIs hinzu und muss analytisch berücksichtigt werden. Die Option, die KIs aufgrund dieser Bias gar nicht erst zu benutzen, würde ich ablehnen, sondern vielmehr folgende Haltung einnehmen: Die Fähigkeiten der Technologie sollten genutzt werden, wohlwissend, dass sie die Bias reproduzieren kann (und vermutlich auch wird). In gewisser Weise ähnelt das der Diskussion um Klassiker in den Sozial- und Geisteswissenschaften: Wir beziehen uns bspw. nach wie vor auf viele Klassiker, *obwohl* sie in ihren Schriften an anderer Stelle nachweislich antisemitisches, rassistisches oder frauenfeindliches Gedankengut verbreitet haben. Hier ist insofern eine kritische Sensibilität beim Arbeiten *zusammen mit* diesen neuen „Aktanten“ (Latour 1998) in der qualitativen Sozialforschung gefordert.

Der Reiz des gesamten Unterfangens liegt m.E. in der Kombination der menschlichen Fähigkeit zur ‚Tiefen Interpretation‘ (Kap. 2.2), in die intuitive und abduktive Aspekte einfließen mit der Maschinenfähigkeit zur komplexen Verarbeitung und überraschenden Rekontextualisierung großer Datenmengen aus vergleichsweise unstrukturierten Informationen, wie Interviews, Beobachtungsdaten, Bildern etc. Aus techniksoziologischer Perspektive kann man durchaus von einem „Hybridakteur“ menschlicher „Akteure“ und nichtmenschlicher „Aktanten“ sprechen (Latour 1998, S. 35f.), die zusammen etwas Neues entstehen lassen, was ohne die Technologie nicht entstehen würde, analog bspw. zur ‚Kassettenrecorderzeit‘, als sich Anselm Strauss, Juliet Corbin, Fritz Schütze, Ralf Bohnsack, Ulrich Oevermann und viele andere aufmachten, die qualitative Sozialforschung zu revolutionieren. Insofern verbergen sich in der Fragestellung auch weitreichende erkenntnistheoretische Implikationen im Hinblick auf die generelle Medien- und Technologieabhängigkeit menschlicher Erkenntnis.

16 Hierauf macht eine Dokumentation bei Netflix aufmerksam (Coded Bias) und wird hier besprochen: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/coded-bias-netflix-doku-1.5268189>

17 „In order to pave the way for effective bias prevention in general purpose models, there is a need for building a common vocabulary tying together the normative, technical and empirical challenges of bias mitigation for these models“ (Brown et al. 2020, S. 35).

Literatur

- Barad, K. (2012): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Aus dem Englischen von Jürgen Schröder. Berlin.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen.
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Auflage Opladen/Berlin/Toronto.
- Beer, D. (2017): The social power of algorithms. In: *Information, Communication and Society*, 10. Jg., H. 1, S. 1–13. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147>
- Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. (2019): *Reflexive Grounded Theory: eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Brown, T./Mann, B./Ryder, N./Subbiah, M. et al. (2020): *Language Models are Few-Shot Learners*. Cornell University. <https://arxiv.org/abs/2005.14165> (16. April 2021)
- Cormen, T.H./Leiserson, C.E./Rivest, R./Stein, C. (2013): *Algorithmen – Eine Einführung*. München.
- Dittmar, N. (2009): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden.
- Edelmann, A./Wolff, T./Montagne, D./Bail, C.A. (2020): *Computational Social Science and Sociology*. In: *Annual Review of Sociology*, 46. Jg., S. 61–81. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054621>
- Franz, J. (2020): Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse – Eine systematisierende Analyse. In: Dörner, O./Klinge, D./Krämer, F./Endreß, F. (Hrsg.): *Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener*. Opladen, S. 263–278. <https://doi.org/10.2307/j.ctvs32t8r.17>
- Kraimer, K./Garz, D. (Hrsg.) (1994): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt.
- Gigerenzer, G. (2008): *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München.
- Gillespie, T. (2014): “The Relevance of Algorithms”. In: Gillespie, T./Boczkowski, P./Foot, K. (Hrsg.): *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. Cambridge, S. 167–194. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>
- Häußling, R. (2020): Daten als Schnittstellen zwischen algorithmischen und sozialen Prozessen. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Relationalen Techniksoziologie der Datafizierung in der digitalen Sphäre. In: Maassen, S./Passoth, J.-H. (Hrsg.): *Soziologie des Digitalen – Digitale Soziologie. Soziale Welt. Sonderband 23*, S. 134–150. <https://doi.org/10.5771/9783845295008-134>
- Hirschmann, H. (2019): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05493-7>
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P.F./Zeisel, H. (1975) [1933]: *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch*. Frankfurt a.M.
- Jannidis, F./Kohle, H./Rehbein, M. (Hrsg.) (2017): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05446-3>
- Kirchmair, R. (2020): Messen oder Verstehen? Zur Zukunft der qualitativen Forschung. In: Keller, B./Klein, H.-W./Wachenfeld-Schell, A./Wirth, T. (Hrsg.): *Marktforschung für die Smart Data World. Chancen, Herausforderungen und Grenzen*. Wiesbaden, S. 217–228. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28664-4_15
- Kitchin, R./Dodge, M. (2011): *Code/Space: Software and Everyday Life*. Cambridge. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262042482.001.0001>
- Klinge, D. (2020): Lehrende Algorithmen – spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, S. 65–75. <http://doi.org/10.3278/HBV2003W007>
- Klinge, D./Nohl, A.-M./Schäffer, B. (2022, i.E.): Zwischen Erziehung und Wissensvermittlung für Erwachsene. Andragogische Perspektiven auf die Corona Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Jg., H. 3.

- Latour, B. (1998): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In Rammert, Werner (Hrsg.), *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt a.M.
- Lorenz, E.N. (1972): Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? Titel des Vortrags im Jahr 1972 während der Jahrestagung der American Association for the Advancement of Science.
- Mainzer, K. (2014): *Die Berechnung der Welt. Von der Weltformel zu Big Data*. München.
- Manovich, L. (2001): *The Language of New Media*. Cambridge.
- Manovich, L. (2013): *Software Takes Command*. New York/London.
- Mirza, B./Malik, Y./Syed, T. (2018): A synergistic framework-big data analytics challenges and potential solutions from deep learning.
- Misselhorn, C. (2018): *Grundfragen der Maschinenethik*. Stuttgart.
- Nord, T. (2021): Was ist GPT-3 und spricht das Modell Deutsch? <https://www.lernen-wie-maschinen.ai/ki-pedia/was-ist-gpt-3-und-spricht-das-modell-deutsch/> (12. April 2021)
- Peirce, C.S. (1979): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. 3. print. 8 Bände. Cambridge.
- Pollock, F. (1955): *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2). Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M.
- Przyborski, A./Wohrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung*. 4. erweiterte Auflage München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Raicea, R. (2017): Want to know how Deep Learning works? Here's a quick guide for everyone. <https://medium.com/free-code-camp/want-to-know-how-deep-learning-works-heres-a-quick-guide-for-everyone-1aedeca88076> (10. April 2021)
- Reichertz, J. (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0>
- Riemann, G. (2018): *Forschungswerkstatt*. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*. 4. Auflage Opladen.
- Schäffer, B. (2010): *Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung*. In: Bohnsack, R./ A. Przyborski/ B. Schäffer: *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, zweite vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 285-299.
- Schäffer, B. (2017): *Medienvielfalt und Medienwissen: vom impliziten Medienwissen zur ‚schweigenden‘ Dimension der Algorithmen*. In: Kraus, A./Budde, J./Hietzge, M./Wulf, C. (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz, S. 462–478.
- Schäffer, B. (2020): *Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode*. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 65–88. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx.6>
- Schäffer, B. (2022a): „Das Medium ist die Methode“. *Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden*. In: Fuchs, T./Demmer, C./Kreitz, R./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 145–165.
- Schäffer, B. (2022b): *Zur Präkonfiguration von Interpretationseinstellungen,-Orientierungen und -Haltungen durch onto-epistemologische Aufschreibesysteme*. In: Engel, J./Demmer, C./Fuchs, T./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Haltungen. Zugänge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen.
- Schäffer, B./Klinge, D./Krämer, F. (2020): *Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 2, S. 163–183. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.02>
- Schütze, F. (1978): *Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht. Eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer*. In: Hassemer, W./Hoffmann-Riem, W./Weiss, M. (Hrsg.): *Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie*. Band 2. *Interaktion vor Gericht*. Baden-Baden, S. 19–100.
- Schütze, F. (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.

- Seyfert, R./Roberge, J. (Hrsg.) (2017): *Algorithmenkulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. Bielefeld.
- Strauss, A. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München.
- Strübing, J. (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Wiesbaden.
- Tsoutis, S. (2019): *Deep Learning – neuronale Netze und mehr*. https://www.link-niedersachsen.de/blog/blog_technik_wissenschaft/deep_learning (17. April 2021)
- Turing, A. (1936): *On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem*. In: *Proceedings of the London Mathematical Society*, 42. Jg., H. 2, S. 230–265. <https://doi.org/10.1112/plms/s2-42.1.230>
- Wernet, A. (2021): *Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg*. Opladen.

Epistemische Aspekte der Medienverbundenheit des Wissens

Aglaja Przyborski

Zusammenfassung: Im Beitrag von Burkhard Schäffer werden „Möglichkeiten und Grenzen“ der Einbindung aktueller Medientechniken in den Forschungsprozess beleuchtet, besonders allerdings die Erweiterung einer die Dokumentarische Interpretation unterstützenden Software durch Künstliche Intelligenz (KI). In den Mittelpunkt stellt er Analogien zwischen sogenannten „Deep Learning“ Architekturen der KI und „Tiefer Interpretation“, mit der er die heuristischen Verfahrenslogiken rekonstruktiver Verfahren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021) bezeichnet. Beide Formen der Transformation von Daten sind, wie Schäffer uns vor Augen führt, Operationen, die sich dem Prinzip nach explizieren lassen, aber nicht (mehr) in der konkreten zeitlichen Abfolge von Einzelschritten. Sie lassen sich daher seines Erachtens nach nicht methodisieren. Zudem beklagt er das rasche Verschwinden der Auseinandersetzung mit der epistemischen Bedeutung von Medientechnologien, nachdem sie Eingang in Forschungsroutinen gefunden haben. Beide Argumentationslinien werden kritisch diskutiert, um dabei zu zeigen, wie unterschiedliche Medientechnologien, die nicht nur konstitutiv für den Wissenschaftsbetrieb, sondern auch für den Alltag der sogenannten westlichen Gesellschaften insgesamt sind, systematisch in einen intersubjektiv überprüfbaren Forschungsprozess eingebunden werden können. Dabei spielen epistemische Überlegungen eine zentrale Rolle.

Schlagerwörter: Dokumentarische Methode, Qualitative Sozialforschung, Interpretation technischer Dispositive, Medialität, Erkenntnistheorie, Praxeologie

Epistemic Aspects of the Media Boundedness of Knowledge

Abstract: In Schäffer's contribution, “possibilities and limits” of the integration of current media techniques into the research process are examined, especially, however, the extension of software supporting documentary interpretation by AI. He focuses on analogies between so-called “deep learning” architectures of AI and “deep interpretation”, by which he refers to the heuristic procedural logics of reconstructive methods (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021). Both forms of transforming data are, as Schäffer shows, operations that can be explicated in principle, but not (anymore) in the concrete temporal sequence of the particular steps. Therefore, in his view, they cannot be methodologized. In addition, he deplors the rapid disappearance of the discussion of the epistemic significance of media technologies after they have found their way into research routines. Both lines of argumentation are critically discussed in order to show how different media technologies, which are not only constitutive for the scientific field but also for everyday life in so-called Western societies, can be systematically integrated into an intersubjectively verifiable research process. Epistemic considerations play a central role in this process.

Keywords: documentary method, qualitative social research, interpretation of technical dispositives, mediality, epistemology, praxeology

1 Einleitung

Burkhard Schäffer lotet in seinem Beitrag die – wie ich es nennen möchte – ‚Medienverbundenheit des Wissens‘ insbesondere der wissenschaftlichen Wissensproduktion im Kontext der Dokumentarischen Methode aus. „Zum Algorithmus der Dokumentarischen Methode“ hieß der ursprüngliche Titel des zur Debatte stehenden Beitrags. Das wäre wohl effektvoller im Sinne des Aufmerksamkeitsmanagements gewesen, als „Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren ‚Tiefer Interpretation‘ durch Softwareunterstützung“, wie der Text in der vorliegenden Fassung heißt. Es wäre dann aber wohl von einigen Leser*innen eher metaphorisch verstanden worden. Dabei kann man Schäffer hier durchaus wörtlich nehmen: Es geht ihm um Software, die im Rahmen rekonstruktiver Forschungsarbeit eingesetzt werden soll. Als programmatisch erweist sich dabei folgende Frage: Inwiefern kann die rekonstruktive Auswertung von empirischem Material – exemplarisch durchgedacht an der Dokumentarischen Methode – in einen Algorithmus überführt werden? Erst vor diesem Hintergrund ergibt der durchaus anregende Vergleich des sogenannten „Deep Learning“ mit rekonstruktiver oder „tiefer“ Interpretation, wie es bei Schäffer heißt, Sinn. Eine Reihe methodologisch durchaus weitreichender Argumente werden dabei ins Feld geführt.

In der Folge werde ich mich nun mit jenen Argumentationslinien von Schäffer auseinandersetzen, mit denen ich – so wie er sie entfaltet – nicht einverstanden bin. Dabei gehe ich zunächst auf Schäffers Argumente im Kontext der Unterschiede von Deep Learning und ‚Tiefer Interpretation‘ ein, dann auf deren Gemeinsamkeiten. Der übergreifende methodologische Aspekt, der dabei diskutiert wird, ist das Verhältnis von Praxeologie und Epistemologie. In diesem Rahmen scheint die Frage der Abschließbarkeit von Interpretationen, die Bedeutung des Transkripts, der Bezug der Gedanken beim Interpretieren zu intersubjektiver Überprüfbarkeit und die Relation von Mensch und Technik auf. Abschließend skizziere ich metatheoretische und methodologische Überlegungen, die sowohl als Grundlage meiner Kritik als auch als Weiterführung von Schäffers Überlegungen gelesen werden können.

2 Praxeologie und Epistemologie

Zu Beginn möchte ich festhalten, dass ich die Schlüsse, zu denen Schäffer in seinem Aufsatz kommt, *grosso modo* teile: Das Experimentieren mit der Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) zur Unterstützung rekonstruktiver Verfahren im Rahmen entsprechender Software erachte ich angesichts der gegenwärtigen medientechnischen Entwicklungen als alternativlos. Denn es gehört zur Aufgabe der Wissenschaft, technische Neurungen hinsichtlich ihrer Eignung für den Erkenntnisfortschritt zu prüfen.¹ KI ist, wie Schäffer zeigt, z.B. bei der Arbeit mit großen Datenkorpora hilfreich. Mit ihrer Hilfe können sie nach komplexen Kriterien sortiert werden, was die Fallauswahl unterstützen kann. Zudem gewinnen bestimmte Interpretationsschritte durch umfangreiche Recherchen an Qualität. Noch erscheint vielen die Nutzung von KI befremdlich, schon bald wird sie vermutlich selbstverständlich für bestimmte Teiloperationen der Auswertung sein.

In der Vorbereitung des Vergleichs von Deep Learning und ‚Tiefer Interpretation‘ spricht Schäffer von einer „heuristischen Verfahrenslogik im praxeologischen Sinn“. Dabei

1 Die Nutzung der Audiographie hat nachgerade zu einem Umbau der qualitativen Forschung mit einer deutlichen Erweiterung ihrer Möglichkeiten geführt.

unterstreicht er, dass er Logiken der Interpretationspraxis im Bourdieu'schen (1993) Sinne anspricht, solche, die „implizit beim Interpretieren Anwendung finden, ohne dass sich die Interpretierenden hierüber bei jedem Schritt explizit Rechenschaft ablegen“. Des Weiteren führt er aus, dass im „Gegensatz zu den mathematisch präzisen Turing-Algorithmen [...] heuristische Verfahrenslogiken [...], wie sie bei rekonstruktiv-sequenziellen Verfahren zum Einsatz kommen, nämlich nicht ein-, sondern vieldeutig, ja manchmal sogar widersprüchlich“ seien. Ihre „Ausführbarkeit“ sei zwar „prinzipiell gegeben“, „aber ob es sinnvoll“ wäre, würde „der/die Interpretierende“ entscheiden. Schäffer beschreibt hier den Interpretationsprozess, wie er sich im Interpretieren bzw. der Interpretin abspielt. Im Unterschied zu den im Einzelnen (noch) beschreibbaren, einfacheren Turing-Algorithmen lässt sich dieser Prozess nicht in einzelne aufeinander bezogene, oder gar logisch aufeinanderfolgende Schritte zerlegen. Aus der eigenen Erfahrung ist es so, dass beim Interpretieren mal ein Satz sinnerfassend gelesen wird, dann wieder eine Homologie ausgelotet wird, um sich dann möglicherweise die Rahmenschaltelemente zu vergegenwärtigen, während einem ein hypothetischer oder empirischer Vergleichshorizont durch den Kopf schießt. Und ja, mit der Übung, mit der Interpretationspraxis, gewinnen die Interpretationen in der Regel etwas an Geschwindigkeit, vor allem aber an Festigkeit, mit der sie im Material verankert sind, an Abstraktheit bzw. Präzision der Formulierung im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Theoriesprache und an empirischer Grundlage, weil man mehr und mehr Fälle bearbeitet hat und neue Fälle vor diesem Hintergrund interpretieren kann.

Wenn aber im Rahmen der Dokumentarischen Interpretation bzw. ihrer sozialwissenschaftlichen Grundlagentheorie, der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017), die Rede von „Praxeologie“ ist, so ist damit nicht in erster Linie gemeint, dass man mit der Übung besser wird oder dass einzelne Schritte widersprüchlich oder willkürlich gesetzt werden. Der methodologisch springende Punkt, den Schäffer in seinem Aufsatz unterschlägt, ist, dass rekonstruktive Methodologien an alltägliche Formen des Erkennens anknüpfen. Sie bleiben im Alltag implizit, während sie bei einer dokumentarischen Interpretation bzw. insgesamt im Rahmen rekonstruktiver Verfahren explizit gemacht werden müssen. Auch im Alltag interpretieren wir dokumentarisch, z.B. wenn wir ein Kunstwerk aus seiner Zeit heraus verstehen, oder nutzen unser implizites Wissen zum formalen Aufbau von Sprache und Bildlichkeit, wenn wir uns mit anderen unterhalten oder uns mittels einer Landkarte orientieren (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974; Przyborski 2004; Przyborski/Slunecko 2012; Böhm 2007; Bohnsack 2021).

Für die konkrete Arbeit am Material heißt das allerdings meines Erachtens nicht, jede Bewegung des Geistes einfangen und aufschreiben zu müssen oder auch zu können. Das würde ich, im Gegensatz zu Schäffer (Schäffer/Klinge/Krämer 2020), der darin eine Verbesserung der Methodisierung sieht, als Psychologisierung des Erkenntnisprozesses verstehen, die methodologisch keine Bedeutung hat. Denn ich bin als Interpretin verpflichtet, meine Interpretation am empirischen Material, sei es nun ein Text, ein Bild, ein Video, ein Musikstück oder ein Softwareprodukt, festzumachen und die Operationen des Erkennens, die dabei zur Anwendung kommen, explizit zu machen, um deren Zuverlässigkeit zu begründen. Der Erkenntnisprozess ist in seinen Prinzipien zu rekonstruieren und in konkreter Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, *nicht* jedoch auf der Ebene der im Zeitverlauf stattfindenden Bewegungen des Geistes. Diese sind für die intersubjektive Überprüfbarkeit nicht von Bedeutung. Nur, wenn man das Ansinnen hegt, sie technisch nachzubilden, könnten sie evtl. im Einzelnen interessant sein.

Eine weitere Eigenschaft der Interpretation auf Basis einer „heuristischen Verfahrenslogik im praxeologischen Sinn“ sei, so Schäffer, dass das „Prozedere [...] prinzipiell nie abgeschlossen (nonfinit)“ sei. Es werde vielmehr „irgendwann angehalten“, weil die Interpretin oder der Interpret keine Zeit mehr“ hätten, „weiter zu interpretieren oder ihnen nichts mehr“

einfielen. Mit dieser Darstellung der – gar prinzipiellen – Unabgeschlossenheit von Interpretation stimme ich nicht überein. Hinsichtlich der Präzision, mit der eine Interpretation in eine theoretische Sprache gebracht, inwieweit sie abstrahiert oder in der komparativen Analyse verankert wird, mag es an den zeitlichen Ressourcen hängen, inwieweit diese Kriterien erfüllt sind. Es gibt jedoch klare Kriterien, die heranzuziehen sind, um zu prüfen, ob eine Interpretation abgeschlossen ist. Dabei handelt es sich um den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit einer Sinnstruktur und der Reproduzierbarkeit der Interpretation (Przyborski 2004; Przyborski/Wohlrab-Sahar 2021, siehe u.a. S. 30f., 507). Für die Dokumentarische Methode bedeutet das, am Material Homologien herauszuarbeiten und zu zeigen: innerhalb einer Passage, innerhalb eines Falls über unterschiedliche Themen hinweg sowie über Fälle und verschiedene Ebenen, z.B. die performative und propositionale oder deren Relation zueinander hinweg. Die Interpretation ist dann abgeschlossen, wenn das Hinzuziehen weiterer Passagen, Fälle oder Ebenen keine neuen Erkenntnisse mehr bringt. Dies kann vor allem deshalb gelingen, weil Sinn in der Regel homolog auf inhaltlich und formal unterschiedlichen Ebenen transportiert wird. Daher kann man auch sagen, dass eine Interpretation ‚überdeterminiert‘ ist. Ich kann mich also dem Material aus unterschiedlichen Blickwinkeln nähern. Für die Textinterpretation heißt das z.B., dass es nicht erheblich ist, ob ich eine Sequenzierung des Materials (zuerst) nach formalen und dann nach inhaltlichen Gesichtspunkten vornehme, ob mir eher die propositionale Ebene oder die performative ins Auge springt. Wichtig ist es eher, die Ebenen ins Verhältnis zu setzen und eine Interpretation erst dann abzuschließen, wenn das Hinzuziehen von neuen Gesichtspunkten die Ergebnisse nicht in Frage stellt. Wobei diese allerdings – wenn wir das Beispiel der Typenbildung nehmen – durch die Einbeziehung weiterer Fälle durchaus komplexer werden können.

Ein weiteres methodisch relevantes Argument setzt Schäffer an den „Zahlenwerten“ des Algorithmus an. Ihr Äquivalent sei in der Dokumentarischen Interpretation „die Verfasstheit in Schriftlichkeit [...], weshalb man durchaus von einem ‚Paradigma des Transkripts mit Zeilennummern‘ sprechen“ könne (siehe auch Schäffer 2021). Das „Transkript mit Zeilennummern“ ist tatsächlich wesentlich für die dokumentarische Forschungspraxis – bei der Textinterpretation. Damit kann es auch als paradigmatisch bezeichnet werden. In der Kürze der Erwähnung bei Schäffer bleibt aber reichlich opak, worum es dabei geht, und dass damit das Prinzip der intersubjektiven Überprüfbarkeit des Wegs vom empirischen Datum zur Theoriebildung umgesetzt werden soll. Bei anderen Datenformen wird es insbesondere in der Dokumentarischen Methode anders umgesetzt.

Das Transkript mit Zeilennummern erlaubt es, auf sprachliche Äußerungen, seien sie nun zunächst lautlich oder unmittelbar schriftlich gegebene, eindeutig zuzugreifen. Dieser Prozess muss theoretisch, also in Form von Sprache dargestellt werden, sonst verlassen wir den Referenzrahmen *Wissenschaft* (Schülein 2021). Dienen Bilder, Videos oder Software als Materialgrundlage, gilt es geeignete Wege zu nutzen, um in einer möglichst eindeutigen Weise auf gegebene Äußerungen im Rahmen von dem auf materialer Oberfläche darzustellenden Sinnanzen (Bilder, Videosequenzen, Teiloperationen der Software etc.) zugreifen zu können. Bei einer Bildinterpretation braucht man jedenfalls kein Transkript mit Zeilennummern. Bilder, die sich auf materialer Oberfläche befinden, lassen sich sowohl auf Papier als auch auf Internetseiten gut abbilden (Bohnsack 2009; Przyborski 2018).

Als deutlichste „Parallele zu den Deep Learning Anwendungen“ und „Tiefer Interpretation“ formuliert Schäffer, dass „man meistens nur ausschnittsweise den gesamten Prozess zu Gesicht“ bekäme und „den Ergebnissen vertrauen“ müsse. Einzelne „Interpretationsschritte“ seien „exemplarisch“ und „oft nur ausschnitthaft im Anhang der Studien aufgeführt“. Zudem seien viele „der Verfahrensschritte [...] für eine*n Endbenutzer*in genauso wenig durchschaubar wie die sich selbst organisierenden neuronalen Netze [Hidden Layers von Deep Learning Architekturen, A.P.] für die Informatiker*innen. Der „Ort, an dem die *Hidden Lay-*

ers qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung vielleicht noch am klarsten zu rekonstruieren wären“, seien „Forschungswerkstätten, die in allen vier [rekonstruktiven, A.P.] Methodologien eine wichtige Rolle einnehmen“.

Die oft tatsächlich nur cursorisch dargestellte Verankerung von Interpretationen im empirischen Material ist nicht zuletzt dem Wandel der Veröffentlichungsformate in den Geistes-Sozial- und Kulturwissenschaften geschuldet. Sie orientieren sich zunehmend an denen der Naturwissenschaften, d.h. am kurzen Zeitschriftenformat, das auf die Darstellung von Ergebnissen ausgerichtet ist. Aufwendige Monographien, in denen die bei der Interpretation zur Anwendung kommenden epistemischen Operationen, wie eine durchgebildete formale Analyse oder der Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit oder Überdeterminiertheit von Interpretationen ausgeführt werden können², verlieren stetig an Bedeutung. Die Vorgaben hinsichtlich der Zeichenzahlen der meisten einschlägigen Journals machen es unmöglich, zugleich differenziert auf Ergebnisse und methodische Spezifitäten einzugehen und zudem einen hinreichenden Nachweis der Verankerung von Interpretationen im Material zu führen. Dort, wo sich die Autor*innen für einen methodischen Fokus entscheiden oder auch in Qualifikationsarbeiten, gibt es allerdings durchaus Publikationen, in welchen die epistemischen Operationen, die Reproduktionsgesetzlichkeit und Überdeterminiertheit von Interpretationen gezeigt wird (z.B. Vogd/Harth 2019; Jansen/Feißt/Vogd 2020; Wagener 2020; Kallfaß 2022).

Ein letzter Punkt, den ich kritisch beleuchten möchte, betrifft Schäffers Darstellung des Verhältnisses von Technologie und Interpretation. Er meint, dass die „beim Forschungsprozess eingesetzten Medientechnologien [...] überwiegend im Latour’schen (1998) Sinne „geblackboxt“ seien. Denn sie würden „kurz nach ihrer Einführung in den Fundus selbstverständlichen Handlungswissens qualitativer Sozialforschung“ absinken. Es stimmt, dass die dokumentarische Interpretation eines Textes ohne den selbstverständlichen Umgang mit der Transkription kaum zu bewerkstelligen ist, und dieser Umgang vor allem im Unterricht und weniger unter erfahrenen Forschenden oder Publikationen reflektiert wird. Als „geblackboxt“ in dem Sinn, dass man vergessen würde, was die Überführung eines lautlichen Ereignisses in ein schriftliches ausmacht, nämlich in doppeltem Sinn, wie es geht und was es für die Interpretation bedeutet, sehe ich die Arbeit mit Transkripten nicht. Im Gegenteil zwingt die Arbeit eher dazu, den mühsamen Bruch mit dem Verstehen im Common Sense vorzunehmen und auf das Wie der Herstellung von Wirklichkeit – in diesem Fall im Medium Sprache – aufmerksam zu werden; auch und gerade weil man sprachliche Äußerungen von einem technischen Dispositiv³ in ein anderes überführt. Das gilt nicht nur für die Arbeit mit Tondokumenten, sondern auch mit Bilddokumenten wie Fotos und Videos. Durch den Einsatz von (neuen) Techniken und Technologien – im Alltag der Untersuchten und der Forschenden – hat sich der methodologische, epistemische Blick geöffnet. Auf diese Form der Medienverbundenheit des Wissens gehe ich im letzten Abschnitt etwas genauer ein.

Eine zentrale Achse in Schäffers Aufsatz, nämlich das Verhältnis von ‚Mensch‘ und ‚Technik‘, bleibt vergleichsweise opak. Da es für das Verständnis des nachfolgenden dritten Abschnitts wichtig ist, führe ich es aus. Eine prinzipielle und strikte Trennung von ‚Mensch‘ und ‚Technik‘ bleibt aus meiner Theoriesicht dem Common Sense verhaftet, wissenschaftlich halte ich sie für irreführend. Denn alles Technische, ob es nun ein Mikroskop, eine Kamera oder Computertechnologie ist, kann im Mannheimschen Sinn als Kulturobjektivierung verstanden werden. Es ist durch Menschen innerhalb und auf der Grundlage bestimmter kultureller Zusammenhänge, die in die medientechnischen Objektivierungen eingeschrieben sind, entstanden. Selbstverständlich ergeben sich aus der Interaktion von technischen Kulturob-

2 Wie beispielsweise in Bohnsack 1989; Przyborski 2004; Przyborski 2018.

3 Zum Begriff des „technischen Dispositivs“ siehe den dritten Abschnitt.

jektivationen mit unterschiedlichen Personen(gruppen) immer wieder neue Aspekte. Praxeologisch und methodologisch ist es aber m.E. wesentlich, das Technische nicht als etwas grundsätzlich Anderes, Kulturfremdes zu konzipieren. Provokant könnte man formulieren, dass der Mensch also ‚nur‘ mit sich selbst agiert oder interagiert, z.B. wenn er sich medientechnischer Erweiterungen seiner Erkenntnismöglichkeiten bedient. Hier setzt das praxeologische Kommunikationsmodell (Przyborski 2017, 2018; Przyborski/Sluneco 2020) an, mit dem ich einige methodologische Überlegungen weiterführen möchte.

3 Praxeologisches Kommunikationsmodell

Das Anliegen, das mit dem Modell verfolgt wird, ist die wechselseitige Konstitution von Medien und Alltag, bzw. wie sich der Mensch in und mit seinen medientechnischen Entwicklungen selbst als kulturelles Wesen hervorbringt, metatheoretisch so zu erfassen, dass sich ein klarer methodologischer Zugriff daraus ergibt. Dabei wird der Idee, ‚Botschaften‘ (Hall 2004) zu erfassen, wie sie im Bereich der Medien- und Kommunikationswissenschaft lange vorherrschte, die Idee entgegengesetzt, zu untersuchen, was sich in medientechnischen Dingen dokumentiert und was an ihnen und wie – handlungspraktisch – Anschluss findet. Dabei spielen epistemische Fragen hinsichtlich unterschiedlicher medientechnischer Formate⁴ eine zentrale Rolle.

Das Modell setzt bei der Idee von „Kulturobjektivationen“ (bzw. „Kulturgebilden“) im Mannheimschen (u.a. Mannheim 1980, S. 76) Sinn an. Mannheim versteht sie als Ausdruck bzw. „Funktion eines Erlebniszusammenhangs“, der „im Gebilde aufgespeichert“ (Mannheim 1980, S. 89) ist. Dieser ist immer kollektiv, nämlich als „konjunktiver Erfahrungsraum“, der durch existentielle Gemeinsamkeiten, Handeln und Erkennen strukturiert, gedacht (Mannheim 1980).

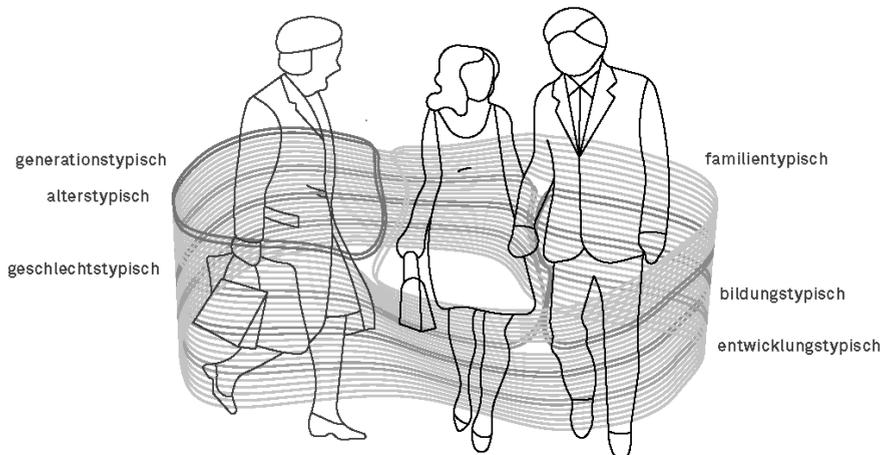


Abb. 1: Die Erfahrungsräume eines Milieus

4 Zum Beispiel wie sich Erkennen im Medium des Bildlichen im Alltag vollzieht.

Es fallen alle menschlichen resp. kulturellen Äußerungen im Unterschied zu Naturerscheinungen darunter und zwar als Dokumente, also Manifestationen von Handlungspraxen und Erlebniszusammenhängen (Mannheim 1980, S. 259). In Anlehnung an Mannheims „Erlebniszusammenhang“ habe ich den sozialen Zusammenhang, aus dem eine Objektivation entspringt, als „Entstehungszusammenhang“ (Przyborski 2018) bezeichnet. So kann z.B. ein Bild, eine sprachliche Äußerung oder eine Softwareanwendung im Kontext der Medien- und Werbeindustrie, einer bestimmten Institution und/oder einer konkreten Gruppe entstehen. Sprachliche Objektivationen werden gehört oder gelesen, zitiert oder verändert, Bilder gesehen, bearbeitet, geteilt, ausgestellt, gespeichert und vieles mehr. Kulturobjektivationen, auch und insbesondere Medientechniken und Medienangebote haben außer ihrem Entstehungszusammenhang auch unterschiedliche „Verwendungszusammenhänge“ (Przyborski 2018). Im Verwendungszusammenhang kann eine Objektivation verändert werden, was zu einer Überlagerung von unterschiedlichen milieuspezifischen, institutionellen bzw. kulturspezifischen Elementen innerhalb einer Objektivation (andersfarbige Punkte in der Scheibe, die für die Objektivationen steht, in der Grafik) führen kann.

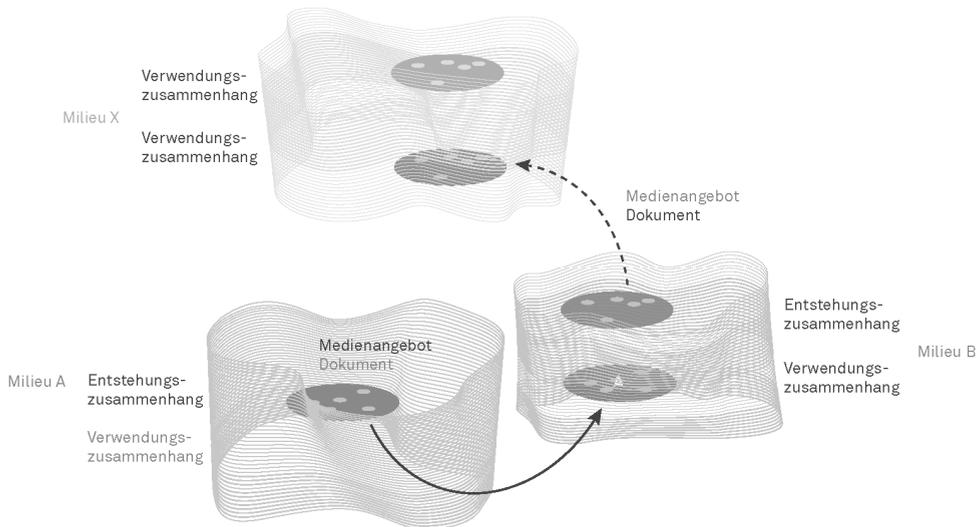


Abb.2: Kommunikation in und mit Medien

Im Rahmen des Kommunikationsmodells bezeichne ich Kulturobjektivationen in Anlehnung an Schmidt (2000) etwas enger als „Medienangebote“. Es kommt damit der medientechnische Aspekt stärker in den Fokus. Was für sie gilt, besitzt ebenso Gültigkeit für den weiteren Begriff des Kulturgebildes oder Dokuments. Sie werden als Funktion des sozialen Zusammenhangs ihrer Entstehung (z.B. Institutionen, Milieus), ihrer Medialitäten (Ikonizität, Sprachlichkeit, Musizität, ...) und wenn es vorhanden ist, ihres technischen Dispositivs verstanden. Bildlichkeit und Sprachlichkeit verstehe ich im Sinne Luhmanns als „Medien“: Einerseits im Unterschied zu ihren konkreten Formen (einem Satz oder einem Foto) und andererseits im Unterschied zum Medienbegriff des *Common Sense*, mit dem heute vor allem Massenmedien und *Social Media* gemeint sind. Entsprechend verstehe ich unter „Medialität“ die Selbstreferentialität, ‚Eigenlogik‘ oder in unserem Zusammenhang die epistemische Be-

sonderheit der jeweiligen Medien.⁵ Wissen und Erkenntnis sind so gesehen schon auf dieser Ebene medienverbunden.

An Kulturobjektivierung lassen sich mithin drei Ebenen differenzieren. Nicht jede Objektivierung weist alle Ebenen auf, und je nach Forschungsfrage wird man die eine oder die andere Ebene mehr oder weniger systematisch in den Blick nehmen:

1. Medialität, die Selbstreferentialität des jeweiligen Mediums, also: Ikonizität, Sprachlichkeit oder Musizität bzw. Tonalität (Performativität).
2. Sozialer Entstehungszusammenhang bzw. Erlebniszusammenhang, aus dem heraus sie entstanden ist, mit seinem spezifischen Verhältnis von implizitem und explizitem sowie konjunktivem und generalisiertem Wissen (Orientierungsrahmen).
3. Technisches Dispositiv, seine technisch-gegenständliche bzw. elektronisch-digitale Seite, Hard- und Software von Techniken, die bei der Bearbeitung, Speicherung, Verbreitung und Darstellung zum Einsatz kommen (Ebene des Zeuggebrauchs).

