

Rahmenanalyse und der Umgang mit Wissen: ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen

Lüders, Christian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lüders, C. (1994). Rahmenanalyse und der Umgang mit Wissen: ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen. In N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 107-127). Opladen: Westdt. Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56897>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Rahmenanalyse und der Umgang mit Wissen

Ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen

Es gehört - zumindest im deutschsprachigen Raum - zu den lebensweltlich vertrauten Vorstellungen, daß sie und er nicht nur eine ganze Menge über die Welt und sich selbst wissen, sondern daß man mit diesem Wissen in sehr unterschiedlicher Weise *umgehen* kann. Nicht nur, daß man vieles erst mühsam lernen und verarbeiten muß und auch manches wieder vergißt; wichtiger ist, daß das verfügbare Wissen offensichtlich gestaltet und variiert werden kann, daß man es - um an die "Weisen der Welterzeugung" ("ways of worldmaking") N. Goodmans (1990) anzuknüpfen - komponieren und dekomponieren, gewichten, ordnen, tilgen, ergänzen und deformieren kann. Auf eine einfache Formel gebracht: Menschen wissen nicht nur viel, sondern sie gehen mit diesem Wissen in vielfältiger Weise um.

Diese Feststellung ist, wenn man den gegenwärtigen Stand der wissenssoziologisch orientierten Arbeiten aus dem Bereich qualitativer bzw. besser: rekonstruktiver Sozialforschung überblickt, nicht so selbstverständlich, wie es die eigene lebensweltliche Erfahrung nahelegt. Denn in den meisten Studien wird zwar dem Wissen der Akteure bei der gesellschaftlichen Konstruktion ihrer Wirklichkeiten ein zentraler Stellenwert eingeräumt; in der Forschungspraxis beschränkt man sich jedoch vornehmlich auf die Rekonstruktion der jeweils in Anspruch genommenen bzw. den jeweiligen Äußerungen und Handlungen zugrundeliegenden Wissensbestände. M.a.W. man beobachtet, was die Akteure in der jeweiligen Situation intentional bzw. latent gewußt haben könnten, und ist befriedigt, wenn man jene Wissensbestände - seien es Interpretationsschemata, Deutungsmuster, kognitive Landkarten, Scripts o.ä. - »gefunden« hat, die die im Text dokumentierten Phänomene hinreichend plausibel machen. Ein paradoxer und durchaus häufig unerwünschter Nebeneffekt dieses Zuganges ist denn auch, daß die subjektiven Momente, d.h. die diversen Formen der situativ praktischen Einflußnahme und Gestaltung der Situation durch die handelnden Akteure, mit fortschreitender Analyse an Bedeutung verlieren. Zu Beginn benötigt man noch ihre Äußerungen, um den subjektiv gemeinten Sinn irgendwann verstehen zu können. Hat man erst einmal die zugrundeliegenden Wissensstrukturen »aufgedeckt«, wandeln sich die »subjektiven Faktoren« schnell zu nebensächlichen Derivaten (vgl. auch Reichertz 1988).

Will man dieser Verführung nicht so schnell nachgeben, stößt man bei der Suche nach hilfreichen Alternativen über kurz oder lang auf die Arbeiten E. Goffmans und dabei insbesondere auf seine *Rahmen-Analyse* (1977; engl. 1974). Wie bei keinem anderen Autor werden dort verschiedene Formen der situativen Transformation von Wis-

sen zum Thema der Analyse gemacht. Allerdings ist diese wissens-theoretische Interpretation E. Goffmans und der *Rahmen-Analyse* erklärungsbedürftig, und zwar nicht nur, weil vielleicht die Gleichung von Rahmen = Wissen nicht überzeugt, sondern auch weil damit zu rechnen ist, daß die mittlerweile umfangreiche Goffman-Rezeption keineswegs unisono diese Einschätzung der *Rahmen-Analyse* teilt. Was also zunächst notwendig wird, ist eine Reformulierung des Goffmanschen Rahmenkonzeptes unter einer wissens-theoretischen Perspektive (1). Eine kurze Vorstellung des Projektkontextes, dem sich diese Überlegungen verdanken, folgt im zweiten Abschnitt (2). Da E. Goffman selbst keine Methodologie der Rahmenanalyse vorgelegt hat, wird es notwendig, zumindest ansatzweise entsprechende Festlegungen zu treffen (3). Ein empirisches Beispiel (4) und die Notierung einiger offener Fragen (5) schließen diesen Versuch, sich einer abseits der etablierten Pfade liegenden Fragestellung empirisch zu nähern, ab.

1

Mit Rahmen ("frames") bezeichnet E. Goffman im Anschluß an W. James, A. Schütz und G. Bateson kulturell vermittelte Interpretationsmuster, mit deren Hilfe Akteure Gegenständen, Ereignissen, Handlungen und Situationen Sinn verleihen:

"Ich gehe davon aus, daß Menschen, die sich gerade in einer Situation befinden, vor der Frage stehen: Was geht hier eigentlich vor? Ob sie nun ausdrücklich gestellt wird, wenn Verwirrung und Zweifel herrschen, oder stillschweigend, wenn normale Gewißheit besteht - die Frage wird gestellt, und die Antwort ergibt sich daraus, wie die Menschen weiter in der Sache vorgehen.

Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse - zumindest für soziale - und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich »Rahmen«. ... Mein Ausdruck »Rahmen-Analyse« ist eine Kurzformel für die entsprechende Analyse der Organisation der Erfahrung" (Goffman 1977: 16 und 19).

Mit Hilfe von Rahmen verleihen Subjekte Ereignissen und Gegenständen Sinn, machen sie zu Momenten individueller und kollektiver Erfahrung. "Organisation der Erfahrung" ist deshalb nur eine andere Formulierung dafür, daß unser Wissen über die Welt und uns selbst im wesentlichen aus strukturierenden Rahmen besteht. Umgekehrt gilt, daß Ereignisse, Gegenstände und Situationen überhaupt nur zu Objekten des Wissens werden können, also gewußt werden können, wenn sie gerahmt sind, mithin mit Sinn versehen sind. Grundlegend sind dabei die sogenannten "primären Rahmen" ("primary frameworks"; Goffman 1977: 31 ff.). Primär werden diese Rahmen von E. Goffman genannt, "weil die Anwendung eines solchen Rahmens oder einer solchen Sichtweise von den Betroffenen so gesehen wird, daß sie nicht auf eine vorhergehende oder »ursprüngliche« Deutung zurückgreift; ein primärer Rahmen wird eben so gesehen, daß er einen sonst sinnlosen Aspekt der Szene zu etwas Sinnvollem macht" (Goffman 1977: 31). Diese interessieren in der *Rahmen-Analyse* jedoch nicht als solche. Stattdessen dreht sich in diesem Buch alles um die Frage nach den verschiedenen Formen der situativen Transformation von Rahmen im Alltag. E. Goffman entwickelt dabei keine formale Ty-

pologie, sondern bietet ein im Detail kaum mehr überschaubares Panoptikum an Situationen und der in ihnen jeweils praktizierten Rahmungsmethoden an. Dem geht die Beobachtung voran, "daß wir (und viele) fähig und geneigt sind, konkrete, wirkliche Vorgänge - die für sich schon sinnvoll sind - als Ausgangsmaterial für Transformationen zu benutzen: Spaß, Täuschung, Experiment, Probe, Traum, Phantasie, Ritual, Demonstration, Analyse und milde Gabe" (Goffman 1977: 602). Im Zentrum der Rahmenanalyse steht deshalb immer auch die Frage, wie es möglich ist, daß eine für sich bereits sinnvolle Situation als eine andere bzw. daß etwas für sich bereits sinnvolles als etwas anderes wahrgenommen werden kann, und was herauskommt, ist die Beschreibung ungezählter Varianten der Modulation, der Täuschung, der theaterförmigen Inszenierung, des Ausbruchs aus momentan verbindlichen Rahmungen, des Rahmenirrtums etc. (vgl. Goffman 1977).

Dies alles würde vermutlich vertrauter klingen und wäre leichter anschlussfähig an die bekannten Theorien der Gegenstands- und Bedeutungskonstitution (z.B. von G. H. Mead, A. Schütz, P. Berger, Th. Luckmann, A. N. Leont'ev u.a.), würde nicht die Rahmenmetapher dabei eine so zentrale Rolle spielen. Denn die zunächst auf der Hand liegende Analogie zum Bilderrahmen betont ja nicht nur die Differenz zwischen Bild und Rahmen, sondern läßt Rahmen als etwas erscheinen, das den Bildern äußerlich ist und diese nur umgrenzt. Damit wird zwar nachvollziehbar, daß sich je nach Rahmung die Bedeutung des Inhalts ändert; zugleich scheint jedoch der Inhalt (z.B. eines Bildes) auch völlig unabhängig von Rahmen existieren zu können. Genau an dieser Stelle führt die Metapher des Rahmens in die Irre. Entkommen kann man diesen Schwierigkeiten, indem man zunächst einen Blick in das Englisch-Lexikon wirft.¹ Denn offensichtlich läßt sich »frame« nicht nur mit »Rahmen« im Sinne des Bilder- bzw. Strick- oder Webrahmens übersetzen, sondern ebenso im Sinne von »Gerüst«, »Gestalt«, »Figur«, »Verfassung«, »Zustand« u.ä. Deutlicher als der Rahmen-Begriff verweisen diese Übersetzungen auf die gegenstandskonstituierende Funktion von Rahmen. Daß damit ein wesentliches Moment des Goffmanschen Verständnisses von Rahmen getroffen wird, wird in der *Rahmen-Analyse* exemplarisch an den schon erwähnten "primären Rahmen" sichtbar. So belegt die auch oben zitierte Definition "primärer Rahmen" (vgl. Goffman 1977: 31 ff.), daß Rahmen weniger als äußerliche Umgrenzungen von Inhalten zu verstehen sind, sondern als sinn- bzw. bedeutungskonstituierende Interpretationsschemata (vgl. Eberle 1991: 169 f.). Die Transformation von Rahmen kann man sich dementsprechend als Variation, Ergänzung, Entfernen, Austausch und Aufschichtung einzelner Elemente oder kompletter unterschiedlicher gegenstandskonstituierender "Bezugssysteme" ("frames of reference"; Goffman 1977: 50) vorstellen.

