

Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019

Amling, Steffen (Ed.); Geimer, Alexander (Ed.); Schondelmayer, Anne-Christin (Ed.); Stützel, Kevin (Ed.); Thomsen, Sarah (Ed.)

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Amling, S., Geimer, A., Schondelmayer, A.-C., Stützel, K., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2019). *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1/2019* (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1/2019). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65683>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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

Heft 1 2019

JDM

Jahrbuch Dokumentarische Methode

Schwerpunkte:

Typenbildung in der Dokumentarischen Methode

**Zugänge zur Analyse von Prozessen der Organisations-
erziehung**

Methodologische Überlegungen zur Analyse von technologischen Artefakten

herausgegeben vom ces e.V.

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

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

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

Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 1 / 2019.

Herausgeber*innen: Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel und Sarah Thomsen.

Kontakt zur Redaktion: jahrbuch@ces-forschung.de

Inhalt

*Steffen Amling / Alexander Geimer / Anne-Christin Schondel-
mayer / Sarah Thomsen / Kevin Stützel*
Editorial: Neue Perspektiven der Dokumentarischen Methode 5

SCHWERPUNKTBEITRÄGE

Ralf Bohnsack / Iris Nentwig-Gesemann / Nora F. Hoffmann
Typenbildung und Dokumentarische Methode 17

Arnd-Michael Nohl
Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die
Dokumentarische Methode 51

OFFENE BEITRÄGE UND REPLIKEN

Martin Hunold
Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisations-
erziehung 67

- *Steffen Amling*: Differenzierung von Typen von Organisa-
tionen in der Dokumentarischen Methode.
Eine Replik zum Beitrag von Martin Hunold. 93

- *Daniel Goldmann*: Ist das noch Dokumentarisch? Replik
zu einer Variante Dokumentarischer Organisationsforschung 101

Denise Klinge

Dokumentarische Methode und digitale Artefakte – Zur
Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps 107

- *Martin Karcher*: Einige Herausforderungen für erziehungswissenschaftliche Forschung durch Digitalisierung.
Eine Replik zum Beitrag von Denise Klinge. 131

Anna Rauschenberg

Das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der
sozialen Interaktionspraxis Interview – Überlegungen zu
einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode 137

- *Jan-Hendrik Hinzke*: Dokumentarische Methode und Subjektivierung ins Gespräch miteinander bringen.
Eine Replik zum Beitrag von Anna Rauschenberg. 155

Philip Schelling

Zur Organisation von Partei – Über die Verordnung von Gemeinschaft und die asymmetrische Herstellung von Konsens 161

- *Alexander Geimer*: Hörige Angehörigkeit / appellative
Konjunktivität als Meta-Identität / Subjektnorm?
Eine Replik zum Beitrag von Philip Schelling. 183

AUTORINNEN UND AUTOREN DIESES BANDES 189

Editorial: Neue Perspektiven der Dokumentarischen Methode

1. Ausgangspunkt: Tendenzen der Differenzierung in der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode erscheint angesichts der unterschiedlichen Auslegungen, Akzentuierungen sowie Erweiterungen ihrer zentralen Begriffe zurzeit als eine - mehr oder weniger deutliche - Einheit in der Differenz. Fünf Aspekte wollen wir beispielhaft herausgreifen: *Erstens*, methodologische Weiterentwicklungen und Modifikationen, die den Status der Typenbildung diskutieren und dabei verschiedene Akzentuierungen vornehmen. *Zweitens* wird die Relevanz eines kommunikativ-generalisierten Wissens in den Blick genommen und der handlungsleitende Charakter eines impliziten (atheoretischen und konjunktiven) Wissens u. a. zugunsten einer verstärkten Berücksichtigung normativer Ordnungen bzw. diskursiv-generalisierter Wissensbestände mit normativem Appellcharakter relativiert; in diesem Kontext spielen subjekttheoretische Bestimmungen von Akteur*innen eine wichtige Rolle. *Drittens* wird materialitätstheoretischen Überlegungen größerer Raum eingeräumt, so dass konjunktive Erfahrungsräume auf Aspekte ihrer Dinglichkeit und mit Blick auf die Anforderungs- oder Appellstruktur bzw. die Affordanzen ihrer (medial-) materiellen Infrastruktur untersucht werden. Neben handlungs-, subjekt- sowie medien- und materialitätstheoretischen Neujustierungen führen, *viertens*, der Einsatz oder die Erprobung unterschiedlicher Erhebungsformen zu sehr differenten Auswertungsstrategien, etwa nur im Bereich der Analyse von Bild-Medien: Die Analyse von Kinderzeichnungen, Amateur-Fotos, Web-Sites oder professionellen Werbevideos ist zwar methodisch ähnlich ausgerichtet, geht aber auf teils unterschiedliche Grundbegriffe zurück (ähnlich wie die zuvor genannten Weiterentwicklungen). Und, *fünftens*, bestehen noch innerhalb ganz ähnlicher spezifischer, methodischer Bezugspunkte, wie etwa der Videografie des Unter-

richts oder der Analyse von Organisationen, unterschiedliche Ausrichtungen und Neujustierungen, die verschiedene Anschlüsse der Dokumentarischen Methode an theoretische Debatten und empirische Gegenstände ermöglichen.

Man könnte die Liste dieser aktuellen Differenzierungen ohne Frage weiter fortsetzen – und als Anlass zur Klage nehmen, also die hier nur skizzenhaft pointierte Vielfalt der Dokumentarischen Methode problematisieren. Wir sind der Meinung, dass sich in dieser Mannigfaltigkeit vielmehr die Flexibilität und Anschlussfähigkeit der grundlagentheoretischen Begriffe der Dokumentarischen Methode zeigt – so werden die Wissenssoziologie von Mannheim und die Praxis-theorie von Bourdieu als zentrale Theorien der Methode auch mit der Systemtheorie Luhmanns und dem Pragmatismus nach Dewey und Mead verbunden (um nur einige zu nennen). Die Dokumentarische Methode ist oder wird damit theoretisch, methodologisch und empirisch in hohem Maße anschlussfähig an unterschiedliche Fragestellungen und Paradigmen. Unter diesem Vorzeichen steht das mit diesem Band neu eröffnete Publikationsformat des „*Jahrbuchs Dokumentarische Methode*“ (JDM).¹ Das JDM soll in erster Linie Platz für die Darstellung und Diskussion von Differenzierungen wie etwa den oben genannten bieten, die einerseits in möglichst produktive Wechsel- und Kommunikationsverhältnisse eintreten und so andererseits den Rahmen der Dokumentarischen Methode als ein Dach mit vielfältigen Pfeilern und Stützen verstehen lassen. Im Fokus des JDM stehen damit die Auseinandersetzungen innerhalb der komplexen Architektur der Methode und deren teils auch disparaten Unternehmungen. Es geht also nicht zuletzt auch darum, Diskussionen dazu anzuregen, wo die Grenzen der Kompatibilität und Anschlussfähigkeit sowie der Weiterentwicklung verlaufen und zu erörtern, was innerhalb des Rahmens der Dokumentarischen Methode gedacht werden kann bzw. muss und was einen solchen Rahmen transzendiert.

2. Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand? Neue Formate

Gerade was die Diskussion und Eröffnung neuer Perspektiven der Dokumentarischen Methode betrifft, schließt das *Jahrbuch Dokumentarische Methode* nun nicht nur an die oben angedeuteten Überlegungen, sondern, was seine Form betrifft, zugleich an Diskussionen um die Vorteile und Schwierigkeiten

1 Das Jahrbuch Dokumentarische Methode wird vom centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces) herausgebracht. Aus dem Vorstand des Vereins konstituiert sich ein wechselnder Herausgeber*innenkreis. Die Beitragenden und Kommentator*innen werden u.a. aus dem Kreis der Mitglieder des Vereins stammen, die sich z.T. seit Jahren mit der Dokumentarischen Methode auseinandersetzen. Es werden über den Mitgliederkreis hinaus aber auch andere Forscher*innen, die mit der Dokumentarischen Methode oder rekonstruktiv arbeiten, zur Einreichung von Beiträgen aufgefordert. Nähere Informationen hierzu unter: www.ces-forschung.de/index.php/publikationen/jahrbuch-dokumentarische-methode.

eines weitgehend anonymisierten Peer-Review-Verfahrens an, wie es in den meisten etablierten wissenschaftlichen Zeitschriften üblich ist. Prinzipiell steht „Peer Review“ für die „Begutachtung und Bewertung [...] wissenschaftlicher Wissensbehauptungen durch die dazu allein kompetenten Kollegen („peers“)" (Weingart 2001: 284f). Nicht zuletzt aufgrund seines Umfangs und seiner Relevanz für die Ermöglichung oder Verhinderung wissenschaftlicher Karrieren hat sich ein eigener Strang der Wissenschaftsforschung etabliert, der sich auf die Untersuchung des Peer-Reviews konzentriert. Mit Hirschauer lässt sich nun argumentieren, dass diese Peer-Review-Forschung an einer „normativen Überdetermination“ leidet (Hirschauer 2004: 73): Die Konzepte der Reliabilität und Objektivität, die in der Peer-Review-Forschung als Maßstab herangezogen werden, um die Güte von Urteilen zu beurteilen, implizieren, „man könne die Wirklichkeit einer Sache unabhängig von menschlichen Wissensprozessen bestimmen“ (ebd.); hingegen scheint Hirschauer die Peer-Review-Forschung weniger geeignet „als engagierte Anklage gegen Fehlleistungen denn als unfreiwillige Aufklärung über latente Annahmen über wissenschaftliches Wissen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund habe die Peer-Review-Forschung bisher weit überwiegend den Beitrag von Fachgutachter*innen zu den Verfahren untersucht, und zwar vor allem mit Blick auf „die Vorurteilsstrukturen von Gutachtern ... den Grad der Übereinstimmung ihres Urteils ... die von ihnen verwendeten Gütekriterien ... und die Vorhersagevalidität ihrer Empfehlungen“ (a.a.O.: 64). Weitere relevante Aspekte des Review-Prozesses seien hingegen kaum in den Blick genommen worden.

Zu welchen Einsichten man mit einer stärker auf die normative Richtigkeit der Urteile der Gutachter*innen oder der Herausgeber*innen *oder* stärker auf die Logik/en des Review-Prozesses gerichteten Perspektive kommt, lässt sich über den Vergleich zweier Artikel von Otte (2019) und Hirschauer (2005) veranschaulichen.² Otte verspricht, mit Hilfe einer statistischen Erfassung aller Manuskripteinreichungen für die Zeitschrift für Soziologie (ZfS) der Jahre 2015 und 2016 einen „Blick in die Black Box des Review-Verfahrens“ zu geben. Er argumentiert dann u.a. gegen die Annahme, die Selektionswirkungen des Review-Prozesses mit Blick auf die geringere Annahmquote von Beiträgen aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung liege an kritischeren Gutachten: Obwohl er festhält, dass die „Herausgebenden, die Beiträge der qualitativen Forschung in ihren Voten kritischer beurteilten [...] als solche der quantitativen“ (Otte 2019: 3), verweist er auf die „allgemeinen Defizite [...] wissenschaftlichen Arbeitens und Publizierens“ (ebd.: 4), die in diesen (qualitativen) Beiträgen häufiger zu finden seien. Da Otte keine eigene Analyse der entsprechenden Manuskripte vorlegt, bleibt diese Annahme spekulativ und in der Frage befangen, ob die Herausgeber*innen richtig geurteilt haben.

2 Das Folgende dient nur der Illustration: Ottes Beitrag ist als Editorial gekennzeichnet und verfolgt daher ganz andere Intentionen als der Artikel von Hirschauer; ein systematischer Vergleich müsste diesen Unterschieden Rechnung tragen.

Stefan Hirschauer, der seinerseits das Peer-Review-Verfahren in der ZfS untersucht hat, legt den Fokus dagegen eher auf die Analyse der Prozesse der Hervorbringung des Peer-Review. Er vertritt dabei ausgehend von seinen Analysen die These, dass die „verdichtete Sozialität des Urteilens im Peer Review“ darin liege, dass die „mehrstufigen >Urteile<“ (Hirschauer 2005: 80f.)³ zusätzlich noch wechselseitiger Beobachtung ausgesetzt werden und das Verfahren insofern „eine Streitkultur entstehen [lasse], in der sich unterschiedliche Urteile über wissenschaftliche Güte in ihrer eigenen Güte laufend selbst beobachten und kontrollieren“ (Hirschauer 2005: 81). Damit sei der Peer-Review aber „soziale Kontrolle fachlicher Urteile, weil diese in seinen Verfahren *publiziert* werden“ (ebd.: 81; Herv. i.O.); gemeint ist hier, dass innerhalb des Review-Verfahrens, also innerhalb der Teil-Öffentlichkeit des jeweiligen Kreises von Herausgeber*innen oder der jeweiligen Gremienöffentlichkeit die Gutachten, Einschätzungen, Kommentare der Gutachter*innen und der Herausgeber*innen öffentlich gemacht werden.