Ad 1. und 2. Erst die Analyse einer Kulturobjektivierung auf der Grundlage ihrer Eigengesetzlichkeit (Medialität) eröffnet einen Zugang zum impliziten Wissen bzw. ermöglicht es, die verschiedenen Ebenen des impliziten und des expliziten Wissens voneinander zu trennen und ihr Verhältnis zu beleuchten.

Es ist daher notwendig, zunächst zu klären, mit welchem Medium man es zu tun hat. Das mag etwas trivial klingen, diese Differenzierung ist jedoch nicht selbstverständlich (Lobinger 2012): Solange es um ‚Botschaften‘ geht, die losgelöst vom Medium betrachtet werden, sind Unterschiede zwischen Bild und Sprache irrelevant. Die Frage nach dem Medium ist auch insofern wichtig, als sich in Medien unterschiedliche Formen von implizitem Wissen dokumentieren können. So machen Bilder die Rekonstruktion von korporiertem Wissen, das in Sprache (allein) nicht darstellbar ist, erst möglich. (Przyborski 2017)

Ad 3. Medienangebote sind mit bestimmten Techniken bzw. Technologien und Gegenständlichkeiten verbunden. In diesen technischen Dispositiven kommt eine bestimmte Praxis des Zeuggebrauchs (Bohnsack 2017) bzw. eine Technik- und „Medienpraxiskultur“ (Schäffer 2003) zum Ausdruck.

Das technische Dispositiv, z.B. KI-Technologie, kann analytisch von der Medialität des jeweiligen konkreten Medienangebots, z.B. eine Fallauswahl, unterschieden und dahingehend interpretiert werden, was in ihm an Technik- und Medienpraxiskultur sedimentiert ist. Ein Bild verlangt *eine* andere Medialität als ein Text. Beide können unterschiedlichen Dispositiven entspringen, durch sie manifest, gespeichert, verbreitet oder verändert werden. Ein Werbebild kann auf traditionellen und elektronischen Plakatwänden, in einer Reproduktion als Poster oder im Internet zugänglich gemacht werden, manche finden sich nur in bestimmten Magazinen, andere nur auf Social-Media-Plattformen wie Flickr, Instagram oder Facebook. Je nach Forschungsfrage ist diese Ebene systematisch in die Analyse einzubeziehen (Przyborski 2014).

Die Ebene des technischen Dispositivs stellt eine eigenständige Analyseebene von Objektivierungen dar. Nicht bei jeder Forschungsfrage ist diese Ebene von Bedeutung. Es kann jedoch interessant sein, wie eng oder lose ein Bild an sein technisches Dispositiv gekoppelt ist und wie sich verschiedene Ebenen des Wissens, die im technischen Dispositiv manifest geworden sind, mit jenen Ebenen, die in den unterschiedlichen Medien zum Ausdruck kommen, verbinden. Ist es ein technisches Dispositiv, das uns Worte oder Melodien hören lässt, eine Aufgabenstellung vermittelt oder zur Lösung einer Aufgabe, wie der Fallauswahl, ver-

5 Zu Medialität von Bildern um Unterschied zu Sprache: Przyborski/Slunecko 2011, 2012; Przyborski 2018; Imdahl 1996; Boehm 2007.

hilft? Und wie strukturiert das technische Dispositiv die konkrete Erscheinung, die wir untersuchen? Hat dies Relevanz für die Forschungsfrage?

Technische Dispositive enthalten u.a. jene Ebene, die als Praxis des Zeuggebrauchs und der Motorik (Bohnsack 2017) beschrieben werden können. Das heißt, es kommen bestimmte Möglichkeiten der Handhabe zum Ausdruck, die in bestimmten konjunktiven Erfahrungsräumen entstanden sind und erlernt werden. Der Fotoapparat, wie er heute u.a. in Smartphones eingebaut ist, verhilft beispielsweise der stark subjektbezogenen Zentralperspektive zur bildlichen Manifestation und veralltäglicht so eine bestimmte Weltanschauung durch seinen massenhaften Gebrauch. Auch in der technischen Gegebenheit des Internets, der prinzipiellen Verbindung aller Rechner, findet eine bestimmte Vorstellung, ein bestimmter Orientierungsrahmen seinen Ausdruck. Durch Formen des Ausbaus und der Nutzung mag dieser verändert und (neu) geformt worden sein. In einer Lernplattform mit ihren Möglichkeiten und Einschränkungen, mit den Formen von Beurteilung und Kooperation, die sie bereitstellt, kommt, ohne dass das elektronische Gestell mit bestimmten Aufgabenstellungen verbunden wird, ein bestimmter pädagogischer Habitus zum Ausdruck. KI lernt an den Konventionen der Gesellschaft. Es wäre nicht verwunderlich, wenn sie diese verstärken würde. Jedenfalls sollte das Explizieren des Impliziten nicht bei der KI aufhören, diese Sicht teile ich vermutlich mit Schäffer. Die Konstitution des Menschen in und mit seinen medientechnologischen Entwicklungen und damit die Medienverbundenheit des Wissens zum Gegenstand zu machen, hat jedenfalls große epistemische und damit methodologische Relevanz.

Literatur

- Boehm, G. (2007): *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Berlin.
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_20
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 10. Auflage Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Hall, S. (2004) [1973]: *Encoding/decoding*. In: Hall, S./Hobson, D./Lowe, A./Willis, P. (Hrsg): *Culture, Media, Language*. London, S. 128–139. <https://doi.org/10.4324/9780203381182>
- Imdahl, M. (1996): *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München.
- Jansen, T./Feißt, M./Vogd, W. (2020): „Logische Kondensation“ – Zur Interpretation von Mehrdeutigkeit in der Kontexturanalyse am Beispiel eines schizophrenen Patienten in der forensischen Psychiatrie. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21. Jg., H. 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.3.3504>
- Kallfaß, A. (2022): *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36189-1>
- Latour, B. (1998): *Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie*. In: Rammert, W. (Hrsg.): *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt a.M., S. 29–81.
- Lobinger, K. (2012): *Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93480-8>
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.

- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A. (2008): Sprechen Bilder? Ikonizität als Herausforderung für die qualitative Kommunikationsforschung. In: *Medien Journal*, 32. Jg., H. 2, S. 74–89. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v32i2.241>
- Przyborski, A. (2014): „Macht im Bild“. In: Przyborski, A./Haller, G. (Hrsg.): *Das politische Bild. Situation Room: Ein Foto – vier Analysen*. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzn6x>
- Przyborski, A. (2017): Alltäglicher Umgang mit geschlechtstypischen Normen körperlicher Selbstpräsentation – Bildkommunikation unter kulturpsychologischer Lupe. In: Slunecko, T./Wieser, M. (Hrsg.): *Kulturpsychologie in Wien*. Wien, S. 210–234.
- Przyborski, A. (2018): Bildkommunikation. München. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>
- Przyborski, A./Slunecko, T. (2011): Learning to Think Iconically in the Human and Social Sciences: Iconic Standards of Understanding as a Pivotal Challenge for Method Development. In: *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46. Jg., H. 1, S. 39–56. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9159-6>
- Przyborski, A./Slunecko, T. (2012): Linie und Erkennen: Die Linie als Instrument sozialwissenschaftlicher Bildinterpretation. In: *Journal für Psychologie*, 20. Jg., H. 3, S. 1–37.
- Przyborski, A./Slunecko, T. (2020): Understanding Media Communication: On the Signifikante of Iconic Thinking for a Praxeological Model of Communication. In: *SAGE Open*, 10. Jg., H. 1. <https://doi.org/10.1177/2158244020952064>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahar, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. Auflage München. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Sacks, H./Schegloff, E./Jefferson, G. (1974): A simplest Systematics of the Organisation of Turn-taking in Conversations. In: *Language*, 50. Jg., H. 4, S. 697–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Schäffer, B. (2003): *Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Milieuvvergleich*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94996-7>
- Schäffer, B. (2021): „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: Fuchs, T./Demmer, C./Kreitz, R./Wiezorek, C. (Hrsg.): *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen.
- Schäffer, B./Klinge, D./Krämer, F. (2020): Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 2, S. 163–183.
- Schmidt, S. (2000): *Kalte Faszination. Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft*. Weilerswist.
- Schüle, J.A./Reitze, S. (2021): *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. Wien. <https://doi.org/10.36198/9783838556758>
- Vogd, W./Harth, J. (2019): Kontexturanalyse: eine Methodologie zur Rekonstruktion polykontexturaler Zusammenhänge, vorgeführt am Beispiel der Transgression in der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung im tibetischen Buddhismus. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20. Jg., H. 1, Art. 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3107>
- Wagener, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31204-6>

Educational research in (post-)digital spaces

Christine Demmer & Juliane Engel

Abstract: Based on approaches of digital ethnography and using the work of Sofia da Silva as an example, we pose reflections on future shifts and innovations in the context of qualitative educational and biographical research: What methodological questions arise when current educational science objects are viewed from a (post-)digital perspective? We assume, among other things, that due to the interweaving of analogue and digital worlds new forms of biographization emerge, which require a theory-generating exploration of hybrid modes of experience as well as of the embedded interrelation of, for example, ‘body’, ‘education’, and ‘biography’. This could be achieved, for example, by a stronger mediation of ethnographic and biographical research approaches, or through an investigation of the connection between digital everyday practices, digitally mediated prefigurations and biographizations.

Keywords: education, digital research, ethnography, biographical research

Biografie- und Bildungsforschung im Zeichen (post)digitaler Welten

Zusammenfassung: Auf der Grundlage von Ansätzen der digitalen Ethnografie am Beispiel von Arbeiten von Sofia da Silva stellen wir Überlegungen zu zukünftigen Verschiebungen und Neuerungen im Kontext qualitativer Bildungs- und Biografieforschung an: Welche methodologischen und methodischen Fragen stellen sich, wenn (post-)digitale Perspektiven auf aktuelle erziehungswissenschaftliche Gegenstände eingenommen werden? Wir gehen u.a. davon aus, dass aufgrund des Ineinanderverwobenseins von analogen und digitalen Welten neue Formen der Biografisierung entstehen, die eine theoriegenerierende Erforschung hybrider Erfahrungsweisen und der darin angelegten Relationierung beispielsweise von ‚Leib/Körper‘, ‚Bildung‘ oder ‚Biografie‘ bedarf. Dies könnte beispielsweise über eine stärkere Vermittlung von ethnografischen und biografischen Forschungszugängen sowie durch Untersuchung des Zusammenhangs von digitalen Alltagspraktiken, digital vermittelten Präfigurationen und Biografisierungen fokussiert werden.

Schlagwörter: Bildung, Digitale Forschung, Ethnografie, Biografieforschung

Introduction

This contribution examines how qualitative educational and biographical research changes when it approaches current objects of educational research from (post-)digital perspectives. Sofia da Silva’s work towards a digital ethnography¹ offers a point of connection that gene-

1 This special issue is rooted in the symposium ‚Höher, schneller, weiter‘ – und doch nicht besser? Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik“ [“Higher, faster, farther’ – but not better? Developments in qualitative educational research in self-criticism”] that was prepared for the 27th

rates impulses for discussing new lines of research (section 1), for example, for educational research sensitised by biographical analysis, since changing forms of biographisation call for new understandings of educational processes (section 2). Both perspectives feed into the discussion about how current methodologies of qualitative research in educational science and biographical studies (section 3) need to change.

1 (Post-)digital ethnography: impulses

Based on the thesis of post-digital educational processes, which analyses the demarcation between analogue and virtual worlds, Sofia da Silva asks what this means for developing new ethnographies. Taking a critical perspective on societal dynamics, she notes that relations of inequality are (re)produced in the interweaving of analogue and digital, or virtual worlds. Shifted or dissolved borders “are still crossed by inequalities and power relation asymmetries“ (James/Busher 2013), when they became post-digital. So, how does this new reality influence how we conduct ethnography? She and her colleagues conclude in line with a methodological critique of the logic of optimisation that “not only is the Internet a Place, it is also a tool and a way of being, and each of the aspects poses different methodological choices” (Markham 1998, quoted in Parker-Webster/Silva 2013, P. 123). Consequently, da Silva’s theory of digitalisation establishes the internet not only as a site of ethnography, but also as a tool and a way of being, while fundamentally challenging the boundaries previously drawn between analogue and digital worlds. Clearly, this shift also impacts ethnographic research: Da Silva calls on ethnographers collecting data to move also fluidly between the analogue and digital worlds, to explore the interplay between these worlds. “[W]hat does it mean to ‘enter the field’ in an ethnography conducted in online contexts”? (Parker-Webster/Silva 2013, P. 125), she asks, emphasising, on the one hand, the importance of a critical perspective on virtually permeated lifeworlds that pays close attention to dynamics of power in society, while raising important questions about which methodological reflections and methodological approaches are adequate. What do the questions of a (post-)digital ethnography, that this new perspective raises, mean for qualitative educational research and biographical research in the context of digitalisation processes?

Ethnography has developed a productive epistemological principle: The notion of “going native” describes research processes employed by researchers doing fieldwork, allowing them to experience and explore things that are new and unfamiliar to them. The often quoted question “What the hell is going on here?” (Geertz 1987) can also be applied to expeditions into online worlds, as discussed by da Silva. The subjectivising relationality of the internet encompassing spaces, virtual worlds, and ways of being challenges scholars, working on qualitative educational and biographical research, to think outside the box and to dare try new methodologies.

Turning to social practices in digitalised worlds sparks a particular moment of alienation in the face of the emergence of entirely new settings of digital practices, as we have seen in the context of the global Covid-19 pandemic. However, it is important to be aware of a risk that accompanies the institutionalisation of research methods, namely, that they could become so established that they become calcified as a type of pillar of optimisation, and become canonised in a way that no longer allows critical discussion. Ethnography – in a

DGfE Congress and to which Sofia Marques da Silva was invited as one of the main representatives of the approach.

general and in an online context – seems to display more and more resistance, to standardisation of research methodology processes. Despite being in the process of becoming established, ethnography still considers itself more a research strategy than a method. Georg Breidenstein, for example, cautions against a “‘going’ method” (2017, P. 18). It is precisely in maintaining a critical distance to methodologies, that are too rigid, that ethnography has proven to offer valuable insights for empirical and educational research, into the dynamics of cultural transformation, such as processes of digitalisation. Schmidt-Lux and Wohlrab-Sahr, for example, note that ethnographic methods and approaches are often employed in the field of qualitative online research (Schmidt-Lux/Wohlrab-Sahr 2020, P. 5). How can we apply these impulses of online ethnographic research to the challenge of developing new research methods, in qualitative educational and biographical research, especially as it engages with digitalisation and does not merely (re)produce established and standardised procedures, but actively takes risks and dares to experiment with new approaches?

2 New medial forms of biographisation

To this end, it seems important to ask to what extent online worlds offer possibilities to design specific constructions of the self. Or, to put it less provocatively: How do biographical constructions of the self and processes of identity formation in virtual and analogue worlds relate to one another?

Research in the fields of psychology of education and education anthropology, for example, has shown that avatars are designed not only to integrate characteristics associated with winning, but also to encourage player identification with the avatars (Trepte/Reinecke 2010; Jörissen 2012). The US-American psychologist John Suler (2007) remarks that players “project their personality into it – who they are, who they wish to be, what they fear, what moves them”.

However, the fluid transitions between analogue and virtual worlds, that Sofia Marques da Silva describes in her texts about social practices (Silva/Parker-Webster 2018), challenge the typical juxtaposition of online worlds and real worlds: “Our transitions from one activity or communicative interaction to the next seem to occur in a seamless fluid manner [...]. The online and offline boundaries become blurred [...].” (James/Busher 2013, quoted in Parker-Webster/Silva 2013, P. 123). This indicates that it might be worthwhile to depart from the linear conception of biographical context formation, that is usually presupposed in surveys of biographical narratives. It is important to ask how and to what extent digital practices and self-constructions in digital spaces evoke forms of new spatio-temporal biographisations and biographicity? On TikTok, the predominant forms of self-presentation are very excerptive and situational, while on Facebook, conventional information about one’s life, such as one’s birthday or place of residence is (also) presented. This shows how digital places and the addressees in those places generate cultural representations of biographical contexts. We must consider that anthropocentric methods of data collection, such as biographical interviews, might be only one of several possible analytical perspectives for future biographical research. Studies on identity models in youth culture indicate that biographical knowledge is not only located within a human being but also in the intermedial and aesthetic relationalities of virtual spaces (Jörissen/Engel 2019; Engel 2020). According to Hine (2015, P. 41), who speaks from an ethnographic perspective, virtual identities should not be thought of as disembodied, but as an “extension of other ways of embodied ways of being”. This raises the question how these extensions manifest in biographies. Benjamin Jörissen has shown just how

much the body is at play in virtual activities (Jörrissen 2008, 2012). This calls for further consideration, how to understand the “incorporation of the social world”, by means of the body as a “carrier of biographical experience” (Alheit/Nittel 2014, P. 27), in the context of digitalised social worlds. Two related perspectives of inquiry are, on the one hand, what this means for digitally mediated biographies as a research object, and, on the other hand, whether research and knowledge production can be understood as an embodied practice, and whether the researcher’s body can be considered an organ of knowledge (Demmer 2016).

3 Perspectives for further development of qualitative methodologies and methods of (post)digital educational research

An important challenge, facing qualitative biographical research in education, is how to be forward-thinking and to dare try new, explorative research approaches to digitally mediated educational and biographical processes, while remaining very sharp in terms of methodology (Böhme 2016). We have identified at least three perspectives to be developed:

1. Working on defining, dissecting, and elaborating concepts, such as the terms “biography”, “experience”, “body”, “learning”, “education”, and how they interrelate. This conceptual work should systematically follow the specifics of digital modes of experience and digitally produced spaces of appropriation, which can no longer be examined solely based on an anthropocentric logic of knowledge. We can ask, for example: Where is knowledge? How can it be found *between* the subject and the digital world? Positions, that assume neither that the social is dematerialised and disembodied by digital modes of experience, nor that these are merely an expansion of already existing forms of the social, can provide a starting point for these considerations. The “bodily-digital hybridisation of everyday life” (Aktaş et al. 2018, P. 181) points to the necessity of research, focussing both on ways of engaging with hybrid experiential spaces in everyday practice and on the material and symbolic prefigurations inscribed in them (Aktaş et al. 2018, P. 179). The combination of (online) ethnographic approaches and biography-analytical approaches, which needs to be fleshed out more in terms of methodology. Dausien/Kelle (2005) (also: Bahl/Worms 2018), for example, could provide impulses, for further developing this combination of ethnography and biographical research, which seems very promising, with regard to researching digital lifeworlds in particular. If we approach the internet as both a “place” and a “way of being”, as Marques da Silva does, we can assume that in the space of the internet, practices and (biographical) being-in-the-world are intertwined. Theories that follow the “material turn” and focus on the “medial and material entanglements of the biographical” (Bettinger 2021, P. 11) have demonstrated the necessity for biographical research and biographical educational processes, to go beyond analyses conceived in individualistic terms, and that they must really factor in the relations between different entities (Bettinger 2021).
2. Exploring how digitalisation affects research processes, how it shapes not only our findings, but our epistemological interests. Here, for example, questions of the digitalisation of research instruments need to be critically engaged with, as discussed by Burkhardt Schäffer (in this volume) or André Epp (2017). Marques da Silva’s work is also very relevant for research on datafication, and provides important impulses, such as the fact

that the internet should not be considered as a “tool”, for example as a research tool to generate data. Following Marques da Silva, we recognise that the social meaning of digitally generated data can not fully be grasped, based on only the data alone, but that it is crucial, to consider the social contextualisation. Data plays an increasingly important role in educational institutions, for example in apps, learning platforms, and school information systems. For qualitative educational and biographical research, this poses significant new methodological challenges, for instance, the issue, how to analyse large data volumes, is one of many. How do datafied learning environments and an “automated construction of social reality by algorithms” (Breiter/Hepp 2018, P. 28) impact pedagogical actions or learning and educational processes? What exactly are these changes, that, however, are largely opaque to the people involved? Here, a perspective that pays close attention to dynamics of power, like Marques da Silva provides in her work, proves to be particularly valuable, in identifying, how datafication produces shifts, in asymmetrical configurations of power in education. The importance of engaging with research ethics and questions of data archiving, as it is currently happening in many discourses we are involved in, and also in the Kommission Qualitative Bildungs- und Biografiefor- schung (QBBF) (e.g. Demmer/Engel/Fuchs 2020), is certainly emphasised once again, when it comes to research in digital contexts, especially, when it comes to how big data is “contextualised” by triangulating datafied and qualitative data (cf. Breiter/Hepp 2018).

Transformations in the field of education, such as constellations of upbringing and education and generational constellations in cultures of the digital, and transformations in research methods are intertwined, as we described above. What new concepts need to be developed, in order to rethink not only this fundamental cultural transformation and the changes in sociality, the relations between the self, and the world that it produces, but also how they become institutionalised in education?

References

- Aktaş, U./Lehner, N./Klemm, M./Rode, D./Schmidl, A./Staples, R./Waldmann, M./Wöhrle, P. (2018): Leib & Netz: Neue Körperbezüge als theoretische Herausforderung – ein Forschungsprogramm? [Body & net: New body relationalities as a theoretical challenge – a research programme?] In: Klemm, M./Staples, R. (Ed.): Leib und Netz, Medienkulturen im digitalen Zeitalter. Wiesbaden, P. 177–189.
- Alheit, P./Nittel, D. (2014): Biografie und Leib zusammendenken. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, N. 2., P. 25–28.
- Bahl, E./Worm, A. (2018): Biographische und ethnographische Zugänge zu Wir-Bildern, Sie-Bildern und Handlungspraktiken in einer Organisation. Die spanische Polizeieinheit Guardia Civil in Ceuta und Melilla [Biographical and ethnographic approaches to “we”-images, “they”-images, and action practices in an organisation. The Spanish police unit Guardia Civil in Ceuta and Melilla]. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Vol. 19, N. 1–2. P. 233–251. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.15>
- Bettinger, P. (2021): Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen: Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografiefor- schung [Digital-medial entanglements of the biographical: Cornerstones of a relational research perspective for biographical research informed by education theory]. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Vol. 22, N. 1. P. 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>
- Böhme, J. (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära [Trends, myths and

- standards of qualitative reconstructive research – Making a case for a comeback of the methodological acumen of the method school era]. In: Tervooren, A./Miethe, I./Kreitz, R. (Ed.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung* [Theories in qualitative education research]. Opladen/Berlin/Toronto, P. 123–136. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.9>
- Breidenstein, G. (2017): Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie [Interdisciplinary tradition and disciplinary convention in educational ethnography]. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, Vol. 18, N. 1. P. 9–20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>
- Breiter, A./Hepp, A. (2018): Die Komplexität der Datafizierung: zur Herausforderung, digitale Spuren in ihrem Kontext zu analysieren [The complexity of datafication: On the challenge of Analysing digital traces in context]. In: Katzenbach, C./Pentzold, C./Kannengießer, S./Adolf, M./Taddicken, M. (Ed.): *Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studie*. [New complexities for communication research and media analysis: Analytical approaches and empirical studies]. Berlin, P. 27–48.
- Dausien, B./Kelle, H. (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung [Biography and cultural practice. Methodological considerations on linking ethnography and biographical research]. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Ed.): *Biographieforschung im Diskurs* [Biographical research in discourse]. Wiesbaden, P. 189–212. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_10
- Demmer, C. (2016): Interviewen als involviertes Spüren. Der Leib als Erkenntnisorgan im biografieanalytischen Forschungsprozess [The body as an organ of cognition in the research process in biography analysis]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol. 17, N. 1. A. 13.
- Demmer, C./Engel, J./Fuchs, T. (2020): Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten [Cognition, reflection, and education – on the question of new forms of archiving, provision, and subsequent use of research data]. In: *Erziehungswissenschaft*, Vol. 31, N. 61. P. 39–49. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i2.05>
- Engel, J. (2020): The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices. In: *Cultural sedimentations – ethnography on the materiality and historicity of aesthetic practices*, *Journal Ethnography and Education (EE)*, Vol. 15, N. 3. P. 377–393. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1738255>
- Epp, A. (2017): (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse: zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung [(Im)possibility of computer-assisted narrative analysis: on the use of QDA software in biographical research]. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, Vol. 30, N. 1–2. P. 30–43. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.04>
- Geertz, C. (1973): *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*. New York.
- Hine, C. (2015): *Ethnography for the Internet*. London.
- James, N./Busher, H. (2013): Researching Hybrid Learning Communities in the Digital Age through Educational Ethnography. In: *Ethnography and Education*, Vol. 8, N. 2. P. 194–209. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792509>
- Jörissen, B. (2012): The Expression of the Emotions in Man and Avatars: Zur „Bildung der Gefühle“ in virtuellen Umgebungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 15, N. 1. P. 165–178. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0299-3>
- Jörissen, B./Engel, J. (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, T./Buschmann, N./Etzemüller, T. (Ed.): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld, P. 547–565.
- Markham, A. (1998): *Life Online: Researching Real Experience in Virtual Space*. Walnut Creek, Calif.
- Parker-Webster, J./Silva, S.M.d. (2013): Doing Educational Ethnography in an Online World: Methodological Challenges, Choices and Innovations. In: *Ethnography and Education*, Vol. 8, N. 2. P. 123–130. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792508>
- Silva, S.M.d./Parker-Webster, J. (2018): Positionality and Standpoint: Situated Ethnographers Acting in On- and Offline Contexts. In: Beach, D./Bagley, C./Silva, S.M.d. (Ed.): *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*, P. 501–512. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch22>

- Schäffer, B. (2022): Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren ‚Tiefer Interpretation‘ durch Softwareunterstützung [Possibilities and limits of optimising 'Deep Interpretation' procedures through software support]. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Vol. 22, N. 1.
- Schmidt-Lux, T./Wohlrab-Sahr, M. (2020): Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen [Qualitative online research. Methodical and methodological challenges]. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Vol. 21, N. 1. P. 3–11. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i1.01>
- Suler, J. (2007): The Psychology of Avatars and Graphical Space in Multimedia Chat Communities. In: Suler, J. (Ed.): The Psychology of Cyberspace. Stuttgart, P. 305–344.
- Trepte, S./Reinecke, L. (2010): Avatar Creation and Video Game Enjoyment: Effects of Life-Satisfaction, Game Competitiveness, and Identification with the Avatar. In: Journal of Media Psychology Theories Methods and Applications, Vol. 22, N. 4. P. 171–184. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000022>

Diskursanalyse in der Sozial- und Erziehungswissenschaft – eine ambivalente Erfolgsgeschichte

Steffen Großkopf

Zusammenfassung: ‚Die‘ Diskursanalyse hat sich in den letzten 20 Jahren fest in der Erziehungs- respektive den Sozialwissenschaften, insbesondere im Kontext der qualitativen Sozialforschung etabliert. Die von Beginn an diskutierten Interpretationen des vor allem auf Arbeiten Michel Foucaults rekurrierenden Verfahrens finden sich bis heute und bewegen sich weiterhin zwischen Methodisierungsambitionen und einer ablehnenden Haltung gegenüber diesen. Einerseits zeichnet sich im Sinne einer Entwicklung eine massive Rezeption und Kombination verschiedenster sozialwissenschaftlicher Methoden (und Theorien) ab, andererseits ist die Situation von hochgradiger Kontinuität der Positionen geprägt. Der inzwischen genutzte Begriff der Diskursforschung ist Ausdruck dieser Heterogenisierung. Methodologisch zeigt sich ein Konsens weiterhin primär im Dissens, der jedoch erfolgreich ‚gemanagt‘ wird.

Schlagwörter: Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurs, Foucault, Methodologie, Kritik

Discourse analysis in social and educational science – an ambivalent success story

Abstract: Over the last 20 years, "discourse analysis" has become firmly established in education and the social sciences, especially in the context of qualitative social research. The interpretations of this method, which is based primarily on the work of Michel Foucault, are still being discussed today and continue to move between methodological ambitions and a rejectionist attitude towards it. On the one hand, a massive reception and combination of the most diverse social science methods (and theories) is emerging in the sense of a development on the other hand, the situation is characterised by a high degree of continuity of positions. The term discourse research, which is now used, is an expression of this heterogenisation. Methodologically, consensus continues to be found primarily in dissent, which is, however, successfully managed.

Keywords: discourse analysis, discourse studies, discourse, Foucault, methodology, criticism

1 Einleitung

„Höher, schneller, weiter“ – und doch nicht besser?“ ist die Ausgangsfrage für einen kritischen Blick auf Entwicklungen der qualitativen Bildungsforschung. Mit Fokus auf den Fort-

schritt qualitativer Methodologien, ihre Transformationsdynamiken, Erfolge und Nebeneffekte wird im Folgenden ‚die‘¹ Diskursanalyse als ein inzwischen in der Erziehungswissenschaft anerkanntes, letztlich aber betont interdisziplinäres Forschungsverfahren diskutiert. Entsprechend der diskursiven Konstruktion des Wissens und der Etablierungsgeschichte in den Sozialwissenschaften geht es darum um grundlegend sozialwissenschaftliche und fachspezifische Beobachtungen zur Methodologie der Diskursanalyse.

Anlass ist eine doppelte These: Einerseits lässt sich im Rückblick auf die vergangenen 25 Jahre der Werdegang der Diskursanalyse fraglos als Erfolgsgeschichte betrachten, was sich anhand von Indikatormedien skizzieren lässt (2). Andererseits aber ist festzuhalten, dass mit der Etablierung des Begriffs *Diskursforschung* noch mehr Unklarheiten geschaffen wurden als mit dem der *Diskursanalyse* in der Tradition Foucaults (3, 4). Eine Bilanz fällt entsprechend ambivalent aus. Methodisch-methodologisch betrachtet sind kaum als ‚Fort-schritte‘ zu qualifizierende Entwicklungen zu verbuchen. Die frühzeitig vertretenen Positionen zur Frage der Methode bestehen unverändert fort. Weiterhin werden „oft im Anschluss an Foucault [...] mit dem Label Diskursanalyse viele verschiedene Vorgehensweisen belegt, die im Hinblick auf ihr methodisches Prozedere oft nicht besonders gut ausgearbeitet sind“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 183); so auch nachzulesen in der jüngsten Auflage des Arbeitsbuchs „Qualitative Sozialforschung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 239), obschon hier Fortschritte konstatiert werden. Es sind jedoch gerade diese Fortschritte, die die Aussage zu den differenten Vorgehensweisen stützen. Die Unübersichtlichkeit nimmt mit der methodisch-methodologischen Explikation weiter zu (5.1). Zutreffend ist, dass die Diskursanalyse „nicht einfach unter die Auswertungsverfahren“ (ebd.) eingereiht werden kann (5.2). Im Fazit zeichnet sich ein Konsens im Dissens ab (6).

2 Etablierung – eine Skizze

Allolio-Näcke (2010a, Abs. 1) konstatierte in der FQS für den Zeitraum von 2000 bis 2010 eine Überproportionalität von Artikeln unter dem Stichwort *Diskursanalyse* im Vergleich zu Inhaltsanalyse, Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik. Nur die Grounded Theory war stärker vertreten. Dieser Überproportionalität stand das Fehlen in vielen gedruckten Überblickswerken zu qualitativen Methoden gegenüber (ebd.). Heute ergibt sich ein anderes Bild: Es liegen nicht nur eine eigene Zeitschrift für Diskursforschung (seit 2013) sowie Hand- und Wörterbücher (z.B. Angermüller et al. 2014; Wrana et al. 2014; Keller et al. 2006b) vor, auch eine breite Präsenz im Bereich der Methodenbücher qualitativer Sozialforschung² und der Erziehungswissenschaft ist gegeben (Großkopf 2020; Bormann/Truschkat 2018). Darüber hinaus liegen eine Vielzahl von diskursanalytischen Studien sowie Überblickswerke (Fegter et al. 2015a) und jüngst auch eine Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung vor (Truschkat/Bormann 2020). Auch Lexika weisen Diskursanalyse z.B. als „Versuch“ aus ein „gegenüber der inflationierenden Rede vom Diskurs [...] methodisch

-
- 1 Die Anführungszeichen werden im Folgenden zwar nicht gesetzt, sind jedoch immer mitzudenken, denn ‚die‘ Diskursanalyse gibt es nicht.
 - 2 In einigen Büchern findet sie sich bereits seit der ersten Auflage (Flick/Kardorff/Steinke 2000; Bohnsack/Geimer/Meuser 2003). Im „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ erscheint in der dritten Auflage erstmals ein Artikel zur Diskursanalyse (Friedbertshäuser/Langer/Prenzel 2010). In den jüngeren Handbüchern zur empirischen Sozialforschung finden sich ebenso entsprechende Artikel (Baur/Blasius 2014; Diaz-Bone/Weischer 2015).

distinktes Verfahren der Analyse von als textlich präsenten Rede- und Gesprächssituationen auszuarbeiten“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 164).

Dennoch findet sich bis heute – die eingangs unter Verweis auf Przyborski/Wohlrab-Sahr erwähnte – Zurückhaltung. Dass die vorliegende Zeitschrift, die sich explizit der Methodenentwicklung und Methodendiskussion widmet, nur sechs Aufsätze zur Diskursanalyse seit Erscheinen ausweist und die Diskursanalyse bei Lamnek und Krell (2016) sowie Mayring (2016) nur marginal präsent ist, untermauert den Befund.

3 (K)Ein Gewinn: Von der Diskursanalyse zur Diskursforschung

Die Hoffnung auf eine Präzisierung des Diskursbegriffs im Kontext der Diskursanalyse hat sich nicht erfüllt. Vielmehr ist der inflationäre Gebrauch mit ihrer Etablierung weiter fortgeschritten. Weiterhin wird der Begriff unreflektiert in sehr differenten Theoriekontexten gebraucht. Zudem gibt es unterscheidbare Verwendungstraditionen (discourse analysis, Diskurstheorie und kulturalistische Diskursanalyse), die gemeint sein können, wenn von Diskursanalyse die Rede ist (Keller et al. 2006a; Gardt 2007). Hinzu kommen Übersetzungsprobleme: „Das englische discourse, der deutschsprachige Diskurs und der französische discours stehen einander [...] schroff entgegen“ (Gehring 2015, S. 11). Selbst in der französischen Begriffstradition, in der „Diskurs als die Materialität reglementierter und institutionalisierter Aussageformationen definiert [wird], hat man es mit weit mehr als einer einzigen Diskurstheorie zu tun“ (Füssel/Neu 2014, S. 145). Einigkeit im Kontext sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse bestand bisher nur in einer Abgrenzung vom Habermaschen Diskursbegriff. Im Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung (Wrana et al. 2014), findet sich daher das Lemma ‚Diskurs‘ sowie drei weitere Spezifikationen als historisch-kulturwissenschaftlich, linguistisch und sozialwissenschaftlich.

Die Spielarten der Diskursanalyse erweisen sich an selber Stelle als weitaus umfangreicher: Neben dem Lemma *Diskursanalyse* finden sich 23 Spezifikationen. Festzuhalten ist, dass die Vielfalt, die mit dem Diskurbegriff und daran anschließenden Analysen inzwischen verbunden ist, primär unter der Federführung des DFG-geförderten Netzwerks „Diskurs-Netz“ gesammelt und geordnet wurde. Der seit längerem verwendete Begriff der Diskursforschung soll aus der Not eine Tugend machen und Einheit suggerieren (Schrage 2013, S. 247). Er dient als „Oberbegriff für Diskursanalyse, Diskurstheorie und Diskursstudien (engl. Discourse Studies) in allen mit der Untersuchung von Diskursen befassten wissenschaftlichen Disziplinen“ (Wrana et al. 2014, S. 106f.) bzw. „als *cover term*, wenn nicht lediglich das empirisch-analytische Moment (Diskursanalyse) und nicht nur das theoretische Moment (Diskurstheorie) bezeichnet werden sollen“ (ebd., S. 107). Parallel finden sich weiterhin Definitionen, die Diskursanalyse als „Oberbegriff für Ansätze zur Analyse von Text-, Sprach- und Wissensstrukturen [begreifen]“ (Diaz-Bone 2015, S. 91).

Der Gewinn des Begriffs *Diskursforschung* als Einheit oder Aneignung einer Vielfalt scheint eher wissenschaftspolitischer Art: Die kritische Masse ist erreicht. Diskursforschung kann nicht ignoriert werden, sie ist antragsfähig geworden. Mit Blick auf Ziel, Gegenstand und Fragen der Methode ist das Feld paradoxer Weise wegen der Bemühung einer Präzisierung und methodischen Absicherung noch unübersichtlicher geworden. Der „Trend zu Vermittlungen“ (Keller et al. 2006a, S. 13) hat die Entwicklung und Methodologie durch Variantenbildung zwar beflügelt, aber ebenso dafür gesorgt, dass es zu einer weiteren Pluralisie-

rung von Diskursbegriffen gekommen ist (Großkopf 2014). Auch Goffmans Rahmenanalyse wird unter Diskursforschung verbucht (Fegter et al. 2015b, S. 14), und Diaz-Bone und Weischer (2015, S. 92) konstatieren für die Foucaultsche Diskursanalyse wie auch die Konversationsanalyse, dass beide „Formen der Diskursanalyse [...] zum Kanon der qualitativen Sozialforschung“ zählen, wobei die Konversationsanalyse methodisch am weitesten entwickelt ist und darum in der Literatur auch weitgehend als solche und nicht als Diskursanalyse ausgewiesen wird. Selbst die relativ klare Abgrenzungslinie zwischen dem Habermaschen Diskursbegriff und dem Foucaultschen könnte sich perspektivisch verflüchtigen (Messerschmidt/Saar 2014, S. 50f.).