Dabei muß zugestanden werden, daß schon diese Interpretation der *Rahmen-Analyse* nicht überall auf Zustimmung stoßen würde. Die vor allem in den USA breit geführte Debatte, ob denn E. Goffman nun ein Strukturalist und damit ein Verräter des Symbolischen Interaktionismus, ein Semiotiker, ein Phänomenologe, ein Existentialist, ein

1 Den Hinweis auf diesen zunächst unkonventionellen, gar nicht abstrakt-systematisch-theoretischen Ausweg verdanke ich Jo Reichertz.

Nachfolger Durkheims oder etwas ganz eigenständiges ist, macht deutlich, daß man hier keineswegs mit Eindeutigkeiten rechnen darf. Dementsprechend kontrovers ist auch die Einschätzung, ob es sich bei Rahmen primär um statische "frozen forms" (Denzin/Keller 1981: 59) bzw. um Momente eines "preexisting system of rules" (Gonos 1977: 860) handelt, die keinerlei Raum für die individuelle Gestaltung, Improvisation und Spontaneität lassen (vgl. Sharron 1981), oder ob sie vielmehr als interpretationsbedürftige Muster zu verstehen sind (vgl. Lenz 1991). Doch sollen diese Debatten hier nicht noch einmal aufgerollt werden, zumal mit der wissenstheoretischen Reformulierung des Rahmenkonzeptes bereits ein Standpunkt bezogen wurde. Wichtiger für eine an empirischen Analysen interessierte Perspektive ist, vor allem, wenn man - wie hier - den Umgang mit Wissen nicht teilnehmend beobachten kann und ihn deshalb auf der Basis von offenen Interviews rekonstruieren möchte, daß der Anschluß an E. Goffman vor allem in methodologischer Hinsicht einige Schwierigkeiten bereitet.

Denn die *Rahmen-Analyse* - wie im übrigen auch alle anderen Bücher E. Goffmans - enthält zwar zahlreiche aus dem Leben gegriffene anschauliche Illustrationen für das jeweils theoretisch Gemeinte; es fällt jedoch schwer, das Goffmansche Vorgehen als ein im strikten Sinne methodisches zu bezeichnen. Nicht nur, daß E. Goffman Zeit seines Lebens wenig Interesse für methodologische Fragen und Debatten über die Qualität von Daten, die Systematik der Erhebung, die Validität der Analyse und ähnlichem aufbringen konnte; folgenreicher ist, daß es auch dem gründlichsten Leser nicht gelingen dürfte, so etwas wie eine Methodologie oder Systematik des methodischen Vorgehens der Rahmen-Analyse aus seinen Schriften herauszufiltern. Es gibt nicht wenige, die darüber im Lauf der Zeit verzweifelten und sich von E. Goffman abwandten (z.B. Sharrock 1976). Und selbst methodologisch flexiblere Sympathisanten - wie z.B. J. Verhoeven (1985), Th. Eberle (1991: 166), R. Williams (1988) - kommen nicht umhin, E. Goffmans methodisches Vorgehen - etwas euphemistisch - als "unorthodox" (Verhoeven 1985: 95) einzustufen:

"a conception consisting essentially of a quite radical version of unsystematic naturalistic observation (...), starched with a crypto-comparative method which in its search for typifications rather than facts, clarifying depictions rather than more formal evidence or proof, waggishly utilizes rigorous and quantified reports on an equal footing with the most transient of cultural trivia" (Jary/Davis 1976: 920).

E. Goffman selbst hatte für derartige Einwände zwar Verständnis übrig, im Kern nahm er sie jedoch nicht besonders ernst. So betont er schon in einer früheren Veröffentlichung, daß

"sicherlich viele dieser Daten von zweifelhaftem Wert (sind), und auch meine Interpretationen - zumindest einige - mögen fragwürdig sein, aber ich möchte meinen, daß ein tastender und vielleicht großzügiger spekulativer Ansatz zur Erforschung eines fundamentalen Verhaltensbereichs besser ist als totale Blindheit ihm gegenüber" (Goffman 1971: 16).

Und auch in der *Rahmen-Analyse* gibt er offen den unsystematischen Charakter seiner Daten zu - "eine Karikatur einer systematischen Auswahl" (1977: 24): Sie seien einfach leicht zur Hand, jedem zugänglich und liefern so etwas wie einen gemeinsamen

Erfahrungsschatz zwischen Autor und Leser (1977: 25). Und seine Ordnungsbemühungen schließlich bezeichnet er schlicht als "clumsy typologies" (1981 a: 67).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht mehr überraschend, daß die Arbeiten E. Goffmans auch nur bedingt hilfreich sind, wenn das Rahmen-Konzept für die Analyse von Interviews und anderen Formen von Gesprächen eingesetzt werden soll. Zwar widmete E. Goffman der Rahmen-Analyse des Gesprächs ein eigenes Kapitel (1977: 531 ff) und in "Forms of Talk" (1981 b), Goffmans letztem Buch, einer Sammlung von Aufsätzen, spielt die Analyse verschiedener Formen sprachlicher Interaktion eine zentrale Rolle; doch gemessen an den hierzulande mittlerweile etablierten Formen der Interview- und Gesprächsanalyse kann man dabei nicht von einer ausgearbeiteten Methodologie sprechen (vgl. für die Konversationsanalyse: Bergmann 1991). M.a.W.: Wer sich bei E. Goffman Konzepte für die empirische Analyse ausleiht, sollte sich methodologisch nicht allzu sehr auf ihn verlassen. Was damit notwendig wird, ist die Ausformulierung einer eigenen Methodologie der Rahmen-Analyse. Dies wiederum ist kaum abstrakt, gleichsam am grünen Tisch sinnvoll zu leisten, sondern nur im Kontext konkreter Forschungsfragestellungen und Forschungsmaterialien.

2

Hintergrund der Beschäftigung mit der *Rahmen-Analyse* war eine von der DFG geförderte empirische Studie über den Umgang mit *pädagogischem* Wissen im Alltag (vgl. Lüders 1993 b; 1994 a/b).² Aus Gründen der Zugänglichkeit, Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit der Themen und Kontexte konzentrierte sich die Studie auf den elterlichen Umgang mit pädagogischem Wissen in zwei ausgewählten Konstellationen, nämlich einmal der Einschulung und zum anderen dem Problem der Tagesbetreuung von noch nicht dreijährigen Kindern.

Im Zentrum der Studie stand zunächst der Themenkomplex Einschulung. So wurden in der Zeit von Mai 1991 bis März 1992 insgesamt 15 Eltern, vorwiegend Mütter, zu drei verschiedenen Zeitpunkten, und zwar ein halbes Jahr vor der Einschulung im Herbst 1991, ein Monat nach der Einschulung und zum ersten Zwischenzeugnis, in offenen Interviews über ihre Erfahrungen mit der Einschulung ihres Kindes befragt. Nur in drei Ausnahmefällen konnten nur zwei Interviews geführt werden. Gleichsam als thematische Kontrastfolie zu der Situation Einschulung wurden im Winter 1992 und Frühjahr 1993 fünf Interviews mit Müttern von noch nicht dreijährigen Kindern zum Problem der Tagesbetreuung geführt. Im Durchschnitt dauerten die Gespräche jeweils etwa 90 Minuten. Thematisch lag der Schwerpunkt der Interviews auf den elterlichen Erfahrungen im Umgang mit ihren Kindern: Die Eltern sollten berichten, was sich jeweils ereignete und wie sie damit jeweils umgingen. Da im Zentrum der Analyse die Frage stand, ob, und wenn ja, in welcher Weise, Eltern, wenn sie über den Umgang

² In vierlei Weise hilfreich zur Seite gestanden sind dabei U. Fuchsle, R. Keller, Y. Lüders, A. Pofertl und G. Schmöller. Ihnen, wie auch J. Reichertz, J. Kade und H.-E. Tenorth verdankt die Studie mehr, als hier im Detail ausgewiesen werden kann.

mit ihren Kindern sprechen, pädagogisches Wissen verwenden, waren die Interviewerinnen und Interviewer angehalten, elterliche Erzählungen über den Umgang mit ihren Kindern und die familiäre Praxis anzuregen, nicht jedoch von sich aus pädagogische Einstellungen und Prinzipien abzufragen.³

Eingebettet war diese Studie in zwei Forschungskontexte: Zum einen verstand sie sich als ein Versuch, zumindest ansatzweise zwei unerledigte Aufgaben der jüngeren Verwendungsforschung anzugehen (vgl. Beck/Bonß 1991; Lüders 1993). Denn während diese sich vornehmlich auf die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der Politik, der Administration und den Professionen konzentrierte, spielte der Umgang mit Wissen im *Alltag* abgesehen von zwei Ausnahmen keine Rolle.⁴ Darüber hinaus wurde mit der Konzentration auf *sozialwissenschaftliches* Wissen zwar ein zentraler Aspekt moderner Gesellschaften zum Gegenstand der Analyse gemacht (vgl. Stehr/Ericson 1992); offen mußte jedoch bleiben, ob und inwiefern sich bei stärker inhaltlich bestimmten Wissensformen, also z.B. zwischen soziologischem, psychologischem, pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen, Unterschiede im Umgang mit Wissen beobachten lassen. Zum anderen galt es im Horizont einer ganzen Reihe von kulturkritischen Zeitdiagnosen, die wiederholt eine tiefgreifende Pädagogisierung der Lebenswelt behaupteten (vgl. z.B. Beck-Gernsheim 1985; 1989: 109 ff.; 1990 a/b; Büchner 1985: 8 ff.), endlich einmal die *empirische* Frage zu stellen, wie im familialen Alltag mit *pädagogischem* Wissen umgegangen wird.