Das Peer-Review als bedeutsamen Teil wissenschaftlicher Kommunikation anzusehen und eine maximale Transparenz durch dessen Öffentlichkeit und Sichtbarmachung der Urteile und Argumentationen herzustellen, kann als wichtiges Korrektiv gelten, das sich in den letzten Jahren im Diskursraum der internationalen und deutschsprachigen Sozial- und Erziehungswissenschaft etabliert hat: Die Gemeinsamkeit der kritischen Positionen besteht darin, die wissenschaftliche Kommunikation, die sich in den meisten Fällen von Peer-Review unsichtbar (die weitere Öffentlichkeit hat keinen Zugriff auf diese Kommunikation, die etwa in Laufzetteln, internen und z.T. stichwortartigen Gutachten, E-Mails abläuft) und anonymisiert vollzieht (in der Regel werden im Double Blind Review bekanntlich sowohl die Manuskripte als auch die Gutachten anonymisiert weitergeleitet), *öffentlich und zurechenbar* zu machen. Es geht letztlich um eine Art Open-peer-Commentary, das in dieser Form sowohl in einigen (englischsprachigen) Zeitschriften schon seit längerem praktiziert wird,⁴ dessen Potential sich aber auch in einschlägigen deutschsprachigen Zeitschriften bereits angedeutet hat, etwa in der Kontroverse um die Kennzeichnung der Charakteristika der Methodologie qualitativer Sozialforschung zwischen Nassehi/Saake (2002a u. b) und Hirschauer/Bergmann (2002) in der Zeitschrift für Soziologie (ZfS) oder in der Replik Helsepers (2007) auf einen Artikel von Baumert und Kunter (2006) zu professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen bzw. die Charakterisierung des strukturtheoretischen Professionsansatzes in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE).

3 Hirschauer differenziert wie folgt: „Das erste Urteil (die Meinung) hegt man in einem intellektuellen Milieu, das zweite (den Eindruck) entwickelt man in der lesenden Auseinandersetzung mit dem Text, das dritte (eine Stellungnahme) vertritt man in einer Gremienöffentlichkeit“ (Hirschauer 2005: 80).

4 Vorreiter ist in dieser Hinsicht wohl das explizit als Debattenblatt angelegte Journal „Behavioral and Brain Sciences (BBS)“ – vgl. www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences.

Mit der Zeitschrift „Debatte“ hat sich in der Erwachsenenbildung insofern ein Format entwickelt, das an diese Ansätze anschließt: Darin sollen, so wird im Editorial erklärt, Beiträge versammelt werden, „auf die durch Repliken in Form von Anfragen, Reflexionen oder Einsprüchen rekurriert wird“ und dieser Austausch soll Debatten initiieren, „über die sich alternative, neue oder vermeintlich randständige Perspektiven für erwachsenenpädagogische Denkw Zusammenhänge eröffnen“.⁵ Auch in der Schul- und Unterrichtsforschung ist mit der Zeitschrift „datum & diskurs“ ein neues Format entstanden, in dem ausgehend von der Bereitstellung eines empirischen Datums zunächst aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven Essays erstellt werden, auf die dann wiederum Repliken folgen können.⁶ Mit dem *Jahrbuch Dokumentarische Methode* möchten auch wir an diesen Anspruch anschließen, öffentliche und nicht-anonymisierte wissenschaftliche Kommunikation zu erzeugen, die Anschlüsse für weitere (öffentliche und nicht-anonymisierte) Kommunikation ermöglicht. Wo die beiden genannten Zeitschriftenformate den Schwerpunkt aber auf einen bestimmten Gegenstand setzen, oder genauer: einen Teilbereich der Erziehungswissenschaft fokussieren, greift das Jahrbuch die (oben bereits angedeuteten) Diskussionen innerhalb einer Methodologie oder innerhalb einer paradigmatischen Perspektive auf und versucht die darauf bezogenen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen einerseits einer breiteren Öffentlichkeit nachvollziehbar und transparent zu machen und andererseits inner-methodologische Debatten auszuschärfen.⁷

3. Charakteristika des Jahrbuchs im Überblick

Die Grundidee des *Jahrbuchs Dokumentarische Methode* besteht darin, den Prozess der Weiterentwicklung eines Gedankens oder eines Ansatzes in der Zeitschrift selbst abzubilden. Das wird durch eine öffentliche Kommentierung (open peer commentary) der Ausgangsbeiträge durch Wissenschaftler*innen gewährleistet, die entweder auch mit der Dokumentarischen Methode oder auch rekonstruktiv und empirisch arbeiten oder die zu dem jeweiligen Gegenstand theoretische Reflexionen zu Grundbegriffen anbieten können. Diese Wissenschaftler*innen schreiben Repliken auf die Ausgangsbeiträge, die dann wiederum durch die Autor*innen kommentiert werden (können), in Form von Repliken auf Repliken also. Nicht nur die Beiträge, sondern auch alle Repliken werden im Jahrbuch veröffentlicht. Damit wird die Weiterentwicklung der

5 Vgl. www.budrich-journals.de/index.php/debatte [5.11.19]

6 Vgl. www.datumunddiskurs.de [5.11.19]

7 Wo zudem die Zeitschrift „Debatte“ die klassische Verlagsanbindung als Publikationsform wählt, legt das JDM ähnlich wie „datum & diskurs“ den Fokus auf die durch eine reine Online-Veröffentlichung im Open Access ermöglichte freie Zugänglichkeit.

Beiträge anders nachvollziehbar als in klassischen Peer-Reviewed-Journals, in denen nur das Ergebnis von Überarbeitungsauflagen anonymer Gutachter*innen sichtbar wird.

Das JDM lässt sich vor dem Hintergrund der skizzierten Beobachtungen und Überlegungen über folgende Punkte charakterisieren: *Erstens* liegt der inhaltliche Fokus auf Beiträgen, die methodologische und damit verbundene grundlagentheoretische Fragen diskutieren und weiterdenken; wir beschränken dabei nicht auf *einen* bestimmten Gegenstand oder *einen* Teilbereich, Angelpunkt ist vielmehr eine Methodologie und die damit verbundenen Grundbegriffe und die zugrundeliegende paradigmatische Perspektive. *Zweitens* erfolgt die Qualitätskontrolle durch ein mehrstufiges Verfahren, das aber von den Vorgaben klassischer und für Autor*innen wie Publikum anonymer Peer-Review-Verfahren abweicht:

- Die eingehenden Beiträge werden durch die Herausgeber*innen gesichtet. Diese geben Hinweise zu einer Überarbeitung ggf. Neueinreichung der Beiträge entlang im Wesentlichen zweier Kriterien: Erstens müssen die Beiträge zu der oben skizzierten Grundidee des JDM passen, nämlich Debatten um methodologische oder grundlagentheoretische Fragen oder Herausforderungen in der Anwendung der Methode auf einen (neuen) Gegenstandsbereich abzubilden. Artikel müssen daher neben gegenstandsbezogenen Ergebnissen oder einer entsprechenden Theoretisierung mindestens gleichwertig auch diesbezügliche methodisch-methodologische oder grundlagentheoretische Reflexionen anbieten. Zweitens muss die Argumentation in den Manuskripten klar entfaltet sein.⁸
- Die Beiträge gehen dann an die Kommentator*innen, die Repliken auf die Beiträge verfassen: Das kann in Form einer kritisch-produktiven Diskussion der darin dargestellten Thesen und Vorgehensweisen geschehen oder als stärker assoziativ angelegter Artikel, der Aspekte der im Originalbeitrag angelegten Diskussionen aufgreift, selbst weiterdenkt, theoretisch, methodologisch etwas anders ordnet usw. Die Herausgeber*innen achten nur darauf, dass diese Repliken möglichst ausgewogen, fair und konstruktiv ausfallen.
- Alle Repliken gehen dann an die Autor*innen der Ausgangsbeiträge und diese haben die Gelegenheit, Erwiderungen auf die Repliken zu schreiben. Diese Repliken auf die Repliken ersetzen also den Schritt der Überarbeitung der Beiträge wie er in klassischen Peer-Reviewed-Journals erfolgen würde.

8 So unscharf dieses zweite Kriterium bleibt, so lässt sich doch argumentieren, dass erst hierdurch die Grenze zwischen einer Zeitschrift und einem Blog etabliert wird, an dem sich jede*r beteiligen kann. Ein Blog bringt zwar noch mehr Freiheitsgrade bzw. eine weniger regulierte Beteiligung mit sich, damit geht aber auch eine Unübersichtlichkeit einher, die den Lesenden ein hohes Maß an Selektivität abverlangt. Auf die Bedeutung der Steuerung von Leseraufmerksamkeit als Leistung der Herausgebenden macht schon Hirschauer (2004) aufmerksam - und auch das JDM will in diesem Sinne präzise Anschlussmöglichkeiten in einem strukturierten Diskussionsraum eröffnen.

Diese kommentierten ‚Offenen Beiträge‘ stellen das Herzstück des Jahrbuchs dar. Daneben gibt es aber noch eine weitere Kategorie von Beiträgen: Das sind ‚Schwerpunktbeiträge‘, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit einer zentralen Frage der Dokumentarischen Methode beschäftigen und die dabei zwar aufeinander Bezug nehmen *können*; das verbindende Element ist hier aber die Bezugnahme auf methodologische oder grundlagentheoretische Fragen, die schon länger in der Diskussion sind; Beispiele hierfür sind Beiträge zur Diskussion um die Form/en dokumentarischer Typenbildung, der Konzeption, Erhebung und Auswertung von Videographien, die Berücksichtigung des kommunikativ-generalisierten Wissens und weitere.

4. Zu den Beiträgen dieses Bandes

Im ersten Band des neuen Jahrbuchs widmen sich zwei ‚Schwerpunktbeiträge‘ der Frage nach der Bedeutung und den Charakteristika der Typenbildung in der Dokumentarischen Methode: *Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann* begründen in ihrem Beitrag die Typenbildung in den Theorieangeboten der qualitativen Sozialforschung und beziehen sie auf die Grundbegriffe der dokumentarischen Forschungsperspektive. Sie erläutern zudem die Forschungspraxis der Verfahren der sinn- und soziogenetischen Typenbildung und unterstreichen in diesem Zusammenhang, dass gerade in der *Verbindung* sinn- und soziogenetischer Analysen das Generalisierungspotential der Methode steckt. *Arnd-Michael Nohl* argumentiert in seinem Artikel für die relationale Typenbildung, die sich aus der Forschungspraxis heraus und anlässlich von Schwierigkeiten der Realisierung soziogenetischer Typenbildungen entwickelt hat. Anders als die soziogenetische rückt die relationale Typenbildung die regelmäßigen Verbindungen zwischen verschiedenen (sinngenetischen) Typen von Handlungsorientierungen in den Fokus.

In der Rubrik ‚Offene Beiträge und Repliken‘ sind in diesem ersten Band vier Beiträge versammelt, die sich aktuellen Diskussionen der Dokumentarischen Methode widmen: *Martin Hunold* erläutert in seinem Beitrag einen Zugang zur Analyse der Erziehung durch Organisationen. Dabei skizziert er nicht nur seinen theoretischen und methodologischen Zugriff auf entsprechende Erziehungsprozesse, sondern diskutiert auch Macht als eine zentrale Voraussetzung von Erziehung, wobei er auf die Machtbegriffe Bourdieus und Luhmanns zurückgreift. Hunold stellt zudem empirische Analysen der Erziehungsprozesse in oder durch fünf „weitgehend totale/n“ Organisationen vor, die auf Gruppendiskussionen mit Mitgliedern dieser Organisationen basieren. Die darauf Bezug nehmenden Repliken von *Daniel Goldmann* und *Steffen Amling* weisen einerseits auf die Frage nach den Grenzen der Möglichkeit der konzeptionellen Fassung und dann Erforschung von Organisationen mit (Hilfe der Grundbegriffe) der Dokumen-

tarischen Methode hin und andererseits auf die Notwendigkeit der (empirisch fundierten) Differenzierung verschiedener Organisationstypen, die sich im Beitrag von Hunold andeutet, aber weitere Forschung nötig macht.

Denise Klinge diskutiert in ihrem Beitrag einen Zugang zur Analyse digitaler Artefakte mit der Dokumentarischen Methode, wobei sie den Fokus exemplarisch auf die Rekonstruktion der Vermittlungsweisen der App „Blinkist“ legt. Sie stellt dazu sowohl sozialtheoretische Überlegungen an, wobei sie insbesondere die Schwierigkeit diskutiert, dass sich zwar etwas wie ein Modus Operandi von digitalen Artefakten theoretisch fassen und rekonstruieren lässt, dass aber die Praxis der zu analysierenden digitalen Technologien nicht aufgrund eigener Erfahrungen und konjunktiver Erfahrungsräume gewachsen ist. Klinge stellt zudem ihren Versuch vor, die Methodologie der Dokumentarischen Methode für die Analyse von digitalen Artefakten heranzuziehen und arbeitet einige erste Befunde zur App „Blinkist“ heraus. Die darauf bezogene Replik von *Martin Karcher* zeigt in einer Reihe von Schlaglichtern weitere theoretische Bezugspunkte auf, die für die Analyse digitaler Artefakte aufgegriffen werden könnten und die auf Grundfragen der Erziehungswissenschaft verweisen (etwa Technologiedefizit vs. Technologieverbot; Technik und Regierung; Dinge und Natur), und regt zudem dazu an, die vorgestellten Analysen auch machtkritisch zu reflektieren und weiterzudenken.

Anna Rauschenberg folgt in ihrem Beitrag der Perspektive der Wissenschaftsforschung und erörtert aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen, das sich im Interview selbst als sozialer Praxis vollzieht, wobei sie damit Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode anzustellen beabsichtigt. Sie zieht hierzu (Interview-)Material aus einem Projekt zum Berufseinstieg von Lehrpersonen heran. In seiner Replik reflektiert *Jan-Hendrik Hinzke* sowohl auf die eigene Standortgebundenheit in der Forschung zum Lehrberuf, als auch auf die prinzipielle Schwierigkeit, dass in Interviews durch Adressierungen Einfluss auf jenen Entfaltungsraum genommen wird, der den Befragten zur Verfügung steht.