Kritiker bemängeln diese Unklarheiten seit Jahren und fordern, dem Begriff *Diskursanalyse* einen expliziten Bezug auf Foucault vorzubehalten anstatt unter dieser Rubrizierung Analysen vorzulegen, die kaum noch etwas mit Foucault zu tun haben (Allolio-Näcke 2020, 2010a; Gehring 2015, 2009). In diesem Sinne wurde die Einführung des Begriffs *Diskursforschung* verstanden mit dem Hinweis „darauf zu achten, wen und welche Wissenschaften man in dieses Label einbindet, damit es innerhalb der qualitativen Sozialforschung erkennbar und nutzbar bleibt“ (Allolio-Näcke 2010a, Abs. 67).

Erfolg hatte dieser Vorschlag nicht. Er findet sich weiterhin in der Debatte (Allolio-Näcke 2020). Dennoch bezieht sich der Großteil der Diskursforschung in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften (Keller 2006a, S. 12; Diaz-Bone/Widmer 2018, S. 149) und vor allem der Erziehungswissenschaft auf Foucault (Fegter et al. 2015a, S. 14; Traue/Pfahl/Schürmann 2019, S. 567ff.; Truschkat/Bormann 2020, S. 9).

4 Diskursanalyse im Anschluss an Foucault – eine Präzisierung?

Es kann demnach weiterhin von der Diskursanalyse gesprochen werden, was einige Verständnisse, die unter der Bezeichnung *Diskursforschung* subsumiert werden, ausschließt (Allolio-Näcke 2010a, Abs. 10). Da aber der Bezug auf Foucault bzw. die für sinnvoll erachteten theoretischen Ergänzungen und Kombinationen hochdifferenzieren und damit verbunden die Analysepraxis, ist bestenfalls von einer „Art ‚diskurstheoretischem Minimalkonsens‘“ (Fegter et al. 2015b, S. 14) auszugehen. Mit Blick auf das Foucaultsche Œuvre überrascht das nicht. Gründe sind neben Übersetzungsproblemen (Gehring 2009, S. 388; Link 2020, S. 78) die verspätete Rezeption in Deutschland (Diaz-Bone 2006, S. 72; Allolio-Näcke 2010a) und differente Ansichten darüber, ob das Werk im Ganzen zu verstehen oder in Phasen zu unterscheiden ist (Raffnsø/Gudmand-Høyer/Thaning 2011; Hahn 2019, S. 210; Link 2020). Das wiederum hat Auswirkungen auf das Analyseverständnis. Diskursanalyse wird im Falle der Phasenunterscheidung weitgehend mit den Werken „Die Ordnung der Dinge“ und der „Archäologie des Wissens“ verbunden. Fokussiert werden Wissensordnungen bzw. das historische Apriori, d.h. die Voraussetzungen des Denkens und Sprechens. Spätere Werke verschieben den Fokus auf Macht und Subjektivierung und werden mit Gouvernementalitätsanalysen assoziiert. Dispositivanalysen wiederum gelten als beide Perspektiven verbindend. Insofern gibt es drei Foucaultsche Analyseperspektiven, wobei Diskursanalyse die produktivste Rezeption erfahren hat.

Basal ist die Unklarheit des Diskursbegriffs. Selbstkritisch konstatiert Foucault, „statt allmählich die so schwimmende Bedeutung des Wortes ‚Diskurs‘ verengt zu haben, [habe ich] seine Bedeutung vervielfacht [...]: einmal allgemeines Gebiet aller Aussagen, dann in-

dividualisierbare Gruppe von Aussagen, schließlich regulierte Praxis, die von einer bestimmten Zahl von Aussagen berichtet“ (Foucault 1981, S. 116). Während die Singularversion den Begriff der Episteme ablöst, beziehen sich die beiden letzten Bestimmungen „auf je spezielle Wissensauschnitte, wobei Diskurs immer nur die sprachliche Seite einer weiterreichenden diskursiven Praxis, also ein ganzes Ensemble von Verfahren der Wissensproduktion meint, das seine Gegenstände allererst hervorbringt“ (Parr 2020, S. 274). Zudem finden sich Äquivalente wie z.B. *diskursive Formation* und *Formation der Aussagen*, weshalb Gehring (2015) betont, dass es um ein Netz von Begriffen geht bzw. Diskurs nur die Kurzform von diskursiver Formation ist (Allolio-Näcke 2010a, Abs. 30).

Im Deutschen ist es vermutlich gerade die Semantik der Kurzform, die die Popularität befördert: Wenn größere Textmengen analysiert werden, ist schnell die Rede von Diskursanalyse (Keller 2018, S. 129f.). Das aber wurde bereits frühzeitig kritisiert: „Immer, wenn das Wort Diskurs in Verbindung mit den Präpositionen ‚über‘, ‚um‘, ‚an‘ oder ‚zu‘ auftritt (oder auftreten könnte), hat der Autor oder die Autorin nicht Foucault im Hinterkopf, sondern Habermas – und oft nicht einmal den“ (Schöttler 1997, S. 141). Infolgedessen wird Diskurs nicht selten, selbst von denen, die anderes anstreben, auf diese Ebene reduziert (Dyk et al. 2014, S. 356f.).

Diskursanalysen im Anschluss an Foucault folgen letztlich sehr unterschiedlichen Verständnislösungen: „In der Diskursforschung ist ein Diskurs sowohl eine Wissensordnung als auch eine Wissenspraxis [...]. ‚Wirkmächtig‘ heißt dabei, dass durch den Diskurs als Praxisform die Ordnung im Wissen hergestellt wird, dass mit dem Begriff *Diskurs* aber auch die Wissensordnung selbst bezeichnet wird und weiter, dass ein Diskurs ursächlich auf andere, so genannte nicht-diskursive Bereiche (wie institutionelle Praktiken) einwirkt“ (Diaz-Bone 2006, S. 72). Insbesondere Foucaults ‚gelegentliche‘ Differenzierung von diskursiv und nicht-diskursiv und damit das Verhältnis von Diskurs und Wirklichkeit bzw. Sprache, Materialität und Praxis ist umstritten (Kleiner/Dinsleder 2017, Abs. 27). In einigen Interpretationen führt sie dazu, dass Diskurs (Reden über Welt) und Wirklichkeit (Welt) getrennt werden und eine diskursunabhängige Wirklichkeit angenommen wird (Jäger 2006). Andere unterscheiden „diskursive (im Sinne von sprachlichen) und nicht-diskursive Praktiken, wie bspw. symbolisch aufgeladene Gesten“ (Keller 2011, S. 138). Der Vorwurf der Sprachlastigkeit Foucaultscher Diskursanalyse und die letztlich „paradox [bleibende] Figur“ (Wrana/Langer 2007, Abs. 11) *diskursiv/nicht diskursiv* wird hingegen von poststrukturalistischen Analytikern als vernachlässigbar betrachtet, denn Diskurs ist allumfassend. „Diskurse sind keine Abbildung anderer realer Ordnungen, sondern [...] Realitäten sui generis“ (Diaz-Bone 2006, S. 73).

Alternativ erweist sich die Dispositivanalyse als ‚empirische Wende‘, die über das bei Foucault – so die Kritiker*innen – dominierende Sprachlich-Symbolische hinaus geht (Caborn Wengler/Hoffarth/Kumięga 2013; Bührmann/Schneider 2008). Das Dispositiv ist das Netz, welches zwischen verschiedenen diskursiven und nicht-diskursiven Elementen gespannt werden kann (Foucault 1978, S. 119f.). Die Dispositivanalyse – wiederum in drei Absätzen eines Interviews ‚definiert‘ – erscheint als „Quintessenz in Foucaults Denken über Macht-Wissen“ (Nowicka 2013, S. 39) und als „praxeologische Erweiterung der Diskursanalyse“ (Bührmann/Schneider 2016, S. 5) jenseits „monoperspektivistische[r] Forschung“ (Truschkat 2008, S. 70). Sie wurde im Kontext von Subjektivierungsfragen in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen.

5 Ausdifferenzierende Kontinuität

Ein Bezug auf Foucault grenzt zwar ein, dennoch waren seine methodisch nicht explizierten Arbeiten und daraus folgende Lesarten Ausgangspunkt intensiver Debatten mit dem Ziel einer methodischen Absicherung der Diskursanalyse. Das Projekt der Diskursanalyse in den Sozialwissenschaften einen methodischen Platz zu sichern, sie „wissenschaftsfähig“ (Jäger 2015, S. 16) zu machen, ist geglückt. Dennoch fällt eine Bilanz ambivalent aus. Weiterhin gelten die längst diskutierten Positionen und Kritiken, sodass – dies betrifft auch den vorliegenden Text – schon Gesagtes in den regelmäßigen Versuchen, die Situation der Diskursanalyse/-forschung zu erfassen, reproduziert wird (Allolio-Näcke 2010b, 2020).

5.1 Diskursanalyse – (k)eine Methode?!

Diese Frage bzw. Aussage steht seit Beginn der Etablierung des Verfahrens zur Disposition (Bublitz et al. 1999). Die Antwort ist unverändert: ‚Die‘ Diskursanalyse gibt es nicht. Sie „verfügt über keine einheitliche Methode zur Analyse diskursiver Prozesse“ (Schwab-Trapp 2011, S. 38).

Bis heute bewegt sich das Verständnis von Diskursanalyse zwischen dem methodologiezentrierter Forschungsprogramme unter Verwendung verschiedenster etablierter sozialwissenschaftlicher Methoden und method(olog)isierungskritischer Positionen, welche sich in operationalisierungsskeptische und explizit verweigernde differenzieren (Bröckling/Krassmann 2010; Schrage 2013).

Die ‚Methodenverweigerer*innen‘ plädieren jedoch nicht für Beliebigkeit, sondern ziehen die Konsequenz aus ihrer Interpretation der foucaultschen Diskurstheorie, d.h. Methoden werden als Teil wissenschaftlicher Machtpraktiken begriffen und eine Methodisierung der Diskursanalyse kommt einer Unterwerfung unter diese gleich, führt also das Verfahren ad absurdum. Zugleich gibt es kein Jenseits von Diskursen, weshalb ihnen die Selbstreflexion der Forschungspraxis, d.h. die Selbstproblematisierung, zum letzten Qualitätskriterium wird.

‚Fortschritt‘ ist demnach nur im Falle der Verwendung von Methoden zu erwarten. Hierzu ist festzustellen, dass die bekannten mit „relativ homogenen theoretischen Postulaten und methodischen Herangehensweisen“ (Fegter et al. 2015b, S. 11) arbeitenden Varianten der Diskursanalyse sich weiter konsolidiert haben. Zu nennen sind u.a. Interdiskursanalyse (Link), Kritische Diskursanalyse (Jäger), postmarxistische (Laclau/Mouffe) sowie Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller). Ebenso gibt es poststrukturalistisch-praxeologische und ethnografisch angelegte Diskursanalysen sowie Gouvernementalitätstudien und Dispositivanalysen. Diese u.a. wurden auch in der Erziehungswissenschaft – neben direkten Bezügen auf Foucault – genuin oder kombinierend adaptiert bzw. gegenstandsspezifisch weiterentwickelt (Fegter et al. 2015a). So gesehen gibt es einerseits eine Kontinuität (der Varianten), andererseits eine weitere Steigerung bei den eingangs erwähnten verschiedenen Vorgehensweisen. Kurzum: Die „unüberschaubaren Fülle an Konkretisierungen“ (Allolio-Näcke 2020, S. 676) wächst sowie die Kritik an solcher Disziplinierung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 239).

Vor allem die ungeklärte Differenz zwischen diskursiv/nicht diskursiv ermöglicht, dass nahezu jede sozialwissenschaftliche Methode (Analysen des Sprachlich-Symbolischen, Analyse der Praktiken und des Materiellen) Anwendung im Rahmen von Diskursanalysen findet. Jenseits der poststrukturalistischen Position wird von Diskursanalyse im Falle der Untersuchung von Wissen bzw. symbolisch vorliegendem Material gesprochen und konstatiert, dass

diese kein Untersuchungsmaterial generieren muss. Im Gegenteil die Herausforderung besteht gerade darin aus der Masse überzeugend zu selektieren (Reckwitz 2008). Materielles und Praktiken werden dann wiederum über die Dispositivanalyse eingebunden. Konsens ist das wie gesagt nicht, längst werden auch Interviews geführt und diskursanalytisch ausgewertet. Es bleibt – auch unter Verweis auf Foucault – bei äußerst heterogenen Vorgehensweisen.

Allerdings sollte auf das ‚Mehr‘ der Diskursanalyse gegenüber den verwendeten Methoden geachtet werden, insbesondere im Fall der Inhaltsanalyse (Wedl/Herschinger/Gasteiger 2014; Herschinger/Nonhoff 2014) oder der Deutungsmusteranalyse (Schetsche/Schmied-Knittel 2013; Hoffmann 2010; Schetsche 1993). Auch im Kontext der Dispositivanalyse – inzwischen ist auch von Subjektivierungsanalysen die Rede (Bosančić/Pfahl/Traue 2019) –, gibt es Designs, die stark an den Agenda-Setting-Ansatz der Medienwirkungsforschung erinnern (Großkopf 2012, S. 213; Karis 2012, S. 50), insofern Elemente des Lernbehinderten-diskurses (Ausdrücke, Argumentationen in Fachzeitschriften) in Selbstbeschreibungen der Sonderschüler gesucht werden und auf subjektivierende Effekte verweisen (Pfahl 2011, S. 28ff.).

Es zeigt sich eine methodische Offenheit, die jedoch – auch das ist unverändert – als „nicht selten in umgekehrter Proportion zum inhaltlichen Ertrag“ (Bröckling/Krassmann 2010, S. 39) wahrgenommen wird. Anzunehmen ist jedoch, dass auch Methodisierungsverweigerer*innen im Forschungsprozess einer immer bewussteren und damit explizierbaren Strategie folgen (Dyk 2014). Zudem wird eine „bloße Um-Etikettierung eines disziplinar methodisch bequemen status quo“ (Gehring 2015, S. 23) unter dem Label *Diskurs* vermutet: „Vieles von dem, was sich heute Diskursanalyse nennt, wäre zur Zeit der Archäologie des Wissens wohl als Ideologiekritik verbucht worden, als Ideen- oder Mentalitätsgeschichte, als sozialgeschichtlicher oder kulturwissenschaftlich angehauchter Methodenmix“ (Gehring 2015, S. 23).

5.2 Forschungsprogramm, Methodologie, Perspektive und (k)ein Auswertungsverfahren

Angesicht der ausgemachten Diffusität stellt sich weiterhin die Frage, was das ‚Mehr‘ der Diskursanalyse ist. Andernfalls bleibt die Verwendung etablierter sozialwissenschaftlicher Methoden unverständlich bzw. wird fraglich, was die Differenz zu diesen ist. Sichtbar wird darüber hinaus, dass Diskurstheorie und -analyse nicht zu trennen sind, denn dann wäre Diskursanalyse Methode für etwas anderes, d.h. instrumentell einsetzbar (Diaz-Bone 2006, S. 77; Großkopf 2012). Einigkeit bestand frühzeitig darin, dass Diskursanalysen am konkreten Gegenstand zu entwickeln sind. Darüber hinaus ist die Rede von einem (rahmenden) Forschungsprogramm, von Methodologie, von einer Perspektive, einer Art der Problematisierung oder Relationierung sowie einer Haltung. „Die Spezifik des diskursanalytischen Zugangs liegt [...] in der Betrachtungsweise sowie in der Art der Einbettung der Ergebnisse in die [...] Studie tragende Argumentation“ (Schrage 2013, S. 260) lautet eine mögliche Antwort. Eine andere: „Die Diskursanalyse ist [...] keine abgrenzbare singuläre Forschungsmethode, sondern eher eine Methodologie, die eine Rahmung für die forschungspraktische Verknüpfung unterschiedlicher Elemente des Forschungsprozesses bildet“ (Fegter et al. 2015b, S. 36). Zu Recht ergänzen Przyborski/Wohlrab-Sahr (2021, S. 239) jüngst, dass Diskursanalyse nicht einfach unter die Auswertungsverfahren eingereiht werden kann. (Nicht) Irritierend ist angesichts dessen die Rezeption der Ethnografie im Kontext poststrukturalistischer Diskursanalysen (Ott/Langer/Rabenstein 2012; Winkler/Tijé-Dra/Baumann 2021), die me-

thodologisch offenbar ähnlich gelagerte Debatten wie die Diskursforschung prägt (Budde 2015).

6 Konsens im Dissens und ein Verdacht

Jenseits von Konsolidierungen und Ausdifferenzierungen bleibt es dabei: „die Verständigung über das Warum und Wie der Diskursforschung [ist] kaum von theoretischen Positionierungen“ (Schrage 2013, S. 261) gelöst zu betrachten, „über die – zumindest angesichts der gegenwärtig existierenden Heterogenität der Auffassungen – kein Einvernehmen erzielt werden wird“ (ebd.). Es gibt nur eine „Vielfalt theoretischer und epistemologischer Positionen“ (Angermüller/Macgilchrist 2014, S. 343). In Folge dieser alten Erkenntnis ist evident, dass die Qualitätskriterien der ggf. verwendeten Methoden im Rahmen einer Diskursanalyse nicht ausreichen, um deren Qualität zu beurteilen. Trotz aller Differenzen plädiert Schrage darum dafür, dass „schon dann von einer methodologischen Explikation gesprochen werden [kann], wenn die Gründe, weshalb so verfahren wurde wie geschehen, der am Ende vorliegenden Darstellung zu entnehmen sind“ (Schrage 2013, S. 259). Die Analyse muss letztlich plausibel sein (Allolio-Näcke 2010a, Abs. 53).

Mit Blick auf die Frage nach dem Verlust eines „methodologischen Scharfsinns“ (Böhme 2016) ist festzuhalten, dass dieser relativ ist: Methodisierung ist im Falle der Diskursanalyse (k)ein Verlust. Insofern überrascht der Erfolg der Diskursforschung mit Blick auf ‚traditionelle‘ wissenschaftliche Werte wie Klarheit und Präzision. Die Situation ist ‚post-/modern‘ paradox: Einerseits finden sich die Suche nach Präzisierung durch Methodisierung, die Sorge um „ein spielerisch-unernstes Profil der Diskursanalyse“ und „die Gefahr, dass die gewonnenen Erkenntnisse entwertet werden, weil man ja auch anders hätte spielen und anderes herausfinden können“ (Schrage zit. n. Dyk 2014, S. 492). Andererseits zerfließen diese Vorstellungen ebenso in der „suggestiven Unbestimmtheit“ (Stierle 1979, S. 155) Foucaults, dem dekonstruktiven Moment (Diaz-Bone 2006, S. 69), in der Tendenz, Fiktionen zu produzieren (Allolio-Näcke 2010a, Abs. 33) und in der Vorsicht – weil paradox, wenn von Foucault die Rede ist – orthodox zu wirken (Gehring 2015, S. 23): Kann der Autor Foucault ‚richtig‘ interpretiert werden?³

Das Problem des Relativismus (Angermüller 2018; Hahn 2019) wirkt hier zurück: ‚Wahrheit‘, die ‚richtige‘ Deutung, was Diskursanalyse ist, verbietet sich. Eine Folge dessen ist, dass in Form des (fiktiven) Dialogs publiziert wird (z.B. Angermüller 2014; Bosančić/Kleas 2014; Bosančić et al. 2018), um die Privilegierung einer Position zu vermeiden. Diese ästhetische Form der Darstellung soll die „traditionelle[n] mit Macht durchdrungene[n] Ansprüche wissenschaftlicher Forschung wie ‚Kohärenz des Denkens‘, ‚Validität von Ergebnissen‘ sowie die ‚Legitimität und Autorität der Forschenden‘ auf den Prüfstand [stellen]“ (Angermüller/Macgilchrist 2014, S. 344). Die Frage ist, wie Diskursforschung „als eine Wissenschaft betrieben werden kann, für die der Konstruktionscharakter von Wissen selbst ein konstitutives Merkmal ist“ (ebd.). Nowicka (2013, S. 50) verweist darauf, dass Foucault sich gerade wegen des Konstruktionscharakters des Wissens jenseits der Disziplinen verortet hätte.

Vor diesem Hintergrund überzeugt eine über den Gegenstandsbezug begründete „erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse“ nicht (Fegter et al. 2015b, S. 10ff.) und zwar nicht

3 Foucault hat sich gegen die Zuordnung zu bestimmten Strömungen verwahrt, d.h. er konnte zumindest falsch verstanden/positioniert werden.

nur weil Phänomene wie Subjektivierung oder Identität Soziologie und Erziehungswissenschaft interessieren (Bosančić/Pfahl/Traue 2019), sondern vor allem weil die Ordnung des Wissens und damit die Gegenstände und die Deutungsmächtigen im Horizont des Verfahrens zur Disposition stehen. Hinzu kommt, dass das Erscheinen disziplinspezifischer Publikationen vielmehr ein quantitativer Effekt wissenschaftlicher Wissensproduktion und Legitimation ist, der im Rahmen „der Herausforderung [an Diskursanalytiker:innen], das Problembewusstsein über die Erkenntnispolitik der Wissenschaft reflexiv auch auf [...] eigenes Tun anzuwenden“ (Fegter et al. 2015b, S. 30), gesehen werden könnte. Das allerdings verweist das auf einen blinden Fleck in Foucaults Diskurstheorie: Geld und Existenzsicherung als produktive Motive. Diese werden systematisch verfehlt und es stellt sich die Frage, ob Diskursanalyse – trotz vielfach kritischen Anspruchs – absolut funktional ist, weil sie die Wissensproduktion ideal maximiert und so unter dem Deckmantel der Infragestellung das Wissenschaftssystem und sich selbst stabilisiert. Das könnte den erstaunlichen Erfolg des unklaren Verfahrens erklären.

Literatur

- Allolio-Näcke, L. (2010a): Diskursanalyse – Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 11. Jg., H. 3, Art. 26.
- Allolio-Näcke, L. (2010b): Diskursanalyse. In: Mey G./Mruck K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 674–689. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_46
- Allolio-Näcke, L. (2020): Diskursanalyse als psychologische Methode. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 233–259. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_51
- Angermüller, J. (2014): Einleitung: Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 16–36. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.intro>
- Angermüller, J. (2018): Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies. In: Palgrave Commun, 30. Jg., H. 4, S. 1–8. <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0080-1>
- Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Band. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224>
- Angermüller, J./Macgilchrist, F. (2014): Einleitung. Konzepte und Kontroversen der Diskurstheorie. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 343–346. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.343>
- Baur, N./Blasius, J. (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Böhme, J. (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, R./Mieth, I./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 123–136. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.9>
- Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (2003): Hauptbegriffen Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6>
- Bormann, I./Truschkat, I. (2018): Wissenssoziologische Diskursanalysen als Verfahren rekonstruktiver Bildungsforschung. In: Heinrich M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Re-

- konstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 269–280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_17
- Bosančić, S./Kleas, M. (2014): Der Diskurs der Diskursforschung. Disziplinäre, transdisziplinäre und interdisziplinäre Perspektiven. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2. Jg., H. 1, S. 1–6.
- Bosančić, S./Pfahl, L./Traue, B. (2019): Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hrsg.): *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 135–150. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6_8
- Bosančić, S./Viehöver, W./Schneider-Quindeau, W./Keller, R./Müller, M. (2018): Diskurse untersuchen. 10 Jahre danach: ein erneutes Gespräch zwischen den Disziplinen. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 6. Jg., H. 1, S. 113–145.
- Bröckling, U./Krasmann, S. (2010): Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, J./Dyk, S.v. (Hrsg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a.M., S. 23–42.
- Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, C./Seier, A. (1999): Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: Bublitz, H./Bührmann, A./Hanke, C./Seier, A. (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse*. Frankfurt a.M., S. 10–21.
- Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16. Jg., H. 1, S. 7–24. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-8-sooar-46685-7>
- Bührmann, A.D./Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839408186>
- Bührmann, A.D./Schneider, W. (2016): Das Dispositiv als analytisches Konzept: Mehr als nur Praxis. Überlegungen zum Verhältnis zwischen Praxis- und Dispositivforschung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4. Jg., H. 1, S. 5–28.
- Caborn Wengler J./Hoffarth B./Kumięga Ł. (2013): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94260-5>
- Diaz-Bone, R. (2006): Die interpretative Analytik als methodologische Position. In: Kerchner, B./Schneider, S. (Hrsg.): *Foucault: Diskursanalyse der Politik*. Wiesbaden, S. 68–84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90475-7_3
- Diaz-Bone, R. (2015): Diskursanalyse. In: Diaz-Bone R./Weischer C. (Hrsg.): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18889-8>
- Diaz-Bone, R./Weischer C. (Hrsg.) (2015): *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18889-8>
- Diaz-Bone, R./Widmer, J. (2018): Zum Stand der Diskursforschung – Anmerkungen und Befunde zu Institutionalisierung, Problemen und Struktur eines transdisziplinären Feldes. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2. Jg., H. 2, S. 146–162.
- Dyk, S.v. (2014): Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld, S. 482–506. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.482>
- Dyk S.v./Langer, A./ Macgilchrist, F./Wrana, D./Ziem, A. (2014): Discourse and beyond? Zum Verhältnis von Sprache, Materialität und Praxis. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld, S. 347–363. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.347>
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.) (2015a): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9>
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (2015b): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): *Erzie-*

- lungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden, S. 9–55. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek. https://doi.org/10.1007/978-3-642-57114-5_23
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Friedbertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel.
- Füssel, M./Neu, T. (2014): *Diskursforschung in der Geschichtswissenschaft*. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld, S. 145–161. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.145>
- Gardt, A. (2007): *Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten*. In: Warnke, I.H. (Hrsg.): *Diskursanalyse nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin/New York, S. 27–52. <https://doi.org/10.1515/9783110920390.27>
- Gehring, P. (2009): *Nachwort: Foucaults Verfahren*. In: Foucault, M. (Hrsg.): *Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode*. Frankfurt a.M., S. 373–393.
- Gehring, P. (2015): *Grundbegriffliche Entscheidungszumutungen in Foucaults Aussagenanalyse*. In: Kämper, H./Warnke, I.H. (Hrsg.): *Diskurs interdisziplinär*. Berlin/Boston, S. 11–24. <https://doi.org/10.1515/9783050065281-002>
- Großkopf, S. (2012): *Diskursanalyse – Ein Forschungsbericht über Etablierungsprobleme einer Analysestrategie*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13. Jg., H. 1-2, S. 209–234.
- Großkopf, S. (2014): *Rezension zu: Wrana, D./Ziem, A./Reisigl, M./Nonhoff, M./Angermüller, J. (Hrsg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. In: *socialnet Rezensionen*. <https://www.socialnet.de/rezensionen/17052.php> (01. Februar 2022)
- Großkopf, S. (2020): *Diskursanalyse als Haltung im Anschluss an Foucault. Ein Versuch am Beispiel „Erziehung“*. In: Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden, S. 81–112. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7_5
- Hahn, B. (2019): *Freiheit, Relativismus und politische Praxis – Ein struktureller Vergleich zwischen Protagoras und Michel Foucault*. In: Zehnpfennig, B. (Hrsg.): *Die Sophisten. Ihr politisches Denken in antiker und zeitgenössischer Gestalt*. Baden-Baden, S. 195–219. <https://doi.org/10.5771/9783845254975-195>
- Herschinger, E./Nonhoff, M. (2014): *Inhaltsanalyse, qualitative*. In: Wrana, D./Ziem, A./Reisigl, M./Nonhoff, M./Angermüller, J. (Hrsg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin, S. 197.
- Hoffmann, U. (2010): *Sexueller Missbrauch in Institutionen – Eine wissenssoziologische Diskursanalyse*. Lengerich.
- Jäger, S. (2006): *Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse*. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden*. Wiesbaden, S. 83–114.
- Jäger, S. (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster.
- Karis, T. (2012): *Massenmediale Eigenlogiken als diskursive Machtstrukturen. Oder: Ich lasse mir von einem kaputten Fernseher nicht vorschreiben, wann ich ins Bett zu gehen habe!* In: Dreesen P./Kumięga Ł./Spieß C. (Hrsg.): *Mediendiskursanalyse*. Wiesbaden, S. 47–74. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93148-7_3
- Keller, R. (2015): *Weber und Foucault. Interpretation, Hermeneutik und Wissenssoziologische Diskursanalyse*. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik. 1. Beiheft der Zeitschrift für Diskursforschung*. Weinheim, S. 173–210.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (2006a): *Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung*. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Wiesbaden, S. 7–27. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1_1
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2006b): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2*. Wiesbaden.

- Kleiner, B./Dinsleder, C. (2017): Tagungssessay: Zum Verhältnis von Gender Studies und Diskursforschung: Synergien, Spannungsfelder, Fallstricke. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18. Jg., H. 3, Art. 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.3.2935>
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel.
- Link, J. (2020): Dispositiv. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U.J. (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin/Heidelberg, S. 278–281. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05717-4_53
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel.
- Messerschmidt, R./Saar, R. (2014): Diskurs und Philosophie. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld, S. 42–56. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.42>
- Nowicka, M. (2013): Ist Dispositiv nur ein Modebegriff? Zur Poetik des ‚dispositif turns‘? In: Caborn Wengler J./Hoffarth B./Kumięga Ł. (Hrsg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 37–54. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94260-5_3
- Ott, M./Langer, A./Rabenstein, K. (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, S. 169–184. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.13>
- Parr, R. (2020): Diskurs. In: Kammler, C./Parr, R./Schneider, U.J. (Hrsg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin/Heidelberg, S. 233–237. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05717-4_52
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839415320>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 1. Auflage München.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. Auflage München.
- Raffnsø, S./Gudmand-Høyer, M./Thaning, M.S. (2011): *Foucault. Studienhandbuch*. Stuttgart. <https://doi.org/10.36198/9783838584522>
- Reckwitz, A. (2008): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Hirschauer, S./Kalthoff, H./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 188–209.
- Schetsche, M. (1993): *Sexualkontakte zwischen Erwachsenen und Kindern als soziales Problem*. In: *Soziale Probleme*, 4. Jg., H. 1, S. 56–77.
- Schetsche, M./Schmied-Knittel, I. (2013): *Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1. Jg., H. 1, S. 24–45.
- Schöttler, P. (1997): *Wer hat Angst vor dem <linguistic turn>?* In: *Geschichte und Gesellschaft*, 23. Jg., H. 1, S. 134–151.
- Schrage, D. (2013): *Die Einheiten der Diskursforschung und der Streit um den Methodenausweis: Ein Kartierungsversuch*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1. Jg., H. 3, S. 246–263.
- Schwab-Trapp, M. (2011): *Diskursanalyse*. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffen Qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Toronto, S. 35–39. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_11
- Stierle, K. (1979): *Historische Semantik und die Geschichtlichkeit der Bedeutung*. In: Koselleck, R. (Hrsg.): *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*. Stuttgart, S. 154–189.
- Tenorth, H.E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): *Lexikon der Pädagogik*. Weinheim/Basel.
- Traue, B./Pfahl, L./Schürmann, L. (2019): *Diskursanalyse*. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 565–583. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_38
- Truschkat, I. (2008): *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Die Dispositivanalyse — Methodologie und Methode*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91046-8>

- Truschkat, I./Bormann, I. (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Weinheim.
- Wedl, J./Herschinger, E./Gasteiger, L. (2014): Diskursanalyse oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und Inkompatibilitäten. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 537–563. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.537>
- Winkler, J./Tijé-Dra, A./Baumann, C. (2021): Handbuch Diskurs und Raum. 19 Ethnographische Ansätze zur Analyse diskursiver Praxis. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839432181-024>
- Wrana, D./Langer, A. (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8. Jg., H. 2, Art. 20.
- Wrana, D./Ziem, A./Reisigl, M./Nonhoff, M./Angermüller, J. (Hrsg.) (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin.

Diskursanalytische Forschung als Wissenschaftspraxis – ein Kommentar und viele Fragen

Antje Langer

Zusammenfassung: Ausgehend von der Frage, woran sich Weiterentwicklungen sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse ablesen lassen, plädiert der Beitrag dafür, den Fokus bei einer solchen Bewertung nicht zu eng auf das Für und Wider methodischer Standardisierungen zu setzen. Zum einen gilt es, die Trans- und Interdisziplinarität sowie Internationalität der Diskursforschung stärker zu berücksichtigen, von der gerade auch erziehungswissenschaftliche Studien beeinflusst sind bzw. profitieren. Zum anderen gilt es, die komplexe Wissenschaftspraxis und die Bedingungen der Wissensproduktion noch stärker in den Blick zu nehmen als bisher.

Schlagwörter: Diskursforschung, Diskursanalyse, Methodologie, Machtanalytik, Wissensproduktion

Discourse Analysis as Scientific Practise – Comment and Open Questions

Abstract: Based on the question of how further developments in social science discourse analysis can be read, the article advocates not focusing too narrowly on the pros and cons of methodological standardization in such an assessment. On the one hand, it is important to provide greater consideration to the trans- and interdisciplinarity as well as internationality of discourse research, from which educational science studies in particular are influenced or benefit. On the other hand, it is important to focus on the complex scientific practises and take the conditions of knowledge production into account even more than it has previously been done.

Keywords: discourse research, discourse analysis, methodology, power analysis, knowledge production

Da gibt es eine Erfolgsgeschichte sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse im deutschsprachigen Raum zu erzählen, die zugleich skeptisch beäugt oder zumindest kritisch hinterfragt wird. Nachvollziehbar wird dies mit Blick auf das in diesem Heft aufgeworfene Thema: Denn worin bemisst sich der Erfolg diskursanalytischer Forschung? An der Menge und/oder Qualität der publizierten Diskursanalysen? An deren Erkenntnisgewinn? An der Menge der Beiträge zu Methodologie und Methoden im Rahmen der inner- oder außerwissenschaftlichen Community? Am ‚Fortschritt‘ der geführten Debatten mitsamt entsprechenden Problemlösungen? An der Standardisierung eines methodischen Instrumentariums und seiner möglichst reibungslosen Anwendung?

Der Kommentar hinterfragt diese Zuschnitte von Messbarmachung und schlägt vor, im Anschluss an den Beitrag von Steffen Großkopf den Fokus nicht zu eng auf das Für und

Wider methodischer Standardisierungen zu setzen, sondern noch stärker die weitaus komplexere Wissenschaftspraxis in den Blick zu nehmen.

„Höher, schneller, weiter, besser“ – insofern Erfolg im Allgemeinen mit solcherlei Fortschrittsprädikaten versehen wird, könnten dies entsprechende Maßstäbe für Entwicklung sein. ‚Höher‘, weil der Stapel an Büchern zugenommen hat, oder weil Forschende bei Diskursanalysen, die große Materialkorpora umfassen und in denen Regelmäßigkeiten diskursiver Formationen rekonstruiert werden, vielleicht in größerer (höherer) Distanz zu ihrem Forschungsfeld stehen als jene, die diskursethnografisch arbeiten und sich ihrem Feld stärker ‚aussetzen‘, um auf Spurensuche von Verweisungszusammenhängen zu gehen. Als ‚weiter‘ im Sinne einer Erweiterung ließe es sich beschreiben, wenn bspw. individuellen biografischen Narrationen auch durch eine Analyse ihrer jeweiligen diskursiven Bezüge und Positionierungen nachgegangen und insofern eine Grenze konventionellen Methodenrepertoires bearbeitet wird (z.B. Spies/Tuider 2017). ‚Schneller‘ auf gar keinen Fall – dazu ist Diskurstheorie zu komplex, hält das wiederholte Austarieren von Forschungsgegenstand, Theorien und Methoden zu lange auf und ist die Forschungslandschaft zur Orientierung und Verortung zu unübersichtlich. Bleibt die Frage nach dem ‚Besser‘ – aber auch hier: als was? Als andere Forschungszugänge oder andere Diskursanalysen zuvor?

Der Beitrag von Steffen Großkopf benennt zahlreiche – durchaus sehr kontroverse – Debatten innerhalb der Diskursforschung, zum Teil unversöhnliche, zum Teil vielleicht gar nicht so verschiedene oder nebeneinander bestehende Positionen, ungelöste Spannungsverhältnisse, Herausforderungen und Ambivalenzen, mit denen Forschende immer wieder neu umzugehen haben. Die jeweiligen Diskussionen¹ werden breiter und ausdifferenzierter geführt als in den 1990er Jahren, aber auch zu dieser Zeit stellte sich schon die Frage, in welchem Verhältnis Diskurs, Subjekt und Macht zu denken seien und – weil Grundlage der Diskursanalyse in der Regel die Ausführungen Michel Foucaults bilden² – welche Lesart seiner Ausführungen denn die richtige sei. Es ging also doch ‚weiter‘, zumal in den jeweiligen diskursanalytischen Zugängen und Forschungen fast ausnahmslos tatsächlich theoretische Erweiterungen stattgefunden haben, gerade auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (vgl. zur Übersicht Fegter et al. 2015; Spies/Tuider 2017; Truschkat/Bormann 2020; Fegter/Langer/Thon 2021). Reproduzierbare und effiziente methodische Abkürzungsstrategien dagegen mögen sich die ein oder anderen vielleicht wünschen, lassen sich allerdings für das Feld im Ganzen (soweit zu überblicken) nicht konstatieren. Es bleibt der Eindruck, dass sich die Debatten nicht grundsätzlich geändert haben, die Fragen immer noch dieselben sind.³ Und auch ich empfehle Studierenden und Promovierenden immer noch gern einen der ersten publizierten Bände zu sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse, herausgegeben von Hannelore Bublitz, Andrea Bührmann, Christine Hanke und Andrea Seier (1999). Dort werden tatsächlich wesentliche Fragen schon diskutiert – und zwar ziemlich gut auf den Punkt gebracht.