Selbstverständlich hätten im Prinzip vor dem Hintergrund der jüngeren Beiträge im Kontext rekonstruktiver Sozialforschung auch andere Konzepte - wie vor allem das Deutungsmusterkonzept (vgl. Lüders 1991) - herangezogen werden können.⁵ Es gab jedoch zwei Gründe, warum dies hier nicht geschah und statt dessen das bislang in der empirischen Forschung wenig erprobte Rahmen-Konzept vorgezogen wurde: Zum einen zielen die meisten vorliegenden Konzepte auf die Rekonstruktion *der* jeweiligen Fallstruktur - etwa einer Person, einer Familie o.ä.. Demgegenüber liegt das Augenmerk der vorliegenden Studie mehr auf der mikrologischen Analyse der Vielschichtigkeit der in Gesprächen in Anspruch genommenen Interpretationsschemata. Es geht nicht um die Rekonstruktion *der* zugrundeliegenden generativen Fallstruktur im Sinne eines Handlungs- oder Deutungsmusters, sondern um das Aufspüren der im Alltag vielfach frag-

3 Zur Zusammensetzung der befragten Eltern, dem methodischen Vorgehen und den dabei gemachten Erfahrungen vgl. ausführlich: Lüders 1993 b; 1994 b, Kap. 3.

4 Neben der im Kontext des DFG-Schwerprogrammes »Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse« entstandenen Untersuchung von F. Straus, R. Höfer und W. Gmür (1988) ist hier vor allem das kürzlich in München abgeschlossene Projekt »Verwendung psychologischen Wissens - Ehemalige Psychatriepatienten rekonstruieren ihre Biographie nach einer psychotherapeutischen Behandlung« zu nennen (vgl. dazu Keller 1994; Kühnlein 1992 a/b; Mutz/Kühnlein 1991, 1992, 1993; Mutz/Bonß/Kühnlein/Keller 1991).

5 Vgl. hierzu auch die in Fußnote 4 schon erwähnte, thematisch verwandte Studie »Verwendung psychologischen Wissens« von G. Mutz, I. Kühnlein und R. Keller, in der das Deutungsmusterkonzept eine zentrale Rolle spielt.

mentierten und häufig nur schattenhaft sichtbaren Wissensbestände. Zum anderen enthält die Goffmansche Rahmen-Analyse mit den Konzepten »keys and keyings« (Moduln und Modulationen; vgl. Goffman 1977: 52 ff.) bzw. »designs and fabrications«, die etwas unglücklich mit den Begriffen »Pläne und Täuschungsmanöver« übersetzt wurden (vgl. Goffman 1977: 176 ff.), zwei erste, wenn auch im Zusammenhang dieser Studie nur bedingt tragfähige Ansätze zur Analyse des Umgangs mit Wissen im Sinne der Variation kulturell verfügbarer Interpretationsschemata - ein Aspekt, der bei Deutungsmusteranalysen weitgehend unter den Tisch fällt.

3

Für diese in konzeptioneller Hinsicht sich abzeichnenden Vorteile des Rahmen-Konzeptes ist jedoch zunächst einer hoher Preis zu entrichten. Da es bislang keine ausgearbeitete Methodologie der Rahmen-Analyse gibt und sich auch jene Studien, die mit dem Goffmanschen Rahmen-Konzept arbeiten, in methodologischen Fragen auffallend zurückhalten, stellt sich jedem Interessierten unvermeidlich die Frage: Wie analysiert man denn Rahmen und wie geht man dabei vor?

Darüber hinaus waren im vorliegenden Fall noch *zwei* weitere Probleme zu lösen. Denn zur Beantwortung der Forschungsfrage nach dem elterlichen Umgang mit pädagogischem Wissen bzw. Rahmen konnte man sich nicht mit der empirischen Rekonstruktion der in einer Situation in irgendeiner Weise relevanten Rahmen begnügen,

- da *erstens* die Fragestellung voraussetzte, daß *pädagogisches* Wissen als eine eigenständige Wissensform heuristisch beschreib- und d.h. auch gegenüber anderen Wissensformen abgrenz- und im alltagsnahen Gesprächen mit Eltern empirisch rekonstruierbar ist. Im Rückgriff auf die pädagogischen Schriften F. Schleiermachers (1983), der als erster die moderne Erfahrung des Aufbrechens der sozialen Ordnungen zum Dreh- und Angelpunkt einer Theorie der Erziehung machte (vgl. Winkler 1989), lassen sich pädagogische Rahmen - vor dem Hintergrund des Projektkontextes - wie folgt kennzeichnen: Sie deuten soziale Beziehungen als Generationenverhältnisse und stellen *in diesem Kontext einen thematischen Zusammenhang* zwischen (a) den Erwartungen bzw. Ansprüchen der älteren Generation - hier also den Eltern -, die gegenüber der jüngeren Generation - also den Kindern - geltend gemacht werden, (b) dem Handeln der Erwachsenen gegenüber den Kindern - wobei »Handeln« hier in einem weiten Sinne verstanden wird, also auch im Sinne von Reflexion und Entscheidung - und (c) den möglichen bzw. bisher erzielten »Resultaten« her. M.a.W.: Pädagogische Rahmungen begreifen kindliche und jugendliche Situationen als von Erwachsenen gestaltete Aneignungsverhältnisse, wobei es vor allem um das (Spannungs-)Verhältnis zwischen den darin erhobenen Ansprüchen der Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen, den zur Verfügung stehenden bzw. genutzten Praxisformen, Ressourcen und Kompetenzen aller Beteiligten und den intendierten wie nicht-intendierten Effekten geht. Thematischer Zusammenhang heißt dabei, daß diese Aspekte aufeinander bezogen werden,

daß aber offen bleibt, in welcher Weise dieser Bezug - z.B. als normativer, funktionaler, intentionaler, empirischer etc. - begriffen wird.⁶

- Darüber hinaus machte es *zweitens* der Analysefokus »elterlicher *Umgang* mit pädagogischem Wissen« notwendig, sich der Frage zu stellen, wie die in den Interviews mit den Eltern dokumentierten Formen des Umgangs mit pädagogischem Wissen empirisch zugänglich gemacht werden können. Hilfreiche Anregungen zur methodologischen Bearbeitung dieses Problems lieferte das vor allem in Konstanz entwickelte Konzept der "kommunikativen Gattungen".⁷ »Kommunikative Gattungen« können dabei "als gesellschaftlich verfestigte und intersubjektiv mehr oder minder verbindliche Vorprägungen kommunikativer Vorgänge angesehen werden" (Luckmann 1984: 59):

"Das Gemeinsame an der Binnenstruktur der verschiedenen kommunikativen Gattungen besteht darin, daß im Unterschied zu »spontanen« kommunikativen Handlungen für den Handelnden vorgefertigte kommunikative Gesamtmuster vorliegen ... Die Binnenstruktur einer Gattung besteht .. aus Gesamtmustern recht verschiedenartiger Elemente, die mit verschiedenartiger Verbindlichkeit festgelegt sind: Worte und Phrasen, Gesamtregister, Formeln und formularische Blöcke, rhetorische Figuren und Tropen, Stilmittel wie Metrik, Reimschemata, Listen, Oppositionen usw., Lautmelodien, spezifische Regelungen der Dialogizität wie Redezugbestimmungen, Reparaturstrategien und Festlegungen von Themen oder jedenfalls Themenbereichen" (Luckmann 1986: 204).