Philip Schelling schließlich nimmt ebenfalls auf subjektivierungstheoretische und organisationsbezogene Überlegungen Bezug. Sein Blick richtet sich aber auf die Organisation von Parteien. Schelling arbeitet anhand von narrativen Interviews mit Angehörigen unterschiedlicher Parteien die gemeinsamen Charakteristika der Verordnung von Gemeinschaft und der asymmetrischen Herstellung von Konsens in diesem Organisationstyp heraus. Die Replik von *Alexander Geimer* macht vor allem die Anschlussfähigkeit der von Schelling präsentierten Überlegungen zu drei Diskursen deutlich: zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode mit Blick insbesondere auf die Analyse von (nicht nur organisationalen) Normen, zu den Praktiken der Her- und Darstellung sozialer Kategorien und zu Prozessen der Subjektivierung.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2006, Vol.9(4), pp.469-520.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2007, Vol.10(4), 567-579.
- Hirschauer, Stefan (2005): Publierte Fachurteile. Lektüre und Bewertungspraxis im Peer Review. Soziale Systeme 11 (2005), Heft 1, S. 52-82.
- Hirschauer, Stefan (2004): Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand: Zum Soziologie-defizit der Wissenschaftsevaluation. Zeitschrift für Soziologie 2004; 33(1): 62-83.
- Hirschauer, Stefan/Bergmann, Jörg (2002): Willkommen im Club! Eine Anregung zu mehr Kontingenzfreudigkeit in der qualitativen Sozialforschung – Kommentar zu A. Nassehi und I. Saake in ZfS 1/2002. Zeitschrift für Soziologie 2002; 31(4): 332-336.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002a): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. Zeitschrift für Soziologie 2002; 31(1): 66-86.
- Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002b): Begriffsumstellungen und ihre Folgen – Antwort auf die Replik von Hirschauer/Bergmann. Zeitschrift für Soziologie 2002; 31(4): 337-343.
- Otte, Gunnar (2019): Ein Blick in die Black Box des Review-Verfahrens. Zeitschrift für Soziologie 2019; 48(1): 1–5.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.

I

Schwerpunktbeiträge

Typenbildung und Dokumentarische Methode¹

Wenn von Typenbildung als einem sozialwissenschaftlichen Verfahren die Rede ist, so wird ganz allgemein, insbesondere aber in der qualitativen Forschung, vorzugsweise an Max Weber und dessen „idealtypisches Verstehen“ angeknüpft, welches als ein „erklärendes Verstehen“ zur Bildung von Idealtypen führt (Weber 1964: 06f. [1922]). Was die Rezeption des Idealtypus in der sozialwissenschaftlichen methodologischen und methodischen Diskussion anbetrifft, lassen sich zwei unterschiedliche Linien identifizieren: Eine von beiden ist seit längerem systematisch ausgearbeitet und wurde durch Alfred Schütz begründet, der daran anknüpft, dass Weber „auf das Problem des Idealtypus als Zentralproblem aller Sozialwissenschaften“ hingewiesen habe (Schütz 1974: 320 [1932]). Schütz stützt sich dabei vor allem auf Webers methodologische oder erkenntnistheoretische (Weber 1988b: 190f. [1922]) sowie seine handlungstheoretischen Schriften (Weber 1964 [1922]).

Eine andere Linie der Rezeption des Weber'schen Idealtypus ist diejenige der Wissens- und Kultursoziologie, vor allem von Karl Mannheim (u.a. 1980) und Pierre Bourdieu (u.a. 1974). Diese gehen dort, wo sie unter diesem Aspekt (eher am Rande) auf Weber Bezug nehmen, ebenso wie Schütz und die meisten Weber-Interpretinnen und Interpreten weniger von Webers methodologischen und handlungstheoretischen Schriften aus. Vielmehr beziehen sie sich primär auf seine eher forschungspraktischen, hier vor allem seine historischen, Arbeiten und insbesondere jene zur „Protestantischen Ethik“ (1988a: 30 [1920]). Eine derartige Suche nach methodologisch-theoretischen Grundlagen, welche diese

1 Der Text ist ein wörtlicher Wiederabdruck der Einleitung in den Sammelband „Typenbildung und Dokumentarische Methode“, der von Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann (2018) herausgegeben wurde. Die im Originaltext vorhandenen Verweise auf Beiträge in diesem Sammelband wurden allerdings als Quellenangaben spezifiziert. Der im Originaltext vorhandene Überblick über die Beiträge des Sammelbandes wurde gestrichen. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

aus der Forschungspraxis zu *rekonstruieren* sucht, entspricht der praxeologischen Grundhaltung und den von Niklas Luhmann favorisierten erkenntnistheoretischen Prinzipien eines „methodologischen Pragmatismus“ (1992: 509) bzw. einer „naturalistischen Epistemologie“ (1987: 10), dem „naturalism in epistemology“ (Laudan et al. 1986: 174) der sogenannten Historischen Schule, den man auch als praxeologische Epistemologie bezeichnen könnte (siehe dazu u.a. Bohnsack 2017: Kap. 10).²

1. Die Konstruktion von Idealtypen im Kontext einer praxeologischen Epistemologie

Die oben skizzierte Diskrepanz zwischen zwei unterschiedlichen Verständnissen des Idealtypus zeichnet sich auch innerhalb der Schriften Max Webers selbst ab, denn in seinen programmatischen Schriften zur „Wissenschaftslehre“ (Weber 1988b [1904]) und zur Handlungstheorie (Weber 1964 [1922]) zeigen sich nicht in allen zentralen Punkten Übereinstimmungen mit dem Modus Operandi der Generierung des Idealtypus, wie er diesen in seiner forschungspraktischen Arbeit zur „Protestantischen Ethik“ (1988a [1920]) praktiziert und – partiell – auch formuliert: „Ein solcher historischer Begriff aber kann, da er inhaltlich sich auf eine in ihrer individuellen *Eigenart* bedeutungsvolle Erscheinung bezieht, nicht nach dem Schema: ‚genus proximum, differentia specifica‘ definiert (zu deutsch: ‚abgegrenzt‘), sondern er muß aus seinen einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden“ (Weber 1988a: 30). In einer gewissen Übereinstimmung heißt es dazu bei Karl Mannheim (1980: 224): „Wird also ein Begriff der unhistorisch generalisierenden Begriffsbildung nur erfasst, wenn man das *genus proximum* und die *differentia specifica* fixiert, so ist die Erfassung eines konjunktiven, an einen besonderen Erfahrungsraum gebundenen Begriffes nur gewährleistet, wenn man in den besonderen Erfahrungsraum einzudringen vermag. Die Totalität jener Welt und nicht die Totalität einer abstrakten Begriffsebene muß man beherrschen, wenn man historisch interpretativ einen konjunktiv bedingten Begriff verstehen will“.

Mannheim (1964: 151; Anm. 39) spricht auch explizit die bei Weber zu beobachtende Diskrepanz von theoretischer Programmatik und Forschungspraxis

2 Im Übrigen zeigen sich hier Parallelen zu jenem Weg methodologischer Reflexion, den Harold Garfinkel (1961) im Zuge der Begründung der Ethnomethodologie in seinen Re-Analysen wissenschaftlicher Projekte beschritten hat. Er konnte zeigen, dass – gemessen an ihren eigenen Rationalitätsstandards der sozialwissenschaftlichen Analyse – die von ihm beobachtete Logik ihrer Praxis (die er wesentlich im Sinne der dokumentarischen Interpretation versteht) alogisch und irrational erscheinen muss (siehe dazu: Bohnsack 2017: 31).

an.³ Es „muß hervorgehoben werden, daß Max Webers theoretische Reflexionen keineswegs mit seinem historischen Verfahren immer zusammenfallen. Will er sich in den ersteren von Kausalerklärungen nicht lossagen, so verfährt er sehr oft bei seiner historischen Arbeit dokumentativ“.⁴ Indem Mannheim an anderer Stelle (1980: 104) die „imponierende Exaktheit der Max Weberschen Untersuchungen, insbesondere ‚Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus‘“ betont, wird deutlich, wo er die „dokumentative“ Verfahrensweise Webers realisiert sieht. In dieser für die Sozialwissenschaften bahnbrechenden Arbeit (1988a) praktiziert Weber dezidiert eine *theoriegenerierende* Verfahrensweise und plädiert einleitend auch explizit für diese, wenn er betont, dass er die genaue Bestimmung desjenigen Begriffs, der im Zentrum dieser Studie steht, nämlich des Begriffs „Geist des Kapitalismus“, zu Beginn der Studie noch nicht leisten könne: „Die endgültige begriffliche Fassung kann [...] nicht am Anfang, sondern muß am Schluß der Untersuchung stehen“. Am Anfang kann es sich „also nicht um eine begriffliche Definition, sondern vorerst wenigstens nur um eine provisorische *Veranschaulichung* dessen handeln, was hier mit dem ‚Geist‘ des Kapitalismus gemeint ist. Eine solche ist in der Tat unentbehrlich und wir halten uns zu diesem Behufe an ein Dokument jenes ‚Geistes‘“ (Weber 1988a: 30 u. 31). Wobei Weber mit „Dokument“ hier vor allem Texte aus den Veröffentlichungen Benjamin Franklins meint.

Wenn Weber (1988a: 30) betont, dass der Idealtypus „aus seinen einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden“ müsse und somit dezidiert auf dessen theoriegenerierenden Charakter verweist, so können wir mit dem Begriff von Charles Sanders Peirce (1967) diesen auch als „*abduktiven*“ Charakter bezeichnen. Der von Weber und mit ihm auch von Mannheim entworfene epistemologische (negative) Gegenhorizont zum idealtypischen Verstehen ist derjenige, welcher dem „Schema: ‚genus proximum. differentia specifica‘“ (Weber 1988a: 30) folgt im Sinne einer „unhistorisch generalisierenden Begriffsbildung“ (Mannheim 1980: 224). Diese entspricht weitgehend der (hypothetisch-) *deduktiven* Verfahrensweise, der „Deduktion“ im Sinne von Peirce (ebd.; vgl. auch Reichertz 2013: 18). Weber (1988b: 30) hat hierauf mit einem Begriff von Wilhelm Windelband (1911) auch als die „*nomothetische*“ Verfahrensweise Bezug genommen. Wenn er als drittes epistemologisches Prinzip an das anknüpft, was Windelband (1911: 145) als das „*idiographische*“ wissenschaftliche Denken bezeichnet hat, eine Denkweise, welche auf das „Einzelne in der geschichtlichen bestimmten Gestalt“ zielt (ebd.), so lassen sich hier durchaus Analogien zu dem erkennen, was Peirce

3 Im Mainstream der Weber-Rezeption wurde diese Diskrepanz bewältigt durch „die weitgehend unbezweifelbare Meinung, dass Idealtypen zwar ein methodologisches Prinzip verkörpern, aber nicht eine Methode zur Datenanalyse in der empirischen Sozialforschung“ wie Uta Gerhard (1986b: 34) kritisch resümiert, die letzteren Weg als eine der ersten im Rahmen qualitativer Forschung beschränkt hat (vgl. auch Gerhardt 1986a).

4 Wobei Mannheim, wie un schwer zu erkennen ist, mit letzterem Begriff Bezug nimmt auf die von ihm in demselben Aufsatz entworfene „dokumentarische Methode“.

(1967) auch „qualitative Induktion“ bezeichnet. Insgesamt zeigen sich hier also gewisse Analogien zur Trias der drei logischen Schlussformen im Sinne von Peirce (siehe dazu auch weiter unten).

Im Sinne des methodologischen Pragmatismus, den Luhmann (1992: 509) als „Erkenntnistheorie dieses Jahrhunderts“, also des 20. Jh., identifiziert, kann sich die sozialwissenschaftliche Methodik und deren Rekonstruktion zwar durch derartige philosophisch-erkenntnislogische Prinzipien inspirieren lassen, ohne sich aber durch sie legitimieren oder sich gar deduktiv an ihnen orientieren zu müssen, wie wir dies bei Karl Popper (1989) finden, dem „wirklichkeitsblinden Philosophen“, wie Norbert Elias (1985) ihn in diesem Kontext bezeichnet hat. Sein Lehrer Karl Mannheim hatte sich bereits in den 1930er Jahren gegen die Vorstellung gewandt, „daß die Erkenntnistheorie gegenüber den ‚Einzelwissenschaften‘ autochthon sein müsse“ (Mannheim 1952b: 246 [1931]).⁵ In gewisser Weise lässt auch Weber somit bereits Züge eines „methodologischen Pragmatismus“ erkennen. Denn ganz offensichtlich hat er nicht nur die Typenbildungen (u.a. „Geist des Kapitalismus“), sondern auch deren erkenntnislogisches Prinzip des Idealtypus primordial aus der Forschungspraxis heraus entwickelt und dabei zwar auf die zu seiner Zeit einflussreichen erkenntnistheoretischen Argumentationen (hier vor allem auf Windelband 1911) Bezug benommen, ohne sich aber in seiner Methodik letztlich dadurch entscheidend beeinflussen zu lassen.⁶

2. Typenbildungen des Common Sense und praxeologische Typenbildungen

Die Beziehungen „der idealtypischen Begriffe zu den Kollektivvorstellungen eingehender zu erörtern“, musste sich Max Weber „versagen“, wie er (1988b: 205) schreibt. Gleichwohl hat er einen nicht sehr schmeichelhaften Blick auf diese „Kollektivvorstellungen“ – gemeint sind die Begriffs- und Typenbildungen *im Alltag*, im Common Sense – geworfen: „Der Gebrauch der undifferenzierten Kollektivbegriffe, mit denen die Sprache des Alltags arbeitet, ist stets Deckmantel

5 Auch Abraham Kaplan hatte sich schon relativ früh (1964: 03) dagegen gewandt, die Einzelwissenschaften als „Kolonien unter der Herrschaft von Logik, Methodologie, Wissenschaftsphilosophie“ zu verstehen, eine Ortsbestimmung, die u.a. gegen Karl Popper gerichtet war.