Ist es nun besser oder schlechter, eine über 20 Jahre alte Literaturempfehlung zu geben als einen aktuellen Buchtitel? Sagt dies etwas über den Zustand der derzeitigen Wissensproduktion aus? Was bedeutet es, wenn nach wie vor Ähnliches problematisiert wird und um dieselben oder ähnliche Probleme gerungen wird? Ist dies ein der Diskursanalyse inhärentes

-
- 1 Zum Teil geführt im Modus der unmittelbaren Diskussion, so die Beiträge in Angermüller et al. (2014) Teil 2 oder in der Zeitschrift für Diskursforschung (Keller et al. 2018).
 - 2 Zur Abgrenzung von „Diskurs F“ für Foucault versus „Diskurs H“ für Habermas siehe Link (1999, S. 149).
 - 3 Um Feinheiten der Fixierung, Transformationen oder hegemonial werdenden Positionen und Wissen im Feld der Diskursforschung differenzierter in Augenschein zu nehmen, wäre eine Diskursanalyse sicherlich geeignet (s. auch vergleichbar Sabine Harks Analyse des akademisch gewordenen Feminismus, 2005).

Problem, eines von qualitativer Forschung oder eines (gegenwärtiger) wissenschaftlicher Praxis und ihrer institutionalisierten und ökonomischen Verfasstheit im Allgemeinen? Einige dieser Fragen möchte ich hier nicht nur zum reflektierenden und hinterfragenden Nachdenken aufwerfen, sondern sie mit einem gewissermaßen ethnografischen Blick aufgreifen und sie auf Auseinandersetzungen mit Diskursanalyse und den jeweils spezifischen Forschungsvorhaben von zumeist Promovierenden in Methodenworkshops und deren wissenschaftlicher Begleitung beziehen. Doch zunächst führe ich rahmend noch einige Aspekte auf, die zu der von Steffen Großkopf konstatierten Entwicklung des Feldes der Diskursforschung und der Ausdifferenzierung und Vervielfältigung von Diskursanalysen beigetragen haben.

- a) Der Schwerpunkt auf sozialwissenschaftliche Diskursforschung, wie Steffen Großkopf ihn setzt, macht die Trans- und Interdisziplinarität wie auch je disziplinspezifischen Weisen, diskursanalytisch zu forschen, m.E. nicht ausreichend sichtbar. Insbesondere die sprachwissenschaftlichen Theorie- und Methodenentwicklungen haben die Entwicklung der deutschsprachigen Diskursforschung mitgeprägt (Jäger, Link und Busse bereits in den 1980er Jahren), aber auch Theoriediskussionen der Geschlechterforschung bzw. der Gender Studies, auch wenn diese Spuren nicht immer so offen zu Tage treten (Wedl 2014; Dinsledner/Kleiner 2017; Bellina/Langer 2019). Disziplinäre Gegenstandskonstruktionen und Wissenschaftspraxen bestimmen gleichermaßen die Methoden- und Methodologiediskussionen, wie auch ‚Weiterentwicklungen‘ von einer in die andere Disziplin eingehen.⁴
- b) Ich habe den Beitrag mit ‚Wissenschaftspraxis‘ überschrieben, zu der auch entsprechende Sprecher*innenpositionen gehören (vgl. Jergus 2014). Es ist auffällig, dass die Geschichte der deutschsprachigen Diskursforschung vielfach mit Personen verknüpft ist, die sich zunächst in Qualifikationsphasen befanden und dann zum Teil ihren wissenschaftlichen Karriereweg gegangen sind. Nicht alle bleiben gleichermaßen am ‚Diskursanalyse-Ball‘. Darüber hinaus zeigt sich eine Vervielfältigung von Akteur*innen, besonders sichtbar an *Diskurs-Netz*⁵, das aus einem DFG-finanzierten ‚Nachwuchs‘-Netzwerk hervorgegangen ist. Eine Weiterentwicklung besteht auch darin, dass dieses Netzwerk nicht nur nach wie vor sehr multi- und/oder interdisziplinär zusammengesetzt ist, sondern vor allem auch international.⁶ Diese Internationalisierung spiegelt sich aber nur zum Teil in der deutschsprachigen Diskursforschung wider.
- c) Mit Blick auf empirische Forschungen lässt sich feststellen, dass diskursanalytische Zugänge gefragt sind, sicher auch, weil diskursive Verfasstheiten für gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge von immenser Bedeutung sind, ebenso wie für Subjektivierungsprozesse, deren erziehungswissenschaftliche Erforschung in der letzten Dekade stark zugenommen hat (vgl. Ricken/Casale/Thompson 2019; Kessl 2020, S. 189; Fegter/Langer/Thon 2021). Und auch, weil sie interessante und wichtige Erweiterungen anderer Forschungszugänge ermöglichen (z.B. für Ethnografie oder Biografieforschung). D.h. Diskursanalysen greifen für ihre Operationalisierung nicht nur auf ‚herkömmliche‘ Methoden zurück und rekonstellieren diese in Bezug auf Forschungsgegenstand und Theoriebezug (s. der Beitrag von Großkopf; vgl. auch Wrana 2014), sondern tragen wiederum zu deren ‚Weiterentwicklung‘ bei.⁷

4 Besonders anschaulich ist dies im Band ‚Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch‘, Band 1 (Angermüller et al. 2014), in dem Diskursforschung in 16 (trans)disziplinären Feldern vorgestellt wird.

5 <https://discourseanalysis.net/>

6 <https://de.wikipedia.org/wiki/DiskursNetz>

7 Ein Beispiel für ein ausgearbeitetes Forschungsprogramm ist hier die von der Grounded Theory herkommende Situationsanalyse von Clarke (2012).

Doch wie gehen Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen mit der konstatierten Unübersichtlichkeit und Komplexität um? Lässt sich hieran auch etwas zur gegenwärtigen Wissenschaftspraxis ablesen? Die folgenden Überlegungen basieren auf Beobachtungen in diversen ‚Methoden‘-Workshops, die ich in den letzten Jahren, zum Teil gemeinsam mit Kolleg*innen, geleitet habe.

Diskursanalytisches Arbeiten, der Einstieg in die Foucaultsche Theorie und vielfach weitere komplexe Theoriekonzeptionen wie auch die Orientierung innerhalb verschiedener Spielarten von Diskursanalyse werden in der Regel als Herausforderung wahrgenommen. Gleichwohl liegt in diesen Herausforderungen auch ein Reiz: häufig, weil das Ziel der eigenen Forschung mit der erkenntnistheoretischen Ausrichtung und gerade mit jenen – eben nicht ein für alle Mal geklärten – ‚Problemen‘ bzw. Verhältnissen zwischen Wissenskonstitution, Subjektivierung und Machtverhältnissen sowie der Fassung von Diskurs oder diskursiven Praktiken in diesen analytischen Achsen Teil der eigenen Fragestellung ist. Vielfach liegt auf einer der drei Achsen ein Schwerpunkt in der empirischen Studie, ohne jedoch die anderen gänzlich außen vorlassen zu wollen bzw. zu können, gerade weil sie Bestandteil erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer oder pädagogischer Problemstellungen sind (dazu auch Fegter et al. 2015, S. 10–27). Die Erwägung diskursanalytisch zu arbeiten resultiert häufig aus einem Forschungsinteresse, dass nach Machtverhältnissen fragt und diese dort besonders berücksichtigt findet, aus einem praxeologischen Zuschnitt heraus oder einer angestrebten Subjektivierungsanalyse, die Gegenüberstellungen oder Trennungen von Makro-, Meso- und Mikroebenen zu überwinden suchen.

Die Herausforderung besteht dann im weiteren Prozess darin, sich im Dschungel der Spielarten und kontroversen Debatten überhaupt zu orientieren und herauszufinden, was die eine oder andere bereits theoretisch mitführt, was der eigenen Forschungsfrage dient und was dem Gegenstand angemessen ist. Kompliziert wird dies, da sich Forschungsfragen im Laufe des Forschungsprozesses ändern und der Gegenstand in der Forschung überhaupt erst konstituiert wird. Dies wiederum ist allerdings keine Spezifik von Diskursanalysen, sondern von Forschung überhaupt, wobei viele qualitative Forschungsmethoden dieses konstitutive Moment bereits in ihre Verfahrensweisen oder in die Reflexion des Forschungshabitus einbeziehen.

Spätestens bei der Frage nach der methodischen Operationalisierung werden die von Großkopf aufgeführten Publikationen gesichtet. Eine Lösung für das weitere Vorgehen versprechen dann häufig die Beiträge, die ein ausgearbeitetes Forschungsprogramm bzw. konkrete Instrumente oder Verfahren(sschritte) ausgearbeitet haben. Die Funktionalität und Effekte solcher Konzepte, die Fragen nach Kanonisierung und Standardisierungen sind ein Bestandteil der oben genannten Kontroversen.⁸ In der Forschungspraxis von Feldnoviz*innen wird ein vom konkreten Forschungsgegenstand enthobenes methodisches Vorgehen oft zur Orientierung gewählt, wobei sich dann ggf. wieder Begrenzungen zeigen, weil die Methode(n), die Ausrichtung der Fragestellung und die gegenwärtige Verfasstheit des Gegenstandes letztlich doch oder noch nicht ineinandergreifen. Eine interessante Frage, der wiederum (machtanalytisch) forschend nachgegangen werden könnte, wäre, wie diese Passung im Prozess eigentlich konkret entsteht. Für viele Promovierende stellt sich – auch als Teil dieses Prozesses – eine für sie problematische Frage (und auch das ist keine, die nur Diskursanalysen auszeichnet): Inwiefern habe ich als Forschende überhaupt die Erlaubnis, eine Methode

8 Verschieden Positionen lassen sich in der für das Handbuch geführten Debatte „zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung“ nachlesen, die von Silke van Dyk moderiert wurde (Feustel et al. 2014). Dabei wird über die im engeren Sinne thematische Frage hinweg deutlich, dass es auch Wissenschaftspolitiken und Positionierungen sind, die an bisweilen überschneidenden oder auch zueinander widersprüchlichen disziplinären Feldern ausgerichtet werden (müssen).

nicht eins zu eins zu übernehmen? Die abstrakt als Verfahren, Ablaufschema oder Instrument dargestellten methodischen Vorgehensweisen in Handbüchern, die vielfach in ihren Entstehungszusammenhänge nicht mehr kenntlich sind, sowie deren Rezeptionsweisen in empirischen Studien, sind einerseits willkommenes anleitendes Wissen. Sie erzeugen andererseits als machtvolle wissenschaftliche Praktik mit hegemonialen Ansprüchen besonders in Qualifikationsphasen und damit einhergehenden Positionierungen zugleich eine Unsicherheit, die nicht aus der Methode als solcher resultiert. Es wäre interessant zu wissen, ob die Methodisierung am Gegenstand, die in Diskursanalysehandbüchern oft vorgeführt wird, weniger verpflichtend ‚wirkt‘, sich *auf* eine *bestimmte* Weise methodisch zu verorten als standardisierte Verfahren (so Wedl in der angesprochenen Diskussion, s. Feustel et al. 2014, S. 484). Wie wirkt sich diese Form der Vermittlung auf die Wissenschaftspraxis aus? Geht mit ihr eine stärkere Anrufung zur je eigenen Auseinandersetzung mit Methodologien und Methoden einher? Oder erscheint das Feld auf den ersten Blick so unübersichtlich und so ausdifferenziert, dass für manches Promotionsthema, das innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens erfolgreich beendet sein muss, ‚einfachere‘ und vielleicht auch weniger ‚risikofolle‘ Wege gewählt werden? Mit all den in diesem Kommentar aufgeworfenen Fragen im Hinterkopf ist es – gerade auch aus einer diskursanalytischen Perspektive – bedeutsam, Fragen der Optimierung (qualitativer) Forschung mit Fragen nach den Bedingungen der wissenschaftlichen Wissensproduktion zu koppeln.

Literatur

- Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.fm>
- Bellina, L./Langer, A. (2019): Diskursanalyse und feministische Kritik(en). In: Langer, A./Nonhoff, M./Reisigl, M. (Hrsg.): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden, S. 259–285. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_12
- Bublitz, H./Bühmann, A./Hanke, C./Seier, A. (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M./New York.
- Clarke, A.E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden.
- Dinsleder, C./Kleiner, B. (2017): Tagungssay Gender Studies meets Diskursforschung meets Gender Studies: Synergien, Spannungsfelder, Fallstricke. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 18. Jg., H. 3, Art. 1.
- Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden, S. 9–55. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1
- Fegter, S./Langer, A./Thon, C. (Hrsg.) (2021): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Band 17. Op-laden. <https://doi.org/10.3224/84742484>
- Feustel, R./Keller, R./Schrage, D./Wedl, J./Wrana, D. (2014): Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 482–506. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.482>
- Hark, S. (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt a.M.
- Jergus, K. (2014): Zur Verortung im Feld. Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.):

- Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 655–664. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.655>
- Keller, R./Spitzmüller, J./Landwehr, A./Lieber, W.-A./Schneider, W. (2018): Diskurse untersuchen. Ein Gespräch zwischen den Disziplinen. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 6. Jg., H. 1, S. 73–99.
- Kessl, F. (2020): Bericht von der Theorie-AG. In: Erziehungswissenschaft, H. 60, S. 188–189. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.27>
- Link, J. (1999): Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operationalisierung der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus. In: Bublitz, H./Bühmann, A./Hanke, C./Seier, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a.M./New York, S. 148–161.
- Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim.
- Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.) (2017): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13756-4>
- Truschkat, I./Bormann, I. (Hrsg.) (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Weinheim/Basel.
- Wedl, J. (2014): Diskursforschung in den Gender Studies. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 276–299. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.276>
- Wrana, D. (2014): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: Angermüller, J./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Nonhoff, M./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld, S. 617–627. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.617>

„Sie hat im Chat geschrieben, sie hört uns nicht“. Methodische und methodologische Überlegungen zu Videokonferenz-basierten Gruppendiskussionen¹

Franziska Heinze, Kornelia Sammet & Ellen Schroeter

Zusammenfassung: Der Beitrag reflektiert methodische und methodologische Implikationen der Durchführung von Gruppendiskussionen mittels VoIP-Videokonferenzanwendungen. Anhand empirischer Beispiele werden Analogien zu Gruppendiskussionen in real-physischer Kopräsenz nachgezeichnet sowie die Besonderheiten des virtuellen Settings herausgearbeitet. Hierbei konzentrieren wir uns auf veränderte multimodale Interaktionsformen und Redeübernahmen sowie auf multiple Handlungsebenen, Raumbezüge und Zeitlichkeiten. Daran anknüpfend werden methodische Herausforderungen und Konsequenzen für die Auswertung entsprechender Erhebungen reflektiert. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf offene methodologische Fragen und Erfordernisse.

Schlagwörter: Videokonferenz-basierte Gruppendiskussion, Online-Erhebung, Interaktion, Raumbezüge, Zeitlichkeit

Methodical and methodological considerations on virtual group discussions

Abstract: The paper reflects on methodological implications of group discussions conducted by voice-over-internet-protocol (voip)-application. Based on empirical data, it analyses differences and similarities of face-to-face and virtual group discussions and elaborates the specificities of virtual research settings. The analysis focuses on multimodal forms of interaction, turn taking and multiple levels of action, time and space. We argue that conducting and analysing voip-applcated group discussions entail methodical and methodological challenges and consequences.

Keywords: voip-applcated group discussion, online collection of data, interaction, spatiality, temporality

1 Einleitung

Digitale Kommunikations- und Interaktionsformate haben in den zurückliegenden Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren (z.B. Klenk/Nullmeier/Wewer 2019; Monz 2018; Weller

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Programmevaluation Demokratie leben!“, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von 2020-2024 gefördert wird. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen die Verantwortung.

2015). Im Zuge der Covid-19-Pandemie erhält diese Entwicklung einen zusätzlichen Schub, da Kontaktbeschränkungen die physische Kopräsenz von Menschen weitgehend reduzieren. Institutionen, Berufsgruppen und Menschen erleben eine Digitalisierung ihrer Arbeits- und Lebenswelten (z.B. Engels/Mertens/Scheufen 2020; Traus et al. 2020; NEMO 2020): Arbeitsabläufe werden virtuell im Homeoffice organisiert, Unterrichtsstunden oder Vorlesungen online durchgeführt, (Kultur-)Angebote werden gestreamt usw.

Auch für die qualitative Sozialforschung erfordert die pandemische Situation zahlreiche methodische Adaptionen und Innovationen. In unserer eigenen Forschungspraxis standen wir vor der Herausforderung, wie wir Problemdefinitionsprozesse von Gruppen in virtuellen Settings erheben können. Wir fragten uns: Was bedeutet es unter methodologischen und methodischen Gesichtspunkten, eine Gruppendiskussion mittels Videokonferenz durchzuführen?

Zunächst ist die zugrundeliegende Herausforderung der Verlagerung qualitativer Erhebungsformate in virtuelle Settings nicht neu. In der Literatur finden sich verschiedene Perspektiven: Einige Studien betrachten online-basierte Erhebungsformate als Ergänzung zu traditionellen Methoden und diskutieren daher nur teilweise methodische Herausforderungen und Potenziale oder methodologische Implikationen (vgl. Sander/Schulz 2015). Andere Studien fokussieren auf Unterschiede online-basierter Formen der Kommunikation und Interaktion gegenüber Kopräsenz-Formaten. Ihre methodologischen und methodischen Überlegungen reflektieren spezifische artifizielle Aspekte online-basierter Interaktion (z.B. technische „Drop outs“, Deakin/Wakefield 2014, S. 611). Im Unterschied dazu postuliert die Presence Research, „die Charakteristik sinnlicher Erfahrung in Face-to-Face-Kommunikation wird prinzipiell durch Technik gleichwertig erzeugbar“ (Hahn/Stempfhuber 2015, S. 8). In (Pandemie-)Zeiten „zwangsläufiger Selbstverständlichkeit“ virtueller Kommunikations- und Interaktionsformen etablieren sich diese nicht mehr als nur punktuell genutzte, sondern als quasi-natürliche Formen zwischenmenschlichen Umgangs.

Ausgehend von dieser Annahme widmen wir uns der Frage nach Herausforderungen und Implikationen von qualitativen Befragungen von Gruppen im Rahmen von Videokonferenzen mittels sogenannter Voice over Internet Protocol-Applikationen (VoIP-Apps). In einem ersten Schritt beschreiben wir den Forschungskontext (2). Zur Einordnung der Konsequenzen einer Übertragung von Gruppengesprächen in einen virtuellen Raum skizzieren wir dann die methodologischen Grundlagen und Vorgehensweisen bei kopräsenten Befragungen von Gruppen, geben einen Überblick darüber, was mit Gruppendiskussionen in methodologischer Hinsicht erfasst wird, und erläutern, welche Perspektive wir auf das Kollektive einnehmen (3). Wir diskutieren Herausforderungen einer Übertragung in ein virtuelles Setting anhand unseres eigenen Datenmaterials (4). Abschließend erörtern wir, welche Implikationen sich daraus für das methodische Vorgehen, für die Auswertung VoIP-App-basierter Gruppendiskussionen und im Hinblick auf zugrundeliegende methodologische Konzepte ergeben (5).

2 Forschungskontext

Die im Verlauf des Beitrags verwendeten empirischen Beispiele wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Kompetenzzentren und -netzwerke im Handlungsbereich Bund des Bundesprogramms „Demokratie leben!“² im IV. Quartal 2020 erhoben. Die Erhe-

2 Im Handlungsbereich Bund des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020–2024) werden insgesamt 14 Kompetenzzentren bzw. -netzwerke gefördert. Sie sollen die inhaltliche Expertise in ausgewählten Themenfeldern weiterentwickeln, diese bundesweit zur Verfügung stellen, Wissen bündeln und die

bung sollte kollektive Verständigungs- und Aushandlungsprozesse von VertreterInnen von in Netzwerken zusammenarbeitenden Organisationen zu Problemdeutungen und Konzepten anregen und hervorbringen.

Insgesamt wurden drei VoIP-App-basierte Gruppendiskussionen mit drei Netzwerken durchgeführt. Während der 90- bis 120-minütigen Videokonferenzen konnten die Teilnehmenden einander sehen und miteinander sprechen. Die Diskussionsgruppen bestanden aus Realgruppen von vier bis acht Personen aus den jeweils in einem Netzwerk zusammengeschlossenen Organisationen. Aufseiten des Forschungsprojekts wirkten je drei Personen an den Gruppendiskussionen mit: eine Diskussionsleitung (im Material „Interviewerin“ genannt) und jeweils zwei beobachtende Personen.³

Von den Gruppendiskussionen wurden Audioaufzeichnungen angefertigt. Dies folgte aus methodischen und datenschutzrechtlichen Abwägungen. Technisch wäre bei der genutzten VoIP-Applikation (Cisco Webex) eine integrierte Bild-Ton-Aufzeichnung möglich gewesen. In methodischer Hinsicht stehen bei der Auswertung die verbalen Aushandlungen im Fokus, sodass aus Gründen des Datenschutzes und der Datensparsamkeit auf eine Bildaufzeichnung verzichtet wurde. Da wir annehmen, dass die VoIP-Applikation dennoch einen Einfluss auf die Gestaltung der Kommunikations- und Interaktionssituation ausübt⁴, wurden zur Erprobung des Vorgehens zusätzlich Beobachtungsprotokolle zu nonverbalen (v.a. Mimik und Gestik) und technisch gestützten (Chat, Icons usw.) Elementen verfasst, die ex post in die Transkripte der Audioaufzeichnung integriert wurden. Dahinter stand die Überlegung, das Setting im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung für die Untersuchung der Interaktion der Akteure zu nutzen. Der in der Erhebungssituation notwendig selektive Blick der Protokollierenden hinsichtlich Perspektive, Echt-Zeit-Wahrnehmung, Aufmerksamkeitsfokus für Gesten, Mimik und anderen nonverbalen Interaktionen entspricht dem selektiven, nicht alles überschauenden Blick, den auch die Diskutierenden und die Diskussionsleitung auf das Setting haben. Zugleich erfolgte die Protokollierung methodisch kontrolliert durch mehrere Personen, im Sinne einer systematischen Vorgehensweise und zur Abmilderung der Selektivität.

3 Kollektive Befragungen in der qualitativen Forschung

Kollektive Befragungen⁵ werden in der (analogen) qualitativen Sozialforschung mit unterschiedlichen methodologischen Prämissen und unterschiedlichen Perspektiven durchgeführt. Sie sind mit verschiedenen Bezeichnungen eingeführt, die auf je spezifische Entstehungshintergründe und Forschungsinteressen verweisen, womit verschiedene Anforderungen an die Durchführung und Auswertung verbunden sind.

Robert K. Merton reflektiert die Erhebung im kollektiven Kontext (im Rahmen von focussed interviews) in methodischer Hinsicht daraufhin, welche Rolle die Interaktion zwi-

Zusammenarbeit von nicht-staatlichen Organisationen auf Bundesebene und innerhalb des Bundesprogramms stärken (siehe www.demokratie-leben.de). Die wissenschaftliche Begleitung untersucht die Ausgestaltung, Umsetzung und Leistungen der Förderung im Handlungsbereich Bund.

3 Unser Dank gilt Alexandra Pertler für die Unterstützung in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sowie Gunar Luther für die Unterstützung bei der Durchführung der Gruppendiskussionen.

4 Dies ist mindestens dann der Fall, wenn technische Störungen die Nutzung der VoIP-Applikation beeinflussen (siehe Abschnitt 4.2).

5 Wenn wir in diesem Beitrag von „Befragungen von Gruppen“ oder „kollektiven Befragungen“ reden, ist vor allem an Gruppendiskussionen zu denken. Dazu gehören allerdings auch Befragungen von sozialen Einheiten wie z.B. Familien (vgl. Hildenbrand 1990).

schen den Beteiligten in der Erhebung gespielt hat: Sie könne einerseits eine Elaboration von Antworten hervorlocken, andererseits individuelle Antworten kontaminieren (vgl. Merton 1987, S. 555). Folglich spielt die Interaktion in der Gruppe keine systematische Rolle, sondern wird daraufhin betrachtet, wie sie die interessierenden Inhalte beeinflusst. Im Unterschied dazu stehen hier Forschungsperspektiven im Fokus, die die inhaltliche und die interaktive Dimension des Gesprächs zugleich in den Blick nehmen. In diesem Abschnitt skizzieren wir drei analytische Perspektiven bei der offenen Befragung von Gruppen. Dabei konkretisieren wir die dazugehörigen Anforderungen für das Setting und das Vorgehen bei der Erhebung. Zudem ordnen wir die von uns verfolgte Fragestellung in das Spektrum der vorgestellten Perspektiven ein.

3.1 Erfassung kollektiver Orientierungsmuster und Wissensbestände

Das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack (2000) zielt auf die Erfassung und Rekonstruktion kollektiver Orientierungsstrukturen, immanenten und dokumentarischen Sinngehalten (Bohnsack 2000, S. 374ff.) sowie Wissensbeständen. Damit richtet sich die Forschungsperspektive ebenfalls auf Inhalte, jedoch wird der kollektive Charakter der Orientierungen wesentlich an Merkmalen der Interaktion festgemacht. Dabei entstehen die rekonstruierbaren Orientierungen nicht erst im Diskurs der konkreten Gruppe, sondern sie verweisen auf einen konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim 1964) und werden durch den Diskurs repräsentiert und artikuliert (Bohnsack 2000, S. 378). Dieser konjunktive Erfahrungsraum bildet den Hintergrund für die wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmenden im Gespräch. Ausgehend von diesen methodologischen Begründungen ist es bei der Durchführung von Gruppendiskussionen entscheidend, selbstläufige Gespräche der Beteiligten zu initiieren und durch Nicht-Intervention sowie hinreichend offene, an die Gruppe als Ganze gerichtete Stimuli in Gang zu bringen, sodass sich die Teilnehmenden diskursiv auf gemeinsame Erlebniszentren einpendeln. Daraus können in der Auswertung die kollektiven Orientierungen und Wissensbestände rekonstruiert werden. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von Fokussierungsmetaphern: Sie finden sich in Passagen mit „metaphorischer Dichte“, d.h. relativ detaillierten Darstellungen, sowie interaktiver Dichte, d.h. Passagen mit relativ engagierter Bezugnahme aufeinander.

Erhebungen im kollektiven Kontext werden auch – und das ist für unser Datenmaterial interessant – zur Erhebung beruflicher bzw. professioneller Handlungsorientierungen, impliziter Wissensbestände, Deutungsmuster und Routinen durchgeführt. Sie können hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände und Fragestellungen den „ExpertInneninterviews“ (Meuser/Nagel 1994; Bogner/Menz 2002) zugeordnet werden. Dem kollektiven Charakter der Erhebung wird methodisch nur eine Forschungsperspektive gerecht, die das Interview zum einen als Ort der Artikulation und Reproduktion von Wissensbeständen versteht und zum anderen die Praxis ihrer interaktiven Aushandlung und Reflektion in den Blick nimmt (vgl. Deppermann 2013).

3.2 Erhebung sozialer (professioneller) Praxis

Eine zweite Forschungsperspektive eröffnen die professionssoziologischen Arbeiten von Maiwald (2003). Ausgehend von der professionalisierungstheoretisch zentralen Bedeutung von (Selbst-)Reflexionen als konstitutivem Bestandteil von professioneller Praxis und Habitus (z.B. Oevermann 1996; Welter-Enderlin/Hildenbrand 2004) konzeptualisiert Maiwald

die im Rahmen von ExpertInneninterviews angestoßenen bzw. dokumentierten (Selbst-)Reflexionen auf das eigene berufliche Handeln „als ‚natürliche‘ Daten professioneller Praxis“ (Maiwald 2003, S. 157). Darin komme „berufliche Praxis nicht allein als Gegenstand von Schilderungen ins Spiel, sondern auch über den Akt der Schilderung selbst“ (Maiwald 2003, S. 157).⁶ Professionelle Reflexionen im Rahmen von ExpertInneninterviews nehmen dabei den „Status von Gedächtnisprotokollen“ ein (Maiwald 2003, S. 158), in die professionelle Wissensbestände und Deutungsmuster eingelassen sind und in denen sich immer auch ein spezifischer „strukturelle[r] Zugriff auf das Ausgangsproblem in der eigenen Berufspraxis“ artikuliert (Maiwald 2003, S. 158). Dementsprechend lassen sich sowohl professionelle Wissensbestände und Deutungsmuster rekonstruieren als auch strukturelle Logiken professionellen Handelns entlang der jeweiligen Diskursorganisation herausarbeiten.

Dabei rückt die interaktive Konstitution einer gemeinsamen professionellen Praxis⁷ in den Blick als zugleich mittelbarer wie unmittelbarer Ausdruck des beruflichen Handelns eines Kollektivs. Bezogen auf unsere Erhebungen bedeutet das, dass sich an Bohnsack anknüpfend die interaktive Artikulation und Reflexion kollektiver Orientierungen und Wissensbestände rekonstruieren lässt. Darüber hinaus lässt sich darin die gemeinsame professionelle Praxis hinsichtlich ihrer expliziten und impliziten Regeln sowie ihrer strukturellen Logik beobachten und analysieren. In unseren empirischen Analysen gehen wir darauf ein, dass die Gestaltung der Diskussion in den Videokonferenzen auch auf Modi der pädagogischen Arbeit in Gruppensettings zurückgreift.

3.3 Erfassung der Konstitution und Reproduktion von sozialen Einheiten

Gruppendiskussionen ermöglichen auch, Erkenntnisse zur Konstitution, Reproduktion und Stabilisierung von sozialen Einheiten durch interaktive Praktiken zu generieren. Bohnsack begreift die Gruppe als Ort der „Artikulation und Repräsentation [...] kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2000, S. 378), wobei der Einzelne in der Analyse nicht als Individuum interessiert, sondern als „Epi-Phänomen“ der Gruppe. Wenn Gruppendiskussionen mit natürlichen Gruppen durchgeführt werden, können auf dieser Basis die Struktur, die Identität und die Geschichte der Gruppe als spezifische soziale Einheit (Neidhardt 1979; Tyrell 1983)⁸ sowie interaktive Praktiken und Routinen untersucht werden (Sammet 2006): Wie wird im Gespräch die Identität der Gruppe erzeugt und aktualisiert? Wie werden innerhalb der Gruppe und nach außen Grenzen gezogen, und welche Vorstellungen von „Zugehörigkeit“ des Einzelnen und „Zusammengehörigkeit“ als Gruppe werden entwickelt? In unserem Fall handelt es sich bei den befragten Kollektiven um organisationale Netzwerke. Die Diskutie-

6 Maiwald legt am Beispiel einer Studie zur beruflichen Praxis der Familienmediation dar, dass Interviewdaten mit Professionsangehörigen „als ‚natürliche‘ Daten professioneller Praxis“ (Maiwald 2003, S. 157) angesehen werden können. Sein theoretisches Argument stützt er mit einer sequenzanalytischen Betrachtung eines Interviewausschnittes mit einem Familienmediator und zeigt empirisch, wie der reflexive Zugriff auf das Ausgangsproblem in der beruflichen Praxis mit dem strukturellen Zugriff auf die berufliche Praxis als solche verwoben ist.

7 Natürliche Settings der interaktiven Konstitution einer gemeinsamen professionellen Praxis sind beispielsweise kollegiale Fallbesprechungen von SozialpädagogInnen, die Zusammenarbeit von ForscherInnen in Interpretationsgruppen oder im hier herangezogenen Beispiel: die gemeinsame Verständigung über Problemdeutungen und Konzepte in einem Netzwerk.

8 Riemann kommt in seiner Analyse von professionellen Fallbesprechungen in der sozialen Arbeit zu dem Schluss, dass sie auch als „Sprecheignisse, in denen das kollektive Gedächtnis [...] und die kollektive Identität eines Teams sichtbar werden“ (Riemann 2003, S. 248) zu betrachten seien.

renden repräsentieren die verschiedenen Organisationen und verständigen sich in der Gruppendiskussion über die Aufgaben und Ziele sowie darüber vermittelt über das Selbstverständnis des aufzubauenden Netzwerks. Damit stellen sie zugleich dieses Netzwerk in actu im Sinne eines *doing network* her.

3.4 Schlussfolgerungen für die Durchführung von Gruppendiskussionen

Diese knappe Übersicht über Forschungsperspektiven auf kollektive Befragungen verdeutlicht, dass der Interaktion der Befragten in der Analyse unterschiedliche Bedeutung zukommt. Bei Bohnsack ist die Gruppendiskussion der Ort, an dem die interessierenden Orientierungen und Wissensbestände aktualisiert werden, und der Modus, mit dem sie für die Forschung erkennbar werden. In den beiden zuletzt genannt Perspektiven ist es die Interaktion selbst, die in den Blick genommen wird als genuin professionelle bzw. soziale Praxis.

Aus dem Interesse an der Interaktion im Gruppenkontext ergeben sich methodische Konsequenzen für die Durchführung der Gruppengespräche. Sie sollen erstens der Alltagskommunikation des untersuchten Kollektivs möglichst nahekommen (Hoffmann-Riem 1980) und daher zweitens an einem Ort stattfinden, der den Beteiligten vertraut ist (Loos/Schäffer 2001, S. 49). Die Literatur geht diesbezüglich selbstverständlich davon aus, dass es Treffen in physischer Präsenz sind. So stellen beispielsweise Loos und Schäffer fest, es habe „sich als zweckmäßig herausgestellt, die Diskussion an einem Tisch stattfinden zu lassen, um den sich die Teilnehmenden gruppieren können“ (Loos/Schäffer 2001, S. 49). Essentiell für solche Settings ist, dass die Beteiligten leibhaftig anwesend sind und damit im Gespräch auch körperlich interagieren können. Sie können sich also mimisch, gestisch, mit ihrer Körperhaltung usw. in die Interaktion einbringen und zugleich die körperlichen Ausdrucksweisen der anderen Beteiligten beobachten. Darüber hinaus teilen die Anwesenden auch ihre Umgebung, d.h. sie können (zumindest potentiell) beobachten und wahrnehmen, was die anderen wahrnehmen. Diese Unterstellung eines gemeinsamen (Wahrnehmungs-)Raums ist bei einer VoIP-App-basierten Videokonferenz nicht mehr gegeben. Darauf werden wir im Rahmen unserer empirischen Analysen näher eingehen.

Zur Beförderung einer Kommunikation, in der sich „der Fall, hier also die Gruppe, in seiner *Eigenstrukturiertheit* prozesshaft entfalten kann“ (Bohnsack 2000, S. 380, Herv.i.O.), sollten Gruppendiskussionen selbstläufig gestaltet sein und Themen demnach von der Gruppe, nicht von den Forschenden eingebracht werden. Eingriffe in die Verteilung der Redebeiträge sollten nicht vorgenommen werden; falls Interventionen nötig werden, sollten sie eher vage formuliert sein und nicht an Einzelne, sondern an die ganze Gruppe gerichtet werden (Bohnsack 2000, S. 380–381).

4 Kommunikation und Interaktion in Videokonferenz-basierten Gruppendiskussionen

Da die digitale Kommunikation zu einem selbstverständlichen Teil des kommunikativen Repertoires geworden ist, liegt es nahe, auf digitale Kompetenzen in Erhebungen zu bauen und klassische analoge Erhebungsmethoden zur Befragung von Gruppen in den virtuellen Raum

zu übertragen.⁹ Technische Lösungen, die eine quasi-natürliche Kommunikation und Interaktion in virtuellen Räumen ermöglichen, existieren bereits seit vielen Jahren (vgl. Bakar-djieva 2003). Jedoch lassen sich nicht alle Empfehlungen zur Durchführung von Gruppendiskussion ohne Weiteres von analogen in virtuelle Räume übertragen, denn die technische Unterstützung der Kommunikation schafft Rahmenbedingungen, die es zu berücksichtigen und zu reflektieren gilt.

Im Folgenden zeigen wir am Beispiel eigener Erhebungen, dass durchaus eine Normalisierung von und zunehmende Einübung im Umgang mit VoIP-applizierten Videokonferenzen beobachtbar ist. Dies ermöglicht zahlreiche methodologische und methodische Anknüpfungspunkte für „klassische“ Befragungen von Gruppen. Zugleich – so werden wir zeigen – sind bei der Übertragung von deren methodologischen Prämissen auf virtuelle Formate Anpassungen vorzunehmen, die die Besonderheiten der digitalen Kommunikation berücksichtigen.

4.1 Organisation von Kommunikation

Eine Gruppendiskussion stellt die Beteiligten vor die Herausforderung, kommunikativ miteinander zu klären, wie das Gespräch organisiert werden soll. Methodisch ist die Lösung dieses Handlungsproblems den Diskussionsteilnehmenden auferlegt, da die Forschenden an einem selbstläufigen Gespräch interessiert sind. In Bezug auf kopräasente Settings wird davon ausgegangen, dass die Beteiligten dabei auf Kommunikationsstile aus dem Alltag zurückgreifen.

Die pandemische Situation brachte innerhalb kurzer Zeit Gewöhnungs- und neue Habitualisierungseffekte z.B. im Umgang mit Videokonferenzen mit sich, sodass mittlerweile auch in virtuellen Räumen auf eingeübte Gesprächskonventionen zurückgegriffen werden kann. In VoIP-App-gestützten Gruppensettings haben sich Kommunikationskonventionen etabliert, wie beispielsweise das aktive „Un-/Muten“ des Mikrofons: Wer spricht, schaltet das Mikrofon ein, wer nicht spricht, schaltet das Mikrofon aus.¹⁰ Diese Konventionen erfordern von den Beteiligten eine Diszipliniertheit, die der methodisch gewünschten Selbstläufigkeit und der interaktiven Dichte zu widersprechen scheint. Im Folgenden zeigen wir zunächst, welche Strategien der Organisation des Turn Taking sich in unserem Datenmaterial finden lassen. Daran anschließend gehen wir darauf ein, wie sich interaktive Dichte in digitalen Videokonferenzen herstellen lässt.

Die von uns untersuchten Gruppen thematisieren mehr oder weniger explizit die Frage der Diskussionsorganisation und der Redeübernahme. In allen drei Gruppen praktizieren die Teilnehmenden in habitualisierter Weise ohne vorherige Aufforderung oder Absprache ein aktives An- oder Ausschalten des Mikrofons. Von der Interviewerin erhielten sie vorab eine kurze Einführung in das Verfahren der Gruppendiskussion und die Ankündigung einer zurückhaltenden, nur impulsgebenden Diskussionsleitung: „Sprechen Sie möglichst frei miteinander“. In der Folge nutzen die drei Gruppen unterschiedliche Möglichkeiten der Diskussionsorganisation, denen gemein ist, Redebeiträge konsequent nacheinander und mit expliziten Redeübernahmeanzeigen zu organisieren.