Im Hinblick auf die Frage nach dem Umgang mit pädagogischem Wissen würde dies bedeuten, daß die Kommunikation über Erziehung im Alltag gesellschaftlich verfügbaren *Formaten* folgt.⁸ Als milieuspezifisch variierende, im Prinzip aber gesellschaftlich zugängliche Muster der Kommunikation sind diese Formate als sedimentierte und bewährte »Lösungen« der Verständigung über Fragen der Erziehung

-
- 6 Es ist hier nicht der Ort, die mit diesem Verständnis pädagogischen Wissens einhergehenden Fragen im Detail zu diskutieren (vgl. ausführlich: Lüders 1994 b, Kap. 2; allgemein zur kategorialen Beschreibung dieser Wissensform: Oelkers/Tenorth 1993). Wichtig ist jedoch, daß hier keine Theorie pädagogischen Wissens formuliert werden soll, sondern eine die Interpretation von Interviewtexten mit Eltern aufmerksamkeitsleitende Heuristik, die selbstverständlich offen ist gegenüber divergenten Erfahrungen.
 - 7 Vgl. hierzu Luckmann 1986; 1988; Luckmann/Keppler 1992; Keppler/Luckmann 1989; Keppler 1987, 1988; Bergmann 1987 und vor allem die Arbeitspapiere aus dem von J. Bergmann und Th. Luckmann initiierten Projekt »Moral - Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral. Gattungsfamilien der moralischen Kommunikation in informellen, institutionellen und massenmedialen Kontexten«.
 - 8 Bewußt wird hier darauf verzichtet, das Reden über Erziehung als eine eigene Gattung zu konzeptualisieren. Der hier verwendete und im Anspruch vorsichtigerer Begriff des Formats resultiert vor allem aus der Beobachtung, daß die Kommunikation über Erziehung im Alltag weder einer kommunikativen Gattung - im Sinne Th. Luckmanns - zuzuordnen ist noch - soweit zu sehen und ähnlich der Vermittlung von Weisheit (vgl. Luckmann/Keppler 1992: 202) - einem eindeutigen Muster folgt. Darüber hinaus erzeugt das Gattungskonzept Ordnungs- und Erklärungserwartungen, die m.E. nicht eingelöst werden können. Z.B. suggeriert das Konzept unter der Hand, daß es möglich sei, den »kommunikativen Haushalt« einer Gesellschaft vollständig und ordentlich-systematisch gegliedert zu beschreiben. Ähnliches gilt für die Frage nach der Universalität von Gattungen (vgl. Luckmann 1988).

zu verstehen. In ihnen werden die Ereignisse im Umgang mit Kindern, die damit verbundenen Kontingenzen, Paradoxien und Rätselhaftigkeiten typisiert, als sinnvoll zusammenhängend strukturiert, zeitlich geordnet und zurechnungs- und mitteilungs-fähig gemacht.

Einher geht mit der Verwendung pädagogischer Rahmen ein doppeltes reflexives Verhältnis: Zum einen auf der Ebene der berichteten Erfahrungen, auf der Ereignisse und Gegenstände in einer bestimmten Weise thematisch in Beziehung gesetzt werden bzw. als pädagogisch »sinnvoll« gerahmt werden. Zum anderen im Hinblick auf das Verhältnis von Erzählung und Situation: Gerade weil man nicht in jeder Situation über pädagogische Themen sprechen kann, ermöglichen erst entsprechende Situationsrahmungen das Reden über Erziehung, wie umgekehrt dieses entsprechende Situationen erst konstituiert. In diesem Sinne lassen sich die Interviewtranskriptionen als Dokumente von Situationen lesen, in denen mit - unter anderem - pädagogischem Wissen in einer nicht zufälligen Weise umgegangen wurde.

Vor diesem Hintergrund läßt sich das methodische Vorgehen bei der Interpretation der Interviewtranskriptionen etwas vereinfacht wie folgt beschreiben: Mit der Heuristik pädagogischen Wissens im Rücken werden die Interviews sequentiell nach jenen Momenten durchforstet, die einzeln oder in ihrem thematischen Zusammenhang als Aspekte pädagogischen Wissens ausgewiesen wurden (zur Begründung für das sequentielle Vorgehen vgl. generell Soeffner 1989 und Soeffner/Hitzler 1994). Formallogisch läßt sich diese Form der Interpretation von einer Regel - hier der Heuristik pädagogischen Wissens - und dem Resultat - hier dem Protokoll des im Interview stattgefundenen Umgangs mit Wissen - auf den Fall im Sinne von Ch. S. Peirce als "eine Hypothese machen" (1991: 231) oder besser noch: als "figurative Schließung" (Reichertz 1991: 22 im Anschluß an Peirce) beschreiben. Zugleich werden mit der "figurativen Schließung" eines Interviewausschnittes als »pädagogisch gerahmt« *vorläufig* jene Passagen ausgewählt und eingegrenzt, die primärer Gegenstand der Analyse sind. Die auf diese Weise ausgewählten Sequenzen werden als Dokumente des Umgangs mit pädagogischen Wissen gelesen, wobei zunächst die jeweils in Anspruch genommenen pädagogischen Wissensbestände bzw. Rahmen rekonstruiert und in ihrer inneren Struktur typologisch beschrieben werden. In einem weiteren Schritt gilt es dann, die jeweils praktizierten Formen des Umgangs mit diesen Rahmen empirisch zu erfassen. Im Mittelpunkt des rekonstruierenden Interesses steht dabei u.a., mit Hilfe welcher inhaltlichen Indikatoren und formalen Mittel das Generationenverhältnis konstituiert wird, wie in der Kommunikation Ziele, Aktivitäten und Effekte thematisch werden und den Beteiligten jeweils zugerechnet werden, wie die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen diesen Momenten pädagogischen Wissens hergestellt werden, und wie die Inanspruchnahme, der Bruch bzw. das Verlassen pädagogischer Rahmungen in der Interviewsituation jeweils indiziert wird.

4

Weil das alles noch recht abstrakt klingt, soll im folgenden an einem Interviewausschnitt das Vorgehen – soweit möglich – dargestellt werden. Der Ausschnitt stammt aus dem ersten Interview mit Frau Amann vom Mai 1991, also etwa ein halbes Jahr bevor im Herbst ihr Sohn Thomas eingeschult wurde.⁹

- 1 I2: //Mhm. Also er war bis jetzt// im Kindergarten
 2 [fragend]
 3 M: Ja, der is drei Jahre in Kindergarten gangen,
 4 weil der ist im Februar geboren, der Thomas,
 5 I2: mhm
 6 M: und die machen ja dann im Kindergarten auch a
 7 bißl so Vorschule mit (.) und ansonsten, also
 8 ich muß sagen, ich hab ihn net besonders vorbe-
 9 reitet auf die Schule, weil er is sowieso ein
 10 unheimlich wißbegieriges Kerlchen, also was an
 11 Fragen da is, das hab ich ihm beantwortet. Er
 12 rechnet furchtbar in der Gegend umeinander,
 13 I1: mhm
 14 M: und so [lacht]. Und versucht auch a bissi zu
 15 schreiben, aber also ich hab des net extrem
 16 gefördert, weil ich mir gedacht hab, am Schluß
 17 langweilt er sich nur entsetzlich dann, wenn er
 18 hinkommt und denkt sich, ach, des kann ich ja
 19 schon alles. Und irgendwo verliert er dann den
 20 Faden.

Nach einer längeren Erzählung zu Beginn des Interviews mit Frau Amann, in der sie über ihre Erfahrungen bei der Einschreibung und ihre Enttäuschung darüber berichtet, daß ihr Sohn dabei kaum miteinbezogen wurde, führt die Interviewerin ein neues Thema ein. Vor dem Hintergrund, daß Frau Amann zuvor kurz erwähnte, daß die Informationen zur Einschreibung ihr in Form eines Aushanges im Kindergarten zugänglich gemacht wurden, möchte sie nun von Frau Amann eine Bestätigung für die naheliegende Vermutung, daß der Sohn Thomas bis zum Zeitpunkt des Interviews den Kin-

9 Das Zitat findet sich in der Originaltranskription des ersten Interviews mit Frau Amann auf der Seite 3, Zeile 19 bis Zeile 34. Bedingt durch eine anders geartete Formatierung stimmen die Zeilenumbrüche nicht mit der Originaltranskription überein.

Der Transkription lagen folgende Regeln zugrunde:

I1 Interviewer

I2 Interviewerin

M Mutter

(.) Kurze Pause, Verzögerung

(?) kurze unverständliche Passage

// // gleichzeitiges Sprechen

[] Geräusche, z.B. Lachen, Husten, Kommentierungen mit Bezug auf die vorangehenden Hervorhebungen im Text. Alle Namen wurden anonymisiert

dergarten besuchte. Bedeutsam - unter der Perspektive des Umgangs mit pädagogischem Wissen - ist die gewählte Formulierung der Interviewerin. Die Art und Weise, wie die Frage vorgetragen wird, zielt auf den ersten Blick auf eine Sachverhaltsfeststellung. Dabei wird explizit nur auf den Sohn, den Zeitraum ("bis jetzt") und den Ort - also den Kindergarten - Bezug genommen. Weder wird nach den Eltern oder anderen handelnden Akteuren noch nach Begründungen oder Ursachen gefragt. Aus der Perspektive dieser im engen Sinne wörtlichen Lesart wäre somit zunächst festzuhalten, daß bei dieser Frage pädagogische Rahmen keine Rolle spielen. Erst wenn man die zusätzlichen Annahmen einführt, daß ein Kind nicht ohne den Willen und eine Entscheidung der Eltern den Kindergarten besuchen kann und daß die Erwähnung des Kindergartens immer auch ein Verweis auf eine pädagogische Institution par excellence darstellt, könnte man sagen, daß in der Frage der Interviewerin zumindest indirekt das Generationsverhältnis nach den vorangegangenen Äußerungen der Mutter erneut zum Thema gemacht und mit der Erwähnung des Kindergartens die Aufmerksamkeit auf letztendlich pädagogische Fragen gelenkt wird. Schon diese indirekten Hinweise auf *mögliche* pädagogische Rahmungen reichen aus, um die Sequenz für die weitere Interpretation interessant erscheinen zu lassen.