6 Aufschlussreich (und angesichts seiner Bewunderung für Max Weber auch erstaunlich) sind hier die Bemerkungen von Alfred Schütz (1974: 15): „Nur notgedrungen und anfänglich mit sichtbarem Widerstreben hat Max Weber sich um die theoretischen Grundlagen seiner Wissenschaft bemüht, da er dieser Betätigung die Arbeit an konkreten Problemen seines fachlichen Forschungsgebietes bei weitem vorgezogen hat“. Dies hat Schütz jedoch nicht dazu bewegt, sich nicht nur den methodologischen Schriften Webers, sondern auch den in dessen *Forschungspraxis implizierten* methodischen Prinzipien zuzuwenden.

von Unklarheiten des Denkens und Wollens, oft genug Werkzeug bedenkllicher Erschleichungen, immer aber ein Mittel, die Entwicklung der richtigen Problemstellung zu hemmen“.

Es ist das Verdienst von Alfred Schütz, entscheidend zur Klärung der Beziehung zwischen den „Kollektivvorstellungen“ (im Weber'schen Sinne) und der Konstruktion von Idealtypen beigetragen und vor diesem Hintergrund auf die wesentliche erkenntnistheoretische Differenz der Sozial- gegenüber der Naturwissenschaften aufmerksam gemacht zu haben: Nicht nur der *wissenschaftliche* Interpret konstruiert Typen von Akten und Akteur*innen, sondern wir alle erbringen auch bereits im Common Sense, in der *Alltagsinterpretation*, genauer: in den *Theoriekonstruktionen* des Common Sense, derartige Typenbildungen. Die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen sind somit solche „zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz 1971: 07). Und ebendieser rekonstruktive Charakter unterscheidet sie von den Konstruktionen im Bereich der Naturwissenschaften. Für Schütz besteht die zentrale Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Interpret*innen also in der *Rekonstruktion* der Typenkonstruktionen ersten Grades.

Er hat auf diese Weise die Logik der in den *Theoriebildungen des Common Sense* implizierten Prinzipien der Konstruktion (wie etwa die Prinzipien der Motivkonstruktionen) präzise herausgearbeitet. Allerdings bleibt ungeklärt, wie sich die *sozialwissenschaftlichen* Theorie-Konstruktionen in ihrer Logik von denen des *Common Sense* – jenseits der Rekonstruktion der letzteren – unterscheiden. Es fehlt das, was Pierre Bourdieu (1996: 278) als den „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“ bezeichnet hat. Gemeint ist hier insbesondere ein Bruch mit den Rationalitätsvorstellungen des Common Sense, denen gegenüber die sozialwissenschaftliche Analyse eine kritische Distanz zu wahren, sie also nicht in ihr eigenes sozialwissenschaftliches Analysemodell zu übernehmen hat. Denn letzteres würde bedeuten, das „als Erkenntnisinstrument zu behandeln, was ein Erkenntnisobjekt sein sollte“ (Bourdieu 1996: 278). Genauer bedeutet dies, dass die in den Common Sense-Typen- und Theoriekonstruktionen implizierten Rationalitätsvorstellungen (insbesondere deren zweckrationale Modellkonstruktionen) und deren Logik und Methodik (u.a. das Postulat einer Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns) in die sozialwissenschaftlichen Typenkonstruktionen und deren Methodik übernommen werden.

Zusammengefasst lässt sich die den Typenbildungen des Common Sense zugrundeliegende Logik als eine *propositionale* Logik charakterisieren (vgl. dazu umfassend: Bohnsack 2017: insbes. Kap. 3.3 u. 5). Diese wendet sich in ihren Rekonstruktionen lediglich den *Produkten* und *Gegenständen* des Denkens zu, also, dem, *was* gedacht und getan wird, und vernachlässigt in ihrer Analyseinstellung die Frage danach, *wie* es gedacht und, mehr noch und vor allem, wie es handlungspraktisch *hergestellt* wird: „Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (Mannheim 1964: 134). Damit verbunden ist ein Wechsel der Analyseinstellung

von der Primordialität der *propositionalen* zur Primordialität der *performativen* Logik als Grundlage einer praxeologischen Theorie- und Typenbildung.

Diesen beiden – bei Max Weber bereits angelegten und in den paradigmatischen Unterschieden zwischen den Rezeptionen durch Alfred Schütz einerseits und Pierre Bourdieu und Karl Mannheim andererseits fortgeführten – unterschiedlichen Wege der Typenbildung liegen zwei kontrastierende, gleichwohl aber aufeinander beziehbare Konzepte der Begriffs- und Typenbildung zugrunde. Ralf Bohnsack (2001, 2010a u. b sowie 2017: Kap. 3.2.4) hat diese als *Typenbildungen des Common Sense* einerseits und als *praxeologische Typenbildungen* andererseits bezeichnet. Die beiden unterschiedlichen Zugänge sind ein Beispiel für die Aspekthaftigkeit oder „Aspektstruktur“ (Mannheim 1952b: 234 [1931]) der Erkenntnis und Typenbildung, genauer für deren *Paradigmenabhängigkeit* (im Sinne von Thomas Kuhn 1976). Damit ist gemeint, dass bereits die Wahl der Grundbegrifflichkeiten und der methodologischen Grundlagen den Blick selektiv auf bestimmte Bereiche sozialen Handelns lenkt. Diese Art der Aspekthaftigkeit liegt, da sie paradigmatisch bedingt ist, noch vor jeglicher Empirie und vermag durch diese kaum kontrolliert zu werden.

Paradigmatisch differente Zugänge schließen einander in der Regel aus. Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und der empirischen Forschung der Dokumentarischen Methode verstehen wir diese beiden Wege jedoch nicht als einander ausschließende, sondern als einander ergänzende. Dies ist deshalb möglich, weil sie auch paradigmatische Gemeinsamkeiten aufweisen, so dass sie in ein übergreifendes Modell integriert werden können. Denn den beiden Wegen der Typenbildung gemeinsam ist ihr *rekonstruktiver* Charakter. Insofern können wir dem methodologisch-erkenntnistheoretischen Prinzip der „Konstruktionen zweiten Grades“ bei Alfred Schütz (1971: 07) zunächst folgen, auch wenn wir dann über den von ihm gemeinten Begriff der Konstruktion hinausgehen, um ihn in ein weiter greifendes praxeologisches Modell zu integrieren.

Typenbildungen, denen dieser rekonstruktive Charakter fehlt, finden sich insbesondere innerhalb solcher Verfahrensweisen, die jenem Prinzip folgen, von dem Max Weber (1988a: 30) sich dezidiert abgegrenzt hatte: „Die endgültige begriffliche Fassung kann [...] nicht am Anfang, sondern muß am Schluß der Untersuchung stehen“. Bereits zu Beginn der Untersuchung definierte Typenkonstruktionen in Form von Oberkategorien („genus proximum“) werden dann im Zuge der Forschung ‚operationalisiert‘, also in Form von Untertypen oder Unterkategorien ausdifferenziert („differentia specifica“). Wir finden dies beispielsweise im Rahmen des elaborierten „Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung“ von Kelle und Kluge (1999: 67), bei dem diese empfehlen, „die Analyse qualitativen Datenmaterials mit empirisch nur wenig gehaltvollen, allgemeinen und abstrakten Konzepten [zu] beginnen, die im Laufe der Auswertung gewissermaßen ‚empirisch aufgefüllt‘ werden“.⁷

7 Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen, an dem Kelle und Kluge (1999: 86 ff.) selbst ihren Weg der Typenbildung demonstrieren. „Ausgangspunkt bildeten also die zwei Kategorien ‚beruflicher Verlauf‘ und ‚Delinquenzverhalten‘“ heißt es dort. Diese

3. Die Integration der Typenbildungen des Common Sense in ein übergreifendes Modell praxeologischer Typenbildung: Habitus, Norm und Erfahrungsraum

Das von Alfred Schütz entworfene Typenmodell des (rationalen) Handelns stellt, wie sich in den empirischen Analysen im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. Dokumentarischen Methode immer wieder empirisch rekonstruieren lässt, ein adäquates Modell für einen rekonstruktiven Zugang zu jener Ebene des Wissens und Handelns dar, welche Mannheim (1980: 296) als *kommunikative Ebene* und Bohnsack genereller als diejenige der *propositionalen Logik* bezeichnet hat. Zur Ebene des kommunikativen Wissens und Handelns mit ihrer propositionalen Logik gehören neben (1) den Theoriekonstruktionen des Common Sense zum anderen (2) die auf das institutionalisierte und rollenförmige, also das *normorientierte*, Handeln bezogenen Typenkonstruktionen sowie (3) die Konstruktionen (virtueller) *sozialer Identitäten*, das Identifiziert-Werden gemäß gesellschaftlicher „Identitätsnormen“ im Sinne von Erving Goffman (1963; vgl. auch Bohnsack 2017: Kap. 5.5 und 5.6 sowie 9.3). Diese drei Bereiche oder Dimensionen des kommunikativen Wissens und Handelns werden in der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie auch als *Orientierungsschemata* bezeichnet. Alle drei Bereiche zeichnen sich (auch im

„beiden zentralen Untersuchungskategorien“ werden dann „dimensionalisiert“, um zu „einer vier Typen umfassenden [...] Typologie“ zu gelangen (u.a. zum Typus: „durchgängige Delinquenz“ (a.a.O.: 89). Aus der Sicht einer rekonstruktiven Methodologie besteht hier das Problem darin, dass – um es an der Kategorie „Delinquenzverhalten“ zu erläutern – nicht die (begrifflichen) Typenbildungen oder Konstruktionen der Erforschten als „Konstruktionen ersten Grades“ zur grundlegenden Kategorisierung herangezogen werden (so reden, um ein Beispiel aus eigenen Untersuchungen anzuführen, Hooligans mit Bezug auf ihre Aktivitäten nicht von „Delinquenz“, sondern vom „fairen fight“; vgl. Bohnsack et al. 1995), sondern Kategorien der Forscher*innen selbst, die nicht systematisch auf der Grundlage der Erfahrungen der Proband*innen gewonnen, aus ihnen rekonstruiert worden sind. Die konsequente Bindung an die Konstruktionen und Erfahrungen der Erforschten steht bereits am Anfang der Untersuchungen in der Tradition der Chicagoer Schule (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 9.4) und bildet auch die Grundlage für die u.a. in dieser Tradition zu verortende Devianzforschung, den „labeling approach“, sowie die Arbeiten von Erving Goffman. So hätte bspw. die Untersuchung von Goffman (1961) zur „moralischen Karriere des Geisteskranken“ einen anderen Verlauf genommen, hätte er deren psychiatrische Definition als „geisteskrank“ übernommen, statt auf der Grundlage der Erfahrungen der Erforschten zu rekonstruieren, wie sie als solche *definiert*, etikettiert und in eine entsprechende institutionalisierte Rolle gedrängt werden. Gleichwohl nähert sich auch ein rekonstruktiver Zugang seinem Gegenstand selbstverständlich nicht ‚theorieles‘. Voraussetzung rekonstruktiver Forschung sind *Grundbegriffe*, die wir im Rahmen der Dokumentarischen Methode auch als metatheoretische Kategorien bezeichnen und denen der Charakter eines hochabstrakten „Tertium Comparationis“ zukommt (vgl. Stützel 2018 sowie Bohnsack 2005; Dörner/Schäffer 2012; Nohl 2016). Vorab der empirischen Analyse ist (je nach Theorietradition) zu klären, was bspw. unter „Verhalten“ oder „Handeln“ oder auch „Orientierungsrahmen“, „Erfahrungsraum“ etc. zu verstehen ist.

Sinne von Schütz 1971: 77) durch einen *Entwurfs*-Charakter oder *imaginativen* Charakter aus. In der empirischen Analyse werden sie in ihrem Spannungsverhältnis zur performativen Ebene des *habitualisierten* oder *inkorporierten* Handelns rekonstruiert, also im Spannungsverhältnis zum *Orientierungsrahmen* (im engeren Sinne) oder *Habitus*.

Dieses Spannungsverhältnis, welches Ralf Bohnsack schlagwortartig auch als dasjenige von *Habitus und Norm* bezeichnet hat (zuerst: Bohnsack 2014b)⁸, konstituiert einen *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (siehe dazu auch die Beiträge von Franz 2018, Hurmaci 2018, Geimer/Amling 2018, Hericks et al. 2018 sowie Hinzke 2018). Auf dieser Ebene des übergreifenden handlungsleitenden (Erfahrungs-) Wissens ist auch der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums angesiedelt (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 4 und Nentwig-Gesemann 2018), welcher im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie steht. Ralf Bohnsack hat konjunktive Erfahrungsräume auf der *interaktiven* (incl. der gruppenspezifischen), der *organisationalen* und der *gesellschaftlichen* Ebene unterschieden. Was die Erfahrungsräume auf gesellschaftlicher Ebene anbetrifft, so bietet uns die Analyse des Spannungsverhältnisses von (gesellschaftlichen) Normen – insbesondere von Identitätsnormen im Sinne virtueller sozialer Identitäten – und der Handlungspraxis Anschlussmöglichkeiten von Dokumentarischer Methode und Diskursanalyse, wie sie idurch die Analyse von *Subjektfiguren* im Beitrag von Alexander Geimer und Steffen Amling (2018) sowie durch die Analyse des Verhältnisses der programmatischen Rede *über* die Versorgung alter Menschen mit Migrationshintergrund in ihrem Spannungsverhältnis zur Logik der Praxis in den Einrichtungen der Altenhilfe im Beitrag von Meggi Khan-Zvorničanin (2018) repräsentiert sind.