9 Dies setzt voraus, dass die betreffenden Gruppen über die entsprechenden Kompetenzen verfügen und Zugang zu technischer Ausstattung haben. Dies ist nicht generell gegeben (z.B. in gereontologischen oder sozioökonomisch prekären Kontexten) und kann daher eine Restriktion darstellen.

10 Konventionen dieser Art lassen sich in unterschiedlichen Settings beobachten, z.B. in Team-Meetings, bei Konferenzen, Online-Unterrichtsstunden während des Homeschoolings usw. Durch die Verbreitung digitaler Kommunikation werden diese Konventionen situationsübergreifend eingeübt.

So findet sich direkt zu Beginn der GD2 folgende Sequenz, an der sich eine explizite Regel der Redeübernahme anhand spontaner Moderationsübernahme durch WO5 zeigt:

- 37 Ja, wollen wir einfach anfangen, und dann geben wir das Wort weiter,
 38 und dann ähm ist es ja schon ganz gut. Ähm genau. Also ich kann ja
 39 kurz an-anfangen
 [...]

 43 Ähm ich würde, glaube ich, gerne nochmal zurückgehen und [MO5]
 44 ergänzen und ihm quasi das Wort geben, um bisschen grundsätzlich von
 45 [Organisation 5] reinzugehen (*MO5 lächelt*) und
 46 dann irgendwie spezifisch auf die einzelnen Fachstellen, wo wir äh
 47 hier sind, ähm (.) reingehen. Ähm ist ein Vorschlag. Ähm wenn ihr da
 48 mitgeht, fände ich es cool. Wenn nicht, könnt ihr es dann ähm anders
 49 handhaben. [lacht kurz auf] (.) [MO5].
 50 *WO6 zeigt Daumen nach oben*

[GD2, Z. 37–50]¹¹

In dieser Sequenz zeigt sich eine selbst organisierte Übernahme der Moderation, die einen Rückgriff auf eingetübte Verfahren im beruflichen Handeln (hier: Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen) vermuten lässt und in situ entwickelt wird. Die Redeübernahme wird sehr explizit, auch über die Erteilung der Rederechte in einer bestimmten Reihenfolge, geregelt. Zugleich wird diese Regelung zur Diskussion gestellt (Z. 47–49) und erhält erst durch ihre Ratifizierung durch die anderen Teilnehmenden (z.B. ikonografische Validierung, Z. 50) praktische Gültigkeit.

In den anderen Gruppendiskussionen lassen sich weitere habitualisierte Regeln der Redeübernahme identifizieren: Explizite und implizite Regeln der Redeübernahme wurden entweder ad hoc entwickelt, oder es wurde auf eingetübte Praxen zurückgegriffen. So bestimmt die Diskussionsgruppe GD3 gleich zur Gesprächseröffnung konsensuell einen Modus operandi, der – nicht zuletzt durch den Hinweis auf das sehr gute Funktionieren solcher Regelungen in der Zusammenarbeit – auf gemeinsame Erfahrungen verweist. Auf Vorschlag einer Gesprächsteilnehmerin einigt sich die Gruppe auf eine Moderation aus der Gruppe heraus (Z. 45–46 „Sollte vielleicht eine von uns moderieren?“ [...] Z. 49: „W2O8: Also ich könnte mich dazu bereit erklären zu moderieren“)¹² und praktiziert dieses Verfahren systematisch bis zum Ende der Diskussion. Anders, aber nicht weniger strukturiert, gestalten sich die Redeübernahmen in GD1: Hier reden die Diskutierenden zunächst länger ohne Redeübernahmeanzeigen miteinander und organisieren ihr Turn Taking mit einleitenden Zustimmungen oder Ergänzungen. Das Gespräch entspinnt sich zunächst zwischen fünf Personen. Nach etwas fortgeschrittenem Verlauf meldet sich ein bislang passiver Gesprächsteilnehmer im Zuge der nächsten Redeübernahme per Handzeichen und beginnt zu sprechen. Diese in der Gesprächssituation von ihm neu eingeführte Praxis des Anzeigens von Redebereitschaft wird von den anderen übernommen und weitergeführt.

11 Die Audioaufzeichnungen wurden in Anlehnung an Talk in Qualitative Social Research (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 167–170) transkribiert. Anschließend wurden sie anonymisiert und die Beobachtungen in das Transkript integriert. Anhand von Zeitmarkern oder markanten Wörtern können sie direkt in den Redebeiträgen verortet werden; sofern dies nicht möglich war, wurden sie am Ende des jeweiligen Redebeitrags notiert. Im Originaltranskript sind die unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven nachvollziehbar, hier wurde darauf verzichtet. Beobachtungen sind im Transkript kursiv dargestellt.

12 In deren Folge wird die Interviewerin zu einer Gesprächsteilnehmerin und fügt sich den impliziten Regeln der Gruppe (Redebedarf per Handzeichen anzeigen, Rederechtvergabe durch die Moderation).

Ein weiteres Handlungsproblem ist, wie sich in Videokonferenzformaten der Wille oder die Absicht zur Redeübernahme anzeigen lässt. In Großgruppen hat sich die Meldung über den Chat etabliert, um die aktuell Sprechenden nicht zu stören. Eine weitere Variante lässt sich im folgenden Transkriptauszug beobachten. Interessant ist hier das Redeverhalten von MO5 und die Reaktion von anderen Beteiligten, insbesondere WO6, darauf:

- 531 [...] sind es ja dann die grundlegenden Fragen von Macht und Herrschaft, wo
 532 ich sagen würde: Ich kann doch eine vielfältige und nicht-
 533 extremistische Gesellschaft jenseits von Demokratie bauen. (.)
 534 Zumindest idealtypisch. (WO5 nickt, WO5, WO6 und WO7 lächeln.) Ob
 535 das in der Praxis funktioniert? Ich habe Fragezeichen. Ähm (.) genau,
 536 aber sich das an der Stelle auch nochmal anzugucken. Und da in der
 537 Tat immer wieder auch auf die ähm [...] [atmet tief durch] (Auf dem
 538 Bildschirm ist sichtbar, dass WO6 die Stummschaltung des Mikros aufhebt.
 539 MO5 redet weiter. Nach einer kurzen Weile mutet WO6 das Mikro
 540 wieder.)

[GD2, Z. 531–540]

In dieser Sequenz wird eine implizite Aushandlung der Redeübernahme sichtbar, die als „typisch“ für virtuelle Gesprächsformate betrachtet werden kann: der Rückgriff auf die durch die VoIP-App etablierte Sprechkonvention des „Un-/Mutens“. Es ist zu sehen, wie WO6 ihr Mikrofon einschaltet und damit eine Redeabsicht anzeigt, es nach einiger Zeit jedoch wieder ausschaltet. MO5 spricht ununterbrochen weiter. Nachdem MO5 seinen Beitrag beendet hat, schließt WO6 den eigenen Wortbeitrag unmittelbar an.

Während in analogen Gesprächsformaten Redebedarfsanzeigen verbal, nonverbal oder körperlich signalisiert werden können, muss eine solche Absichtserklärung im virtuellen Setting in einer hinreichend deutlichen Weise angezeigt werden, sodass sie von den anderen Beteiligten wahrgenommen werden kann, ohne das Mikrofon der gerade Sprechenden Person zu blockieren. Dies wird dadurch erschwert, dass – abhängig von der jeweiligen App-Oberfläche und den technischen Endgeräten – die Teilnehmenden nur als Bildkacheln und nicht in ihrer Leibhaftigkeit präsent sind. Signale müssen daher expliziter ausfallen, um tatsächlich wahrgenommen zu werden.

Neben Aspekten der Redeübernahme fallen in der empirischen Betrachtung weitere habitualisierte Interaktionsformen auf, die wir im Folgenden als ikonografische Kommunikation (vgl. Fleckner/Warke/Ziegler 2011) bezeichnen. Gemeint ist hier die gestische oder mimische Adaption bzw. Nutzung von Emojis/Emoticons. Sie sind im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen in methodischer und methodologischer Hinsicht interessant: Bohnsack führt als methodologisches Argument an, dass „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2000, S. 376) für die Auswertung von Gruppendiskussionen von herausragendem Interesse seien, da in ihnen die geteilten Orientierungen und Wissensbestände zum Ausdruck kommen. Identifizieren lassen sich diese in Passagen von „metaphorischer und interaktiver Dichte“ (Bohnsack 2000, S. 376). In Videokonferenzen können sich metaphorisch dichte Gespräche wie in analogen Gesprächen entfalten. Eine lebhaft und gleichzeitige Beteiligung (interaktive Dichte) ist dagegen durch die technischen Bedingungen ausgebremst, denn die Teilnehmenden können sich nicht spontan ins Gespräch einfüdeln oder verbal schnell auf das Gesagte reagieren, weil dadurch das Mikrofon von anderen blockiert würde. Daher wird in Videokonferenzen – wie zu sehen war – zügig ein diszipliniertes und zurückhaltendes Gesprächsverhalten eingeübt. Allerdings kann interaktive Dichte mit Rückgriff auf andere Mittel erzeugt werden:

- 1074 *relativ am Anfang des Wortbeitrags von MO2 lachen MO4 und WO3 nahezu gleichzeitig sichtbar bzw. hörbar (WO3) auf*
 1075 *WO2 nickt*
 1076 *WO3 hat als inhaltliche Reaktion auf MO2 (Z. 1037–1046) in den Chat geschrieben: „Die Leute gibt es auch*
 1077 *in Niedersachsen oder Bayern“*

[GD1, Z. 1074–1077]

Wie in analogen kann in virtuellen Gesprächen mit einem Lachen, bei dem mimische und akustische Äußerungen verknüpft sind, auf Gesagtes reagiert werden. Diese Passage verdeutlicht auch die Unterschiede beider Settings: Bei einer Person kann das Lachen gehört werden, bei einer anderen ist es nur zu sehen, weil das Mikrofon stummgeschaltet ist. Eine weitere Beteiligte reagiert bestätigend mit einem Nicken auf den Redebeitrag von MO2, und eine vierte Person kommentiert das Gesagte im Chat. An diesen Reaktionen wird deutlich, dass Zustimmung und das Einpendeln auf geteilte Orientierungen in einer für das VoIP-App-Setting spezifischen Art und Weise zum Ausdruck gebracht werden können: durch mehr oder weniger explizite Reaktionen, die auf mimische und gestische Mittel – also körperlichen Ausdruck – zurückgreifen, aber auch die besonderen Möglichkeiten der VoIP-App nutzen, wie den Chat oder Emoticons. Die Nutzung technisch bereitgestellter Emoticons findet sich in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen nicht, jedoch eine interessante Variante:

- 384 *Ähm da finde ich, ich finde auch für uns wichtiger, das sehr schnell*
 385 *dann auf den Bildungsbereich zu beziehen (W109 zeigt einen Daumen nach*
 386 *oben und nickt.) und demokratisches Lernen auf junge Kinder.*

[GD3, Z. 384–386]

Der von W108 eingebrachte Vorschlag wird von W109 hier in doppelter Weise validiert: zum einen mit einer ikonografischen, nonverbalen Reaktion durch gestische Adaption von technisch zur Verfügung gestellten Emoticons (Daumen hoch), zum anderen durch ein Zustimmung signalisierendes Nicken. Die Rückübersetzung von ikonografischen in gestische Zeichen verdeutlicht, wie stark sich digitale Kommunikationskonventionen (z.B. Emoticons) auch in körpersprachliche Kommunikation einschreibt und neue Habitualisierungen hervorbringt. Zugleich verweist dies auf die „unsichtbare“ Omnipräsenz der VoIP-Applikation.

Wir beobachten also einerseits, dass sich die Kommunikation und Interaktion an die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der VoIP-Applikation angepasst und eine eigene Natürlichkeit entwickelt haben. Andererseits lassen sich deutliche Unterschiede zwischen virtuellen und real-physischen Gruppensituationen feststellen. Diese sollen im Folgenden näher beleuchtet und hinsichtlich ihrer methodologischen und methodischen Implikationen reflektiert werden.

4.2 Multiple Zeiten, Räume und Handlungen und ihre Verschränkung

Wie bereits ausgeführt, wird bei analogen Gruppendiskussionen selbstverständlich von physischer Kopräsenz der Befragten am selben Ort ausgegangen. Dies soll sicherstellen, dass die Beteiligten sich auch mit Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. in die Interaktion einbringen und zugleich die körperlichen Ausdrucksweisen der anderen Beteiligten beobachten können. Physische Kopräsenz gewährleistet auch, dass die Befragten die gleichen Umgebungen wie auch die anderen wahrnehmen, zudem erfahren sie dieselbe Zeitlichkeit.

In VoIP-App-basierten Gruppensettings sind diese Aspekte des gleichen Erlebens nicht gegeben. Neben den gemeinsamen virtuellen Raum (die App-Oberfläche) treten weitere Räume: durch Videokameras geöffnete Fenster in eine berufliche oder private Welt, die die Gruppe vereinzeln. Jede der beteiligten Personen befindet sich insofern zugleich in mehreren Räumen: erstens in ihrem physischen Raum, von dem aus sie mit ihrem technischen Endgerät Zugang zum virtuellen Raum hat, und zweitens in diesem virtuellen Raum. Drittens hat jede teilnehmende Person teil am physischen Raum der anderen – genauer: kleinen, von Videokameras übermittelten Ausschnitten davon.

Dabei kann es vorkommen, dass sich verschiedene Räume ineinander verflechten, wie nachfolgende Beobachtung am Beginn von GD1 zeigt:

- 6 *MO4 und WO4 scheinen sich in einem Raum an unterschiedlichen Rechnern zu befinden,*
 7 *WO4 ist bereits der Videokonferenz zugeschaltet (MO4 noch nicht), MO4 tritt zu WO4 ins Bild; auch später kommt es ab und an vor, dass*
 8 *MO4 und WO4 gemeinsam im Kamerasichtfeld von WO4 zu sehen sind oder WO4 sich zur*
 9 *Seite beugt und mit jemandem zu sprechen scheint (die andere Person ist nicht sichtbar)*

[GD1, Z. 6–9]

In diesem Auszug wird sichtbar, dass MO4 und WO4 sich an demselben Ort befinden. So ist zu Beginn des Gesprächs über das Kamerabild von WO4 erkennbar, wie MO4 in den Raum tritt und beide miteinander sprechen. Während WO4 bereits im virtuellen Raum anwesend ist, ist MO4 dort noch nicht „da“. Ähnliche Situationen ergeben sich im Verlauf von GD1 an mehreren Stellen. Dabei befinden sich MO4 und WO4 im selben physisch-realen Raum, auf den ihre jeweiligen Kamerasichtfelder sehr unterschiedliche Perspektiven eröffnen.¹³

Auch Nebenbeschäftigungen zeigen an, dass das virtuelle Miteinander in unterschiedlichen Raumbezügen vollzogen wird. Wie die folgende Sequenz zeigt, ließen sich vereinzelt Personen bei anderweitigen Handlungen beobachten:

- 802 *MO3 steht auf und entfernt sich aus dem Kamerasichtfeld*
 [...]
 862 *MO3 kehrt in das Kamerasichtfeld zurück, hat eine Schüssel dabei und beginnt, aus dieser*
 863 *Schüssel zu essen (bisher hat MO3 noch nichts gesagt)*
 [...]
 953 *MO3 schreibt und isst*

[GD1, Z. 802–863, 953]

In diesem Auszug wird deutlich, dass MO3 zwar im virtuellen Raum anwesend ist, sich jedoch zugleich dem Interaktionsgeschehen entzieht, in dem er aufsteht, den Computer verlässt und – unsichtbar für alle, weil außerhalb des Kamerasichtfeldes liegend – in einen anderen Raum geht. Nach einer Weile kehrt er mit einer Schüssel in der Hand zurück und nimmt wieder Platz. Offensichtlich vollführt er Handlungen (Essen, Schreiben, Z. 863, 953), die sich nicht auf die Gruppeninteraktion beziehen, sondern individuelle Handlungen in einem isolierten Raumbezug darstellen.

13 Die voneinander verschiedenen Raumbezüge werden besonders deutlich, wenn sich im Homeoffice ein vermeintlich berufliches Setting beispielsweise durch das plötzliche Auftauchen von Kindern, Haustieren o.A. in ein privates verkehrt.

Neben den verschiedenen Raumbezügen und vereinzelt sowie kollektiven Handlungsebenen ist noch eine weitere Besonderheit des Settings zu nennen. Aufgrund ihrer technischen Vermittlung ist die Kommunikation in Videokonferenzen fragil, da es (potenziell) zu Verbindungstörungen kommt. Das meint nicht nur kurze Störungen, die dadurch bedingt sind, dass beispielsweise Mikrofone versehentlich in den falschen Momenten ein- oder ausgeschaltet sind. Derartige Interaktionskrisen können in der Regel durch einen kurzen Hinweis (z.B. „Dein Mikro ist aus!“) bewältigt werden. Dass potenzielle Störungen in VoIP-Applikationen in Rechnung gestellt werden, kommt auch in den häufigen Rückversicherungen (z.B. „Hört Ihr mich?“) zum Ausdruck. Es sind jedoch auch Situationen zu bewältigen, in denen eine Störung die Kommunikation derart beeinträchtigt, dass sie explizit zum Thema wird. In GD3 ist aufseiten der Interviewerin eine technische Störung eingetreten, die von den Diskutierenden zunächst nicht bemerkt wird. Die Interviewerin teilt die Störung ihrer Bild- und Tonübertragung über den Chat mit, während die Gruppe weiterdiskutiert. Mit deutlicher zeitlicher Verzögerung und zu einem Zeitpunkt, als die Verbindung der Interviewerin bereits wieder funktioniert, greift die Moderation W208 die Mitteilung im Chat auf und stellt den weiteren Fortgang des Gesprächs zur Diskussion:

- 250 [...] Sie hört uns nicht, sie hat im Chat im
 251 Chat geschrieben, sie hört uns nicht. Ähm deswegen wäre es jetzt
 252 irgendwie schwierig, wenn wir einfach weitermachen.

[GD3, Z. 250–252]

Die Situation verdeutlicht u.a., dass die Kommunikation in unterschiedlichen Zeitlichkeiten abläuft: die Mitteilung zu der Störung erreicht die Gruppe erst, als jene bereits behoben ist. Damit wird der natürliche Fortgang der Diskussion zunächst unterbrochen, ein (zeitweiliger) Abbruch wäre denkbar. So auch an anderer Stelle:

- 970 Mmh. (2) [W108] ist jetzt dran, aber [W108] ist jetzt weg bei mir.
 971 W108 (*will sichtbar anfangen, etwas zu sagen, ist dann aber durch eine*
 972 *Videoübertragungsstörung nicht zu sehen und nicht zu hören*) (??)
 973 W208 (Mod.):... (3) Hm... okay. (5)
 974 W109 (*springt ein, adressiert W208*): [W208], brennt dir noch was auf der Seele?

[GD3, Z. 970–975]

In dieser Passage aus GD3 hat W108 bereits während des vorangehenden Redebeitrags angezeigt, dass sie sich äußern möchte. Die Moderatorin W208 ratifiziert dies, merkt aber zugleich an, dass die VoIP-Übertragung aufseiten von W108 „jetzt weg“ sei. Dies wird mindestens auch von der Interviewerin beobachtet (Z. 971–972) und ist durch die Artikulation von W208 für alle Beteiligten präsent. In der Folge führt dies zunächst zu einer Interaktionspause („Hm... okay“, Z. 973), aus der Möglichkeiten für neue Anschlüsse entstehen.

Beide Sequenzen verdeutlichen, dass VoIP-App-basierte Gespräche in besonderem Maße darauf angewiesen sind, dass die zugrundeliegende technische Infrastruktur funktioniert. Neben Ton- und Bildübertragungsschwierigkeiten, Zeitverzögerungen bzw. (a-)synchronen Zeitlichkeiten o.Ä., die die Selbstläufigkeit einer Interaktion beeinträchtigen können, sind es besonders technische Ausfälle, die die Interaktion unter- oder abbrechen.

Während in analogen Gesprächen Verständnisprobleme unmittelbar signalisiert werden können, müssen sie in VoIP-applizierten Gruppendiskussionen auf anderen Wegen mitgeteilt werden: zum einen wie oben dargestellt parallel über den Chat, zum anderen kann die Mit-

teilung nachträglich erfolgen. In GD1 meldet WO3 bei der nächsten Redeübernahme eine Störung an MO2 zurück:

867 [...] Dein Mikro stimmt irgendwie nicht mehr
 868 (??) ganz, [MO2], jetzt war es nicht so gut zu hören
 869 alles.

[GD1, Z. 867–869]

In den Analysen wird deutlich, dass die technische Vermitteltheit der Kommunikation – zumindest zeitweise – ausgeblendet und eine Face-to-Face-Kommunikation simuliert werden kann. Aber spätestens dann, wenn die Technik nicht reibungslos funktioniert, wird die Vermitteltheit der Kommunikation selbst zum Thema. Daher haben sich Praktiken der Rückversicherung etabliert, die potenziellen Interaktionskrisen vorbeugen oder kleinere bewältigen können. Größere Störungen führen jedoch dazu, dass der Interaktionsvollzug unterbrochen wird. Dies kann die gesamte Diskussionsgruppe betreffen oder einem Teil unbemerkt bleiben, wenn die Auswirkungen nur Einzelne betreffen, die betreffenden Personen gerade stumm geschaltet sind oder die VoIP-App-Oberfläche nicht alle Teilnehmenden gleichzeitig abbildet.

Die hier herausgearbeiteten Eigenheiten des virtuellen Settings werfen eine Reihe neuer Fragen für die Konzeptualisierung der Gruppeninteraktion, des Verhältnisses der verschiedenen Handlungsebenen zueinander sowie der Zeitlichkeiten und der verschiedenen Raumbezüge auf.

5 Fazit und Schlussfolgerungen

In der Auseinandersetzung mit unserem Datenmaterial beobachten wir einerseits, dass sich die Kommunikation und die Interaktion der Gruppe an die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des virtuellen Settings angepasst und eine eigene Natürlichkeit entwickelt haben. Das Setting bringt, anders als in real-physischen Interaktionssituationen, aber in nicht minder multimodaler Art und Weise interaktive Dichte und Formen (disziplinierter) Selbstläufigkeit hervor. Andererseits können wir zeigen, dass das virtuelle Setting neben der Interaktion in einem gemeinsamen virtuellen Raum verschiedene individuelle Handlungsebenen, Raumbezüge und Zeitlichkeiten mit sich bringt. Darüber hinaus werden multimodale Bezugnahmen einerseits zwar beschränkt, andererseits jedoch auch um neue Optionen (z.B. Chatfunktion, Nutzung von ikonografischen Gesten oder Emoticons) erweitert.

Auf der Basis unserer Erfahrungen empfehlen wir aufgrund der technischen Fragilität, für die Sicherung der Daten mindestens zwei voneinander unabhängige Audioaufzeichnungen vorzunehmen, wovon eine von der VoIP-App entkoppelt wird. Die zusätzliche teilnehmende Beobachtung erwies sich als für die Auswertung sehr fruchtbar, erscheint uns aber als noch ausbaufähig hinsichtlich des Detaillierungsgrades und der Verschränkung mit der verbalen Kommunikation. Zugleich ist das Vorgehen sehr ressourcenintensiv, da verschiedene Teilnehmende als Bildkacheln zu beobachten sind. Zudem sollte in der Beobachtung die Ebene der Diskussionsinteraktion von weiteren Handlungsebenen systematischer getrennt werden.

Der Aufwand für die beobachtende Protokollierung und die Integration der Notizen ins Transkript könnte – so ein möglicher Einwand – gespart werden, wenn eine Videoaufnahme vorgenommen würde. Dagegen sprechen u.E. jedoch mehrere Argumente. Bei einer Video-

aufnahme kann in diesem Setting nicht der virtuelle Raum als Ganzer in den Blick der Kamera genommen werden (wie es z.B. bei einer Videografie in einem Klassenraum der Fall wäre), sondern die Aufnahme erfolgt aus der „subjektiven“ Position einer bestimmten Kamera mit ihren spezifischen Beschränkungen und ist dadurch auch anfällig für technische Störungen. Bei einer Aufnahme aus mehreren Perspektiven erhöht sich der Aufwand der Integration der Daten. Der Aufwand der Datenerhebung und -integration ist wiederum mit der Gegenstandsangemessenheit abzugleichen. Im Sinne der Datensparsamkeit ist dabei immer zu fragen, welche Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage nötig sind. Körperliche Bezugnahmen, die in Face-to-Face-Situationen die Interaktion stützen und Reziprozität herstellen, können in der Vereinzelung der Teilnehmenden am Bildschirm nicht in gleicher Weise eingesetzt werden. Als multimodales Kommunikationselement wird zwar auf körperliche Signale zurückgegriffen, sie werden jedoch in reduzierter oder überdeutlicher Form eingesetzt, damit sichergestellt werden kann, dass sie wahrgenommen werden. Ansonsten gehen die Beteiligten davon aus, dass ihr körperliches Verhalten nicht sichtbar ist bzw. beobachtet wird, worauf auch die erwähnten Nebenbeschäftigungen hindeuten.

Daran schließt sich ein weiterer Aspekt an, und zwar die Betrachtung der Datenerhebung in forschungsethischer Hinsicht. Eine Videoaufnahme hält durch den Blick in den physischen Raum der Beteiligten viele persönliche Nebeninformationen fest, die nicht für die Bearbeitung der Forschungsfrage relevant sind. Deren Erhebung wäre daher forschungsethisch und datenschutzrechtlich zu begründen.

Mit Blick auf die Auswertung virtueller Gruppendiskussionen stellt sich die Frage, inwieweit die jeweilige Diskursorganisation auf technische Gegebenheiten (z.B. Un-/Muten des Mikros) referiert oder ein Voranschreiten des Diskurses anzeigt. Insbesondere die Redeübernahmen sind deshalb gesondert zu betrachten. Darüber hinaus erscheint es bedeutsam, individuelle und kollektive Handlungsebenen in der Auswertung von virtuellen Gruppendiskussionen deutlich voneinander zu trennen bzw. ihre Verschränkung in den Blick zu nehmen. Dies betrifft gleichermaßen die verschiedenen Interaktionsmodalitäten, Zeitlichkeiten und Raumbezüge.

Hier stellen sich weitergehende methodologische Fragen, die die Kommunikation im virtuellen Raum betreffen. So sind darin bestimmte handlungspraktische Unterstellungen, auf denen Face-to-Face-Begegnungen basieren, aufgrund von Fokussierungen und Beschränkungen des Formats fraglich: Die Teilnehmenden befinden sich zwar in demselben virtuellen Raum, haben aber darüber hinaus noch weitere aktuelle Raumbezüge. Das bedeutet, sie können nicht sicher sein, dass das Verhalten einzelner Personen (wie Gesten, Mimik usw.) sich auf die gemeinsame Interaktion bezieht.

Die technisch bedingte Fragilität der Kommunikation hat zur Folge, dass es in der Interaktion immer wieder zu unfreiwilligen Abbrüchen kommt, die in manchen Fällen übersehen und damit übergangen werden können, in anderen Fällen dramatische Konsequenzen mit sich bringen können bis hin zum Abbruch des Gesprächs, wenn die Verbindung zum Host abbricht. Zugleich eröffnet jene Fragilität neue Optionen für Gesprächsausstiege und kommunikative Unterbrechungen, aber auch für interaktive Anschlüsse und (Neu-)Einstiege. In virtuellen Räumen ist insofern beständig erfahrbar, dass die Reziprozität und Kontinuität der Interaktion nicht generell unterstellt werden kann. Das Wissen über ihre Fragilität wird durch technische Störungen aktualisiert. Gleichzeitig wird dadurch die (technische) Grundlage und Vermitteltheit der Interaktion explizit gemacht. Das kann situativ zu Frustration und dem Bewusstsein ständiger Krisenhaftigkeit führen. Die Analysen zeigen, dass für diese Interaktionskrisen Bewältigungsformen (Chat, ex post-Information über Störungen) gefunden werden können. Zu diesen interaktiven Bewältigungsformen von technisch bedingten Herausforderungen besteht weiterer Forschungsbedarf, der über die Reflexion von Erhebungen in virtuellen Kontext hinausweist und grundlagentheoretisch zu bearbeiten ist.

Literatur

- Bakardjieva, M. (2003): Virtual togetherness: an everyday-life perspective. In: *Media, Culture & Society*, 25. Jg., H. 3, S. 291–313. <https://doi.org/10.1177/0163443703025003001>
- Bogner, A./Menz, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen, S. 33–70. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 369–384.
- Deakin, H./Wakefield, K. (2014): ‘Skype interviewing: reflections of two PhD researchers’. In: *Qualitative Research*, 14. Jg. H. 5, S. 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Deppermann, A. (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion [61 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14. Jg., H. 3, Art. 13.
- Engels, B./Mertens, A./Scheufen, M. (2020): Corona: Neuerungen in der beruflichen Kommunikation. In: *IW-Kurzbericht*, Nr. 35. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/215516/1/IW-Kurzbericht-2020-35.pdf> (20. Juli 2021)
- Fleckner, U./Warnke, M./Ziegler, H. (Hrsg.) (2011): *Handbuch der politischen Ikonographie*. München.
- Hahn, K./Stempfhuber, M. (Hrsg.) (2015): *Präsenzen 2.0. Medienkulturen im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04365-0>
- Hildenbrand, B. (1990): Geschichtenerzählen als Prozess der Wirklichkeitskonstruktion in Familien. In: *System Familie*, 3. Jg., H. 4, S. 227–236.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg., H. 2, S. 339–372.
- Klenk, T./Nullmeier, F./Wewer, G. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23668-7>
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Maiwald, K.-O. (2003): Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? Methodologische Überlegungen und eine exemplarische Analyse aus dem Bereich der Familienmediation. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 4. Jg., H. 1, S. 151–180. <https://doi.org/10.1515/sosi-2003-0110>
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie – Auswahl aus dem Werk*. Neuwied, S. 509–565.
- Merton, R.K. (1987): The Focussed Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities. In: *Public Opinion Quarterly*, 51. Jg., H. 4, S. 550–566. <https://doi.org/10.1086/269057>
- Meuser, M./Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R./Honer, A./Mader, C. (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen, S. 180–192. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90633-5_12
- Monz, A. (2018): *Mobile Arbeit, mobile Eltern. Körperliche und virtuelle Kopräsenz in der Paarbeziehung berufsmobiler Eltern*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20614-7>
- Neidhardt, F. (2017) [1979]: Das innere System sozialer Gruppen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31. Jg., H. 4, S. 639–660.
- NEMO (2020): Survey on the impact of the Covid-19 situation on museums in Europe. Final Report. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Daten/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf (20. Juli 2021)
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 70–128.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>

- Riemann, G. (2003): Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4. Jg., H. 2, S. 241–260.
- Sammet, K. (2006): Vergemeinschaftung in Gruppen: Lebensstile, Gruppenidentität und Abgrenzungen. Analysen der Gruppendiskussionen. In: Hermelink, J./Lukatis, I./Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Band 2: Analysen zu Gruppendiskussionen und Erzählinterviews. Gütersloh, S. 59–136.
- Sander, N./Schulz, M. (2015): Herausforderungen und Potenziale bei online geführten Gruppendiskussionen. In: Soziologie, 44. Jg., H. 3, S. 329–345.
- Traus, A./Höffken, K./Thomas, S./Mangold, K./Schröer, W. (2020): Stu.di.Co – Studieren digital in Zeiten von Corona. Hildesheim.
- Tyrell, H. (1983): Zwischen Interaktion und Organisation I: Gruppe als Systemtyp. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie: Perspektiven und Materialien. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25. Opladen, S. 75–87. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01510-9_4
- Weller, S. (2015): The potentials and pitfalls of using Skype for qualitative (longitudinal) interviews. <http://eprints.ncrm.ac.uk/3757/1/Susie%20Weller.pdf> (20. Juli 2021)
- Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (2004): Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart.
- Wilkinson, S. (2009): Focus group research. In: Silverman, D. (Hrsg.): Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London, S. 177–199.

Transsituative Kontingenzbearbeitung: Zur sozialen Herstellung von Führungsstilen im Unterricht

Matthias Herrle

Zusammenfassung: Das Konstrukt Führungsstil beschreibt die Art und Weise, wie Lehrkräfte im Unterricht über eine Vielzahl an Situationen hinweg auf das Interagieren von Schüler*innen einwirken, um ein lehr-lernbezogenes Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer zu verstetigen. In psychologischen Studien wird dieses Konstrukt als Prädiktor für den Lernerfolg von Schüler*innen beforscht. Darüber, wie Führungsstile durch die Realisierung von Interaktionspraktiken hergestellt werden, ist allerdings wenig bekannt. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem Grundlinien eines Forschungsansatzes skizziert werden, der es ermöglicht, Stile interaktiven Führungshandelns als soziale Praxis im Umgang mit situativen Anforderungen der Interaktionssteuerung zu rekonstruieren. Vor dem Hintergrund einer kommunikationstheoretischen Beschreibung pädagogischen Handelns als Kontingenzbearbeitung werden gesprächsanalytische Vorschläge zur Analyse von Stilen interaktiven Führungshandelns adaptiert und für die mikroethnografische Untersuchung videograffierter Unterrichtsinteraktionen aufgeschlossen. Anhand der Kontrastierung zweier Fallbeispiele wird gezeigt, wie mit einem solchen Ansatz neue Einsichten in die mikrologische Konstitution von Führungsstilen generiert und empirische Befunde zu situationsübergreifenden Selektionspräferenzen gewonnen werden können, die das Handeln von Lehrkräften in Auseinandersetzung mit alltäglichen Herausforderungen der Klassenführung kennzeichnen.

Schlagwörter: Classroom Management, Führungsstile, Mikroethnografie, Unterrichtsinteraktion, Videoanalyse

Cross-situational dealing with contingency: On the social production of leadership styles in classrooms

Abstract: The construct leadership style describes ways in which teachers deal with student behaviors across a variety of situations in order to produce educational interactions in classrooms. In psychological studies, this construct is seen as a predictor of student learning success. However, little is known about how different styles of leadership are produced by means of interactional practices. This article addresses this question by outlining the basics of a research approach that offers the possibility to analyze styles of leadership in classrooms as social practice in dealing with situational demands of classroom management. Against the background of a communication-theoretical description of pedagogical action as dealing with contingency, conversation-analytical approaches for analyzing styles of leadership action are adapted and opened up for the microethnographic investigation of videotaped classroom interactions. By contrasting two case studies, it is shown how such an approach can generate new insights into the micrological constitution of leadership styles, providing empirical findings on cross-situational preferences that characterize teachers' actions in dealing with everyday challenges of classroom management.

Keywords: classroom management, face-to-face interaction, leadership style, microethnography, video analysis

1 Einleitung: Führungsstil als soziale Praxis

Die Veranstaltung von Unterricht ist mit der gesellschaftlichen Erwartung verbunden, dass sich die Beteiligten am Geschehen im Klassenzimmer lehrend und lernend mit curricular definierten Themen auseinandersetzen. Ob und wie ihnen das gelingt, ist nicht zuletzt davon abhängig, wie sie ihr Agieren im Klassenzimmer *koordinieren* (vgl. Herrle/Dinkelaker 2018). Dabei sind insbesondere Lehrkräfte mit der Erwartung konfrontiert, Verantwortung für die Gestaltung des Geschehens zu übernehmen und angesichts komplexer und ungewisser Umstände Handlungsentscheidungen zu vollziehen, die sich als strukturierungswirksam im Interaktionsverlauf niederschlagen (vgl. Herzmann/Hoffmann/Proske 2015).

Die Frage, wie Lehrkräfte mit dem Problem der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen im Unterricht umgehen, ist Gegenstand von ökologisch orientierten Studien zum *Classroom Management* (vgl. Ophardt/Thiel 2013). Befasst wird sich dort mit der Untersuchung von „actions and strategies teachers use to solve the problem of order in classrooms“ (Doyle 2006, S. 100). Berücksichtigt wird dabei die Eingebundenheit des Handelns von Lehrkräften in komplexe Interaktionszusammenhänge, die durch Aktivitäten und wechselseitige Bezugnahmen aller Beteiligten in Auseinandersetzung mit kontingenten situativen Bedingungen produziert werden. Zwar existiert bereits ein zunehmend breiteres Wissen über die mikrologische Strukturierung solcher Interaktionssettings und über die mit ihrer Herstellung verbundenen Anforderungen und Praktiken (vgl. etwa Mehan 1998; Lüders 2014; Proske/Rabenstein/Meseth 2021). Nicht im Blick ist bislang aber die Frage, wie durch Präferenzen¹ im situativen Umgang mit Anforderungen der Interaktionssteuerung unterschiedliche Stile konstituiert werden, die das Agieren von Lehrkräften im Unterricht auf einer situationsübergreifenden, Ebene charakterisieren.

Untersuchungen zu unterrichtlichen Führungsstilen sind bislang primär im Bereich der *pädagogischen Psychologie* verortet. Führungsstil wird dort verstanden als „Disposition, die als Struktur das konkrete Führungsverhalten einer Lehrperson bei der Durchführung des Unterrichts und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern prägt“ (Dubs 2009, S. 85). Getragen von Optimierungsidealen nutzen psychologische Studien dieses Konstrukt insb. als erklärende Variable für die Vorhersage der Wirksamkeit verschiedener Stilkomponenten auf den Lernerfolg von Schüler*innen (vgl. etwa Gage 1976; Dubs 1982; Neuenschwander 2006). Darüber, welche Führungsstile Lehrkräfte im Alltag faktisch realisieren und wie dieses Konstrukt als „erklärungsbedürftige Variable“ (Dubs 2009, S. 86) im Interaktionsprozess durch das Handeln der Beteiligten interaktiv produziert wird, ist allerdings wenig bekannt.²

Der vorliegende Beitrag adressiert das Konstrukt Führungsstil daher nicht als psychische Disposition, sondern als *soziale Praxis* im Umgang mit Anforderungen der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen, die sich im Interaktionsverlauf materialisiert. Um auf theoretischer, methodologischer und methodischer Ebene einen Zugang zu diesem Phäno-

1 Präferenz meint hier, dass sich bestimmte Handlungsentscheidungstendenzen im Interaktionsgeschehen wiederholt dokumentieren. Ob und inwiefern diese Handlungsentscheidungen bewusst vollzogen werden und den individuellen Vorlieben bestimmter Personen entsprechen, bleibt der Beobachtung entzogen.