Aufschlußreich ist nun die Antwort der Mutter. Frau Amann bestätigt zunächst die Vermutung der Interviewerin. Ihr Sohn habe drei Jahre den Kindergarten besucht, "weil der is im Februar geboren, der Thomas" (Z. 3-4). Wiederum scheint diese Äußerung zunächst nicht pädagogisch gerahmt zu sein. Außer dem Umstand, daß Frau Amann auf ihren Sohn zu sprechen kommt, scheint keines der zuvor erwähnten Momente pädagogischen Wissens hier eine Rolle zu spielen. Doch selbst wenn man drei Jahre Kindergartenbesuch für unproblematisch und durchaus üblich hält, stolpert man über den angefügten Kausalsatz ("weil der is im Februar geboren"). Da Frau Amann von sich aus keine weiteren zusätzlichen Informationen folgen läßt, stellt sich die Frage, was diese kryptische Begründung bedeuten könnte.

Aus der Erwähnung, daß der Sohn im Februar geboren wurde, kann man schließen, daß er zum Zeitpunkt der Einschulung, die in Bayern üblicherweise im September über die Bühne geht, ungefähr sechseinhalb Jahre alt sein wird. Berücksichtigt man die Aussage der Mutter, daß der Sohn drei Jahre den Kindergarten besuchte, bedeutet dies, daß der er bereits im Alter von dreieinhalb Jahren in den Kindergarten kam. Zwar wollen - statistisch gesehen - "immer mehr Familien den Kindergarten möglichst schon für Dreijährige" (Deutscher Bundestag 1990: 97), doch für Frau Amann ist dies offensichtlich nicht so selbstverständlich. Zumindest sind ihr die drei Jahre Kindergarten und der Eintritt in den Kindergarten im Alter von dreieinhalb eine eigene Begründung wert. Man könnte nun ausführliche Vermutungen darüber anstellen, welches die fraglichen Konstellationen und Ursachen dafür gewesen sein mögen, daß die Mutter in dem Interview diese noch einmal indirekt anspricht. Wie auch immer jedoch die Antworten ausfallen mögen, es ist plausibel anzunehmen, daß angesichts der Tatsache, daß die Mutter von sich aus den Kausalsatz anfügt, und der wahrscheinlichen Annahme, daß sie als Mutter bei der Entscheidung beteiligt war, den Sohn drei Jahre den Kindergarten besuchen zu lassen, sich gleichsam hinter dieser Begründung ein pädagogisches Problem verbirgt. Denn anders wäre es ohne weitreichende Zusatzannahmen kaum plausibel zu

machen, warum Frau Amann die drei Jahre überhaupt als begründungs- und in dieser Situation erwähnungsbedürftig betrachtet. Wissenstheoretisch formuliert: Die Tatsache, daß Frau Amann den dreijährigen Kindergartenbesuch ihres Sohnes eigens begründet, deutet darauf hin, daß darin eine Problematik enthalten ist, die von Frau Amann pädagogisch gerahmt wird. Pädagogische Rahmung bedeutet dabei, daß der (mögliche) Beginn des Kindergartenbesuches als ein Anlaß *für die Eltern* begriffen wurde, über die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit, d.h. über die eigenen Erwartungen und Ansprüche in bezug auf das Kind, aber auch möglicherweise in bezug auf sich selbst, die vorhandenen Ressourcen und Handlungsspielräume und die möglichen *Resultate* für die Beteiligten zu entscheiden.¹⁰ Es kennzeichnet jedoch diese Passage, daß diese Zusammenhänge nicht expliziert werden. Ganz im Gegenteil: Die gewählte Formulierung von Frau Amann bringt die pädagogische Rahmung geradezu zum Verschwinden, und allein der nachgeschobene Kausalsatz verrät etwas von den dahinter verborgenen Fragen - eine gleichsam paradoxe Form des Umgangs mit pädagogischem Wissen.

Ähnlich wie die vorangegangene Sequenz ist auch die folgende Äußerung der Mutter auf den ersten Blick, vor allem in ihrem Zusammenhang, kaum verständlich (Z. 6 f.). Etwas unvermittelt weist sie darauf hin - so kann man die Äußerung paraphrasieren -, daß die Kinder, wobei sie ihren Sohn vermutlich miteinbezieht, im Kindergarten auch an vorschulischen Förderangeboten teilnehmen. Angesichts der gewählten Formulierung "a bißl so Vorschule" (Z. 6 f.) muß jedoch offen bleiben, ob nur die Mutter oder auch der Kindergarten bzw. nur der Kindergarten diesen vorschulischen Angeboten kein allzu großes Gewicht einräumen: Vorschule sollte sein, aber man soll es nicht übertreiben. Ebenso wenig einsichtig erscheint, wie der Zusammenhang - vor allem angesichts der reihenden Konjunktion "und" - zwischen den beiden Äußerungen zu denken sei, zumal auch hier keine weiteren Erklärungen angeboten werden. Wie hängt das "bißchen" Vorschulangebot im Kindergarten mit der dreijährigen Besuchszeit und dem Geburtstermin im Februar zusammen? Angesichts der Tatsache jedoch, daß die Erwähnung des Kindergartens in einen unmittelbaren thematischen Zusammenhang mit den vorschulischen Förderangeboten gebracht wird, läßt sich die Lesart wagen, daß der Kindergartenbesuch im Kontext dieses Interviews und im Horizont der Frage der Interviewerin von Frau Amann vor allem unter dem Aspekt der Vorbereitung auf die Schule betrachtet wird. M.a.W.: Der Kindergarten wird - zumindest in diesem Kontext - aus der Perspektive der Schule thematisiert und weniger als eine Institution mit einem eigenständigen pädagogischen Auftrag.

Die Dominanz des Themas »Vorbereitung auf die Schule« wird auch im folgenden sichtbar. Wiederum etwas überraschend kommt nun Frau Amann auf ihre *eigenen* Maß-

10 An einer späteren Stelle im Interview erwähnt Frau Amann, daß ihr Sohn Schwierigkeiten hätte, sich in neuen Situationen zurechtzufinden. Im Zusammenhang mit der Möglichkeit, eine Turngruppe zu besuchen, sagt sie dazu: "Ja, er kam, ja, wie alt war er denn, dreieinhalb, ja wie er in den Kindergarten gekommen is. Und da hab ich mir gedacht, mei, vielleicht kannst es ihm ein bißl leichter machen, wenn 'st mit ihm sonst noch in a Turnen gehst, und bin mit ihm in ein Mutter-Kind-Turnen gegangen dann, ähm, daß er sich da einfach dran gewöhnt, daß er die Sicherheit gewinnt, daß er des Gefühl hat, er kann des auch schon a bißchen ..." (Amann I/S. 14, Z. 25 - Z. 32).

nahmen zu sprechen (Z. 7 ff.). Die Tatsache, daß auch diese in einen direkten Zusammenhang ("und ansonsten") mit den Vorschulangeboten im Kindergarten gestellt werden, stützt auf der einen Seite die These, daß für Frau Amann die Frage nach der angemessenen Vorbereitung auf die Schule und die damit einhergehenden praktischen Herausforderungen und Schwierigkeiten gleichsam unterschwellig und von vornherein mit dem Thema Kindergarten verknüpft sind, so daß die beiden zuvor konstatierten etwas abrupten Themenwechsel quasi »entschärft« wären.

Andererseits jedoch ist mit dem Themen- und Perspektivenwechsel (vom Kindergarten auf die eigene Praxis und von der dritten zur ersten Person) ein grundlegender Wandel der Darstellung und des Rahmens verbunden. Dies beginnt mit der kurzen Eröffnungsformel: "also ich muß sagen" (Z. 8 f.). Durch das Hervorkehren des gleichsam inneren Zwangs, etwas sagen bzw. offenbaren zu müssen, wird die anschließende Sequenz in die Nähe eines Bekenntnisses bzw. Geständnisses gerückt (vgl. auch Hahn/Kapp 1987). Damit rahmt Frau Amann das folgende als Mitteilungen über *persönliche Erfahrungen*. Deren »Wahrheit« ist subjektiv, insofern auch kaum objektivier-, beleg- und beweisbar. Offenbart wird jedoch keine innere Überzeugung, Einsicht oder Erleuchtung. Stattdessen schildert Frau Amann, wie sie ihren Sohn auf die Schule vorbereitetete.

Warum dann aber diese bekenntnishafte Rahmung? Eine Antwort darauf könnte lauten, daß die Vorbereitung auf die Schule für Frau Amann als ein pädagogisches Problem begriffen wird und daß gerade die damit verbundenen Unwägbarkeiten durch die »Flucht« in das Bekenntnis interaktionslogisch gleichsam unter Kontrolle gehalten werden sollen. Um diese Lesart nachvollziehbar werden zu lassen, ist es notwendig, die pädagogische Rahmung des Problems, wie sie von Frau Amann vorgenommen wird, und die daraus resultierenden Unsicherheiten zu rekonstruieren. Dabei ist aus rahmenanalytischer Sicht daran zu erinnern, daß es nicht pädagogische Fragen bzw. Themen als solche gibt, sondern immer nur in Kommunikationsprozesse eingebettete pädagogisch gerahmte Darstellungen derselben. Methodologisch bedeutet dies, daß zunächst die Frage beantwortet werden muß, wie im vorliegenden Ausschnitt Frau Amann es schafft, die Vorbereitung auf die Schule so zu rahmen, daß sie als ein für alle Beteiligten nachvollziehbares pädagogisches Problem wahrgenommen wird, ohne es selbst als ein solches ausdrücklich zu definieren.