Die *propositionale* Logik, wie sie sich in den Common Sense-Theorien sowie im normorientierten und rollenförmigen Handeln findet, zeichnet sich ganz allgemein durch ihren *zweckrationalen* Charakter aus. Die Stoßrichtung des gegenwärtigen Diskurses der Praxistheorie mit ihrem prominenten Vertreter Andreas Reckwitz ist ganz wesentlich „gegen die rationalistischen Voraussetzungen eines Homo oeconomicus und eines Homo sociologicus gleichermaßen und damit gegen das klassische Konzept einer Handlungstheorie, die vom zweckrationalen oder regelorientierten Handeln ausgeht“, gerichtet (Reckwitz 2010: 185f.). Eine derartige Kritik an den Einführungen der rationalistischen Handlungstheorien und auch die Entwürfe einer praxeologischen Grundlagentheorie allein eröffnen uns allerdings noch keinen Zugang zur *Vielfalt* und *Komplexität* der Handlungspraxen und auch nicht zum *Spannungsverhältnis* dieser Praxen zu den *Theorien*

8 Die 1999 veröffentlichten Studie „Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel“ beruhte bereits auf einer „handlungstheoretischen und dann auch empirischen Differenzierung zwischen normativen Erwartungen und handlungspraktischer Realisierung, zwischen Norm und Habitus sozusagen“, die ermöglichte, „die Analyse der verordneten Konzepte und Programme der DDR-Pädagogik von einer Rekonstruktion pädagogischer Alltagspraxis, auch in ihren kritischen und non-konformen Facetten, zu trennen“ (Nentwig-Gesemann 2003: 174).

des Common Sense und den normativen Vorstellungen der Akteur*innen. Dazu ist eine konsequente empirische Vergewisserung notwendig.

Die innovativen theoretischen Reflexionen im Bereich der Praxeologie resp. der Praxistheorie sind zwar in ihrer theoriegeschichtlichen Genese zu einem großen Teil in einer unmittelbaren Verbindung mit der *empirischen Forschungspraxis* entstanden. Dies gilt für die Beiträge der Ethnomethodologie ebenso wie für diejenigen von Erving Goffman (u.a. 1961 u. 1963) und Erwin Panofsky (u.a. 1975 [1939]) sowie die frühen Arbeiten Pierre Bourdieu (u.a. 1976). Im gegenwärtigen Diskurs der Praxistheorie finden sich jedoch nur vereinzelt komplexere empirische Vergewisserungen. Im Vordergrund steht derzeit eine theoriegeschichtliche Forschung, welche eine hohe Komplexität erreicht, ohne dass aber eine empirische Fundierung dem zu entsprechen vermag. Damit fehlt es dann auch an methodologischen Reflexionen, welche – dem Geist der Praxeologie entsprechend, also im Sinne eines „methodologischen Pragmatismus“ (Luhmann 1992: 509) – in substantieller Weise vor allem aus der Praxis der Forschung resp. in Auseinandersetzung mit dieser geschöpft werden können. Das heißt, es mangelt aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie an empirisch fundierten, insbesondere in der qualitativen Forschung erprobten und in wesentlichen Teilen auch *empirisch generierten* Beiträgen zur praxeologischen Theorie- und Typenbildung resp. zur Praxistheorie und ihrer Methodologie. In dieser Hinsicht vermag insbesondere die Typenbildung der Dokumentarischen Methode Pionierarbeit zu leisten.

In einer ihrer wesentlichen Ursprünge war die *praxeologische* Analyseein- stellung ebenso wie die damit verbundene Rationalismuskritik noch unmittelbar mit der empirischen Forschung verbunden. Gemeint sind die in den 1960er Jahren in der Ethnomethodologie und insbesondere in den Arbeiten ihrer Begründer Harold Garfinkel (u.a. 1967a: Kap. 4,5 u. 6) und Aaron V. Cicourel (1968) entstandenen wegweisenden *empirischen* Analysen. Allerdings mangelte es diesen noch an eindeutigen handlungstheoretischen Kategorisierungen und Begründungen (genauer dazu: Bohnsack 2017: Kap. 2). Während Garfinkel zum einen an die „dokumentarische Methode der Interpretation“ von Mannheim (1964) anknüpfte, bezog er sich mit dem Begriff des „common sense knowledge“ (Garfinkel: 1967a: 76) zum anderen auf Schütz (1971 [1961]).

Diese Verbindung von Mannheims Wissenssoziologie mit der Konzeption von Schütz, welche bei der Rezeption der Texte Garfinkels zu einigen Komplikationen führt, erweist sich, wie oben bereits angesprochen, zwar auch für die Dokumentarische Methode im heutigen Verständnis als bedeutsam – allerdings unter völlig anderen Vorzeichen und mit klaren Grenzziehungen. Sie findet ihre Anwendung unter anderem im Bereich der genaueren Rekonstruktion dessen, was den konjunktiven Erfahrungsraum und das für ihn konstitutive notorische Spannungsverhältnis ausmacht. Der von Émile Durkheim (1961) in klassischer Weise herausgearbeitete Charakter der Norm als einer, welcher sich durch die Komponenten der *Exteriorität* und des *Zwanges* auszeichnet, erhält aus *rekonstruktiver* Perspektive die Wendung, dass diese Komponenten

als solche *erfahren* werden, dass sie also in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie – ebenso wie das inkorporierte (Erfahrungs-) Wissen des Habitus – zum konjunktiven Erfahrungsraum gehören. Hier zeigen sich – jenseits vieler Gemeinsamkeiten (dazu u.a. Bohnsack 2013) – Unterschiede zu Bourdieu, für den zwar der Habitus sich als ein „Körperwissen“ (Meuser 2018), also ein elementares Erfahrungswissen der Akteur*innen, konstituiert, dessen Verhältnis zur Norm oder „Regel“ (Bourdieu 1976: 203) aber nicht systematisch auf der Grundlage des Erfahrungswissens der Erforschten erschlossen, sondern – unter dem Oberbegriff des „Feldes“⁹ – aus gesellschaftstheoretisch deduzierten Kontextinformationen unterschiedlicher Art in die Analyse einbezogen wird (vgl. dazu kritisch: Bohnsack 2017: Kap. 9.2 u. 2013). D.h., für einen Zugang zur Eigenart jener Kontextbedingungen, in denen und durch welche der Modus Operandi der Praxis der Akteur*innen, also ihr Habitus, sich jeweils wandelt oder modifiziert, steht bei Bourdieu der Begriff des Feldes, welcher nicht rekonstruktiv-empirisch erschlossen wird.¹⁰ Eine Variante dieses tendenziell objektivistischen Zugangs findet sich in dem komplexen Beitrag von Anja Gibson und Werner Helsper (2018), in dem der Zugang zur Norm von der Rekonstruktion des Erfahrungsraums der im Zentrum stehenden Schüler*innen abgekoppelt und auf der empirischen Basis von Interviews mit Expert*innen und institutionell resp. organisatorisch Verantwortlichen rekonstruiert wird.

Was – jenseits solcher Differenzen – die *Übereinstimmungen* mit der Kulturanalyse von Bourdieu anbetrifft, so besteht über die oben bereits angesprochenen *methodologisch-erkenntnistheoretischen* Gemeinsamkeiten hinaus (wie sie u.a. den „Bruch“ mit dem Common Sense betreffen) eine der *grundlagentheoretischen* Gemeinsamkeiten darin, dass die elementare, die für die Analyse primordiale, Ebene der Praxis, welche den Gegenstand der Typenbildung darstellt, eine *kollektive* ist. So heißt es bei Bourdieu und Wacquant (1996: 159): „Wenn man vom Habitus redet, dann geht man davon aus, daß das Individuelle und selbst das Persönliche, Subjektive, etwas Gesellschaftliches ist, etwas Kollektives“. Hinsichtlich der Primordialität des Kollektiven stimmen auch andere

9 Der Begriff des Feldes stellt für Bourdieu (1996: 262) eine „Eselbrücke“ dar: „Er fungiert als Eselsbrücke: Ich muß mich vergewissern, ob nicht das Objekt, das ich mir vorgenommen habe, in ein Netz von Relationen eingebunden ist, und ob es seine Eigenschaften nicht zu wesentlichen Teilen diesem Relationennetz verdankt“. Indem er den Begriff des Feldes somit als eine Art Provisorium versteht, trägt er offensichtlich nicht zuletzt dessen unzureichender empirischer Vergewisserung Rechnung.

10 In einer jüngeren vieldiskutierten empirischen Studien hat Bourdieu (1997: 801) für eine „Demokratisierung der hermeneutischen Haltung“ plädiert, welche in Richtung eines rekonstruktiven Zugangs zum konjunktiven Erfahrungsraum zu verstehen ist: „Den standhaften und entgegenkommenden Blick [...] kann man im Zuge einer Art Demokratisierung der hermeneutischen Haltung auch den alltäglichen Erzählungen von alltäglichen Abenteuern entgegenbringen [...] also beispielsweise zu lernen, der Heirat einer Gymnasiallehrerin mit einem Postangestellten dasselbe Interesse entgegenzubringen wie der literarischen Erzählung“. Allerdings sind diese Studien nicht bis hin zu einer Typengenerierung geführt worden.

praxeologische Theorien überein, wie etwa (in der Tradition von Wittgenstein) diejenigen von David Bloor, Barry Barnes und Joachim Renn und auch die Exponenten einer Theorie des impliziten Wissens (Michael Polanyi und Harry Collins). Während Heidegger seitens der Vertreter einer praxeologischen Analytik kritisch entgegenhalten wird, dass „das pragmatische Verstehen [...] nicht auf die Instanz einer kollektiven Lebensform als einer Sprachgemeinschaft bezogen“ sei (Renn 2004: 236; vgl. auch: Loenhoff 2012: 07.), ist bei Mannheim die Praxis untrennbar mit der – im gemeinsam erlebten Praxisvollzug fundierten – elementaren Sozialität der konjunktiven Erfahrung verbunden. Die Primordialität des Kollektiven, des Gesellschaftlichen, korrespondiert auch mit der Primordialität von „Kommunikationssystemen“ oder „sozialen Systemen“ in Relation zu „psychischen Systemen“ in der Luhmann’schen Systemtheorie (vgl. u.a. Luhmann 1987: Kap.7). Und auch in der Diskursanalyse in der Tradition von Foucault gehört die Primordialität des Kollektiven zu den „radikalen“ Grundannahmen, wie Stuart Hall (1997: 55) betont. „Indeed, this is one of Foucault’s most radical propositions: the ‘subject’ is produced within discourse. This subject of discourse cannot be outside discourse, because it must be subjected to discourse“.

Die empirische Analyse macht auch in dieser Hinsicht einen Bruch mit dem Common Sense erforderlich – hier mit dessen „naiver“ Fixierung auf das Individuum: „Das eigentliche Objekt der Sozialwissenschaften ist nicht das Individuum, dieses von allen ›methodologischen Individualisten‹ naiv als Realität schlechthin gefeierte *ens realissimum*, und auch nicht die soziale Gruppe als konkrete Bündelung von Individuen“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 160). Das bedeutet, dass wir dort, wo wir uns im empirischen Forschungsprozess durch das Individualinterview oder auch die Gruppendiskussion die Grunddaten unserer Analyse zu verschaffen suchen, dem Rechnung zu tragen haben, dass nicht das Individuum – sei dies nun die Person der Interviewten oder die konkrete Diskussionsgruppe – den elementaren Gegenstand der Analyse bildet, sondern jene Kollektive oder konjunktiven Erfahrungsräume, welche durch das Individuum *repräsentiert* werden. Auch der in einer Gruppendiskussion rekonstruierte konjunktive Erfahrungsraum der *konkreten* Gruppe resp. des konkreten Interaktionssystems stellt sich bei genauerer Betrachtung als Träger unterschiedlicher gruppenhafter oder gesellschaftlicher Erfahrungsräume dar (vgl. dazu: Bohnsack 2017: Kap. 4.4.2).

Von vornherein, also bereits in den ersten Studien auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1989; Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996; Meuser 1998; Loos 1999; Nentwig-Gesemann 1999; Bohnsack/Nohl 2001a; Nohl 2001; Schäffer 2003; Vogd 2004), waren Erfahrungsräume resp. kollektive Habitus, nicht aber Individuen, das heißt Personen oder konkrete Gruppen, eigentlicher Gegenstand der Analyse. Auch dort, wo die Erhebung auf der Basis von Individualinterviews stattfindet, sind z.B. bildungsmilieu-, professionsspezifische oder ethnische Erfahrungsräume der eigentliche Gegenstand (u.a. Nohl 2006 sowie El Mafaalani 2012 und 2018; siehe auch Franz 2018, Hurmaci 2018, Hericks et al. 2018 sowie Hinzke 2018. Anders ist dies im

Falle der „relationalen Typenbildung“ (Nohl 2013), die keine Erfahrungsräume ausdifferenziert und insofern letztlich auf das (interviewte) Individuum bezogen bleibt (siehe dazu auch weiter unten).