2 Frühe deskriptive Studien in diesem Bereich basieren auf Verhaltensbeobachtungen (vgl. etwa Ryans 1970) oder Befragungen (vgl. etwa Bennett 1976).

men zu finden und Grundlinien eines interaktionsanalytischen Ansatzes zur Erforschung unterrichtlicher Führungsstile zu skizzieren, werden kommunikationstheoretische, gesprächsanalytische und mikroethnografische Ansätze miteinander in Verbindung gebracht: Ausgehend von einer kommunikationstheoretischen Bestimmung unterrichtlichen Handelns als Kontingenzbearbeitung im Interaktionsprozess (Kap. 2) werden gesprächsanalytische Zugänge zu Stilen interaktiven Führungshandelns in methodologischer Hinsicht adaptiert (Kap. 3). Wie es mit Hilfe mikroethnografischer Verfahren möglich ist, Führungsstile anhand videographischer Daten zu rekonstruieren, wird im Anschluss beschrieben (Kap. 4) und forschungspraktisch – am Kontrast zweier Unterrichtsausschnitte – illustriert (Kap. 5). Welche Erkenntnispotentiale und offene Fragen mit diesem Ansatz einhergehen, wird abschließend (Kap. 6) reflektiert.

2 Handeln von Lehrkräften als Kontingenzbearbeitung

Um interaktionsanalytische Fragen nach der Herstellung der sozialen Organisation von Unterricht und den darin eingelassenen Handlungsstilen von Lehrkräften theoretisch anschließbar zu machen, wird hier an eine kommunikations- bzw. systemtheoretisch fundierte Gegenstandsbestimmung angeknüpft (vgl. Luhmann 2002; Meseth/Proske/Radtke 2011). Aus dieser Perspektive erscheint pädagogisches Handeln im Unterricht mit dem Problem konfrontiert, dass keine Technologie zur Verfügung steht, die es ermöglicht, *bewusstseinsförmige*, inner-psychische Wissensaneignung durch *interaktionsförmige* Wissensvermittlung kausal bewirken und beobachten zu können (vgl. Luhmann/Schorr 1982). Um dennoch die Wahrscheinlichkeit zu steigern, dass eine wie auch immer geartete bewusstseinsintegrierte Wissensaneignung stattfindet, wird sich im Unterricht auf die interaktive Darstellung von Wissensaneignung bezogen (vgl. Kade 2004). Die Realisierung von Unterricht als pädagogisches *Interaktionsgeschehen* konfrontiert Lehrkräfte allerdings mit dem Problem, dass sowohl die situativen Handlungsumstände als auch die reaktiven Bezugnahmen auf pädagogisches Handeln kontingent und prinzipiell unvorhersehbar sind: Das Interaktionsgeschehen im Unterricht ist dadurch charakterisiert, dass in ihm viele Personen eine Vielzahl an Wahrnehmungs- und Äußerungsressourcen nutzen, um sich wechselseitig aufeinander und auf Dinge in der Umgebung zu beziehen (vgl. Kieserling 1999). Jegliche Phänomene, die in Interaktionen für die Beteiligten wahrnehmbar sind, können sich als strukturierungsrelevant erweisen, indem darauf Bezug genommen wird (vgl. Vanderstraeten 2001). Daher müssen die Beteiligten ihr Agieren fortwährend in bestimmter Weise koordinieren, um ein *pädagogisches* Interaktionsgeschehen dauerhaft herstellen zu können. Insbesondere von Lehrkräften wird dabei erwartet, dass sie steuernd auf das Geschehen einwirken. Ihr Agieren ist eingebettet in einen Prozess, in dem sequenziell Kontingenzbegrenzungen durch aneinander anschließende Selektionen der Handlungspartner vorgenommen werden. Im Zuge der Verkettung solcher Kommunikationsereignisse wird Unterricht als soziales System in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht ausdifferenziert (vgl. Proske 2013). Für die empirische Untersuchung professionellen Handelns im Unterricht stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie Lehrkräfte Kontingenzbearbeitung praktisch betreiben – d.h., wie sie mit welchen Anforderungen der Interaktionssteuerung umgehen, um auf diese Weise zur je spezifischen Gestaltung des Geschehens im Klassenzimmer beizutragen.

3 Methodologische Grundannahmen interaktionsbasierter Führungstilforschung

Will man unterrichtliche Führungsstile als kontingenzbearbeitende, interaktiv hervorgebrachte Praktiken von Akteuren im Umgang mit situativen Handlungsanforderungen im Unterricht erforschen, ist es zunächst notwendig, darzustellen, wie Interaktionspraktiken und Führungsstile als zentrale Konstrukte konzipiert werden können und wie sie sich als Phänomene im Interaktionsgeschehen materialisieren, um sie für einen rekonstruktiven Zugang aufzuschließen.

3.1 Interaktionspraktiken

Grundlegend für das hier maßgebliche Verständnis von Interaktionspraktiken ist die ethnomethodologische Annahme, dass gesellschaftliche Wirklichkeit „in der Interaktion durch die Beteiligten erzeugt“ (Bergmann 1981, S. 12) wird. In ihrem aufeinander bezogenen Agieren treffen sie Zug um Zug aus der Fülle an möglichen Verhaltensweisen eine Auswahl, indem sie bestimmte Äußerungen produzieren und dadurch für den Moment die Kontingenz der möglichen Fortschreibung des Interaktionsgeschehens einschränken und zugleich wiederum ein breites Spektrum kontingenter Anschlussoptionen erzeugen. In diesem Prozess intersubjektiver Bezugnahme geben die Beteiligten füreinander zu erkennen, welche Verhaltensaspekte ihres Gegenübers für sie Relevanz haben, wie sie ihre Äußerungen verstehen und welche Bedeutungen und Funktionen sie ihrem Agieren im situativen Kontext wechselseitig zuschreiben. Was aus systemtheoretischer Perspektive als Prozess des Aufbaus einer operativen Ordnung und der selbstreferentiellen Konturierung von Interaktionen beschrieben werden kann (vgl. Kieserling 1999; Proske 2013), ist aus interaktions- bzw. konversationsanalytischer Perspektive Gegenstand empirischer Rekonstruktionen (vgl. Hausendorf 1992; Schneider 2009, S. 365ff.). Fokussiert werden dabei die Methoden, die von Akteur*innen situativ zur Produktion von Handlungszusammenhängen eingesetzt werden (vgl. vom Lehn 2018, S. 35f.; Breidenstein/Tyagunova 2012). Bestimmt werden können diese Methoden als Interaktionspraktiken, mit denen sich die Beteiligten füreinander erkennbar auf den Umgang mit interaktiven Anforderungen und Problemen beziehen (vgl. Deppermann 2014): „Praktiken zeichnen sich durch den kontextsensitiven Einsatz von bestimmten sprachlich-kommunikativen Formen als Ressourcen zur Lösung grundlegender Aufgaben der Interaktionskonstitution und zur Herstellung bestimmter Handlungen aus“ (Deppermann/Feilke/Linke 2016, S. 1). Diese Praktiken sind allerdings keineswegs nur verbalsprachlich, sondern auch körperlich verfasst.

3.2 Führungsstile

Während sich Praktiken im Umgang mit situativen Anforderungen in der ‚Mikrosphäre‘ des situativen Interagierens der Beteiligten materialisieren, zeichnen sich Handlungs- bzw. Führungsstile in der situationsübergreifenden ‚Makrosphäre‘ des Unterrichtsgeschehens ab.³ De-

3 Je nach Betrachtungsweise können Schulstunden, in denen sich Stile interaktiven Führungshandelns materialisieren, auch als Mesebene beschrieben und zu einer schulstunden- bzw. schultagesübergreifenden Makroebene relationiert werden.

finiert werden können sie – unter Rückgriff auf gesprächsrhetorische Ansätze – als „das Wie, die Art und Weise der Ausführung von kommunikativen Handlungen“ (Kallmeyer 1995, S. 4).⁴ Sie finden ihren Niederschlag in wiederkehrenden Selektionstendenzen von Lehrkräften im Umgang mit situativen Anforderungen der Interaktionssteuerung. In systemtheoretischer Hinsicht können sie als Kontingenzbearbeitungstypologien beschrieben werden.⁵

Um Stile interaktiven Handelns von Lehrkräften als Phänomen im Unterrichtsgeschehen erfassen und rekonstruktiv bestimmen zu können, ist es zunächst (1) erforderlich, den jeweiligen Handlungsanforderungsbereich zu bestimmen, der als *stilgebender Bezugspunkt* untersucht werden soll. So macht es z.B. einen Unterschied, ob man das Agieren von Lehrkräften auf Stile der Wissensvermittlung, Stile der Feedbackkommunikation oder eben Stile interaktiver Führung bzw. Interaktionssteuerung hin untersucht.⁶ Je nachdem, welcher Bereich als Bezugspunkt fungiert, werden andere Realitätsausschnitte und die dort sich materialisierenden Interaktionspraktiken als Untersuchungsgegenstand hervorgehoben. Ist man sich über die zu untersuchende Stilcategory im Klaren, so ist es erforderlich, fallintern (2) *strukturelle Homologien* der (lehrkraftseitigen) Bearbeitung von Handlungsanforderungen in verschiedenen Situationen eines Interaktionszusammenhangs (z.B. einer Schulstunde) zu identifizieren. Entscheidend ist dabei, dass „über die Vielfalt von Lebensäußerungen/Handlungen [...] immer wieder dieselben Eigenschaften der Formung“ (Kallmeyer 1995, S. 7) erscheinen. Ziel ist es, eine Typik von Selektionstendenzen bzw. „präferenziellen Orientierungen“ (Schmitt/Heidmann 2003, S. 104) zu rekonstruieren, die das anforderungsbezogene Agieren der Lehrkraft im Interaktionszusammenhang durchzieht. Bei der Erstellung entsprechender Rekurrenzprofile (vgl. Schmitt 2001) geht es darum, strukturell vergleichbare Umgangsweisen mit Handlungsanforderungen zu identifizieren, indem die jeweils realisierten Praktiken als „Ergebnis einer Auswahl aus einem Universum alternativer Handlungsmöglichkeiten“ (Schmitt/Heidmann 2003, S. 104) betrachtet werden. Von Bedeutung ist dabei, ob sich im Fall (a) eine ähnliche Präferenz bei der Bearbeitung der gleichen Handlungsanforderung in unterschiedlichen Situationen dokumentiert sowie ob (b) im Umgang mit verschiedenen Anforderungen des untersuchten Bereichs (z.B. Interaktionssteuerung) eine ähnliche Präferenz gefunden werden kann. Um Stile unterrichtlichen (Führungs-)Handelns als solche identifizieren zu können, ist es schließlich (3) erforderlich, sie von anderen Stilen zu unterscheiden, die sich faktisch als andersartige präferenzielle Orientierungen in weiteren Fällen dokumentieren, in denen Lehrkräfte vergleichbare Handlungsanforderungen bearbeiten. „Stil als eine spezifisch geprägte Art und Weise, sprachlich zu handeln und Texte zu formulieren, wird in der Regel erst durch Stilunterschiede erkennbar“ (Kallmeyer 1995, S. 6). Erst im Zuge einer *fallübergreifenden Kontrastierung* lassen sich Konvergenzpunkte finden, welche die Selektion

4 Zu gesprächsrhetorischen Ansätzen der Erforschung von Handlungsstrukturen und ihrer Relation zur konversationsanalytischen Untersuchung interaktionsstruktureller Ordnungen vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001; Kallmeyer 1996.

5 Während habitustheoretische Konzepte pädagogischen Handelns (vgl. etwa Kramer/Pallesen 2019) transsituative Selektionstendenzen als Ausdruck der Reproduktion stabiler, individuell-lebensgeschichtlich angelegener Orientierungs- und Handlungsschemata betrachten, werden solche Selektionstendenzen aus der hier eingenommenen ethnomethodologisch-interaktionsanalytischen Perspektive lediglich als sich reproduzierende Varianten im Umgang mit Herausforderungen der sozialen Organisation von Interaktionen beschrieben, die zwar von Personen realisiert werden, die aber nicht notwendigerweise eine personengebundene Stabilität aufweisen müssen. Das Forschungsinteresse zielt hier weniger auf die Rekonstruktion personenbezogener, bereichsübergreifender Habitusformationen (vgl. etwa Kramer 2019) als vielmehr auf die Differenzierung von handlungsanforderungsbereichsbezogenen Stilen, die mit bestimmten Praktiken der Bearbeitung von Interaktionsaufgaben in bestimmten Kontexten verbunden sind.

6 Vorstellbar wäre ebenso, das Agieren von Schüler*innen im Hinblick auf Beteiligungsstile zu untersuchen.

tionspräferenzen, die sich in den jeweiligen Stilen reproduzieren, begrifflich fassbar und zueinander relationierbar machen (vgl. Schmitt 2001).

4 Mikroethnografische Verfahren videobasierter Führungsstilforschung

Um Stile interaktiven Führungshandelns im Unterricht rekonstruieren zu können, ist es notwendig, videographische Beobachtungsdaten zu generieren. Sie ermöglichen es, nachzuvollziehen, welche sprachlichen und körperlichen Äußerungsressourcen Lehrkräfte und Schüler*innen in räumlicher Umgebung als Praktiken im Umgang mit Anforderungen der Interaktionssteuerung einsetzen (vgl. Herrle/Rauin/Engartner 2016). Zur Auswertung solcher Videoaufzeichnungen bietet es sich an, mikroethnografische Ansätze⁷ zu nutzen, die darauf ausgerichtet sind, auf der Grundlage von Videodaten nachzuvollziehen, „how people create and sustain the social and organizational realities that they inhabit“ (LeBaron 2008, S. 3120). Verfolgt wird bei der Auswertung eine Top-Down-Strategie (vgl. Herrle 2020), bei der die erhobenen Unterrichtsmitsschnitte zunächst hinsichtlich ihrer *segmentären Gliederung* untersucht werden, um nachzuvollziehen zu können, wie die Interaktionsbeteiligten durch ihr Interagieren das Geschehen als Ablauf unterschiedlicher Interaktionskontexte bzw. -settings gliedern und hierarchisch organisieren (vgl. Schefflen 1973; Kendon 1985). Auf diese Weise ist es bereits möglich, Ähnlichkeiten und Differenzen im Auftreten von Interaktionssettings innerhalb einzelner und zwischen verschiedenen Fälle(n) lehrkraftseitigen Handelns im Interaktionszusammenhang von Schulstunden zu registrieren, was dann als Grundlage zur Auswahl und als Wissen zu Kontextuierung von Ausschnitten für die Analyse von Interaktionspraktiken und deren fallinterne und -übergreifende Kontrastierung zu Zwecken der Stilanalyse dienen kann. *Heuristisch* kann sich bei der Suche nach geeigneten Kontrastierungsmöglichkeiten auch an empirisch begründetem Wissen über basale Anforderungen des interessierenden Handlungsbereichs orientiert werden. Zur Untersuchung von *Führungsstilen* ist es hilfreich, Probleme der *Interaktionssteuerung* als tertium comparationis zu berücksichtigen: Anforderungen der Herstellung spezifischer Interaktionskontexte, Anforderungen der Aufrechterhaltung von Aktivitäten innerhalb solcher Kontexte sowie Anforderungen im Umgang mit Störungen (vgl. Ophardt/Thiel 2013, S. 50ff.; Doyle 2006).

Mit Hilfe *sequenzanalytischer Verfahrensweisen* werden in einem zweiten Schritt die gewählten Ausschnitte mikroanalytisch untersucht, indem nachvollzogen wird, wie die Beteiligten in ihrer wechselseitigen Bezugnahme aufeinander und auf Artefakte Interaktionspraktiken realisieren, die hinsichtlich ihrer multimodalen Form, ihres sequenziellen Kontextes und ihrer erkennbar gemachten Funktion beschrieben werden können (vgl. Deppermann 2014; Tuma/Schnettler/Knoblach 2013, S. 85ff.). Im Fokus steht dabei das Agieren der Lehrkraft im Interaktionszusammenhang. Gezielt wird bei der Analyse von Führungsstilen darauf, Praktiken im Umgang mit Anforderungen der Interaktionssteuerung zu identifizieren.

In einem dritten Schritt geht es schließlich um die *Kontrastierung* dieser Anforderungen bzw. der Praktiken ihrer Bearbeitung. Über den fallinternen Vergleich wird nach präferenzi-

7 Zur Darstellung der Microethnography als einem im US-amerikanischen Raum etablierten und seit den 2000er Jahren hierzulande zunehmend verbreiteten und weiterentwickelten Forschungsansatz vgl. etwa Erickson 1992 und Herrle 2020. Zur Abgrenzung dieses Ansatzes gegenüber videographischen Ansätzen zur Rekonstruktion alltagspraktischer Orientierungsmuster und (kamera-)ethnografisch-praxisanalytischen Ansätzen vgl. Herrle/Dinkelaker 2016.

ellen Orientierungen (vgl. Schmitt 2001) gesucht, die sich im lehrkraftseitigen Umgang mit Steuerungsanforderungen in verschiedenen Situationen reproduzieren und als fallspezifische Rekurrenzprofile bestimmte Stile interaktiven Führungshandelns konstituieren. Bei der fallvergleichenden Kontrastierung geht es darum, die Besonderheit der jeweiligen Führungsstile herauszustellen, indem präferenzielle Orientierungen und die sie konstituierenden Praktiken zueinander in Relation gesetzt werden. Gesucht wird dabei nach Konvergenzpunkten, die die fallbezogenen Stile beschreibbar machen.

5 Exemplarische Darstellung: Interaktionssteuerung zwischen Situationsorientierung und Curriculumszentrierung

Der hier skizzierte Forschungsansatz wird im Folgenden anhand zweier Fallbeispiele aus der Unterrichtspraxis dargestellt. Es handelt sich dabei um videographische Aufzeichnungen des Geschehens in einer siebten Gesamtschulklasse in den Fächern Biologie (Fall BIO) und Mathematik (Fall MATHE).⁸ Die Unterrichtsstunden wurden jeweils von verschiedenen Lehrkräften geleitet. Aus Platzgründen wird sich hier auf die Illustration von Forschungsbefunden anhand zentraler Ausschnitte beschränkt, um an ihnen die Rekonstruktion der interaktiven Hervorbringung von Führungsstilen im Unterricht nachvollziehbar zu machen.

Sowohl im Fall BIO als auch im Fall MATHE sollen sich die Schüler*innen eigenständig mit Inhalten der letzten Unterrichtseinheit auseinandersetzen, damit diese dann zum Gegenstand eines klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs gemacht werden können. Um das zu bewerkstelligen, beziehen sich die Lehrkräfte in ihrem Agieren auf eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen im Zusammenhang der Etablierung und Begleitung selbständigen Arbeitens der Schüler*innen. Herausgegriffen werden im Folgenden die Bearbeitung dreier Handlungsanforderungen der Interaktionssteuerung, die sich in den beiden Fällen dokumentieren. An ihnen lassen sich sowohl fallinterne Homologien als auch fallkontrastierende Differenzen interaktiver Stilproduktion besonders gut illustrieren. Es handelt sich dabei um den *Umgang mit Störungen* (genauer: die Korrektur aufmerksamkeitsabsorbierender Aktivitäten, Kap. 5.1.1 (BIO) und 5.2.1 (MATHE)), die *zeitliche Vorgabe von Aktivitätsrahmen* und um die *Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabebearbeitung* (Kap. 5.1.2 (BIO) und 5.2.2 (MATHE)).

5.1 Rekurrenzprofil im Fall BIO

5.1.1 Präferenz für Personalisieren und Exemplifizieren

Ausgehend von einer klassenöffentlichen Erläuterung der von den Schüler*innen zukünftig selbständig zu bearbeitenden Aufgabe wird der Umgang mit Störungen zum expliziten Bearbeitungsgegenstand, als sich die Lehrkraft zum Ende ihrer Instruktion auf das Agieren zweier Schüler in der ersten Reihe bezieht, die sich miteinander unterhalten (vgl. Abb. 1, Still

⁸ Die empirischen Daten wurden von Michael Hecht im Rahmen seiner Studien zu Selbsttätigkeit im Unterricht erhoben und mir freundlicherweise zu Zwecken der Sekundäranalyse zur Verfügung gestellt.

2 und 3). Die von ihr gewählte Praktik im Umgang mit diesem Problem kann als *exemplifizierendes Vorgeben eines Möglichkeitsraums legitimer Partizipation* beschrieben werden. Eröffnet wird dabei die Option, sich mit anderen Schüler*innen während der Aufgabenbearbeitung auszutauschen, wobei dies zugleich durch eine Limitierung der Gesprächslautstärke begrenzt wird. Die Lehrkraft realisiert die Regelverkündung, indem sie ein Modalitätssplitting (vgl. Merrit 1982) vollzieht: Verbal wird die gesamte Klassengruppe laut hörbar adressiert, nonverbal adressiert sie die beiden sich vormals unterhaltenden Schüler, indem sie sich zu ihrem Tisch begibt und sie auf Augenhöhe kurzzeitig anschaut (vgl. Abb. 1, Still 3). Auf diese Weise gelingt es ihr nicht nur, das Gespräch zwischen den Schülern als konkurrierende, Aufmerksamkeit absorbierende Aktivität zu markieren und zu unterbinden. Es wird zudem für die gesamte Schüler*innengruppe exemplarisch illustriert, was im Kontext selbständigen Arbeitens als (il)legitime Beteiligungsform zu betrachten ist.



Abb. 1:⁹ Exemplifizierendes Vorgeben eines Möglichkeitsraums legitimer Partizipation

Während der Phase selbständigen Arbeitens bezieht sich die Lehrkraft wiederholt auf den Umgang mit Störungen, als sich mehrere Schüler*innen, die nebeneinandersitzen, miteinander unterhalten (vgl. Abb. 2). In dieser Situation reproduziert sich die von ihr zuvor bereits aktualisierte Selektionstendenz, indem sie eine Praktik vollzieht, die als *exemplifizierendes Verkleinern eines vorgegebenen Möglichkeitsraums legitimer Partizipation* bezeichnet werden kann: Während es zuvor freigegeben war, mit wem sich die Schüler*innen austauschen, wird dies nun auf einen Interaktionspartner eingegrenzt („zu ZWEIt (.) (nicht) kreuz und quer,“). Indem die Lehrkraft einen Schüler während der Verkündung der Regel namentlich nennt und ihn anschaut (vgl. Abb. 2, Still 2 und 3), vergewissert sich die Lehrkraft seiner Erreichbarkeit und demonstriert gegenüber der Klassengruppe nicht nur exemplarisch, was als (il)legitime Beteiligung zählt. Sie macht auch deutlich, dass sie die individuelle Beteiligung aller Anwesenden kontinuierlich im Blick hat – selbst dann, wenn sie zeitweise ihre visuelle Aufmerksamkeit von einem Großteil der Gruppe abzieht und sich einzelnen Schüler*innen zuwendet, die sie bei der Aufgabenbearbeitung beratend unterstützt.

9 Orientiert wurde sich beim Verbaltranskript an GAT-2-Konventionen. Die fett markierten Stellen und Zahlen verweisen auf zugehörige Stills. Diese wurden anhand von Standbildern der Videoaufzeichnungen skizziert.

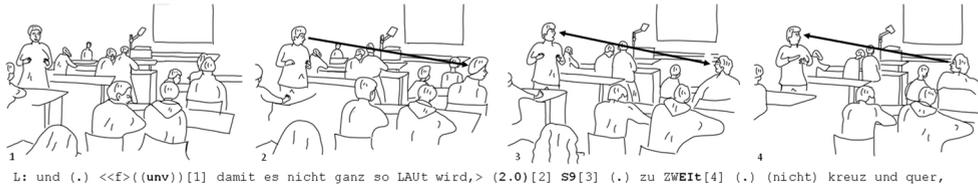


Abb. 2: Exemplifizierendes Verkleinern eines vorgegebenen Möglichkeitsraums legitimer Partizipation

An diesen Ausschnitten kann gezeigt werden, dass sich im interaktiven Führungshandeln der Lehrkraft eine bestimmte Selektionstendenz im Umgang mit kontingenten Interaktionsereignissen über verschiedene Situationen hinweg reproduziert. Sie besteht in einer Präferenz für *personalisierende und exemplifizierende Korrektur störenden Verhaltens*, begleitet durch eine Präferenz für die *explizite Kommunikation von Beteiligungsregeln*, für *kontinuierlichen Gruppenbezug* und für *beiläufige Demonstration von Allgegenwärtigkeit* (vgl. Kounin 2006).

5.1.2 Präferenz für Adaptieren programmatischer Vorgaben

Noch während der Instruktion zum selbständigen Arbeiten der Schüler*innen bezieht sich die Lehrkraft auf den Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen, indem sie auf ihre Armbanduhr schaut (vgl. Abb. 3, Still 1) und klassenöffentlich eine zeitliche Begrenzung zur selbständigen Aufgabenbearbeitung vorgibt (vgl. ebd., Still 2). Sie teilt den Schüler*innen mit, dass sie eine „halbe Minute Zeit“ erhalten, um sich die Inhalte der vergangenen Stunde „in Ruhe“ noch einmal zu vergegenwärtigen. Dabei wird die Zeitvorgabe durch Nutzung des Konjunktivs „würde“ eher als Vorschlag und weniger als unumstößliche Vorgabe gerahmt. Zudem beinhaltet die Aussage eine gewisse Paradoxie, indem einerseits ein sehr kurzer Zeitraum und andererseits ein zeitlich-entspannter Beschäftigungsmodus vorgegeben wird. Die Praktik, die die Lehrkraft hier im Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen enaktiert, kann als *Eröffnen von Explorationszeiträumen* bezeichnet werden.

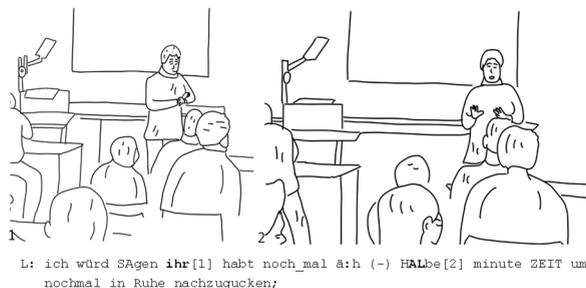


Abb. 3: Eröffnen von Explorationszeiträumen

Während der Phase, in der die Schüler*innen die ihnen gestellte Aufgabe bearbeiten, bezieht sich das Agieren der Lehrkraft auf den Umgang mit dem Problem der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabenbearbeitung, indem sie Praktiken realisiert, die als *systematisches Beobachten*, *individuelles Unterstützen* und *kontinuierliches Sich-Informieren über den Bearbeitungsstand* bezeichnet werden können. Dazu verlässt die Lehrkraft die ‚Instruktionsbühne‘ im vorderen Raumbereich und oszilliert fortgesetzt in beobachtender und beratender

Einstellung zwischen den unterschiedlichen Positionen der Schüler*innen im Raum: In einer ersten Orientierungsschleife (vgl. Abb. 4, Orientierungsschleife 1) richtet die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit auf die Schüler*innen im vorderen Raumbereich, indem sie an ihren Plätzen vorbeiläuft, beobachtet, wie diese mit ihren Materialien arbeiten und in Reaktion auf ihre Beobachtungen (oder auf Nachfrage) berät – und auf diese Weise die fortgesetzte Aufgabebearbeitung unterstützt. Dabei unterbricht die Lehrkraft ihre Orientierungsschleife, indem sie ihre Aufmerksamkeit im Zentrum des Raumes alternierend auf die übrigen, aktuell nicht betreuten Raumbereiche richtet und den Schüler*innen gegenüber attentionale Zugewandtheit kommuniziert. Beendet wird die erste Orientierungsschleife, indem sich die Lehrkraft wieder im ‚Instruktionszentrum‘ einfindet und ihre Aufmerksamkeit wiederum zwischen den beiden Raumbereichen alternieren lässt. Bei der daran anschließenden Orientierungsschleife (vgl. Abb. 4, Orientierungsschleife 2) prüft sie visuell das Agieren der zuvor betreuten Schüler*innen im ersten Quadranten, den sie passiert, und sich dann nacheinander den Schüler*innen im zweiten Quadranten und im gegenüberliegenden Raumbereich zuwendet. Unterbrochen wird diese Orientierungsschleife, indem die Verlängerung der Bearbeitungszeit angekündigt (s. unten, Verortung: Abb. 4, Orientierungsschleife 2, Position 4) und eine Anweisung zur Partizipationsordnung gegeben wird (vgl. Abb. 3, Verortung: Abb. 4, Orientierungsschleife 2, Position 5). Abgeschlossen wird diese Orientierungsschleife durch die Vorankündigung der Beendigung der Arbeitsphase und einem nochmaligen Aufsuchen von Schüler*innen im ersten Quadranten, bis sich die Lehrkraft schließlich wieder im ‚Instruktionszentrum‘ einfindet.

Indem die Lehrkraft kontinuierlich den Bearbeitungsstand der Schüler*innen überwacht, generiert sie ein Wissen, das sie nutzt, um ihre programmatischen Vorgaben zum zeitlichen Rahmen des Aktivitätssegments zu verändern – orientiert an den situativ sich dokumentierenden Bedürfnissen der Schüler*innen. So verkündet sie: „so ich würd Sagen wir verLÄNGern das nochma um ne halbe minute ich seh ihr habt da noch beratungsbeDARF“. Ermöglicht wird auf diese Weise eine *schüler*innenzeitorientierte Aufgabebearbeitung* als Variante im Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen. Dass die Vorgabe („ne halbe minute“) eher tentativ als definitiv aufzufassen ist, bestätigt sich, indem erst nach 02:13 Minuten eine Beendigung der Aufgabebearbeitung signalisiert wird.

Über die Bearbeitung von Anforderungen der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen und der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabebearbeitung hinweg dokumentiert sich hier eine stilkonstitutive Selektionspräferenz, die ganz allgemein als das *Adaptieren programmatischer Vorgaben* beschrieben werden kann.

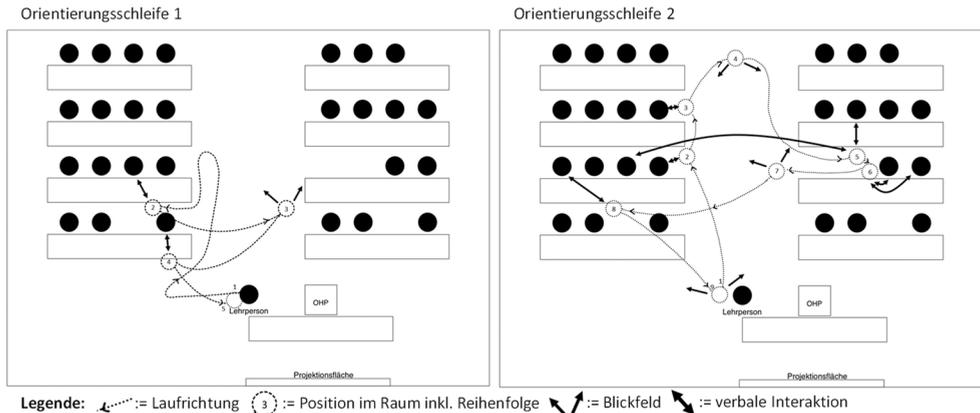


Abb. 4: Systematisches Beobachten, individuelles Unterstützen und kontinuierliches Sich-Informieren über den Bearbeitungsstand

5.2 Rekurrenzprofil im Fall MATHE

5.2.1 Präferenz für Generalisieren und Opponieren

Auch im Fall MATHE bezieht sich die Lehrkraft auf den Umgang mit Störungen in Form aufmerksamkeitsabsorbierender Aktivitäten. Während der klassenöffentlichen Erläuterung der Aufgabe, die selbständig bearbeitet werden soll, reagiert die Lehrkraft auf parallel verlaufende Gespräche unter den Schüler*innen. Die von ihr gewählte Praktik im Umgang mit diesem Problem kann als *generalisierendes Sanktionieren* und *Gegenstören* bezeichnet werden. Sie materialisiert sich in einer Serie akustischer Signale, beginnend mit einem Zischlaut, gefolgt durch die Betätigung einer Glocke und einem in verstärkter Lautstärke und längerer Dauer wiederholtem Zischlaut (vgl. Abb. 5, Still 1 und 2). Einerseits wird damit der Kommunikationskanal der Schüler*innen gestört: „the sound-screen shh is an optimum speech-item by which to display an attempt to squelch an ongoing target utterance“ (Humphrey 1979, S. 205). Andererseits wird damit auf die Vermittlungsbereitschaft der Lehrkraft sowie auf Abweichungen gegenüber der damit einhergehenden Verhaltenserwartungen hingewiesen. Verbunden ist dies mit dem impliziten Appell an die Schüler*innen, ein komplementäres Verhalten aufzuführen – zumindest verweist das Leiser-Werden der parallelen Unterhaltungen auf ein derartiges Verständnis. Um die Instruktion dann fortzusetzen, wird lehrkraftseitig allerdings nicht (wie im Fall BIO) die Herstellung kollektiver Aufmerksamkeit als notwendige Voraussetzung erachtet. Es genügt, dass die Lautstärke der parallel geführten Aktivitäten der Schüler*innen abnimmt und ein Schüler, der direkt gegenüber dem Pult positioniert ist, den Blick auf die Lehrkraft richtet und auf diese Weise Erreichbarkeit signalisiert (vgl. Abb. 5, Still 2, rechts unten).



Abb. 5: Generalisierendes Sanktionieren und Gegenstören 1

Während der Phase selbstständigen Arbeitens bezieht sich die Lehrkraft wiederholt auf die Korrektur aufmerksamkeitsabsorbierender Aktivitäten, als sich Schüler*innen miteinander unterhalten. Auch hier wird wiederum akustisch gegengestört und generalisierend sanktioniert. Zwar richtet die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Raumbereiche, allerdings werden keine bestimmten Schüler*innen beim Produzieren von Zischlauten dauerhaft fixiert und durch Namensnennung persönlich angesprochen (vgl. die Momentaufnahme in Abb. 6). Ähnlich wie im Fall BIO werden bei der Korrektur störenden Verhaltens die zuvor bestehenden Möglichkeiten legitimer Partizipation eingegrenzt. Im Unterschied zum Fall BIO werden die erwarteten Partizipationsmöglichkeiten allerdings nicht spezifiziert, sondern unerwünschte Partizipationsformen lediglich sanktioniert. Dabei wird (erneut im Kontrast zum Fall BIO) niemand persönlich adressiert.

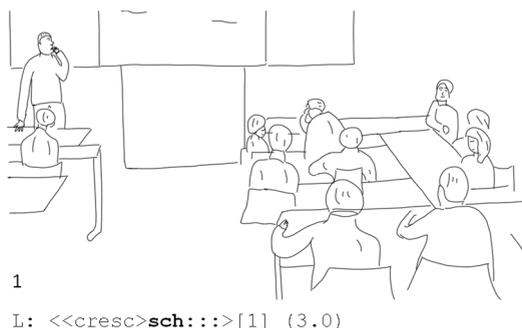


Abb. 6: Generalisierendes Sanktionieren und Gegenstören 2

Über verschiedene Situationen hinweg dokumentiert sich im Umgang mit Störungen eine Präferenz im Agieren der Lehrkraft für *generalisierende Adressierung der Schüler*innen* und einen *opponierenden Umgang mit störenden Verhaltensphänomenen*, begleitet in den angeführten Beispielen mit einer Präferenz für die *implizite Kommunikation von Beteiligungsregeln*.

5.2.2 Präferenz für Forcieren programmatischer Vorgaben

Auch im Fall MATHE bezieht sich die Lehrkraft während ihrer Instruktion auf den Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen. Nachdem der thematische Bezug der Aufgabenbearbeitung spezifiziert wurde, blickt die Lehrkraft auch in diesem Fall

auf ihre Armbanduhr (vgl. Abb. 7, Still 1). Allerdings wird der Arm dazu nicht in Bauchhöhe, sondern in Kopfhöhe bewegt und das Auf-die-Uhr-Blicken auf diese Weise deutlicher wahrnehmbar gemacht. Von der Feststellung der aktuellen Uhrzeit ausgehend, teilt die Lehrkraft den Schüler*innen mit, dass jeder „ZWEI minuten ZEIT“ habe, sich mit der Aufgabe zu befassen (vgl. Abb. 7, Still 2). Dies wird weniger als Vorschlag, sondern vielmehr als fixe Vorgabe gerahmt. Ähnlich wie bei einem Wettrennen oder einem Test wird der Beginn des Zeitraums explizit markiert („mit beginn (.) (jetzt)“), ab dem von den Schüler*innen erwartet wird, die Aufgabe zu bearbeiten, um am Ende der Zeit ein Ergebnis präsentieren zu können. Die Praktik, die die Lehrkraft hier im Umgang mit dem Problem der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen enaktiert, kann als *Vorgeben von Produktionszeiträumen* bezeichnet werden.