Im Horizont der zuvor skizzierten Heuristik pädagogischen Wissens spielt zunächst die Erwähnung und Beschreibung des eigenen mütterlichen *Handelns* eine zentrale Rolle. Dabei fällt im vorliegenden Fall auf, daß dieses zuerst negativ bestimmt wird: Sie habe ihren Sohn *nicht* besonders auf die Schule vorbereitet, um es anschließend als eine Reaktion auf die Fähigkeiten und Interessen des Sohnes bzw. als Resultat einer Reflexion ("weil ich mir gedacht hab" Z. 16) zu beschreiben.

In ähnlicher Weise, nämlich indirekt, kommt Frau Amann auf die sie leitenden *Prinzipien* und *Ziele* zu sprechen. Weder legt sie sich eindeutig fest noch nennt sie allgemeine normative Orientierungen, denen sie folgt. Sieht man jedoch genauer hin, wird eine spezifische - immer wieder antreffbare - Form des Umgangs mit den normativen Aspekten pädagogischen Denkens und Handelns im Alltag sichtbar. So steht im Zentrum der Darstellung von Frau Amann, daß sie ihren Sohn auf die Schule "net beson-

ders vorbereitet" (Z. 8 f.) und - kurz danach - das Schreiben "net extrem gefördert" (Z. 15 f.) habe. Sie verweist also zunächst auf extreme, wenn man so will, prinzipielle bzw. radikale Möglichkeiten der Vorbereitung auf die Schule, um sie *zugleich zu verwerfen*. Dagegen bleibt unausgesprochen, was sie unternommen bzw. wie sie ihren Sohn auf die Schule vorbereitet hat. Indem sie jedoch prinzipielle Lösungsmöglichkeiten ablehnt, eröffnet sie indirekt ein ungefähres Möglichkeitsspektrum praktischen Handelns, ohne dies jedoch im Detail beschreiben zu müssen. Auffallend im vorliegenden Fall ist dabei, daß Frau Amann nur einen Pol, nämlich die "extreme" Förderung, des möglichen Spektrums zurückweist. Die Alternative, auf jegliche Förderung zu verzichten, scheint für sie kein Thema zu sein, was zugleich bedeutet, daß die Notwendigkeit vorschulischer Fördermaßnahmen für Frau Amann in dieser Situation als fraglos gültig und in bezug auf die Interviewerin und den Interviewer als nicht weiter begründungsbedürftig angesehen wird.

In analoger Weise und mit einem ähnlichen Ergebnis »begründet« Frau Amann ihre Erwartungen an die zukünftige schulische Motivation ihres Sohnes. Indem sie ihre Befürchtungen angesichts drohender Langeweile in der Schule erwähnt, wird indirekt auch angesprochen, daß es ihr vor allem um die spätere Lernbereitschaft ihres Sohnes in der Schule geht. Und wiederum wird nur ein Aspekt, nämlich der Verlust der Motivation durch eine zu intensive Förderung betont; die denkbaren Alternativen werden nicht aufgegriffen.

Der Verweis auf die drohende Langeweile in der Schule dient jedoch nicht nur der Vergewisserung der eigenen Prinzipien. Zugleich wird damit auch die Differenz zwischen erwünschten und möglichen nicht-erwünschten Effekten des eigenen Handelns reflektiert. M.a.W.: Frau Amann macht sich Sorgen um die richtigen Wirkungen ihres Handelns (zu den Topoi pädagogischer Sorge vgl. Oelkers 1993). Typisch dafür ist die temporale Sequenzierung und die logische Verknüpfung: Die eigenen Handlungen in der Vergangenheit werden in einem engen kausalen Zusammenhang mit den zukünftigen Auswirkungen in der Schule gebracht.¹¹ Und obwohl in der Sorge vor allem die Unsicherheiten bezüglich möglicherweise nicht vollständig kontrollierbarer Effekte bzw. möglicher Defizite in der Zukunft zum Ausdruck gebracht werden, bietet sie doch zugleich auch eine Reduktion der Komplexität. Es werden nicht nur enge Kausalzusammenhänge unterstellt, sondern Frau Amann deutet auch an, daß sie die drohenden Probleme für prinzipiell vermeidbar hält.

Schließlich sei noch festgehalten, daß die jeweiligen Momente pädagogischen Wissens hier nicht nur implizit, sondern mehrfach explizit in einen inhaltlichen, wenn jeweils unterschiedlich logischen Zusammenhang ("weil", "also", "und", "aber", "wenn", "dann" etc.) gestellt werden. Mit Hilfe dieser Konjunktionen wird gleichsam evident der thematische Zusammenhang im Sinne eines pädagogischen Verständnisses der Kon-

11 Interessant dabei ist, was hier jedoch nicht in allen Details (z.B. in Hinblick auf die eigene elterliche Funktion im Verhältnis zur Schule) weiter verfolgt werden kann, daß im Zentrum ihrer Sorge die möglichen, eher mittelfristigen Auswirkungen in der Schule (sic !) stehen. Frau Amann könnte - um eine alternative Position wenigstens anzudeuten - auch auf dem Standpunkt stehen, daß die Motivation der Kinder zu den zentralen Aufgaben der Lehrerin gehöre.

stellation kommunikativ konstituiert.

Erinnert man sich bei diesem Stand der Analyse noch einmal an die Eröffnungsformel, dann zeichnen sich nun die Zusammenhänge deutlicher ab. Was Frau Amann beschreibt, ist das mit verschiedenen Unwägbarkeiten verbundene Problem, wie man Kinder *angemessen* auf die Schule vorbereitet. Kennzeichnend dafür ist - wie für fast alle pädagogischen Fragen -, daß es keine eindeutigen, fraglos gültigen und verbindlichen Lösungen gibt und daß man nicht sicher sein kann, welche Auswirkungen das eigene Handeln haben wird. Zugleich ist man - vor allem als Mutter - jedoch für alles, was den Sohn tangiert, mehr oder weniger unmittelbar verantwortlich, und dies bedeutet, man steht in jeder Kommunikationssituation, in der es um pädagogische Themen geht, unter einem zumindest latenten Rechtfertigungszwang. In dieser Situation, in der man die Effekte des eigenen Handelns noch nicht kennt und allgemein verbindliche Lösungsmuster nicht zur Verfügung stehen, bleibt - letztendlich - nur die Alternative der Dogmatisierung oder der Personalisierung. Frau Amann wählt den zweiten Weg.

Im übrigen läßt sich diese Art der Rahmung des Redens über Erziehungsfragen im Alltag häufiger beobachten. Sei es als Eröffnungsformel - wie hier -, als eingeschobener Kommentar oder als abschließende Bilanzierung: Immer wieder werden pädagogische Fragen im bekennden Rückgriff auf die eigene Person »gelöst«. Interaktionslogisch ist mit dieser Art des Bekenntnisses bzw. der Offenbarung, persönlich gleichsam nicht anders zu können bzw. gekonnt zu haben, eine Art präventive Immunisierung verbunden. Wer sich derart »entblößt«, appelliert an die Bereitschaft seines Gegenübers, in besonderer Weise Rücksicht zu nehmen, um das eigene Gesicht wahren zu können (vgl. Goffman 1986).

Jenseits davon läßt sich am vorliegenden Beispiel unter der Perspektive des Umgangs mit pädagogischem Wissen noch eine weitere, immer wieder beobachtbare Form der Darstellung erkennen. Dazu ist es hilfreich, sich zunächst zu vergegenwärtigen, worüber Frau Amann spricht: Weil ihr Sohn Thomas ein "wißbegieriges Kerlchen" sei, habe sie ihn nicht besonders vorbereitet, sondern nur seine Fragen beantwortet. Konkretisiert wird seine Wißbegierde durch den Hinweis, daß er "furchtbar in der Gegend umeinanderrechnet" (Z. 12) und versucht ein bißchen zu schreiben (Z. 14 f.). Wichtig aber ist vor allem, daß Thomas in der Schule noch etwas Neues lernen soll, weil er sonst sich langweilen und den Faden verlieren könnte. M.a.W.: Frau Amann diskutiert die Probleme einer angemessenen Vorbereitung auf die Schule und die damit zusammenhängenden Entscheidungs- und Handlungsprobleme nicht auf einer allgemeinen bzw. theoretisch-systematischen Ebene,¹² sondern es wird die eigene Praxis an Hand konkreter *Beispiele* beschrieben. Diese dienen hier vor allem der Veranschaulichung. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt auf der Hand: Da über die praktische Frage nach der an-

12 Frau Amann kommt hier auf ein Problem zu sprechen, daß in theoretisch-abstrakter Form vor allem H. Heckhausen in seiner Theorie der Leistungsmotivation beschrieben hat. Neben der "Erreichbarkeit des in der Lernsituation gestellten Leistungszieles für den individuellen Schüler", "den Anreiz von Aufgaben" nennt H. Heckhausen als dritte situationsabhängige "Anregungsvariable" für die Aktivierung überdauernde Leistungsmotivation "den Neuigkeitsgehalt eines dargebotenen Lernstoffes" (1972: 195 ff.).

gemessenen Vorbereitung auf die Schule ohnehin keine allgemeingültige Verständigung möglich ist, bietet die Konzentration auf das jeweils Besondere die Chance, wenigstens im Einzelfall vorläufige Lösungen finden und das eigene Prinzip exemplarisch demonstrieren zu können.¹³

Versucht man die bisherigen Ergebnisse zusammenzufassen, schält sich für die letzte Sequenz vorläufig eine Form des Umgangs mit pädagogischem Wissen heraus, die vor allem durch folgende - im übrigen in pädagogischen Kommunikationen immer wieder zu beobachtende - Charakteristika gekennzeichnet ist:

- Eröffnung eines ungefähren Handlungsspielraumes und indirekte Vergewisserung des eigenen normativen Fundaments durch explizite Negation extremer, übertriebener, prinzipieller Handlungsstrategien und Positionen;
- Veranschaulichung abstrakter Prinzipien in Form exemplarischer Geschichten bzw. Sachverhaltsdarstellungen;
- Versuch der Kontrolle der Kontingenzen und Ambivalenzen des eigenen Handelns und Denkens durch besorgte, kalkulierende und reflexive Antizipation möglicher Effekte;
- Imagewahrung - im Sinne E. Goffmans (1986) - durch Rahmung der pädagogischen Themen als persönliche Erfahrungen.