Trotz ihrer analytischen Differenzierung von Individuum und (kollektivem) Habitus in den Analysen von Bourdieu stellen diese uns vor jenes Problem, welches auch Andreas Reckwitz (2006: 345) Bourdieu gegenüber kritisch geltend macht: „Jeder Akteur partizipiert in der Regel an nur einem Habitus- und Sinnsystem“, so dass eine „Überlagerung verschiedenartiger, nicht kompatibler Wissensordnungen in der mentalen Struktur derselben Akteure“ bereits auf „grundbegrifflicher Ebene marginalisiert“ sei. Notwendig ist hier also ein systematischer Zugang zur Mehrdimensionalität von „Wissensformen“ resp. Erfahrungsräumen oder Habitusformen bzw. zu deren Überlagerung im Individuum. Zwar hat Bourdieu (2001 sowie 2005) tiefer gehende Analysen zu den Gender- und Generationenklassen vorgelegt, seine empirischen Analysen bleiben im Wesentlichen allerdings auf jeweils eine dieser Dimensionen beschränkt (vgl. dazu genauer: Bohnsack 2014a: Kap. 8.3) – und in diesem Sinne eindimensional. Notwendig erscheint hier ein komplexer rekonstruktiver empirischer Zugang.

Die erste dahingehende empirische Analyse nahm ihren Anfang in einem von Werner Mangold und Ralf Bohnsack geleiteten Projekt zu Lebensorientierungen von Jugendlichen in einer fränkischen Kleinstadt und umliegenden Dörfern, dessen Ergebnisse in einer Habilitationsschrift mündeten (siehe Bohnsack 1989). Hier wurde mit der Überlagerung der Dimensionen des Bildungsmilieus (Gymnasiast*innen und weibliche wie männliche Lehrlinge), des sozialräumlichen Milieus (Arbeiternachbarschaft, Notwohngebiet, Dorf), des Geschlechts, der Generation (Vergleich der Jugendlichen mit Vertreter*innen der Elterngeneration) und vor allem der Adoleszenzentwicklung mit ihrer Phasen- oder Entwicklungstypik, welche als Basistypik und somit als zentrales Tertium Comparationis den Rahmen der gesamten Typologie bildete, eine komplexe mehrdimensionale Typologie erarbeitet.

Die Methodik einer praxeologischen Interpretation und Typenbildung folgt nicht, wie die Typenbildung des Common Sense, dem Prinzip der Zuschreibung von Intentionen und Motiven. Die Bedeutung einer Handlung bestimmt sich hier vielmehr in ihrer Relation zu jenem Kontext, wie er von den Akteuren und Akteurinnen selbst hergestellt wird. Dies ist im Falle der Text-Interpretation die sequentielle Relation der jeweils zu interpretierenden Äußerung oder Geste zu den ihr nachfolgenden. Auf diese Weise verleihen die Äußerungen oder Gesten – durchaus im Sinne von George Herbert Mead (1934) – einander wechselseitig ihre Signifikanz.¹¹

Während Typenbildungen des Common Sense sich nach Art von *Hierarchien* – also im Sinne von Ober- und Untertypen bzw. von Typus und Dimensionen

¹¹ Im Falle der Bild-Interpretation ist die Relation von Einzelgeste und Kontext nicht eine sequentielle, sondern eine simultane (siehe genauer Bohnsack 2009: Kap. 3). Die Relation von Kontext und Einzeläußerung resp. Einzelelement ist in jedem Fall eine reflexive, wie die Ethnomethodologen dies bezeichnet haben (vgl. Garfinkel 1961 u. 1967a: 7f.)

des Typus – konstituieren und somit in einer deduktiven Beziehung zueinander stehen (und die empirische Methodologie in ihrer hypothetisch-deduktiven Logik ihnen hierin folgt), konstituieren sich praxeologische Typen nach einer Logik der *Reflexivität*. Der Typus und seine Elemente stehen in einem Verhältnis von *Teil und Ganzem* zueinander: Die einzelnen Elemente, also bspw. Handlungen, formieren sich zu Kontexten und erhalten erst durch diese Kontextuierungen, deren Teile sie darstellen, wiederum ihre besondere Bedeutung. Das zirkelhafte Oszillieren zwischen den Einzelementen und der Sinnstruktur des Gesamtkontextes stellt eine der Ausprägungen des klassischen hermeneutischen Zirkels dar (siehe dazu genauer den Beitrag von Ralf Bohnsack 2018).

Dabei begegnen uns diese zirkelhaft sich entfaltenden Kontextuierungen grundsätzlich auf zwei Ebenen: zum einen auf der *performativen* (der „formalen“) Ebene, in der sich – beispielsweise in der Gesprächsanalyse – die Kontextuierung durch den wechselseitigen Reaktionszusammenhang der einzelnen Beiträge formiert, die dadurch einander ihre je spezifische Signifikanz verleihen. Auf diese Weise konstituiert sich der Interaktionszusammenhang, also das Gespräch, selbst als konjunktiver Erfahrungsraum. Zum anderen begegnet uns die Kontextuierung auf der *propositionalen* (der ‚inhaltlichen‘) Ebene, in dem, *worüber* geredet bzw. *was dargestellt oder erzählt* wird. Auch hier werden einzelne Handlungen oder Gesten durch Erzählungen oder Darstellungen entsprechend kontextuiert und Erfahrungsräume (re)konstruiert.

Beispielsweise ist damit gemeint, dass in einer Gruppendiskussion einer Familie auf der *performativen* Ebene – genauer: der Ebene der *performativen Performanz*, also in der (situativ vollzogenen) Praxis des Diskutierens selbst, eine *Interaktions-* und *Diskursorganisation* (siehe zu den Typen der Interaktionsorganisation den Beitrag von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg 2018) zu beobachten ist, in denen eine Dominanz der Großmutter sichtbar wird. Zugleich werden in der Gruppendiskussion aber auch gemeinsame Erzählungen erbracht, in denen auf der *propositionalen* Ebene – genauer: derjenigen der *proponierten Performanz* – die dominante Position der Großmutter selbst Gegenstand der *Darstellungen* ist. Die dritte Ebene ist diejenige der *theoretisierenden* Propositionen: Die Beteiligten beginnen (etwa in Form von Motivunterstellungen etc.) über das Handeln der Großmutter zu theoretisieren (siehe zu den drei Ebenen: Bohnsack 2017: Kap. 3.3). Alle drei Ebenen konstituieren den *aktuellen* Erfahrungsraum der Familie (mit darin eingelagerten bspw. gender- und generationsspezifischen Erfahrungsräumen), den wir auch als Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* bezeichnen.

4. Zur Methodik und Forschungspraxis Praxeologischer Typenbildung

Eine *Typenbildung* beginnt dort, wo der in reflektierender Interpretation rekonstruierte Orientierungsrahmen (im Folgenden kann sowohl derjenige im weiteren wie auch der im engeren Sinne, also der Habitus, gemeint sein) als homologes Muster an *unterschiedlichen* Fällen identifizierbar ist, sich also von der fallspezifischen Besonderheit gelöst hat. Entsprechend der Differenzierung in die Ebenen der performativen und der proponierten Performanz alltäglichen Handelns konstituieren sich auch praxeologische Typen auf diesen beiden Ebenen. Die Ebene der performativen Performanz betrifft die Formalstruktur von Gesprächen, Darstellungen und Bildern. Dies sind im Falle von Gesprächs- und Videoanalysen die Modi der Diskurs- und Interaktionsorganisation im Sinne der Dokumentarischen Methode (siehe dazu den Beitrag von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg 2018) sowie – in Anlehnung an die Textsortenanalyse im Sinne von Fritz Schütze (1987) – die Modi der Textorganisation (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 2.3.3). Im Falle von Bildern betrifft die performative Performanz die Formalstruktur des Bildes (vgl. dazu u.a. Bohnsack 2017: Kap. 6).

Um eine genaue Identifikation jener spezifischen Konstellation von Relationierungen und Kontextuierungen leisten zu können, in denen der Orientierungsrahmen bzw. der Typus sich dokumentiert, müssen sie von anderen derartigen Konstellationen unterscheidbar sein. Vorausgesetzt werden also kontrastierende Vergleichshorizonte solcher Kontextuierungen. Diese bleiben im Alltag in der Regel „unbeobachtet“, bilden den „blinden Fleck“ des Beobachters, wie es bei Luhmann (1992: 91) heißt (vgl. dazu auch Bohnsack 2014a: Kap. 11). Im Sinne von Mannheim (1952b: 229f.) ist hierin die Standortgebundenheit oder Seinsverbundenheit der Interpretation begründet.

4.1 Zur logischen Schlussform der dokumentarischen Interpretation und Typenbildung

Wenn wir die in Form des hermeneutischen Zirkels und nach Art der Rekonstruktion von Homologien (siehe dazu auch den Beitrag von Bohnsack 2018) sich vollziehende dokumentarische Interpretation einer logischen Schlussform im Sinne philosophischer Logik zuordnen wollen, so zeigen sich Analogien zur Schlussform der *Abduktion*. Diese beginnt bereits mit der reflektierenden Interpretation, in deren Zuge der Interpret nach – möglichst empirisch fundierten – funktionalen Äquivalenten sucht (siehe dazu den Beitrag von Werner Vogd 2018) zu der Art und Weise, *wie*, d.h. in welchem Rahmen, das mit der ersten (empirisch gegebenen) Äußerung gesetzte Thema oder Orientierungsproblem durch die (empirisch gegebenen) Reaktion bearbeitet wird, identifiziert der Interpret eine ‚Klasse‘ von Reaktionen, die *homolog*, also derselben ‚Regel‘

zuzuordnen sind, um diese Regel dann zur Explikation zu bringen. Es wird also eine dem Interpreten bisher unbekannt, im impliziten Wissen der Erforschten jedoch enthaltene, Regelmäßigkeit, ein Modus Operandi, zur Explikation gebracht. Dieser Weg der Erkenntnis- bzw. ‚Regel‘- oder Typengenerierung entspricht der logischen Schlussfolgerung der *Abduktion* im Sinne von Charles S. Peirce (1967), indem ausgehend von der Beobachtung eines überraschenden Phänomens („Resultat“) nach einer ‚Regel‘ gefahndet wird, welche dieses zu pausibilisieren, d.h., den Fall zu interpretieren vermag (vgl. dazu Reichertz 2013).

Die – neben der deduktiven Schlussform – dritte Alternative zur Abduktion stellt die *qualitative Induktion* dar. Sie lässt sich anhand der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik veranschaulichen. Dort entwirft der Interpret – ausgehend von einer empirisch beobachtbaren (ersten) Äußerung, aber unter systematischer Nichtbeachtung und idealerweise auch in Unkenntnis der empirisch gegebenen nachfolgenden Äußerungen oder Reaktionen – gedankenexperimentell potentielle, von ihm selbst für sinnvoll gehaltene, Äußerungen oder Reaktionen (vgl. Oevermann et al. 1979). Dabei muss der Interpret also bereits von einer ihm (intuitiv) bekannten und verallgemeinerbaren Regelmäßigkeit ausgehen. Vor dieser gedankenexperimentell entworfenen „Kontrastfolie der ‚objektiven Möglichkeiten‘“ (Oevermann 1988: 248) erscheint dann die Fallstruktur in ihrer Besonderheit. „Diese Form der objektiven Hermeneutik schließt von dem *Wissen* um Regel *und* Resultat auf den Fall. Die grundlegende logische Operation dieses Vorgehens entspricht nicht der Abduktion, sondern der qualitativen Induktion“ (Reichertz 1994: 147).

Lediglich im Fall der Abduktion kann von Theorie- oder Typengenerierung gesprochen werden. Denn die einzelne Äußerung wird hier nicht primär vor der Kontrastfolie des typenhaften *Vorwissens* interpretiert, sondern vor dem Gegenhorizont von *empirischen* Fallvergleichen, wie dies auch in der ursprünglichen Fassung der „Grounded Theory“ im Sinne von Glaser und Strauss (1967) von zentraler Bedeutung ist.¹² Je mehr dies gelingt, desto besser können die zunächst impliziten Vergleichshorizonte zunehmend einer methodischen Kontrolle zugeführt werden.

4.2 Zu den Arbeitsschritten der dokumentarischen Typenbildung

Die komparative Analyse beginnt bereits unterhalb der Stufe der Typenbildung auf der Ebene der reflektierenden Interpretation und zieht sich im Sinne einer „constant comparative analysis“ (Glaser 1965) durch den gesamten Forschungsprozess hindurch (vgl. auch Nohl 2013a). Auf der Stufe der reflektierenden

12 Hinsichtlich der komparativen Analyse (siehe auch: Glaser 1965) haben wir (nicht nur im Bereich der Typenbildung) der Grounded Theory in ihrer ursprünglichen Fassung viel zu verdanken. Allerdings eröffnet das Modell der Theorie- oder Typengenerierung im Sinne von Glaser/Strauss keine Möglichkeit zu einer mehrdimensionalen Typenbildung (siehe dazu: Nentwig-Gesemann 2001 sowie Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2018).

Interpretation erhält zunächst das – im Zuge der formulierenden Interpretation rekonstruierte – jeweilige *Thema* einer Passage die Funktion des Tertium Comparationis, also die Funktion des den Vergleich strukturierenden Dritten. Im Vergleich unterschiedlicher – aber thematisch ähnlicher – Kontexte, also etwa thematisch ähnlicher Passagen von Gesprächen, wird in der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse ein gemeinsamer Orientierungsrahmen herausgearbeitet.