Während der Phase, in der die Schüler*innen die ihnen gestellte Aufgabe bearbeiten, bezieht sich das Agieren der Lehrkraft auf den Umgang mit dem Problem der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabenbearbeitung. Dies allerdings in gänzlich anderer Weise als im Fall BIO. So kann das Handeln der Lehrkraft als Praxis des *Machen-Lassens* und der *kontinuierlichen Bereitstellung materieller Ressourcen zur Durchführung einer zukünftigen Handlungspraxis* beschrieben werden. Wie auch im Fall BIO verlässt die Lehrkraft während der Phase selbstständigen Arbeitens ihr ‚Instruktionszentrum‘. Das Agieren der Schüler*innen wird dabei allerdings nur zum Referenzpunkt, wenn diese die Unterstützung der Lehrkraft explizit einfordern oder wenn konkurrierende Aktivitäten stark in den Vordergrund treten. Genutzt wird die Zeit nicht, um die Fortsetzung der aktuellen Handlungspraxis aktiv zu unterstützen, sondern um die Produktion einer zukünftigen Handlungspraxis anzubahnen, indem fortgesetzt Aufgabenblätter verteilt werden. Dabei begibt sich die Lehrkraft zu den Plätzen der Schüler*innen und legt jeder Person ein Blatt auf den Tisch (vgl. Abb. 8¹⁰). Vermieden wird dabei eine Orientierung über den individuellen Bearbeitungsfortschritt und die Kommunikation von Erreichbarkeit. An der Reaktion der Schüler*innen wird ersichtlich, dass das ausgeteilte Aufgabenblatt in vielen Fällen als konkurrierender Aufmerksamkeitsattraktor fungiert, indem die aktuelle Aufgabenbearbeitung unterbrochen und das neue Objekt erkundet wird. Abgeschlossen wird die Phase selbstständiger Aufgabenbearbeitung, als die Lehrkraft alle Arbeitsblätter verteilt hat.

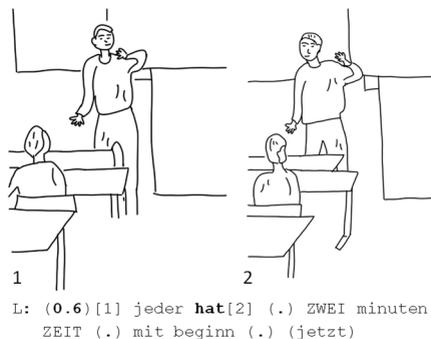


Abb. 7: Vorgeben von Produktionszeiträumen

10 Da der rechte Raumbereich im untersuchten Ausschnitt gerade nicht im Fokus der Kamera ist, wurde die Positionierung der dort verorteten Schüler*innen lediglich angedeutet. Sichtbar ist allerdings, dass die Lehrkraft in diesem Raumbereich die verschiedenen Reihen schnell nacheinander frequentiert und Zettel zu verteilen scheint – eine Aktivität, die im linken Raumbereich erkennbar fortgesetzt wird.

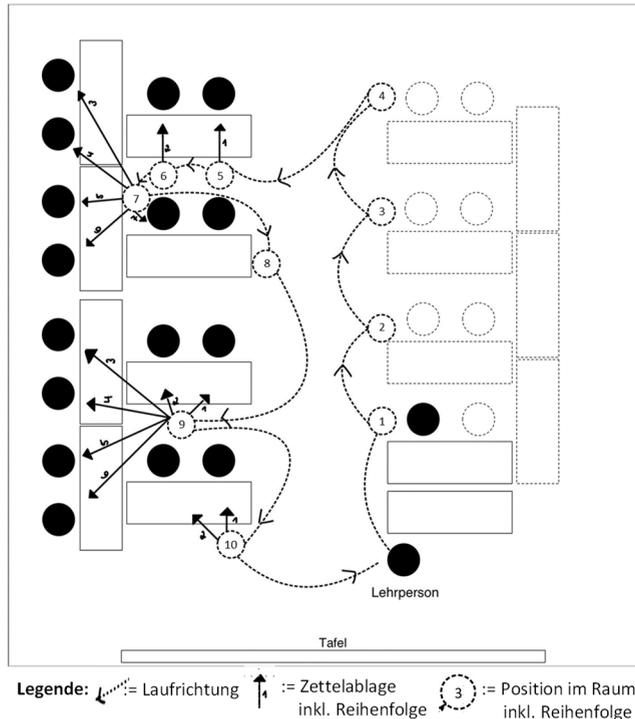


Abb. 8: Machen-Lassen und kontinuierliche Bereitstellung materieller Ressourcen zur Durchführung einer zukünftigen Handlungspraxis

Im Unterschied zum Fall BIO bezieht sich die Lehrkraft auf die zeitliche Vorgabe als Richtgröße zum Handlungsprogramm fixierenden Anpassen der Situation (und nicht des Programms): Exakt nach den vorgegebenen 02:00 Minuten sucht die Lehrkraft ihr ‚Instruktionszentrum‘ auf, läutet eine Glocke und kommuniziert, dass die Bearbeitungszeit beendet ist. Entkoppelt wird sich damit von kontingenten situativen Gegebenheiten, wodurch eine *programmzeitorientierte Aufgabenbearbeitung* ermöglicht wird. So werden individuell-differente Bedürfnisse bei der Aufgabenbearbeitung weitestgehend ausgeblendet und stattdessen die materiellen Bedingungen geschaffen, um einen zukünftigen Schritt im Handlungsprogramm zu realisieren, indem die dafür benötigten Arbeitsblätter zeitgleich zur Bearbeitung der aktuellen Aufgabe ausgegeben werden.

An der selektiven Realisierung von Praktiken im Umgang mit der zeitlichen Vorgabe von Aktivitätsrahmen und der Begleitung schüler*innenseitiger Aufgabenbearbeitung dokumentiert sich in diesem Beispiel eine Präferenz für das *Forcieren programmatischer Vorgaben*.

5.3 Verdichtung von Rekurrenzprofilen zu Stilen interaktiven Führungshandelns

Anhand der hier nur ausschnittshaft skizzierten Rekurrenzprofile der beiden Lehrkräfte können sowohl Homologien in den präferenziellen Handlungsorientierungen als auch fallbezo-

gene Differenzen zwischen diesen Homologien beschrieben werden, die sich hier zu Stilen interaktiven Führungshandelns verdichten lassen. Rekonstruiert werden können diese Homologien einerseits anhand sich reproduzierender Präferenzen im Umgang mit vergleichbaren Handlungsanforderungen in unterschiedlichen Situationen und andererseits anhand der Bearbeitung unterschiedlicher Handlungsanforderungen mit vergleichbarer präferenzialer Orientierung.

Aufgrund der Selektionspräferenzen im Agieren von Lehrkraft A (Fall BIO) für personalisierende Adressierung, für Exemplifizierung von (un)erwünschten Beteiligungsweisen und für den adaptiven Umgang mit Abweichungen von handlungsprogrammatischen Vorgaben lässt sich der von ihr produzierte Stil interaktiven Führungshandelns auf höherem Abstraktionsniveau als *differenzierend-situationssensitiv* beschreiben. Eine Leistung dieses Stils kann darin gesehen werden, dass Relevanzsetzungen der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit Inhalten besonders berücksichtigt werden – verbunden aber mit dem Risiko, vorgesehene Handlungsprogramme bei einer großen Pluralität heterogener Relevanzmarkierungen nicht umsetzen zu können.

Aufgrund der Selektionspräferenzen im Agieren von Lehrkraft B (Fall MATHE) für generalisierende Ansprache, für opponierenden Umgang mit Verhaltensabweichungen und für forciertes Durchsetzen programmatischer Vorgaben lässt sich der von ihr produzierte Stil als *nivellierend-curriculumszentriert* beschreiben. Eine Leistung dieses Stils kann darin gesehen werden, dass lehrkraftseitige Relevanzsetzungen im Umgang mit dem Inhalt besonders berücksichtigt werden – verbunden aber mit dem Risiko, dass diese situativ nicht oder nur gebrochen realisiert werden können.

Es zeigt sich, dass transsituative Kontingenzbearbeitung als ein prinzipiell unabgeschlossener Prozess zu betrachten ist, bei dem die strukturierungswirksame Reduktion von Kontingenzen (i.S.v. Leistungen) immer auch mit der Generierung neuer Kontingenzen (i. S. v. Risiken) und Ungewissheiten pädagogischen Handelns verbunden ist.

Für eine weitergehende Untersuchung der hier exemplarisch rekonstruierten Stile interaktiven Führungshandelns wäre zu prüfen, (a) ob und inwiefern sich die präferenzialen Orientierungen auch an anderen Stellen wiederfinden lassen, ob sie ergänzt oder ausdifferenziert werden können oder ob systematische Stilwechsel beobachtet werden können; (b) ob und inwiefern bei diesen Stilen eine Entsprechung zu theoretisch begründeten Stilen der Klassenführung – z.B. der Differenz zwischen *teacher-centered* vs. *person-centered classrooms* (vgl. Freiberg 1999) – gefunden werden kann. Bei einer vorschnellen und subsumtionslogischen Übertragung solcher theoretischen Modellvorstellungen besteht allerdings die Gefahr, dass das Differenzierungs-, Innovations- und Aufklärungspotential verdeckt wird, das mit der empirischen Rekonstruktion von Führungsstilen verbunden sein kann.

Konzeptionell zu berücksichtigen ist, dass die rekonstruierten Stile als bezogen auf die kontextuelle Situierung der Fälle zu betrachten sind – als Lösung etwa für das Problem der verständnissichernden Einführung neuer Themen im Biologieunterricht oder als Lösung für das Problem des verständnisprüfenden Abhandelns bereits ausführlich bearbeiteter Themen im Mathematikunterricht. Insofern sind solche Stile weniger als unumstößliche, fest mit der jeweiligen Lehrkraft verbundene Handlungsdispositionen, sondern vielmehr als interaktiv produzierte Formen der Kontingenzbearbeitung im Umgang mit kontextuellen Anforderungen zu verstehen, die sich in der Serialität von Interaktionskontexten und Schulstunden im Schuljahr wandeln können.

6 Erkenntnispotentiale und offene Fragen

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, den in der Gesprächsforschung entwickelten Ansatz zur Analyse von Stilen interaktiven Führungshandelns (vgl. Schmitt 2001) für die qualitative Unterrichts(interaktions)forschung (vgl. Proske/Rabenstein 2018) zur videodatenbasierten Untersuchung professionellen Agierens von Lehrkräften aufzuschließen. Mit der dabei vorgenommenen Redefinition des psychologischen Konstrukts ‚Führungsstil‘ als soziales Phänomen wird es möglich, seine interaktive Herstellung zu untersuchen. Durch eine komparativ verfahrenende, mikroanalytische Rekonstruktion von Praktiken, die Lehrkräfte im Umgang mit situativen Anforderungen der Interaktionssteuerung realisieren, kann nachvollzogen werden, wie sich im Verlauf des Geschehens präferenzielle Orientierungen transsituativ niederschlagen, die in ihrer Rekurrenz interaktive Führungsstile erkennbar machen. Aufgrund ihrer Anbindung an soziale Kontexte sind diese Stile weniger als überdauernde Personenmerkmale, sondern vielmehr als aggregierte Formen der Ausrichtung von Handlungstendenzen zu verstehen, die nicht nur in ihrer situationüberdauernden Stabilität, sondern auch in ihrem kontextbezogenen Wandel bestimmt werden können. Erweitert wird dadurch der Untersuchungsbereich qualitativer Unterrichtsforschung sowie der ökologische Diskurs zum Classroom Management (vgl. Doyle 2006), indem transsituative Gestalten der situativen Realisierung von Interaktionspraktiken im Umgang mit Anforderungen der Unterrichtsgestaltung (oder schüler*innenseitig: der Partizipation) zum Forschungsgegenstand gemacht werden können. In kommunikationstheoretischer Hinsicht (vgl. Proske 2013) wird damit über Formen unterrichtlicher Kontingenzbearbeitung aufgeklärt, die sich als Selektionstypologien im Zusammenhang der Reproduktion von Unterrichtsinteraktionen als strukturbildend erweisen. Genutzt werden kann solches Wissen auch in fallbasierten Formaten der Lehrkräftebildung, indem Stile interaktiven Führungshandelns auf operativer Ebene wahrnehmbar gemacht und hinsichtlich ihrer kontextspezifischen Chancen, Risiken und Alternativen diskutiert werden können.

Was in methodologischer Hinsicht klärungsbedürftig erscheint, ist die Frage, wie viel Rekurrenz es bedarf, um von einem Stil sprechen zu können. Diese Frage scheint letztlich nur fallbezogen – aufgrund des Verhältnisses von Veränderung und Konstanz präferenzieller Orientierungen – beantwortbar zu sein. Methodologisch näher zu bestimmen und in methodischer Hinsicht fruchtbar zu machen wäre zudem das Verhältnis zwischen dem gesprächsanalytischen Konzept rekurrenter präferenzieller Orientierungen, dem Konzept der Orientierungsmuster der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2013) sowie dem Konzept der latenten Sinnstrukturiertheit der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979) – was ‚Anschlussbeobachtungen‘ vorbehalten bleibt.

Literatur

- Bennett, N. (1976): *Teaching Styles and Pupil Progress*. London.
- Bergmann, J.R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf, S. 9–51.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3. Auflage Wiesbaden, S. 241–270. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11

- Breidenstein, G./Tyagunova, T. (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 387–403. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_24
- Deppermann, A. (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, S./Hagemann, J. (Hrsg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen, S. 19–47.
- Deppermann, A./Feilke, H./Linke, A. (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, A./Feilke, H./Linke, A. (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, S. 1–23. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-002>
- Doyle, W. (2006): Ecological approaches to classroom management. In: Evertson, C.M./Weinstein, C.S. (Hrsg.): *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York, S. 112–116.
- Dubs, R. (1982): *Der Führungsstil des Lehrers im Unterricht. Eine Analyse des Forschungsstandes zum Unterrichtsverhalten des Lehrers*. St. Gallen.
- Dubs, R. (2009): *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart.
- Erickson, F. (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: LeCompte, M./Millroy, W. /Preissle, J. (Hrsg.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, S. 201–225.
- Freiberg, J. (1999): *Beyond Behaviorism*. In: Freiberg, J. (Hrsg.): *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm*. Boston, S. 3–20.
- Gage, N.L. (1976): *A Factorially Designed Experiment on Teacher Structuring, Soliciting, and Reacting*. Research and Development Memorandum, No. 147. Stanford.
- Hausendorf, H. (1992): Das Gespräch als selbstreferentielles System. Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 21. Jg., H. 2, S. 83–95. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1992-0201>
- Herrle, M. (2020): *Ethnographic Microanalysis*. In: Huber, M./Froehlich, D.E. (Hrsg.): *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. Abingdon/Oxon, S. 11–25. <https://doi.org/10.4324/9780367321116-3>
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2016): *Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung*. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, S. 76–129.
- Herrle, M./Dinkelaker, J. (2018): *Koordination im Unterricht*. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn, S. 103–122.
- Herrle, M./Rauin, U./Engartner, T. (2016): *Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en)*. In: Rauin, U./Herrle, M./Engartner, T. (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim, S. 8–28.
- Herzmann, P./Hoffmann, M./Proske, M. (2015): *Leistungen und Kosten professioneller Klassenführung. Ein kontingenzgegenwärtiger Blick auf die Steuerung von Unterricht*. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015*. Hohengehren, S. 56–70.
- Humphrey, F.M. (1979): *„Shh!\": A Sociolinguistic Study of Teachers' Turn-Taking Sanctions in Primary School Lessons*. London.
- Kade, J. (2004): *Erziehung als pädagogische Kommunikation*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt a.M., S. 199–232.
- Kallmeyer, W. (1995): *Zur Darstellung von kommunikativem Stil in soziolinguistischen Gruppenporträts*. In: Keim, I. (Hrsg.): *Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt. Kommunikation in der Stadt, Teil 3*. Berlin, S. 1–25.
- Kallmeyer, W. (1996): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen.
- Kendon, A. (1985): *Behavioral foundations for the process of frame-to-face interaction*. In: Ginsburg, G.P./Brenner, M./Cranach, M.v. (Hrsg.): *Discovery Strategies in the Psychology of Action*. London, S. 229–253.
- Kieserling, A. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.
- Kounin, J.S. (2006) [1976]: *Techniken der Klassenführung*. Münster.

- Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn, S. 307–330.
- Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn.
- LeBaron, C. (2008): Microethnography. In: Donsbach, W. (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Communication*. Volume VII. Malden, S. 3120–3123. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiem082>
- Lehn, D.v. (2018): *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*. Weinheim.
- Lüders, M. (2014): Lehrer-Schüler Interaktion, Unterrichtskommunikation. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage Münster, S. 774–797.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M., S. 11–40.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. In: *Human Development*, 41. Jg., H. 4, S. 245–269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Merrit, M. (1982): Distributing and Directing Attention in Primary Classrooms. In: Wilkinson, L.C. (Hrsg.): *Communicating in the Classroom*. New York, S. 223–244.
- Meseth, W./Prose, M./Radtko, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht“? In: Meseth, W./Prose, M./Radtko, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn, S. 223–240.
- Neuenschwander, M.P. (2006): Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28. Jg., H. 2, S. 243–258. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4727>
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 352–434. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Ophardt, D./Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart.
- Prose, M. (2013): Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler, S. 147–160.
- Prose, M./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_42-1
- Prose, M./Rabenstein, K./Meseth, W. (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: Hascher T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden.
- Ryans, D.G. (1970): *Characteristics of Teachers. Their Description, Comparison, and Appraisal. A Research Study*. Washington D.C.
- Schefflen, A.E. (1973): *How Behavior Means*. New York.
- Schmitt, R. (2001): Von der Videoaufzeichnung zum Konzept „Interaktives Führungshandeln“: Methodische Probleme einer inhaltlich orientierten Gesprächsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2, S. 141–192.
- Schmitt, R./Heidmann, D. (2003): Stile interaktiven Führungshandelns. In: Habscheid, S./Fix, U. (Hrsg.): *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Frankfurt a.M., S. 101–116.
- Schneider, W.L. (2009): *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie*. 2. Auflage Wiesbaden.

- Spiegel, C./Spranz-Fogasy, T. (2001): Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In: Iványi, Z./Kertész, A. (Hrsg.): Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 243–257.
- Tuma, R./Schnettler, B./Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7>
- Vanderstraeten, R. (2001): The School Class as an Interaction Order. In: British Journal of Sociology of Education, 22. Jg., H. 2, S. 267–277. <https://doi.org/10.1080/01425690120054876>

Sabine Flick/Alexander Herold (Hrsg.): Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2021, 316 S., ISBN 978-3-7799-6300-4. 29,95 €

Maike Lambrecht

1 Anliegen und Einordnung des Sammelbandes

Im Kontext einer kritischen Sozialforschung entstanden, lotet der von Sabine Flick und Alexander Herold herausgegebene Sammelband die Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Gesellschaftskritik aus. Er fokussiert dazu auf eine Forschungsperspektive, die ihren Ursprung in der Aktionsforschung der 1970er Jahre hat (Horn 1979) und gegenwärtig unter dem Begriff der partizipativen Forschung reaktualisiert wird (Bergold/Thomas 2010; von Unger 2014). Kernidee dieser Forschungsperspektive ist die „Demokratisierung“ des Verhältnisses von Forschenden und Beforschten sowie die Entwicklung einer kollaborativen Forschungspraxis. Vor diesem Hintergrund verweist bereits der doppeldeutige Titel der Publikation – „Zur Kritik der partizipativen Forschung“ – auf deren zweifachen Anspruch: Einerseits sollen partizipative Forschungsansätze mit Kritischer Theorie in Verbindung gebracht und so deren gesellschaftskritischer Impetus geschärft, andererseits eine (Selbst-)Kritik der partizipativen Forschung gerade im Hinblick auf deren emanzipatorische Selbstbeschreibung geleistet werden. Viele der Beiträge beziehen sich dabei auf Settings Sozialer Arbeit. Auch deshalb dürfte im einleitenden Beitrag der Herausgeber*innen ein wissenschaftlicher Paternalismus gegenüber den nicht-akademischen Co-Forschenden als Grundproblem partizipativer Forschungsansätze benannt werden. Entsprechend lautet die dort formulierte übergreifende Fragestellung des Bandes: „Inwiefern ermöglicht partizipative Forschung eine Kritik der sozialen Verhältnisse, ohne in den oben ausgeführten Paternalismus zu verfallen?“ (S. 13–14). Die Beiträge diskutieren somit „Potenziale“ und „Fallstricke“ einer engagierten Wissenschaft im Sinne Bourdieus, die jedoch – anders als dieser – „[n]icht Forschung *über* Menschen und auch nicht *für* Menschen, sondern Forschung *mit* Menschen“ betreiben will (Bergold/Thomas 2010, S. 333, Herv. i. Orig.).

2 Überblick über die Beiträge

Der Sammelband gliedert sich in vier Themenbereiche. Der erste Teil versammelt unter der Überschrift „Kritische Theorien partizipativer Forschung“ drei Re-Lektüren partizipativer Forschungsansätze in kritischer Tradition. Der Beitrag von *Thomas* nutzt die Idee einer „vernünftigen Gesellschaft“ (Horkheimer) v.a. zur Schärfung des Programms einer Participatory Action Research. *Abd-Al-Majeed, Günther und Schuck* versuchen mithilfe der Subjekt-Ob-

jekt-Dialektik Adornos dagegen den Subjektbegriff der klassischen Aktionsforschung zu erweitern. Statt wie diese die Umstellung der wissenschaftlichen Subjekt-Objekt- auf eine Subjekt-Subjekt-Relationierung zu fordern, betonen sie die Notwendigkeit der Subjektwerdung sowohl von Forschenden als auch Beforschten im Rahmen partizipativer Forschung. *Flick und Hoppe* schließlich kritisieren das innerhalb feministischer Ansätze partizipativer Forschung in der Regel „stillschweigend vorausgesetzte Identitäts- und Reflexionsparadigma“ (S. 37), sowie eine partizipative „of use“-Forschung, die die konstitutive Offenheit wissenschaftlicher Forschung tendenziell unterlaufe.

Der zweite Teil des Buches – „Kritische Sozialforschung zwischen Rekonstruktion und Partizipation“ – ist der Verhältnisbestimmung von partizipativer und qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung gewidmet. Die drei hier verorteten Beiträge distanzieren sich dabei aus einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive von einem Verständnis kritischer Forschung, das Gesellschaftskritik vorrangig über partizipative Settings gewährleistet sieht. In Anlehnung an eine rekonstruktive Kritik (Celikates 2009) entfaltet *Sutterlüty* die Idee einer kritischen Sozialforschung, die auf der wissenschaftlichen Rekonstruktion der Eigennormativität des untersuchten sozialen Feldes aufbaut. Während er die Legitimität wissenschaftlicher Kritik somit an die Eigennormativität des untersuchten Feldes knüpft, plädiert *Speck* für „die Verteidigung eines Moments der epistemischen Asymmetrie im Forschungsprozess“ (S. 114–115) und damit für die Eigenlogik rekonstruktiver Forschung. Die Autorin sieht das kritische Potenzial rekonstruktiver Verfahren in der Explikation impliziter, inkorporierter und latenter Sinnstrukturen, die den sozialen Akteuren selbst nur bedingt zugänglich sind und erst durch eine methodische Distanzierung von den subjektiven Deutungen sozialer Akteure rekonstruiert werden können. Auch *Hilscher* geht von konstitutiven Asymmetrien im Forschungsprozess aus, die durch Partizipation nicht einfach ausgehebelt werden können. Sie verortet diese jedoch in den gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Dementsprechend schlägt sie eine „Dezentrierung der Deutungsmacht der Forschenden“ (S. 131) vor.

Der dritte Teil des Bandes umfasst vier Beiträge, die sich den „Herausforderungen partizipativer Forschungspraxis“ widmen. Der Beitrag von *Bär und Reutlinger* reflektiert die (Sonder-)Rolle der deutschsprachigen partizipativen Forschung in internationaler Perspektive. *Becker et al.* diskutieren den instrumentellen Charakter von Näheverhältnissen in partizipativen Forschungskontexten. *Braune et al.* setzen sich unter dem Stichwort der Überforderung mit dem Zumutungscharakter partizipativer Forschung für die nicht-akademischen Co-Forschenden auseinander und beleuchten dabei die Grenzen der im Feld häufig geforderten diskursiven Aushandlung von Differenzen. *May* arbeitet heraus, dass das berufsfeldbezogene Konzept der Practitioner Research je nach angelegtem Gütekriterium zwischen Affirmation und Kritik schwankt.

Der vierte Teil der Publikation ist noch einmal dezidiert der Auslotung der Möglichkeiten gewidmet, über partizipative Forschungsansätze Gesellschaftskritik zu üben. Er ist ebenfalls mit „Zur Kritik der partizipativen Forschung“ überschrieben. Der Beitrag von *Thompson* plädiert angesichts einer „Krise der Repräsentation“ für eine engagierte Ethnografie, die den Beforschten jedoch auch das „Recht auf ‚ethnografische Indifferenz‘: das Recht, außerhalb des ethnografischen Fokus zu stehen“ (S. 257) zugesteht. *Russo* tritt dagegen für eine überwiegend betroffenenkontrollierte partizipative Forschung ein. In Bezug auf das von ihr fokussierte Feld der Psychiatrieforschung bedeutet dies letzten Endes eine Absage an kollaborative Formen partizipativer Forschung. Der abschließende Beitrag von *Flick und Herold* nimmt eine Systematisierung partizipativer Muster der Kritik vor. Sie unterscheiden zwischen Kritik, die auf die Veränderung der institutionalisierten Praxis sozialer Arbeit zielt, und Kritik, die die Veränderung der (marginalisierten) Akteur*innen selbst intendiert. Neben dem bereits eingangs thematisierten epistemischen Paternalismus wird insbesondere die im

Feld der partizipativen Forschung weit verbreitete Idee einer transformativen Reflexivität problematisiert.

3 Kritische Würdigung

Die Beiträge des Bandes eint sowohl das Engagement für eine kritisch-partizipative Sozialforschung, als auch der „kritische Blick“ auf eben diese. Dass dazu dezidiert an die Kritische Theorie angeschlossen wird, kommt auch darin zum Ausdruck, dass eine Reihe der Beiträge im Kontext des Frankfurter Instituts für Sozialforschung entstanden ist. Darüber hinaus vereint der Sammelband Beiträge von Autor*innen, die die gesamte Bandbreite universitärer Qualifizierungsstufen repräsentieren: Beiträge, die aus studentischen Studienprojekten heraus entstanden sind, sind ebenso vertreten wie Beiträge von doc/post-doc-Wissenschaftler*innen und von (langjährigen) Lehrstuhlinhaber*innen. Dass sich alle diese Texte zu einem anspruchsvollen und gleichzeitig sehr gut lesbaren Diskurs über partizipative Forschung zusammenfügen, gehört zu den herausragenden Leistungen der Publikation.

Die polyvalenten Bezüge auf „Kritik“ machen den Einstieg in den Sammelband dabei durchaus voraussetzungsvoll. Außerdem könnte man einwenden, dass die Publikation thematisch das Rad nicht neu erfindet. Zwar werden Kritische Theorie und partizipative Forschung einleitend als getrennte Perspektiven vorgestellt, zwischen denen es noch zu vermitteln gilt. Andererseits wird sowohl im Beitrag von *Abd-Al-Majeed, Günther und Schuck*, als auch im abschließenden Beitrag von *Flick und Herold* deutlich, dass bereits die Aktionsforschung der 1970er Jahre Bezüge zur Kritischen Theorie aufwies (Moser 1975). Auch die Frage, ob partizipative Forschungsansätze zu einem symmetrischen Diskurs zwischen Forschenden und Beforschten beitragen, wurde bereits damals tendenziell verneint (Altrichter/Gstettner 1993). Allerdings machen gerade die studentischen Beiträge des Sammelbandes deutlich, dass eine kritische Re-Lektüre aktueller partizipativer Ansätze durchaus erhellend sein kann. So stellt die von *Abd-Al-Majeed, Günther und Schuck* vorgenommene Reformulierung der Subjekt-Objekt-Problematik als Problem einer doppelten Subjektwerdung eine originelle wissenschaftstheoretische Aktualisierung kritischer Theorieansätze dar. Gleiches gilt für die These von *Braune et al.*, dass das emanzipatorische Element partizipatorischer Forschung weniger im diskursiv-reflexiven Austausch zwischen Forscher*innen und Co-Forscher*innen, als vielmehr in der geteilten Praxis selbst liegt. Sie bieten damit einen pragmatischen Umgang mit der von *Flick und Hoppe* sowie *Flick und Herold* beschriebenen Reflexionsproblematik an.

Ein gewichtigerer Kritikpunkt ergibt sich aus dem Anspruch des Sammelbandes, mithilfe partizipativer Forschung eine Gesellschaftskritik zu betreiben, die paternalistische Übergriffe auf die Co-Forschenden vermeidet und so die Fehler der frühen Aktionsforschung nicht wiederholt. Dies wird perspektivenimmanent genau dadurch erschwert, dass die Mehrzahl der Beiträge sich vom Totalitätsprinzip der Kritischen Theorie verabschiedet, also von dem Gedanken, Kritik und Veränderung des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs zu betreiben. Die stattdessen präferierte Fokussierung auf marginalisierte Lebenswelten lässt eine Paternalisierung bzw. Pädagogisierung des partizipativen Forschungszusammenhangs als kaum vermeidbar erscheinen. Dies wird von *Flick und Herold* in ihrem abschließenden Beitrag auch klar benannt. Ihr Vorschlag, künftig stärker die normativen und epistemologischen Prämissen partizipativer Forschung zu reflektieren, überzeugt angesichts der vorausgegangenen Kritik des Reflexionsparadigmas jedoch nicht ganz. Zielführender für die weitere Diskussion scheint stattdessen das im zweiten Teil des Sammelbandes diskutierte Verhältnis von parti-

zipativer und rekonstruktiver Forschung zu sein. Diese Argumentationslinie soll daher im Fazit noch einmal hervorgehoben werden.

4 Fazit

Die partizipative Forschung gewinnt Kontur nicht zuletzt über ihre Abgrenzung zu klassischen Formen akademischer Forschung. Dass dennoch nicht-partizipatorische Perspektiven im Sammelband vertreten sind, gehört zu dessen großen Stärken. Dabei zeigen insbesondere die Beiträge von *Hilscher* und *Speck*, dass die Verhältnisbestimmung von partizipativer und rekonstruktiver Forschung nicht zuletzt von der Frage abhängt, welchen Status man dem Wissenschaftssystem zuweist, d.h., ob man es vorrangig als Ausdruck der gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnisse fasst oder ihm im Anschluss an Weber eine gewisse „Eigenlogik“ zugesteht (ähnlich: Rademacher/Wernet 2015, S. 102–103). Diese wissenschaftliche Eigenlogik muss dabei nicht mit Werturteilsfreiheit (Weber) oder Wahrheit (Luhmann) gleichgesetzt werden. Sie kann durchaus auch mit den im Sammelband vertretenen kritisch-partizipatorischen Ansätzen als „Verobjektivierung“ beschrieben werden, zumindest, wenn damit gemeint ist, dass Wissenschaft auf (Perspektiven-)Trennung basiert, auf Distanziertheit und epistemischer Asymmetrie (*Speck*, S. 122). Allerdings verobjektiviert die Wissenschaft ihre Gegenstände nicht nur dann, wenn es sich dabei um marginalisierte gesellschaftliche Positionen handelt, sondern *auch dann*; die Verobjektivierung trifft im Idealfall also marginalisierte wie hegemoniale Positionen. In einer solchen Perspektive wären die in den Beiträgen des Sammelbandes beschriebenen Strukturprobleme partizipativer Forschung v.a. auf deren Versuche zurückzuführen, die Parameter der wissenschaftlichen Eigenlogik auszuhebeln. So erhält die von *Becker et al.* problematisierte Instrumentalisierung von Nähe ihre Brisanz in erster Linie durch die Symmetrisierungsbestrebungen (*Speck*) partizipativer Forschungsansätze. Gleiches gilt für Fragen der „Überforderung“ (*Braune et al.*) und „Verweigerung“ (*Thompson*, S. 257) von Co-Forschenden: Während ein Ent- bzw. Rückzug von (potentiell) Beforschten in klassischen Forschungssettings u.U. zwar ärgerlich, aber gerade aus forschungsethischen Gründen nicht weiter begründungspflichtig ist, werden sie in partizipatorischen Settings zum zu verhandelnden Problem. Und schließlich macht erst die wissenschaftliche Subjektivierung marginalisierter gesellschaftlicher Positionen als „Co-Forschende“ diese zu den *bevorzugten* Objekten einer paternalistischen Forschung. Vor diesem Hintergrund liegt das kritische Potential von Sozialforschung *als Wissenschaft* m.E. weniger in der Dauerreflexion einer hegemonialen Forscher*innen-Positionalität, als vielmehr im Ausweis und in der Akzeptanz, als Wissenschaftler*in Teil der kontingenten Gewordenheit einer wissenschaftlichen Eigenlogik zu sein, die selbst sowohl spezifisch, als auch begrenzt ist (Weber 2002). Die Unerschrockenheit, mit der der Sammelband sich diesen (selbst-)kritischen Fragen stellt, macht ihn unbedingt lesenswert, gerade auch für Leser*innen, die sich nicht in der partizipativen Sozialforschung verorten.

Literatur

- Altrichter, H./Gstettner, P. (1993): Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 16. Jg., H. 26, S. 67–83.
- Bergold, J./Thomas, S. (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 333–344. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_23
- Celikates, R. (2009): Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und Kritische Theorie. Frankfurt a.M./New York.
- Horn, K. (Hrsg.) (1979): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare. Frankfurt a.M.
- Moser, H. (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München.
- Rademacher, S./Wernet, A. (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Schulkultur – Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 95–115. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_5
- Unger, H.v. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Weber, M. (2002) [1919]: Wissenschaft als Beruf. In: Weber, M. (Hrsg.): Schriften 1894-1922. Stuttgart, S. 474–511.

Susanne Mäder: Methoden als situierte Praxis.
Die Gruppendiskussion in der Programmevaluation.
Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim 2020,
295 S., ISBN 978-3-96424-017-0. 12,25 €

Eigenwert und Grenzen einer situierten Praxis

Franziska Heinze

Methoden werden in der Evaluation häufig mit Blick auf ihre empirische Funktionalität, Leistungsfähigkeit und Validität betrachtet. Dabei kommt dem Methodengebrauch ein primär instrumenteller Charakter zu. Der professionelle und fundierte Einsatz von Methoden wird einerseits grundlegend vorausgesetzt, andererseits steht jener neben dem Interesse an Befunden, Erkenntnissen und Empfehlungen von Evaluationen häufig im Schatten. Dies drückt sich nicht zuletzt im geringeren Stellenwert von oder komprimierten Methodendarstellungen in Evaluationsberichten aus, die sich in dieser Hinsicht von anderen Forschungsberichten unterscheiden. Zudem sieht sich die methodische Praxis der Evaluation häufig der Kritik einer unzureichenden oder unsauberen Methodenanwendung ausgesetzt (vgl. Bergmann 2010). Evaluation ist in spezifische Forschungskontexte und Verwendungszwecke eingebunden, die sich durchaus von weniger anwendungsbezogenen Wissenschaftspraxen unterscheiden. Jene beeinflussen auch die methodische Praxis in der Evaluation, beispielsweise durch die ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen oder die Einbindung in spezifische Verwertungszusammenhänge und -interessen.

In einem Verständnis von empirischer Forschung als „methodische Herstellung von Beobachtbarkeit“ (Schmidt/Volbers 2011, S. 36) steht in jedweder Form der empirischen Forschung die Frage nach Gegenstand und Kontext und der methodengeleiteten Herstellung empirischer Beobachtbarkeit im Fokus. Dies gilt es auch für Evaluation mit Blick auf die spezifischen Gegenstände und Kontexte, deren durch theoretische, methodische und methodologische Entscheidungen beeinflusste Beobachtung und die dafür genutzten ‚Sehinstrumente‘ zu reflektieren.

Einem Verständnis von Evaluation als angewandter empirischer Sozialforschung mit eigenen Spezifika folgend, widmet sich Susanne Mäder in ihrer Dissertationsschrift der Methodenpraxis von Evaluierenden. Sie konzipiert methodisches Handeln von Evaluierenden als eine situativ-interaktiv hergestellte und sozial relationierte Praxis. Diese ist eingebettet in spezifische Rahmenbedingungen von Evaluation und erfordert daher immer zugleich die Bezugnahme auf den evaluativen, den situativen sowie den wissenschaftlichen Kontext. Damit stellt sie auf die besonderen professionellen Rahmenbedingungen von Evaluation und die sich daraus ergebenden multiplen Handlungsanforderungen an Evaluierende ab (vgl. Heinze et al. 2019; Widmer 2000). Erst vor diesem Hintergrund kann nach Ansicht von Mäder die Gültigkeit des methodischen Handelns von Evaluierenden bestimmt und diskutiert werden. Hiervon ausgehend untersucht sie das methodische Handeln von Evaluierenden als eine spezifische professionelle Praxis am Beispiel von deren Gruppendiskussionspraxis.

Im ersten Kapitel stellt Mäder die Entwicklung von Evaluation im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum entlang der Bearbeitung evaluationspraktischer Probleme so-

wie spezifische Rahmenbedingungen von Evaluation dar (Kapitel B). Dabei arbeitet sie drei zentrale Charakteristika von Evaluation als maßgebliche Rahmenbedingungen für das methodische Handeln von Evaluierenden heraus: die sich aus der Gleichzeitigkeit verschiedener Rollen ergebenden multiplen Handlungsanforderungen an Evaluierende, die Beteiligtenorientierung und die Dialogorientierung. Jene bettet sie in professionsbezogene Richtlinien ein und formuliert vor diesem Hintergrund allgemeine Herausforderungen der Methodenanwendung in Evaluationen, wie beispielsweise deren Verwertungsbezug oder ressourcenbezogene Adaptionennotwendigkeiten. Sie macht darauf aufmerksam, dass häufig eine defizitorientierte Perspektive auf das methodische Handeln von Evaluierenden und dessen Güte bzw. Validität eingenommen wird (S. 38). Mäder lenkt den Blick auf eine Betrachtungsweise, die das methodische Handeln aus der spezifischen Handlungssituation von Evaluierenden, der situierten Praxis, in den Blick nimmt.