5

Man könnte nun damit beginnen, sich den Kopf zu zerbrechen, was dies alles einerseits noch mit E. Goffmans *Rahmen-Analyse* und andererseits mit den etablierten Forschungsinteressen, Verfahren und Standards rekonstruktiver Sozialforschung zu tun hat. Eine, wenn auch strenge Vertreter der reinen Lehre wenig befriedigende, Entgegnung darauf könnte auf die bislang weitgehend vernachlässigte wissenssoziologische Frage hinweisen, wie Akteure im Alltag *situativ mit Wissen bzw. mit spezifischen Wissensformen umgehen* (vgl. dazu Reichertz/Schröer 1994), und die daraus resultierende Aufgabe, dafür mit sozialwissenschaftlich-empirischen Mitteln Antworten zu suchen. M.a.W.: es geht um eine erste Annäherung an bisher weitgehend dunkle Aspekte der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion, Organisation und Verwendung gesellschaftlichen Wissens bzw. genauer: spezifischer Wissensformen auf seiten der handelnden Akteure.

Nichtsdestoweniger sind, läßt man die auch anderenorts noch weitgehend unge-

13 "Die Veranschaulichung ist hier kein Notbehelf, keine bloß »indirekte« Art der Bedeutungserfassung, so als meinte das Wort an sich einen begrifflich klar umgrenzbaren Sachverhalt, zu dessen Eruiierung man wegen der zunächst unpräzisen Wortbedeutung auf Beispiele als bloß vorläufige Mittel angewiesen wäre. Das Wort hat keinen solchen immanenten Maßstab eindeutiger Begrifflichkeit. Die »Unbestimmtheit« der Wortbedeutung ist keine Ungenauigkeit; denn das in den Verwendungen jeweils Gemeinte ist unmißverständlich. So gewiß also Beispiele immer über sich hinausweisen: Man versteht (sich, Einfügung C.L.) an Hand von Beispielen vorzüglich über solches »Allgemeine«, das exakt weder bestimmt noch bestimmbar ist" (Buck 1989: 138). Zum Konzept exemplarischer Geschichten im Zusammenhang mit kommunikativen Gattungen vgl. ausführlich A. Keppler 1988.

klären Fragen rekonstruktiver Sozialforschung einmal außer Acht¹⁴, im Kontext des hier vorgestellten Konzeptes selbstverständlich noch eine Reihe von Problemen zu lösen und zu diskutieren, von denen hier nur drei zentrale herausgegriffen werden sollen:

- Erstens: Die zuvor kurz gestreifte Debatte um die Frage, welcher theoretischen Ecke denn E. Goffman nun zuzuschlagen sei, hat bereits angedeutet, daß es weiteren Klärungsbedarf im Hinblick auf eine (wissens-)theoretische Reformulierung und Bestimmung des Gegenstandes gibt. Dies gilt primär für das Rahmenkonzept selbst, den Wissensbegriff und das zugrundeliegende Subjekt- und Handlungsmodell,¹⁵ aber auch in bezug auf die, das methodische Vorgehen begründende, Theorie der Interpretation.
- Zweitens wurde zuvor argumentiert, daß ein Vorteil des Rahmen-Konzeptes darin zu sehen ist, daß es eher als andere vergleichbare Konzepte die Vielschichtigkeit, aber auch die Bruchstückhaftigkeit und Flüchtigkeit des in sozialen Situationen in Anspruch genommenen Wissens und den Umgang damit mikroanalytisch »zugänglich« machen kann. Doch schon das kurze Beispiel hat angedeutet, daß dabei in spezifischer Weise das traditionelle Subjektmodell seine Konturen verliert. Was sich abzeichnet, ist ein in flüchtigen, schnell aufeinanderfolgenden Konstellationen agierendes Wesen,

"das weder in Natur noch in Kultur *fraglos* eingebettet, vielmehr auf Interpretation und Präsentation angewiesen, gegenüber jeder Erfahrung orientierungsbedürftig und ständig in der Realisierung seiner Situationsdefinition gefährdet ist" (Hitzler 1992: 457).

Und statt eines souverän handelnden Subjektes werden empirisch vielschichtige, in sich verschachtelte Situationen mit nicht immer eindeutig identifizierbaren Anfängen und ohne markante Endpunkte, kurz "ein schnell wechselnder Strom verschieden gerahmter Abschnitte" (Goffman 1977: 584) und heterogener Umgangsformen mit Wissen sichtbar. Im Kern führt dies zu einer Radikalisierung der Frage, was jeweils der Fall ist. Denn während üblicherweise davon ausgegangen wird, daß den untersuchten, gleichsam natürlich gegebenen Analyseeinheiten, seien es Individuen, Kollektive oder Situationen bzw. Settings aller Art, *eine* Struktur zugrundeliegt, muß hier auf eine derart starke Identitätsprämisse verzichtet werden. Denn wenn man die Welt aus der Perspektive E. Goffmans betrachtet, kommen zunächst nicht die Ein-

14 Dazu gehören das noch immer offene Problem der Gütekriterien, die Frage der Generalisierung und der Ökonomie von Fallanalysen, die Schwierigkeiten der Darstellbarkeit von Analysen, der Stellenwert selbsterzeugter Protokolle u.a. (vgl. Lüders/Reichertz 1986: 96 ff).

15 Vgl. dazu als hilfreiche Anregungen die Beiträge von R. Hitzler (1992), M. Wehrspau (1989) und aus den Sammelbänden von R. Hettlage und K. Lenz (1991), J. Ditton (1980), P. Drew und A. Wootton (1988) und St. Riggins (1990).

heiten, sondern die mühsam aufrechterhaltenen und brüchigen Selbstdarstellungen, die flüchtigen Situationen und die serielle Struktur des Sozialen zum Vorschein (vgl. Bude 1988; Hettlage 1991: 98 ff; Hitzler 1992). Der Fall sind also hier Situationen und Begegnungen. Wie unter diesen Bedingungen Identität und Einheitserfahrung möglich ist bzw. empirisch realisiert wird, ist eine zweite, empirisch und theoretisch zu beantwortende Frage.

- Schließlich hat drittens das oben analysierte empirische Beispiel auch anklingen lassen, daß das Konzept *Umgangsformen* mit Wissen noch auf wackeligen Beinen steht. Vor allem ist klärungsbedürftig, in welchem Verhältnis Wissens- und Umgangsformen stehen. Daneben bedarf es - mit Hilfe vergleichender und typologisierender Analysen - einer weiteren Präzisierung des Konzeptes: Welches sind die wesentlichen Charakteristika für den Umgang mit pädagogischem Wissen, welche Momente sind eher kontingent? Und zuletzt: lassen sich typische Umgangsformen, z.B. für einzelne Individuen, Milieus oder Problemkonstellationen, beobachten?

Es wäre verwegen, angesichts der vorgestellten Überlegungen von einer Methodologie der Rahmenanalyse zu sprechen. De facto sind sie nicht mehr als ein erster tastender und neugieriger Versuch, konzeptionelles und empirisches Neuland zu betreten, der weiterer empirischer Erfahrungen und Systematisierungen bedarf.

Literatur

- Beck, U., und W. Bonß (Hg.) (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt a.M.
- Beck-Gernsheim, E. (1985). *Wieviel Mutter braucht das Kind? Geburtenrückgang und Wandel der Erziehungsarbeit*. in: S. Hradil (Hg.). *Sozialstrukturen im Umbruch* (265-286). Opladen
- Beck-Gernsheim, E. (1989). *Mutterwerden - der Sprung in ein anderes Leben*. Frankfurt a.M.
- Beck-Gernsheim, E. (1990a). *Alles aus Liebe zum Kind*. in: U. Beck und E. Beck-Gernsheim. *Das ganz normale Chaos der Liebe* (135-183). Frankfurt a.M.
- Beck-Gernsheim, E. (1990b). *Was das Leben erschwert: Neue Anforderungen und Konflikte in der Kindererziehung*. in: V. Teichert (Hg.). *Junge Familien in der Bundesrepublik. Familienalltag - Familienumwelt - Familienpolitik* (55-73). Opladen
- Bergmann, J. R. (1987). *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin, New York
- Bergmann, J. R. (1991). *Goffmans Soziologie des Gesprächs und seine ambivalente Beziehung zur Konversationsanalyse*. in: R. Hettlage und K. Lenz (Hg.). *Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (301-326). Bern, Stuttgart
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung - Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt (3., um einen Teil weiterte Auflage)
- Bude, H. (1988). *Auflösung des Sozialen? Die Verflüssigung des soziologischen »Gegenstandes« im Fortgang der soziologischen Theorie*. in: *Soziale Welt* 39: 4-17
- Büchner, P. (1985). *Einführung in die Soziologie des Erziehungs- und des Bildungswesens*. Darmstadt
- Denzin, N. K., und Ch.M. Keller (1981). *Frame Analysis Reconsidered*. in: *Contemporary Sociology* 10 (52-60)