4.2.1 *Sinngenetische Typenbildung*

Sobald der rekonstruierte Orientierungsrahmen nicht mehr nur auf einer fallinternen komparativen Analyse basiert, sondern auch eine fallübergreifende umfasst, sich also von der fallspezifischen Besonderheit löst, reden wir von Typus. Wir leisten auf diese Weise eine *sinngenetische Typenbildung* auf einer allerersten Stufe. Auf der nächsten Stufe einer sinngenetischen Typenbildung wird der derart abstrahierte Orientierungsrahmen oder Typus selbst zum Tertium Comparationis.

So haben wir Jugendliche, deren Eltern oder Großeltern aus der Türkei nach Deutschland migriert sind, am Ende der Adoleszenzphase dahingehend untersucht, ob ihnen ein Orientierungsrahmen oder Erfahrungsraum gemeinsam ist (Bohnsack 2001; Nohl 2001; Bohnsack/Nohl 2001; Bohnsack 2003). Das Erkenntnisinteresse zielte also auf die Rekonstruktion eines möglichen migrationsspezifischen Erfahrungsraums, einer möglichen Migrationstypik. Eine derartige Typik, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, nennen wir auch *Basistypik*. In einer komparativen Analyse auf der Grundlage von mehr als 30 Gruppendiskussionen und 20 biografischen Interviews konnte der Orientierungsrahmen der sogenannten *Sphärendifferenz* herausgearbeitet werden (vgl. dazu auch den Beitrag von El Mafaalani 2018). Dieser zeichnet sich aus durch die Erfahrung einer mehr oder weniger tiefgreifenden Differenz zwischen der Sphäre der Familie und türkischen Community, die wir als *innere* Sphäre bezeichnet haben, einerseits, und der Sphäre der Schule, Ausbildung und gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die wir als *äußere* Sphäre bezeichnet haben, andererseits.

Während die Studie zu Adoleszenz und Migration auf die Rekonstruktion *gesellschaftlicher* Milieus zielte, kann die ebenfalls am Anfang der dokumentarischen Typenbildung stehende Studie von Nentwig-Gesemann (1999; 2001) zu den Erfahrungen und Orientierungen von Krippenerzieherinnen in der DDR in der Vor- und Nachwendezeit als erste – wenn auch unter diesem Aspekt nicht weiter ausgearbeitete – Studie zu *organisationalen* Milieus gelten. Als Basistypik konnte hier eine „Orientierungsdiskrepanz“ rekonstruiert werden: „Als homologes Muster ließ sich [...] herausarbeiten, dass die Erzieherinnen deutliche Diskrepanzen zwischen normativen, programmatischen Vorgaben und dem pädagogischen Alltagshandeln, zwischen der exterioren *Norm* und dem eigenen *Habitus*, wahrnahmen“ (Nentwig-Gesemann 2001: 294).

Die Konstruktion des Typus ist auch in dieser Hinsicht das Produkt eines reflexiven Wechselspiels, eines komplexen hermeneutischen Zirkels: *Zum einen* vermag die Analyse in einander aufbauenden Stufen der Abstraktion auf der Grundlage der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse – nach Art der Rekonstruktion von *Gemeinsamkeiten im Kontrast* und von *Kontrasten in der Gemeinsamkeit* (ursprünglich: Bohnsack 1989) – schrittweise jenes Orientierungsproblem in abstrakter Weise zu definieren, welches den von uns untersuchten unterschiedlichen Fällen als Basistypik gemeinsam ist; also das Problem der Sphärendifferenz im Falle der Studie zu Adoleszenz und Migration, dasjenige der Orientierungsdiskrepanz zwischen Norm und Habitus in der Studie zur Krippenerziehung in der DDR.

Je mehr dieser Orientierungsrahmen in der *Abstraktion* sich präzisiert, desto mehr kann – sozusagen in einer gegenläufigen, aber synchronen Bewegung, derjenigen der *Spezifizierung* – rekonstruiert werden, in welcher Weise diese Gemeinsamkeit der Sphärendifferenz in unterschiedlichen Gruppen wiederum unterschiedlich bearbeitet und bewältigt wird: Innerhalb des übergreifenden Erfahrungsraums der Sphärendifferenz und eingelagert in diesen konnten somit in der Studie zu Adoleszenz und Migration unterschiedliche spezifische Erfahrungsräume oder Milieus der MigrantInnen identifiziert werden.

In der Studie von Nentwig-Gesemann (1999) ließen sich auf dem Niveau der sinngenetischen Typenbildung drei unterschiedliche Modi des Umgangs mit den staatlich verordneten Arbeitsgrundlagen der Krippenpädagogik der DDR rekonstruieren. Die sich hier dokumentierende Diskrepanz zwischen diesen normativen Anforderungen der Erziehungsprogrammatis¹³ einerseits und der Handlungspraxis der Erzieherinnen andererseits, welche auch als Diskrepanz zwischen Norm und Habitus verstanden werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann 2003, 180f.), stellte die Basistypik der Untersuchung dar, auf deren Grundlage drei organisationale Erfahrungsräume resp. Organisationsmilieus typenhaft rekonstruiert werden konnten: Der Typus „*Konformität*“ zeichnet sich durch eine weitgehende Übereinstimmung mit den Normen der Erziehungsprogrammatis und der den Pädagoginnen damit zugeschriebenen „führenden Rolle“ als Pädagoginnen aus. Allerdings wurden auch hier die in der Alltagspraxis allgegenwärtigen Kontrollpraktiken (z.B. durch die Leitung oder die Fachberatung) und das sich darin dokumentierende Misstrauen ihnen gegenüber von den Erzieherinnen als sehr belastend erlebt. Der Typus „*Kritische Distanz*“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Erzieherinnen im pädagogischen Alltag alle Möglichkeiten nutzten, entgegen der vorgegebenen Programmatis zu arbeiten bzw. Rollenerwartungen nicht zu entsprechen, dabei aber im Rahmen einer verdeckten, möglichst unsichtbar bleibenden Opposition agierten. Die Praxis

13 Diese programmatisch-verbindlichen und ideologisch-politisch aufgeladenen Arbeitsgrundlagen der Krippenpädagogik der DDR, welche als konstituierende (Fremd-) Rahmung gelten können, denen gegenüber sich alle Erzieherinnen zu verorten hatten, wurde einer umfangreichen Dokumentenanalyse unterzogen (siehe dazu Nentwig-Gesemann 1999: Kap. 2).

des dritten Typus „*Offener Widerstand*“ schließlich zeichnet sich dadurch aus, dass Rahmeninkongruenzen zwischen den gesellschaftlichen bzw. staatlichen normativen Erwartungen und Rollen einerseits und den expliziten und impliziten Orientierungsmustern der Fachkräfte andererseits immer wieder offen ausgelebt und auch konflikthaft bearbeitet werden.

Die Suche nach der *Soziogenese* dieser drei sinngenetischen Typen lenkte den Blick einerseits auf die Hintergründe innerhalb der hier identifizierten *organisationalen* Erfahrungsräume oder Milieus selbst und andererseits auf *gesellschaftliche* Erfahrungsräume oder Milieus. In letzterer Hinsicht zeigte sich die besondere Bedeutung ortsgesellschaftlicher oder sozialräumlicher Milieus (Dorf einerseits – großstädtische Metropole andererseits): Im *dörflichen* konjunktiven Erfahrungsraum vermochte sich im organisationalen Milieu ein wesentlich stärkeres Korrektiv bzw. ein größeren ‚Schutz‘ gegenüber der staatlich kontrollierten Verregelung und Normierung des Erziehungsprozesses zu bilden, als dies in der *großstädtischen* Metropole der Fall war, sodass wir es hier eher mit den Typen „Kritische Distanz“ oder „Offener Widerstand“ zu tun haben. In Bezug auf die innerhalb der *organisationalen* Milieus zu verortenden Soziogenese lässt sich nun rückblickend (konturierter als dies in der damaligen Studie ausgearbeitet wurde) herausdestillieren, dass die pädagogische Arbeit in *kleineren* Kitas, die primär über persönliche Beziehungen und eine miteinander geteilte Alltagspraxis der Teammitglieder zusammengehalten wurden, wesentlich weniger von den staatlichen Verordnungen, Leistungsnormen und Kontrollen geprägt war, als dies in *größeren* Kitas mit einer ausgeprägten hierarchisch organisierten Leitungsstruktur der Fall war.

4.2.2 Soziogenetische Typenbildung: Mehrdimensionalität und Generalisierung

Damit sind wir also bereits bei der *soziogenetischen* Typenbildung. Die *sinngenetische* Typenbildung begibt sich, wie dargelegt, auf dem Wege der Abduktion auf die Suche nach dem genetischen Prinzip, nach dem Modus Operandi, welcher die Alltagspraxis in deren unterschiedlichen Bereichen in homologer Weise strukturiert. Sobald wir jedoch (mit Bezug auf das Beispiel der Krippenerziehung in der DDR) von einem *dörflichen* Erfahrungsraum oder Milieu sprechen oder (mit Bezug auf das Beispiel aus dem Bereich der Adoleszenzentwicklung) von einem *migrationstypischen* Erfahrungsraum oder Milieu, treffen wir – strenggenommen – bereits Aussagen zur *Genese* dieses genetischen Prinzips. Mit der Frage nach der Genese der Sinngenesen begeben wir uns auf die Suche nach der *Soziogenese* (als einer Art Metagenese).

Mit Bezug auf Bourdieus (1982: 279) Konzeption des Habitus können wir auch sagen, dass das genetische Prinzip (bei Bourdieu: der Habitus) nicht nur eine „strukturierende Struktur“, sondern auch eine „strukturierte Struktur“ ist.¹⁴

¹⁴ Während es deutliche Übereinstimmungen der (Leit-)Differenz von Sinngenesen und Soziogenese mit der von Pierre Bourdieu (1982: 279) eingeführten (Leit-) Differenz

Aber wodurch ist das sinngenetische Prinzip seinerseits strukturiert oder anders formuliert: In welchem Erfahrungsraum ist die Soziogenese des sinngenetischen Prinzips, des Modus Operandi, des Habitus zu suchen? Wir benennen den Erfahrungsraum dann nach der Art der Genese. Ist also die Genese im dörflichen Sozialisationsprozess zu suchen, so sprechen wir vom dörflichen Erfahrungsraum und davon, dass der Orientierungsrahmen typisch dörflich sei. Dabei sucht die soziogenetische Interpretation ebenso wie die soziogenetische Typenbildung nach dem Erfahrungsraum, innerhalb dessen die Genese einer Orientierung, eines Habitus zu vermuten ist. Die beiden Wege der Bestimmung des Erfahrungsraums unterscheiden sich jedoch in ihrer Logik erheblich:

Wenn wir den Ausführungen Mannheims zum konjunktiven Erfahrungsraum folgen, so finden wir bei ihm (1980: 379) Passagen, in denen er innerhalb des Erfahrungsraumes noch einmal einen „hinter“ den „Bedeutungen“ oder Orientierungen „stehenden Erlebnisraum und Erlebniszusammenhang“ ausdifferenziert. Die Metaphorik eines ‚Vordergrundes‘ geistiger Realitäten oder Gebilde und einer *dahinter* liegenden Dimension findet sich auch im Begriff des „existentiellen Hintergrundes“ wieder: „Dieses Verstehen besteht darin, dass man durch die Gebilde hindurch in den existentiellen Hintergrund eines Erfahrungsraumes einzudringen trachtet“ (Mannheim 1980: 276). Die Konstitution eines konjunktiven Erfahrungsraums ist an Gemeinsamkeiten des existenziellen Hintergrundes, an gemeinsame „Strecken des Erlebens“ gebunden – sei dies nun ein identisches (gruppenhaft gemeinsames) oder ein (lediglich) struktidentisches Erleben: „Wir sind nur soweit und nur insofern vergemeinschaftet, als wir solche gemeinsamen Strecken des Erlebens miteinander zurücklegen“ (Mannheim 1980: 77). In Bezug auf das Erfassen des Vordergrundes „geistiger Realitäten oder Gebilde“ eines Erfahrungsraums spricht Ralf Bohnsack (vgl. u.a. 2001) vom Erfassen der „Sinngeneses“, in Bezug auf dasjenige des Hintergrundes vom Erfassen der „Soziogenese“.¹⁵

Dabei ist – hinsichtlich der *Logik* der Interpretation – der Übergang von der sinngenetischen zur soziogenetischen Interpretation, also vom Vordergrund zum Hintergrund des konjunktiven Erfahrungsraums, eher ein gradueller. Der hermeneutische Zirkel des Verstehens wird erweitert, sozusagen reflexiv auf sich selbst angewandt. Allerdings werden dabei ab einem gewissen Punkt im *Gegenstandsbereich* der Interpretation neue *strukturelle Eigenarten* sichtbar

zwischen dem Habitus als strukturierender Struktur versus als strukturierter Struktur gibt, ist die Unterscheidung von „Um-zu“- und „Weil-Motiven“ im Sinne von Alfred Schütz mit der Differenzierung von Sinngeneses und Soziogenese nicht zu verwechseln. Ralf Bohnsack (2017: Kap. 3.2) versteht letztere als eine präzise Rekonstruktion der Logik von Common Sense-Theorien, der propositionalen Logik, die sich aber von der Logik der Praxis, der performativen Logik grundlegend unterscheidet.