Die anschließenden Kapitel umreißen den Forschungsstand zur Methode der Gruppendiskussion (Kapitel C) und nehmen Wissenschaft und Methodenanwendung als situierte Praxis in den Blick (Kapitel D). In Auseinandersetzung mit der Literatur und dem Forschungsstand stellt Mäder verschiedene Zugänge zu und Anwendungskontexte von Gruppenbefragungen sowie deren methodische Potenziale und Grenzen im Evaluationskontext dar. Sie konstatiert, dass sich „kein einheitliches Verständnis“ von Gruppendiskussion etabliert hat (S. 47). Zugleich überrascht die wenig systematische Unterscheidung von verschiedenen Forschungsperspektiven bei der Befragung von Gruppen und der damit verbundenen methodischen und erkenntnistheoretischen Potenziale. So bleibt nicht nur das Verständnis von Gruppe bzw. kollektiver Befragung ein Stück weit klärungsbedürftig. Auch die Reflexion unterschiedlicher methodischer und analytischer Zugänge zur „Gruppendiskussion“ bleibt ein Desiderat, das erkenntnissteigernde Einsichten für die Betrachtung der Gruppendiskussionspraxis von Evaluierenden bedeuten könnte. Mäder betont stattdessen die „Bedeutsamkeit der praktischen Umstände für die Praxis der Evaluierenden“ (S. 68). In diesem Sinne nutzt sie ethnomethodologische bzw. praxistheoretische Konzepte und beschreibt das methodische Handeln von Evaluierenden „als Versuch, anstehende Arbeitsprobleme angesichts der gegebenen praktischen Umstände angemessen zu bewältigen“ (S. 75–76). Ein methodisch-methodologischer Anspruch an Gruppendiskussionen wird dabei zugunsten eines Verständnisses von Gruppendiskussion als soziale Praxis (in Anschluss an Reckwitz 2002) aufgegeben (S. 84). Dabei erfüllt die Gruppendiskussionspraxis weit mehr Funktionen, als „nur“ methodisch geleitete Beobachtbarkeit herzustellen und verweist auf die Einbettung von Evaluation in verschiedene Bezugssysteme sowie damit einhergehende multiple Handlungsanforderungen an Evaluierende.

Die Kapitel E und F konkretisieren das Forschungsanliegen und das konkrete Vorgehen der Arbeit. Mäder nimmt eine praxisorientierte Sichtweise auf die Gruppendiskussionspraxis von Evaluierenden ein. Sie untersucht, auf welche Probleme der Einsatz von Gruppendiskussionen Bezug nimmt, wie Gruppendiskussionen konkret umgesetzt werden und wie Evaluierende die dabei anstehenden Herausforderungen mit Bezug zu den praktischen Umständen lösen (S. 89). Das Untersuchungsdesign nutzt narrativ-episodische Interviews mit Evaluierenden, um Einsichten in bzw. über deren Gruppendiskussionspraxis zu erlangen. Dieses angesichts der theoretischen Einbettung zunächst überraschende Erhebungsdesign – erwartbar wäre beispielsweise eine ethnografische Untersuchung der Gruppendiskussionspraxis von Evaluierenden gewesen – wird von Mäder durchaus plausibel an die spezifischen Rahmenbedingungen von Evaluation zurückgebunden: Angesichts der oftmals sensiblen Konstellation aus Evaluierenden, Auftraggebenden und Evaluierenden wäre der teilnehmende Zugang zu entsprechenden Untersuchungssettings mit deutlichen Eingriffen ins Feld und hohen Zugangshürden verbunden. Daher wurde auf Erzählungen der Evaluierenden über deren Gruppendiskussionspraxis zurückgegriffen. Diese Diskrepanz zwischen der (beobachteten) Me-

thodenpraxis in situ und ihrer (reflexiven) Konstruktion in einer Interviewsituation wird jedoch kaum beleuchtet. Gerade die analytische Unterscheidung von retrospektiven Erzählungen und Reflexionen über Praxis, von in episodische Schilderungen eingelassenen „strukturelle[n] Zugriff[en] auf das Ausgangsproblem in [...] Berufspraxis“ (Maiwald 2003, S. 158) und von situativ hervorgebrachter bzw. beobachteter Praxis birgt zahlreiche Erkenntnispotenziale für diese Arbeit, die noch deutlich gehoben werden könnten. Ihr eigenes Forschungsdesign orientiert Mäder an der Grounded Theory-Methodologie in Anlehnung an Strauss und Glaser. Jene verwendet sie als Grundlage des theoretischen Samplings und zur Auswertung der Interviewdaten. Ausgehend von einer Datenbankrecherche zur Nutzung von Gruppendiskussionen und deren Darstellung in Evaluationsberichten erarbeitete Mäder eine Vorauswahl von zu interviewenden Personen. Die konkrete Auswahl von Interviewpartnerinnen bzw. -partnern erfolgte dann entlang größtmöglicher Variationen hinsichtlich Evaluationsfeld, Evaluationsdesign, beruflichem Hintergrund der befragten Personen sowie hinsichtlich des konkreten Kontextes und Vorgehens im Rahmen der jeweiligen Gruppendiskussionspraxis. Der Feldzugang wurde über primär persönliche Kontakte realisiert. Die Darstellung der konkreten Interviewdurchführung erfolgt sehr knapp (S. 122). Auffallend ist dabei, dass ein Teil der Interviews face-to-face und ein anderer Teil telefonisch durchgeführt wurde. Dies wird nicht erläutert und in der Analyse der so gewonnenen Narrationen nicht näher betrachtet. Die Auswertung wurde als offener Kodierungsprozess gestaltet, in dessen Fortschritt zunehmend verdichtete Kategorien gebildet wurden. Die Darstellung des methodischen Vorgehens in der Auswertung erfolgt im Buch in sehr komprimierter Form. Eine exemplarische Darstellung des konkreten Vorgehens könnte dazu beitragen, den Prozess der Erkenntnisaufschichtung für Leserinnen bzw. Leser noch besser nachvollziehbar zu machen.

Das umfangreiche und detaillierte Empirie-Kapitel G bildet das Kernstück der Arbeit. Ausgehend von den Erzählungen des untersuchten Samples zu dessen jeweiliger Gruppendiskussionspraxis arbeitet Mäder situative Aspekte sowie persönliche und methodische Anliegen als zentrale Bezugspunkte des praktischen Methodenhandelns von Evaluierenden heraus. Sie betrachtet diese Bezugspunkte als (strukturelle) Herausforderungen, für die die Evaluierenden situativ Lösungen finden müssen. Diese Lösungen bezeichnet Mäder als Praktiken (im Sinne einer sozialen Praxis). Hier scheint die bereits im Untersuchungsdesign angelegte Unschärfe durch, welche konkreten Praktiken als Praxis in den Blick genommen werden (die Methodenpraxis in situ? die retrospektiv erinnerte Methodenpraxis? die in der Interviewsituation konstruierte Erinnerung einer Methodenpraxis?). Die Ergebnisdarstellung ist entlang der herausgearbeiteten empirischen Kategorien strukturiert und fokussiert die Bezugspunkte der Gruppendiskussionspraxis von Evaluierenden. Beispielsweise umfassen die situativen Aspekte die Verständigung zwischen den Beteiligten, Machtfragen, Fragen des Zugangs zu den Befragten als Gruppe, die Passfähigkeit der Methode zu den Befragten, Ressourcenfragen und die situationsspezifische Anpassung des methodischen Handelns (S. 136). Hier deutet sich ein heterogenes Spektrum an situativen Aspekten der Methodenpraxis an: So zählen zu Verständigungsprozessen insbesondere Aushandlungen über die Nutzung bzw. Anwendung von Gruppendiskussionen mit Auftraggebenden. Hingegen wird der Aspekt der Machtverteilung unter dem Gesichtspunkt betrachtet, welche Möglichkeiten beispielsweise Gruppendiskussionen in hierarchischen Settings bieten, um Machtasymmetrien kommunikativ einzuhegen bzw. Gespräche auf Augenhöhe zu ermöglichen, und welche Grenzen sich hier auch ergeben. Zugänge zu Gruppen werden vor allem unter dem Gesichtspunkt des Zugangs zu institutionalisierten Gruppen oder der repräsentierten Perspektiven bzw. Personen betrachtet. Nicht thematisiert wird, was eine Gruppe zu einer Gruppe macht. Die Passfähigkeit der Methode zu den Befragten rückt u.a. Voraussetzungen der Teilnehmenden (z.B. Alter, sprachliche Kompetenzen) in den Blick. Zudem wird eine Gruppendiskussion in bestimmten Settings als wertschätzend wahrgenommen und darüber eine erhöhte Akzeptanz

für das methodische Handeln erhofft (und dies mit Passfähigkeit gleichgesetzt). Ein weiterer Bezugspunkt ist der Umgang mit begrenzten Ressourcen in der Evaluation. Dabei wird die Attraktivität einer kollektiven Befragung unter Ressourcengesichtspunkten (z.B. hinsichtlich der Herstellung von Perspektivenvielfalt) nicht abgelöst von inhaltlichen Überlegungen. Der Ressourcenaspekt bezieht sich darüber hinaus auch auf Anpassungen in der Datenaufbereitung und -auswertung (S. 148). Last but not least werden situationsspezifische Aspekte, wie die flexible und ressourcensparende Methodenanwendung, genannt. Die Darstellung zeigt – und dies gilt in ähnlicher Weise auch für die persönlichen Anliegen und die methodischen Anliegen – dass ein breites Spektrum an Kategorien aufgerissen wird, die als Aspekte der situativen Methodenanwendung reflektiert werden. Im Unterschied zu einer methodologisch-methodisch orientierten Betrachtung von Gruppendiskussionspraxis rücken dabei ganz praktische Herausforderungen in den Blick, die Mäder im abschließenden Kapitel H vor dem Hintergrund der Spezifika des Evaluationsfeldes einordnet und diskutiert. Deutlich wird hier ein Verständnis von Gruppendiskussion als „Evaluationsmethode“ (S. 257; vgl. Funk 2021), das mit Konzeptionen von Gruppendiskussionen im Sinne von methodischen Sehinstrumenten nur noch wenig gemeinsam hat. Darin liegt einerseits der Eigenwert des Buches, andererseits könnte insbesondere die vertiefte methodologische und methodische Reflexion eben jener situierten Praxis dazu beitragen, diese nicht nur aus sich heraus zu verstehen, sondern ihre Akzeptanz und Gültigkeit auch über den Evaluationskontext hinaus zu erhöhen.

Literatur

- Bergmann, M.M. (2010): Evaluation methods and processes: tensions between expectations, resources an competencies. In: *LeGes Gesetzgebung und Evaluation*, 21. Jg., H. 1, S. 23–31.
- Funk, E. (2021): Rezension zu Mäder, Susanne (2020): *Methoden als situierte Praxis*. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 20. Jg., H. 2, S. 391–394. <https://doi.org/10.31244/zfe.2021.02.08>
- Heinze, F./Reiter, S./Berg-Lupper, U./Wach, K./Riedle, S. (2019): Multiple Handlungsanforderungen an Evaluierende. Ein theoretisches und praktisches Problem in der Evaluation komplexer (sozial-)politischer Programme. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 18. Jg., H. 2, S. 261–283. <https://doi.org/10.31244/zfe.2019.02.05>
- Maiwald, K.-O. (2003): Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? Methodologische Überlegungen und eine exemplarische Analyse aus dem Bereich der Familienmediation. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 4. Jg., H. 1, S. 151–180. <https://doi.org/10.1515/sosi-2003-0110>
- Reckwitz, A. (2002): Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. In: *European Journal of social theory*, 5. Jg., H. 2, S. 243–263. <https://doi.org/10.1177/1368431022225432>
- Schmidt, R./Volbers, J. (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40. Jg., H. 1, S. 24–41. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0102>
- Widmer, T. (2000): *Qualität der Evaluation. Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird*. In: Stockmann, R. (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Wiesbaden, S. 77–102. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92229-8_4

Maria Schreiber: Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2020, 237 S., ISBN 978-3-658-30788-2, 64,99 €

Franziska Endreß

Die interdisziplinär angelegte Dissertation von Maria Schreiber erforscht digitale Bildpraktiken von Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Generationszugehörigkeit in einem mehrere methodische Herangehensweisen triangulierenden Zugang. Die Studie baut auf dem methodologischen Fundament der dokumentarischen Methode auf, es stehen jedoch nicht konjunktiv fundierte „generationsspezifische Medienpraxiskulturen“ (vgl. Pietraß/Schäffer, 2011) im Vordergrund, sondern ein theoriebildendes Interesse an Handlungsdimensionen und Bedingungen digitaler Bildpraktiken, für die sich – und dies ist bereits der erste Befund der Arbeit – die zunächst anvisierte generationale Kontrastierung als nicht grundlegend erwiesen hat.

Im Einzelnen geht es um die Frage, nach den habituellen Orientierungen, die digitale Bildpraktiken strukturieren, darum *wie* in Bildern kommuniziert wird, sowie um die Bedeutung der medialen Einbettung der Bilder in gängige Software-Anwendungen.

In dem von Latour (2002) geprägten Begriff des Hybridakteurs werden die drei zentralen theoretischen Stränge der Studie verdichtet: Praktiken, Bilder und Medien verschmelzen als Sozialität, Visualität und Medialität in den Handlungspraktiken der Beforschten. In diesem Zusammenhang geraten auch die untersuchten Applikationen, als Akteure mit einem technischen „Quasi – Habitus“ (Schäffer 2007) in den Blick, hier im Gewand der durch die jeweilige Software vorgegebenen Upload-Dramaturgie, Interfaces und Default-Einstellungen.

Mit der Auswahl der befragten menschlichen Akteure wird ein – für einschlägige Untersuchungen durchaus ungewöhnlicher – Schwerpunkt in der Gruppe der Über-60-Jährigen gesetzt: Fanny, Ende 70, Agnes, Ende 60 sowie dem Paar Poldi & Otto, beide Anfang 60, steht mit Anna, Bele & Clara (14 u. 15 Jahre) eine Teenagergruppe gegenüber. Grundlage der Analyse waren neben Transkripten von Interviews bzw. Gruppendiskussionen auch Bildanalysen von Fotos und Screenshots, App-Analysen und (online-)ethnografische Beobachtungsnotizen. Die jugendliche Gruppe ist dabei die einzige, die alle vier hinsichtlich ihrer Anforderungen und Beschränkungen näher unter die Lupe genommenen Apps, nämlich Facebook, WhatsApp, Instagram & Snapchat auch tatsächlich nutzt, was dann doch ein generationales Phänomen zu sein scheint.

Die zentralen von der Autorin herausgearbeiteten „Handlungsdimensionen visuell vernetzter Kommunikation“ operieren dennoch nicht entlang von Altersgruppen- und Generationszugehörigkeit. Der zentrale theoretische Ertrag der Studie ist eine Verortung der handlungsleitenden Orientierungen der Protagonisten im Spannungsfeld von Plastizität, Sichtbarkeit und Konnektivität. Für jede der drei Dimensionen werden jeweils zwei Gegenhorizonte identifiziert, zwischen denen sich die mediale Bildpraxis bewegt: Plastizität, d.h. die Formbarkeit des digitalen Körper(bildes) orientiert sich zwischen den Polen Dokumentation und Imagination, Sichtbarkeit zwischen Intimität und Öffentlichkeit, Konnektivität schließlich, zwischen Reziprozität und Theatralität. Alle drei Dimensionen sind dabei in enger Wechsel-

wirkung gedacht, gleichzeitig sind sie an die Quasi-Habitus der Apps unterschiedlich anschlussfähig, bzw. begünstigen bestimmte Features der Software bestimmte Handlungsorientierungen (z.B. Instagramm oder Facebook eine theatrale und WhatsApp eine reziproke Konnektivität). Wobei die Autorin darauf hinweist, dass diese Unterschiede teilweise in Auflösung begriffen sind, insofern als zunehmend eine Integration vormals differenzierender Merkmale zu beobachten ist – so verfügt Facebook mittlerweile auch über eine Messenger Funktion, bzw. lässt sich in WhatsApp ein öffentlich sichtbarer ‚Status‘ anzeigen.

Geht man an dieser Stelle zurück auf das theoretische Fundament der Studie, die engverbundene Trias aus Praktiken, Medien und Bildern, finden diese sich in jeder der drei gebildeten analytischen Dimensionen bzw. in deren polaren Ausprägungen wieder. Plastizität, Sichtbarkeit und Konnektivität eines Bildes interagieren mit dem Entstehungszusammenhang, d.h. den Software- und Hardwarekomponenten der Bildherstellung und seiner medialen Sichtbarmachung, die ihrerseits in soziale Praxis eingelassen ist und soziale Praxis hervorbringt. Plastizität versteht sich in diesem Kontext sowohl medial-visuell als auch sozial.

Als Fokussierungsmetapher dieser innigen sozialen Kontextualisiertheit visueller Praxis erscheint etwa die von der Forscherin beschriebene Reaktion zweier (!) der interviewten Frauen, auf die Bitte hin, ihr ein mit dem Smartphone geteiltes Bild zukommen zu lassen: Statt ein Bild aus einem früheren/anderen Zusammenhang zur Verfügung zu stellen, wird spontan eine Aufnahme der Forscherin gemacht und ihr per WhatsApp geschickt. Offenbar lässt sich ein mit dem Smartphone geteiltes Bild nicht einfach aus dem ursprünglichen Sinnzusammenhang herauslösen, ohne seine kommunikative Identität zu verlieren (S. 192).

Zentrale empirische Ergebnisse der Studie beziehen sich damit auf Orientierungen in Hinblick auf Lebenswelt, Medienpraktiken, Bildhandeln (als materiales Teilen & Zeigen) und Bildkommunikation. Angesichts der beschriebenen Erfahrungshorizonte kommt man kaum umhin, dann doch einige generationsspezifische Besonderheiten herauszulesen, die zumindest sehr anschlussfähig in Hinblick auf eine weitere Bearbeitung in Richtung eines an generationsspezifischen Medienpraxiskulturen interessierten Forschungsinteresses wären. Als generationsbezogener Befund erscheint etwa die herausgearbeitete Orientierung einer ausschließlichen Differenzierung der Medienpraktiken über Software, die sich nur bei der Teenager-Gruppe findet, während für alle älteren Interviewten die Differenzierung der Praxis über Hardware (z.B. Digitalkamera vs. Smartphone vs. Laptop) eine Rolle spielt. So werden etwa mit der Fotokamera aufgenommene Urlaubsbilder am PC nachbearbeitet, während Smartphonebilder als Alltagsdokumente unbearbeitet bleiben (S. 202).

Die Bedeutung der Hardware respektive Software ließe sich möglicherweise in Zusammenhang bringen, mit einem weiteren generationsbezogenen Befund, dem unterschiedlichen Grad der Verschmelzung menschlicher und technischer Akteure – Schreiber verwendet mit Blick auf die Gruppe „Teen“ den Begriff „innige Hybridakteure“ (S. 187). Wenn im multifunktionalen Smartphone mediengeschichtlich frühere und (damals) getrennte Praktiken und Geräte (Fotoapparat, Telefon, Computer, Soziale Medien) konvergieren, tun sie dies in Form von Softwareanwendungen die auf ihre Hardware-Vorläufer verweisen (die Photo-App etwa mit dem Bild einer Kamera). Dass Generationen, die die Hardware-Vorläufer aktueller Anwendungen noch kennen und bedient haben, diese Dimension (wie auch immer gewandelt) als differenzierendes Moment eher aufrechterhalten als eine Generation, die sie nur als Software kennengelernt hat, scheint einleuchtend.

Orientierungen in Bezug auf Sichtbarkeit, Konnektivität und Plastizität interagieren mit lebensweltlichen aber auch lebensphasenspezifischen Dimensionen wie Adoleszenz oder Großelternrollen. Gleichzeitig erweisen sie sich aber – und das ist der eigentliche Befund der Studie – als Orientierungsrahmen von alters- und generationsübergreifender Relevanz.

Dabei stehen sie in enger Wechselwirkung mit den charakteristischen Eigenschaften und Features der untersuchten Softwareapplikationen. So scheint der Umstand der Nutzung

selbst, die Entscheidung sich auf und durch digitale (Bild-)Technik zu beziehen, nicht nur Bildpraxis sondern auch Sozialität auf subtile Art und Weise zu verändern und mitzubestimmen. Dies maßgeblich durch die Affordanzen und Restriktionen (Gibson 1977) der Software resp. Hardware bzw. durch die Verbindung, die diese mit Logiken und Mechanismen von Beziehung und des Sich-Beziehens eingehen. Digital-bildliche Verkörperungen des Selbst erweitern dessen soziale Präsenz, Verbindungen und Grenzziehungen, müssen damit auf der medialen ‚Plattform‘ (neu) verhandelt werden.

Ein fruchtbarer Vergleich hinsichtlich des theoretischen Ertrags der Arbeit ergibt sich m.E. zur Perspektive der Soziologin Regula Valerie Burri, die ebenfalls Bildpraktiken, wenn auch in einem anders gelagerten Kontext, nämlich dem medizinischer Bildpraxis, ins Zentrum ihrer Analyse stellt. Auch Burri erachtet die Visualität von Bildern als eine in der Praxis erzeugte Dimension und unterscheidet analytisch zwischen dem „visual value“, der „visual performance“ und der „visual persuasiveness“ (2008, S. 348f.), eine Differenzierung die Maria Schreiber als theoretische Grundlage ihrer eigene Untersuchung zunächst als nicht hilfreich erachtet (S. 35). Der „visual value“, der „Eigenwert“ der Bilder bezeichnet bei Burri die spezifische visuelle Qualität, bzw. die spezifische visuelle Information oder das visuelle Wissen, das von Bildern in Abgrenzung zu anderen Wissensdimensionen vermittelt wird. Die „visual performance“ bezeichnet einerseits den Akt der darstellerischen Hervorbringung eines Bildes im sozialen Kontext sowie andererseits die Art und Weise der Zusammensetzung von Bildzeichen, die z.B. auch im Zusammenhang mit Nachbearbeitungen zu Präsentationszwecken, etwa auf Fachtagungen Bedeutung erlangt. Die „visual persuasiveness“ schließlich, bezieht sich auf die Überzeugungskraft, die Bilder in verschiedenen kommunikativen Kontexten an den Tag legen. In der vorliegenden Arbeit werden im Gegensatz zum Zugangs Burris nicht in der Praxis erzeugte Dimensionen von Visualität, sondern Handlungsdimensionen von Bildpraxis aufschlüsselt. Die untersuchte soziale Praxis, in die die visuelle Kommunikation eingelassen ist, unterscheidet sich ebenfalls in wesentlichen Punkten. Während das von Burri untersuchte Bildhandeln hierarchisch-professionell gebrochen und zudem an medizinisch-epistemischen Standards orientiert ist, ist die von Schreiber untersuchte „visuell vernetzte Kommunikation“ stärker privat-reziproker Natur und verschmolzen mit der kommunikativen Struktur populärer Social-Media-Anwendungen. Auch wenn die Entscheidung, Burris Differenzierung nicht zum Ausgangspunkt der eigenen Analyse zu machen also einleuchtet, lassen sich in Hinblick auf die als Ergebnis der vorliegenden Arbeit gebildeten Dimensionen Plastizität, Sichtbarkeit und Konnektivität (aus meiner Sicht) einerseits Anknüpfungspunkte, sowie andererseits theoretisch aufschlussreiche Divergenzen identifizieren. Deutlich wird in jedem Fall die Kontextabhängigkeit auch wissenschaftlicher Analyse-kategorien von Bildpraxis.

Insgesamt hat Maria Schreiber eine lesens- und bedenkenswerte Arbeit vorgelegt, der ich eine lebhaftige Rezeption in und außerhalb der Kommunikationswissenschaften wünsche. Das Desiderat der Autorin nach weiterer längsschnittlicher Untersuchung des Forschungsgegenstands möchte ich stark unterstützen. Hier wäre meines Erachtens auch ein Anschluss an die in der vorliegenden Untersuchung angelegte aber nicht ausbuchstabierte Dimension Generation wünschenswert. Die Interviews, Bilder und Beobachtungen von digitaler Praxis erscheinen mir vor dem Hintergrund eines generationsbezogenen Forschungsinteresses als wertvolle Zeitdokumente, an die sich mit einem einschlägig erweiterten Design nahtlos anschließen ließe.

Zuletzt bleibt noch hinzuzufügen, dass die Veröffentlichung nicht nur inhaltliche Relevanz beanspruchen kann, sondern darüber hinaus auch sprachlich-stilistisch ein für Dissertationen bei weitem nicht selbstverständliches Lesevergnügen bereitet.

Literatur

- Burri, R.V. (2008): *Doing Images. Zur Praxis medizinischer Bilder*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839408872>
- Gibson, J. (1977): *The theory of affordances*. In: Shaw, R./Bransford, J. (Hrsg.): *Perceiving, Acting and Knowing*. New York, S. 67–82.
- Latour, B. (2002): *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt a.M.
- Pietraß, M./Schäffer, B. (2011): *Mediengeneration. Vom Kohortenvergleich zu generationsspezifischen Habitus*. In: Eckert, T./Hippel, A.v./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 323–332. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92837-1_26
- Schäffer, B. (2007): „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 45–67. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_3

Autor*innen und Herausgeber*innen

Christine Demmer

Dr. Christine Demmer hat eine Juniorprofessur für Qualitative Forschungsmethoden und schulische Inklusion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld inne. Forschungsschwerpunkte: Methodologien und Methoden qualitativer Bildungs- und Biografieforchung, insb. erziehungswissenschaftliche Biografieforchung, pädagogisches Handeln im Kontext von Inklusion und Heterogenität, inklusive Lehrer*innenbildung.

E-Mail: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Franziska Endreß

Dr. Franziska Endreß ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Bildwissenschaftliche Zugänge zur Erwachsenenbildungsforschung, Altersbildforschung, Qualitative Methodologie und Methode.

E-Mail: franziska.endress@paedagogik.uni-halle.de

Juliane Engel

Dr. Juliane Engel hat eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und kulturelle Transformation an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. inne. Forschungsschwerpunkte: Subjektivierung im Kontext globaler Transformationsdynamiken, (Post)digitale Kulturen des Lernens und der Bildung, Gesellschaftskritische Theorie und Empirie zu Praktiken der Marginalisierung und Minorisierung in Schule und Unterricht und Erziehungswissenschaftliche Videographieforschung.

E-Mail: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Thorsten Fuchs

Dr. Thorsten Fuchs hat eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz inne. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Forschung, insb. qualitativer Bildungs- und Biografieforchung, Pädagogische Jugend- und Familienforschung.

E-Mail: tfuchs@uni-koblenz.de

Detlef Garz

Dr. Detlef Garz ist Seniorprofessor an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung; Biografie- und Migrationsforschung; Entwicklung und Erziehung.

E-Mail: garz@paedagogik.uni-kiel.de

Steffen Großkopf

Dr. Steffen Großkopf ist Akademischer Rat a.Z. im Arbeitsbereich Sozialpädagogik an der Universität Erfurt. Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogik, Diskursanalyse, Ideologiekritik, Wissenschaftsforschung.

E-Mail: steffen.grosskopf@uni-erfurt.de

Franziska Heinze

Dr. Franziska Heinze arbeitet als Wissenschaftliche Referentin in der Fachgruppe „Politische Sozialisation und Demokratieförderung“ am Deutschen Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle (Saale). Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, politische Bildung und Demokratieförderung, pädagogische Professionalität und methodologische Aspekte qualitativer (Evaluations-)Forschung.

E-Mail: heinze@dji.de

Matthias Herrle

Dr. Matthias Herrle ist Juniorprofessor für Qualitative Methoden der Bildungsforschung am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Methodologien und Methoden Qualitativer Bildungs- und Sozialforschung, Soziale Organisation von Interaktionen in pädagogischen Settings, Digitalisierung in Schule und Unterricht, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften.

E-Mail: herrle@uni-wuppertal.de

Merle Hummrich

Dr. Merle Hummrich ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Jugend an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Forschungsschwerpunkte: Sozialräumliche und migrationsgesellschaftliche Bedingungen des Aufwachsens, Schulkulturtheorie, vergleichende und qualitativ rekonstruktive Forschungsmethoden.

E-Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Maike Lambrecht

Dr. Maike Lambrecht arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (AG 4 Schulentwicklung & Schulforschung/AG 7 Pädagogische Beratung). Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Schultheorie und Schulentwicklung, Educational Governance, Heterogenität und Inklusion.

E-Mail: maike.lambrecht@uni-bielefeld.de

Antje Langer

Dr. Antje Langer ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Geschlechterforschung und -theorie, Körperlichkeit, Sexualität und Sexualpädagogik, Diskursanalyse und Ethnografie.

E-Mail: antje.langer@uni-paderborn.de

Wiebke Lohfeld

Dr. Wiebke Lohfeld ist Akademische Oberrätin am Fachbereich 1 Bildungswissenschaften (Schwerpunkt Ästhetische Bildung und Bildung in der Kindheit) der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Kulturanthropologie des Spiels, qualitativ-rekonstruktive Methoden der Sozialforschung, Biografieforschung, jüdische Emigration im Nationalsozialismus.

E-Mail: lohfeld@uni-koblenz.de

Aglaja Przyborski

Dr. Aglaja Przyborski hat eine Professur für Psychotherapie an der Bertha von Suttner Privatuniversität, St. Pölten inne. Sie ist niedergelassene Psychotherapeutin und Lehrtherapeutin. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung qualitativer, rekonstruktiver Methoden (Gesprächsanalyse, Bildinterpretation, Medien- und Technikforschung), Medientheorie, Psychotherapie- und Beratungsforschung, Kulturpsychologie, Milieu- und Kulturforschung, Vermögens- und Familienforschung, Beratung größerer Einheiten auf der Grundlage von Forschung (u.a. Stadtforschung und -beratung).

E-Mail: aglaja.przyborski@suttneruni.at

Burkhard Schäffer

Dr. Burkhard Schäffer ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. Forschungsschwerpunkte: Methoden, Methodologien und Softwareentwicklung im Bereich qualitativer Erwachsenenbildungsforschung (DokuMet QDA), andragogische Perspektiven auf die Coronapandemie, Implementierung künstlicher Intelligenz in qualitative Sozialforschung, lebenslanges Lernen und Weiterbildungsorientierungen der Babyboomer, Generationsspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse.

E-Mail: burkhard.schaeffer@unibw.de

Kornelia Sammet

Dr. Kornelia Sammet arbeitet als Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle (Saale) in der Programmevaluation des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden, insbesondere rekonstruktive Methodologie, Religions- und Kulturosoziologie, Professionsforschung, soziale Ungleichheiten.

E-Mail: sammet@dji.de

Ellen Schroeter

Ellen Schroeter, M.A., ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, Außenstelle Halle (Saale). Forschungsschwerpunkte: Methoden der qualitativen Sozialforschung, Methoden der Evaluationsforschung sowie die wissenschaftliche Begleitung der Implementierung von Bundesprogrammen zur Extremismusprävention und Demokratieförderung.

E-Mail: schroeter@dji.de

Christine Wiezorek

Dr. Christine Wiezorek hat eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, qualitative Bildungs- und Sozialisationsforschung, Familienbilder.

E-Mail: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Vorschau auf die folgenden Schwerpunkte

- 2/2022
Perspektiven und Chancen Qualitativer Gesundheitsforschung
(Josephine Jellen und Heike Ohlbrecht)
- 1/2023
Unrechtserfahrungen und politische Traumatisierungen
(Jörg Frommer und Adrian Gallistl)
- 2/2023
Ort und Region im Spiegel rekonstruktiver Perspektiven
(Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann und Katja Ludwig)
- 1/2024
Qualitative empirische Forschung zur Sozialen Arbeit im Kontext von Rechtsextremismus / Ideologien der Ungleichwertigkeit
(Lisa Janotta und Johanna Sigl)
- 2/2024
Zusammenarbeit und Fertigung: Arbeitsgegenstände als Analysefokus zeitsensibler Praxisforschung
(Martina Kolanoski, Carla Küffner, Marlen Löffler und Clara Terjung)



Doll | Kavemann | Nagel | Etzel
(Hrsg.)

Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbe- ziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen

Disziplinäres, Interdisziplinäres
und Essays

2022 • 314 Seiten • Kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2590-8 • eISBN 978-3-8474-1777-4

Der Band präsentiert aktuelle interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit Themen, die in den vergangenen 25 Jahren auch Gegenstand des Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts zu Geschlechterfragen Freiburg (SoFFI F.) waren. Neben den Themenschwerpunkten Familie, Geschlecht, Alter sowie Gewalt im Geschlechterverhältnis, vereint der Band Beiträge zu Agency, Forschungsethik, Interviewführung, Partizipation in Forschungsprozessen und zum Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung. Dies wird flankiert durch Beiträge aus juristischer und gesellschaftspolitischer Perspektive.

www.shop.budrich.de



Maria Kondratjuk, Olaf Dörner,
Sandra Tiefel, Heike Ohlbrecht
(Hrsg.)

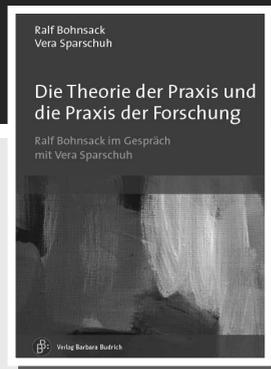
Qualitative Forschung auf dem Prüfstand

**Beiträge zur Professionalisierung
qualitativ-empirischer Forschung
in den Sozial- und Bildungswissen-
schaften**

Rund um die Frage der Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung versammelt der Band des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie, zu Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für Forschungsprozesse, zu Methoden, Methodenentwicklung und qualitativen Ergebnisformaten sowie zur Frage der Lehre und Vermittlung qualitativer Forschung.

verfügbar im Open Access

2022 • 393 S. • kart. • 65,00 € (D) • 66,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2618-9 • eISBN 978-3-8474-1780-4



Ralf Bohnsack, Vera Sparschuh

Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung

**Ralf Bohnsack im Gespräch mit
Vera Sparschuh**

Der Band bietet Einblicke in die Entstehungsgeschichte und die Grundgedanken der Rekonstruktiven Sozialforschung, insbesondere der Dokumentarischen Methode und ihrer Grundagentheorie, der Praxeologischen Wissenssoziologie. Dies wird in der Form eines Dialogs und partiell in erzählerischer Form entlang der Biografie Ralf Bohnsacks entfaltet und eröffnet einen lebendigen Zugang zu methodischen und theoretischen Fragen gerade auch für deren Vermittlung in der Lehre.

verfügbar im Open Access

2022 • 202 S. • kart. • 39,00 € (D) • 40,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2603-5 • eISBN 978-3-8474-1764-4

Lehrer: Hast Du die Hausaufgabe
wann so ganz ((atmet tief ein)) (2) tough (.) das is ja s
Schüler: Nee, tut mir leid. Lehrer: Mir ni
Tochter: ja also auf jeden fall (.) tougher als vorher.
Lehrer: Petra, nimm mal den Overhead-Projektor zu
Lehrer: Hast Du die Hausaufgabe



Andreas Wernet

Einladung zur Objektiven Hermeneutik

utb M • 2021 • 181 Seiten • Kart. • 20,00 € (D) • 20,60 € (A)
ISBN 978-3-8252-5601-2 • auch als eBook

Wer am Anfang eines objektiv-hermeneutischen Forschungsvorhabens steht und Orientierung sucht, findet in diesem Lehr- und Studienbuch wertvolle Hinweise für die ersten Schritte mit dieser Methode. Das Buch ermöglicht auch denjenigen Studierenden, die noch nicht über ein umfangreiches wissenschaftliches und methodisches Vorwissen verfügen, einen Zugang zur Objektiven Hermeneutik.

www.utb-shop.de



Jasmin Donlic, Irene Strasser
(Hrsg.)

Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung

Einblicke in die Forschungspraxis

Das Buch bietet einen praktischen Einblick in verschiedene Anwendungsfelder qualitativer Sozialforschung. Die Autor*innen des Sammelbandes setzen sich mit methodischen und methodologischen Fragen, Debatten und Diskursen auseinander, ohne den Blick auf die Projekte und Forschungsgegenstände zu verlieren. Der kompakte Überblick über die vielfältigen qualitativen Methoden und ihre Einbettung in den jeweiligen Anwendungszusammenhang macht das Buch zu einem praktischen Ratgeber für die verschiedenen Fachdisziplinen innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften.

2020 • 232 S. • kart. • 22,90 € (D) • 23,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2326-3 • eISBN 978-3-8474-1468-1



Lotte Rose, Elke Schimpf (Hrsg.)

Sozialarbeitswissen- schaftliche Geschlech- terforschung

Methodologische Fragen,
Forschungsfelder und
empirische Erträge

Mit dieser Publikation erfolgt erstmals eine explizite Auseinandersetzung mit Methodologien und Forschungsmethoden der sozialarbeitswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Im Kontext unterschiedlicher Forschungsfelder der Sozialen Arbeit zeigen die Autor*innen exemplarisch auf, welche Forschungszugänge genutzt werden und wie Geschlechterverhältnisse und Sexualität als Forschungsgegenstand (re-)konstruiert und analysiert werden können.

*Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit,
Band 19*

2020 • 298 S. • kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-2283-9 • eISBN 978-3-8474-1329-5

utb.

Ralf Bohnsack

Rekonstruktive Sozialforschung

Einführung in
qualitative Methoden

10., durchgesehene Auflage

Ralf Bohnsack

Rekonstruktive Sozialforschung

Einführung in
qualitative Methoden

*10., durchges. Auflage 2021 • 320 Seiten • kart. • 22,00 € (D) • 22,70 € (A) • utb L
ISBN 978-3-8252-8785-6 • eISBN 978-3-8385-8785-1*

Im Zentrum des Lehrbuchs steht die vom Verfasser selbst als Forschungspraxis entwickelte dokumentarische Methode in ihren Anwendungsbereichen der Text- und Bildinterpretation mit einem Fokus auf der Gesprächsanalyse und der Gruppendiskussion. Die Gegenüberstellung von „qualitativ“ und „quantitativ“, die als zentrale Leitdifferenz die Auseinandersetzung in der empirischen Sozialforschung bestimmt, erscheint methodologisch wenig begründet. Das Buch stellt drei zentrale Wege der rekonstruktiven Sozialforschung mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten vor (narratives Interview, objektive Hermeneutik und dokumentarische Methode) und diskutiert grundlegende Anforderungen, die an Methodologie und Forschungspraxis der rekonstruktiven Sozialforschung gestellt werden.

www.utb.de