- Deutscher Bundestag: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe - Achter Jugendbericht. Bundestagsdrucksache 11/6576, Bonn 6.3.1990
- Ditton, J. (Hg.) (1980). *The view from Goffman*. London & Basingstoke, MacMillan Press
- Drew, P., und A. Wootton (Hg.) (1988). *Erving Goffman. Exploring the Interaction Order*. Cambridge
- Eberle, Th. S. (1991). Rahmenanalyse und Lebensweltanalyse. in: R. Hettlage und K. Lenz (Hg.). *Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (157-210). Bern, Stuttgart
- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1981a). A Reply to Denzin and Keller. in: *Contemporary Sociology* 10: 60-68
- Goffman, E. (1981b). *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- Goffman, E. (1986). *Interaktionsrituale. Über das Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.
- Gonos, G. (1977). "Situation" versus "frame": The "interactionist" and the "structuralist" analyses of everyday life. in: *American Sociological Review* 42: 854-867
- Goodman, N. (1990). *Wörter, Werke, Welten*. in: *ders. Weisen der Welterzeugung* (13-37). Frankfurt a.M.
- Hahn, A., und V. Kapp (Hg.) (1987). *Selbstthematizierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt a.M.
- Heckhausen, H. (1972). Förderung der Lemmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. in: H. Roth (Hg.). *Begabung und Lernen* (193-228). Stuttgart
- Hettlage, R. (1991). Rahmenanalyse - oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der sozialen Wirklichkeit. in: R. Hettlage und K. Lenz (Hg.). *Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (95-154). Bern, Stuttgart
- Hettlage, R., und K. Lenz (Hg.) (1991). *Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*. Bern, Stuttgart
- Hitzler, R.: *Der Goffmensch* (1992). Überlegungen zu einer dramatischen Anthropologie. in: *Soziale Welt* 43: 449-461
- Jary, D., und G. Smith (1976). Review of »Frame Analysis«. in: *Sociological Review* 24: 917-927
- Keller, R. (1994). *Verstreute Expertisen. Psychologisches Wissen und Biographiekonstruktion*. Vortrag auf dem Workshop »Expertenwissen« in St. Gallen 18.-20.2.93. Ms. München 1993. Erscheint in: R. Hitzler; A. Honer, Chr. Maeder (Hg.). *Expertenwissen*. Opladen (im Druck)
- Keppler, A. (1987). Der Verlauf von Klatschgesprächen. in: *ZfS* 16: 288-302
- Keppler, A. (1988). Beispiele in Gesprächen. Zu Form und Funktion exemplarischer Geschichten. in: *Zeitschrift für Volkskunde* 84: 39-57
- Keppler, A., und T. Luckmann (1989). "Weisheits"vermittlung im Alltag. Wer in den Augen eines anderen weise ist, ist weise. in: W. Oelmüller (Hg.). *Philosophie und Weisheit* (148-160). Paderborn
- Kühnlein, I. (1992a). Psychologisierung der Lebensführung durch Psychotherapie? In: *mps-texte, Münchner Projektgruppe für Sozialforschung* 1/1992 (23-35)
- Kühnlein, I. (1992b). Umsetzungsformen stationärer Psychotherapie im Alltag. in: *mps-texte, Münchner Projektgruppe für Sozialforschung* 1/1992 (51-59)
- Lenz, K. (1991). Goffman - ein Strukturalist? in: R. Hettlage und K. Lenz (Hg.) *Erving Goffman - ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation* (243-297). Bern, Stuttgart
- Luckmann, T. (1984). Das Gespräch. in: K. Stierle und R. Warning (Hg.) *Das Gespräch (Poetik und Hermeneutik, Bd. XI)* (49-63). München

- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: kommunikative Gattungen. in: F. Neidhardt; R. Lepsius; J. Weiß (Hg.) Kultur und Gesellschaft (Sonderheft 27/1986 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie) (191-211). Opladen
- Luckmann T. (1988). Kommunikative Gattungen im kommunikativen »Haushalt« einer Gesellschaft. in: G. Smolka-Koerdt; P.M. Spangenberg; D. Tillmann-Bartylla (Hg.). Der Ursprung von Literatur, Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650 (279-288). München
- Luckmann, T., und A. Keppler (1992). Lebensweisen im Gespräch. in: R. Kühn und H. Petzold (Hg.). Psychotherapie und Philosophie. Philosophie als Psychotherapie (201-222). Paderborn
- Lüders, Chr. (1991). Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. in: D. Garz und K. Kraimer (Hg.). Qualitativ-Empirische Sozialforschung (377-408). Opladen
- Lüders, Chr. (1993a). Spurensuche. Ein Literaturüberblick zur Verwendungsforschung. in: J. Oelkers und H. E. Tenorth (Hg.). Pädagogisches Wissen (415-437). Weinheim, Basel (zuerst erschienen als 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel 1991)
- Lüders, Chr. (1993b). Schlußbericht zum DFG-Projekt »Pädagogisches Wissen im Alltag« (Az: Lu 474/1-1). Ms., München, April 1993
- Lüders, Chr. (1994a). Verstreute Pädagogik - Ein Versuch. Erscheint in: K.-P. Horn und L. Wigger (Hg.). Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft (103-127). Weinheim (im Druck)
- Lüders, Chr. (1994b). Pädagogisches Wissen im Alltag (Arbeitstitel). Ms. München
- Lüders, Chr., und J. Reichertz (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum - Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 12/86: 90-102
- Mutz, G.; W. Bonß; I. Kühnlein; R. Keller (1991). Verwendung psychologischen Wissens. Ehemalige Psychotherapiepatienten rekonstruieren ihre Biographie. Zwischenbericht an die DFG. MS. München, Münchner Projektgruppe für Sozialforschung
- Mutz, G., und I. Kühnlein (1991). Lebensgeschichte als Skript? Verwendung alltäglicher und wissenschaftlicher Wissensbestände bei der biographischen Rekonstruktion von Krankheitsverläufen. in: U. Flick (Hg.). Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen (230-242). Heidelberg
- Mutz, G., und I. Kühnlein (1992). Zur Reformulierung des Karriere-Modells: Theoretische Skizze und empirische Ergebnisse einer Fallstudie. in: mps-texte, Münchner Projektgruppe für Sozialforschung 1/1992: 37-50
- Mutz, G., und I. Kühnlein (1993). Im Spannungsfeld zwischen Kollektiv- und Individualbiographie. Ein Fallbeispiel zum Umgang mit unterschiedlichen biographischen Konstruktionsmustern. in: BIOS 6 (1993): 47-69
- Oelkers, J. (1993). Topoi der Sorge - Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. in: J. Oelkers und H.-E. Tenorth (Hg.). Pädagogisches Wissen (213-231). Weinheim & Basel (zuerst erschienen als 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel 1991)
- Oelkers, J., und H.-E. Tenorth (Hg.) (1993). Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel (zuerst erschienen als 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel 1991)
- Peirce, Ch. S. (1991). Deduktion, Induktion und Hypothese. in: ders. Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (229-250). Hrsg. von K.-O. Apel. Übersetzt von G. Wartenberg. Frankfurt a.M. 1991, (Orig. 1878)
- Reichertz, J. (1988). Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. in: KZfSS 40: 207-222
- Reichertz, J. (1991). Aufklärungsarbeit - Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit. Stuttgart
- Reichertz, J., und N. Schröer (1994). Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. im vorliegenden Band

- Riggins, St. H. (Hg.). *Beyond Goffman. Studies on Communication, Institution, and Social Interaction.* Berlin, New York
- Schleiermacher, F. (1983). *Pädagogische Schriften Bd. 1.* Stuttgart
- Sharron, A. (1981). *Frame Paralysis: When time stands still.* In: *Social Research* 48: 500-520
- Sharrock, W. W. (1976). *Review of Frame Analysis.* in: *Sociology* 10: 332-334
- Soeffner, H.-G. (1989). *Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* in: ders. *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (66-97). Frankfurt a.M.
- Soeffner, H.-G., und R. Hitzler (1994). *Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen.* im vorliegenden Band
- Stehr, N., und R.V. Ericson (Hg.) (1992). *The Culture and Power of Knowledge. Inquiries into Contemporary Societies.* Berlin, New York
- Straus, F.; R. Höfer, W. Gmür (1988). *Familie und Beratung. Zur Integration professioneller Hilfe in den Familienalltag. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Klienten.* München
- Verhoeven, J. (1985). *Goffman's frame analysis and modern micro-sociological paradigms.* in: H.-J. Helle und S.N. Eisenstadt (Hg.). *Micro Sociological Theory. Perspectives on Sociological Theory Vol. 2* (Sage Studies in International Sociology 34) (71-100). London, Beverly Hills, New Dehli
- Wehrspau, M. (1989). *Kommunikation, öffentliche Ordnung und das projektive Selbst. Die Bedeutung von Erving Goffmans Ökologie der sozialen Situation für die Analyse der Moderne.* in: *ZfS* 18: 329-345
- Williams, R. (1988). *Understanding Goffman's Methods.* in: P. Drew und A. Wootton (Hg.). *Erving Goffman. Exploring the Interaction Order* (64-88). Cambridge, Polity Press
- Winkler, M. (1989). *Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken.* in: U. Herrmann und J. Oelkers (Hg.). *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne* (24. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (211-226). Weinheim, Basel