15 Die Verwendung der Begriffe Sinngeneses und Soziogenese bei Mannheim selbst ist vielfältig. Die Begriffsprägung der Leit-Differenz von Soziogenese und Sinngeneses bei Ralf Bohnsack orientiert sich primär an einer aus der Rekonstruktion der Forschungspraxis gewonnenen Evidenz und (in diesem Fall) weniger an der Exegese der Schriften Mannheims in Bezug auf diese Begriffe

werden, welche die Bedingungen der Genese und der Reproduzierbarkeit der zentralen Orientierungsrahmen der Erforschten betreffen. Diese Eigenarten haben den Charakter einer strukturellen Ambivalenz oder genauer: einer strukturellen *Übergegensätzlichkeit*. Derartige Strukturen zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch ihre Begrenzungen und Zwänge neue Handlungspotentiale eröffnen oder anders formuliert: dass sie Handlungsinnovationen und Kreativität ‚erzwingen‘, dass sie – im Sinne von Bourdieu (1982: 285) – aus der „Not eine Tugend“ machen (siehe dazu genauer den Beitrag von Ralf Bohnsack 2018).

Während also die soziogenetische *Interpretation* weiterhin der Logik des zirkelhaften Erkennens und des Denkens in Homologien folgt, tritt im Falle der soziogenetischen Typenbildung noch eine ganz andere Logik hinzu. Sie vollzieht sich in wesentlichen Bereichen auf dem Wege des Ausschlusses, der *Negation*, gleichsam der doppelten Negation: Ein dörflicher Orientierungsrahmen ist dadurch definiert, dass er bei den *nicht*-dörflichen Jugendlichen *nicht* zu beobachten ist. Die soziogenetische Typenbildung beginnt dort, wo sie nicht durch soziogenetische Interpretationen angeleitet wird, zunächst mit einer Suchstrategie, welche sich auf Common-Sense-Theorien und Stereotype hinsichtlich der Unterscheidung des Dörflichen vom Nicht-Dörflichen oder – im Sinne einer Korrespondenzanalyse (siehe dazu Hoffmann 2018) oder etwa von Ergebnissen der Survey-Forschung (siehe dazu Kumkar 2018) – auf formale kommunikativ-generalisierte Indikatoren stützt, um dann zu *überprüfen*, ob diese Unterschiede auch in differenten Orientierungsrahmen ihren Ausdruck finden.

Es geht im Zuge der soziogenetischen Typenbildung einerseits also darum, die Differenz des dörflichen Erfahrungsraums zu den Erfahrungsräumen derjenigen zu bestimmen, die *nicht* über eine dörfliche Sozialisationsgeschichte verfügen. Dies vollzieht sich andererseits zugleich mit empirischen Rekonstruktionen, die auf die Frage gerichtet sind, ob und wie das Phänomen der Sphärendifferenz als genetisches Prinzip des migrationstypischen Erfahrungsraums in der Überlagerung mit *anderen* Erfahrungsräumen und *anderen* genetischen Prinzipien modifiziert wird, aber dennoch seine Gültigkeit behält. Derartige andere Erfahrungsräume oder Typiken sind u.a. solche des Geschlechts, des Alters, der Generation und des Bildungsmilieus. Die Migrationstypik als, wie Max Weber (1964: 07) formuliert, „reiner Typus“ muss immer erst aus ihrer Überlagerung durch andere Typiken ‚herausabstrahiert‘ oder ‚herausdestilliert‘ werden, um von anderen Typiken unterschieden und valide bestimmt werden zu können.

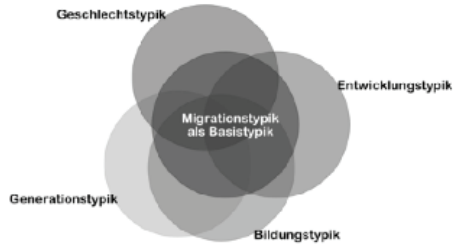


Abb. 1: Migrationstypik als Basistypik

Es ist also erst dann in valider Weise möglich, einen beobachteten und typenhaft rekonstruierten Orientierungsrahmen dem ‚migrationstypischen Erfahrungsraum‘ zuzuordnen und ihn somit als eine *migrationstypische* Orientierung zu generalisieren, nachdem in *komparativer Analyse* kontrolliert wurde, ob diese Orientierung bei Jugendlichen unterschiedlichen Alters, Geschlechts und unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit – also durch milieu- und entwicklungspezifische Variationen oder Modifikationen von Erfahrungsräumen hindurch bzw. in der Überlagerung durch andere Dimensionen oder Erfahrungsräume – auf einer abstrakten Ebene als Gemeinsamkeit identifizierbar bleibt. Das Niveau der *Validität* der einzelnen Typik ist davon abhängig, inwieweit sie von anderen, auf der Grundlage der fallspezifischen Beobachtungen ebenfalls möglichen, Typiken unterscheidbar ist, wie vielfältig, d. h. mehrdimensional, sie innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann.

Zugleich ist aber auch das Niveau der *Generalisierung* der einzelnen Typik davon abhängig, inwieweit es gelingt, zu demonstrieren, dass sie auch unter den Bedingungen anderer – auf der Grundlage der fallspezifischen Beobachtungen ebenfalls möglicher – konjunktiver Erfahrungsräume und Typiken ihre Gültigkeit behält und unter welchen Bedingungen, d.h. in Relation zu welchen anderen Typiken, dies nicht der Fall ist. In unserem Beispiel deutete sich eine *Einschränkung der Generalisierungsfähigkeit* der Migrationstypik durch die Generationstypik an, da die Orientierungsfigur der Sphärendifferenz innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums der jüngeren, der dritten Migrationsgeneration, kaum noch Relevanz gewinnt.

Das Niveau der Generalisierbarkeit eines Typus, des typenhaft erfassten genetischen Prinzips, ist also abhängig von seiner Reproduzierbarkeit in der Kombination mit diesen anderen Typen und genetischen Prinzipien bzw. in der wechselseitigen Durchdringung mit diesen. Da die Generalisierung auf der Basis von Homologien und Grenzziehungen zwischen *konjunktiven Erfahrungsräumen*

operiert, kann sie auch als *konjunktive Generalisierung* bezeichnet werden.¹⁶ Das Niveau der Validität wie auch der Generalisierung einer Typik ist somit davon abhängig, wie vielfältig, d. h. mehrdimensional, diese Typik innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann.

Die gesamte Typologie ändert sich je nachdem, welche Typik – in Abhängigkeit vom jeweiligen Erkenntnisinteresse – den primären Rahmen bildet, und somit die *Basistypik* darstellt.

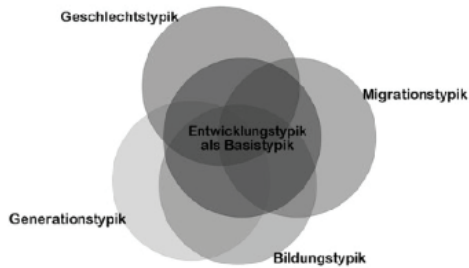


Abb. 2: Entwicklungstypik als Basistypik

In früheren Untersuchungen sind wir beispielsweise nicht von der Migrationstypik, sondern von der Entwicklungstypik, der Typik der Adoleszenzentwicklung bei Jugendlichen aus den bildungsfernen Milieus, als Basistypik ausgegangen (Bohnsack 1989 sowie Bohnsack et al. 1995). Der migrationstypische Orientierungsrahmen und Erfahrungsraum der Sphärendiskrepanz tritt unter diesen Vorzeichen – wenn überhaupt – dann lediglich in seinen Konsequenzen für die Modifikation des primären Rahmens der Entwicklungstypik in Erscheinung, also als ein spezifischer Weg oder Modus der Bewältigung der Adoleszenzentwicklung in den bildungsfernen Milieus.

¹⁶ Eine gewisse (methodologische) Nähe zum Konzept der konjunktiven Generalisierung weist dasjenige der „naturalistischen Generalisierung“ (naturalistic generalization) von Robert Stake (1978) auf, einer der großen Namen der qualitativen Evaluationsforschung in den Vereinigten Staaten (siehe Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010). Derartige Generalisierungen basieren nach Stake auf dem stillschweigenden Wissen, dem „tacit knowledge“ im Sinne von Michael Polanyi (Stake 1978: 6), und sind handlungsleitend: „They guide action, in fact they are inseparable from action“.

5. Die Aspekthaftigkeit der Typenbildung: Dimensionen-, Standort- und Paradigmengebundenheit

5.1 Zur Dimensionengebundenheit der Analyse

Indem je nach Erkenntnisinteresse die Basistypik und das Tertium Comparationis der Forschung wechseln, werden andere Vergleichshorizonte und Vergleichsfälle herangezogen, die interpretierten Texte oder auch Bilder erscheinen in einem anderen Kontext oder Erfahrungsraum, und die Typologie wird von einer ganz anderen Seite bzw. Dimension her betrachtet und aufgerollt. Die methodische Kontrolle der *Dimensionengebundenheit* der Typenbildung (Bohnsack 2010a u. b) bedingt die Mehrdimensionalität der Analyse. In der Systemtheorie bzw. Kybernetik wird hierauf mit dem Begriff der „Polykontextualität“ Bezug genommen (vgl. u.a. Luhmann 1992: 84f. u. 1997: 1141; siehe auch: Vogd 2011: 48f. u. 94ff.; ursprünglich: Günther 1979). Anschlüsse dieser grundlagentheoretischen Konzeption an die Dokumentarische Methode sind auch bei Jansen/von Schlippe/Vogd 2015 unter dem Begriff „Kontexturanalyse“ herausgearbeitet worden (siehe auch die Beiträge von Martin Feißt und Werner Vogd 2018 sowie die Diskussionen in Bohnsack 2017: 131-133 sowie Vogd 2017).

Die Dimensionengebundenheit stellt eine der Ausprägungen der Aspekthaftigkeit oder „Aspektstruktur“ (Mannheim 1952b: 234) der Erkenntnis und Typenbildung dar. Die von Roland Barthes (1990: 34) insbesondere auf das Bild bezogene „Polysemie“, die Vieldeutigkeit der Interpretation (siehe dazu auch Bohnsack 2009: Kap. 3 u. 5) erscheint dann nicht mehr als Hindernis für deren Methodisierung, sondern als deren Ausgangspunkt.

Erste Ansätze einer selbstreflexiven Einsicht in die Dimensionengebundenheit der Analyse finden sich bereits in den Ursprüngen des Idealtypus bei Max Weber (1988b: 191). Im Sinne von Weber wird der Idealtypus „gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch den Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde“. Indem bei Weber diese „Einseitigkeit“, also Aspekthaftigkeit, aus einer mit dem jeweiligen *Erkenntnisinteresse* verbundenen Fokussierung und Ausdifferenzierung der Analyse im Zusammenhang steht, verweist sie darauf, dass bereits Weber davon ausgegangen ist, dass uns der Fall immer nur in spezifischen Dimensionen, in der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie also: unter dem Aspekt eines spezifischen Erfahrungsraums zugänglich ist. Und erst durch diesen hindurch sind, wie dargelegt, dann möglicherweise, d.h. sofern wir die Stufe der soziogenetischen Typenbildung erreichen, andere Erfahrungsräume zugänglich.

Die „relationale Typenbildung“ von Arnd-Michael Nohl (2013), die von ihm als eine Variante der dokumentarischen Typenbildung verstanden wird, unterscheidet sich grundlegend sowohl von der sinn-genetischen Typenbildung (und wird von uns auch nicht als deren Erweiterung oder Variation verstanden), als auch von der soziogenetischen Typenbildung. Denn sie eröffnet aus unserer Perspektive keinen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum, welcher Voraussetzung für beide Varianten der Typenbildung ist. Um Verwirrungen zu vermeiden, erscheint es notwendig, hierauf kurz einzugehen. Arnd-Michael Nohl (2013: 61; Anm. 18) selbst merkt in einer Fußnote an, „dass der Begriff der Dimension sich im Rahmen soziogenetischer Typenbildung stets auf konjunktive Erfahrungsräume bezieht, während er in der relationalen Typenbildung (noch) nicht in dieser Weise grundlagentheoretisch verankert ist“. Den damit verbundenen potentiellen Verwechslungen oder Verwirrungen um den Begriff der „Dimension“ wird allerdings ansonsten nicht Rechnung getragen, wie sich deutlicher noch an anderer Stelle zeigt (Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015). Wenn die Autor*innen (ebd.: 227) dort davon sprechen, „dass die soziale Einbindung von Akteuren und Akteursgruppen mehrdimensional gestaltet ist“ geht es ihnen eben nicht um die Überlagerung unterschiedlicher (gesellschaftlicher) Habitus und *Erfahrungsräume* innerhalb des *Individuums*, sondern um die Überlagerung unterschiedlicher „Habit- und Orientierungsstrukturen“ innerhalb des *einen Habitus*, welcher ihnen als derjenige des Gesamtakteurs, also als Gesamthabitus des Individuums, zugänglich erscheint.¹⁷

Damit bleibt das Individuum selbst in dieser Betrachtung aber eindimensional – gebunden an den einen individuellen Habitus. Umgekehrt wird der Habitusbegriff an das Individuum gebunden, erscheint grundlegend als individueller Habitus. Die Analyse hat somit keinen systematischen analytischen Zugang zum kollektiven Habitus oder konjunktiven Erfahrungsraum¹⁸ und damit auch nicht zur Mehrdimensionalität der Analyse im oben dargelegten Sinne, also im Sinne der Polykontextualität. Indem der Aspekt, unter dem das Individuum in den Blick der Forschenden gerät, nicht markiert und definiert, die eigene Aspekthaftigkeit somit nicht reflektiert wird, besteht zudem die Gefahr, dass in einem derartigen analytischen Zugang jene Probleme unbeleuchtet bleiben, die mit einem derartigen (impliziten) Anspruch einer umfassenden, sozusagen totalen Erfassung des Individuums verbunden sind. Diese sind schon früh seitens der Ethnomethodologie mit dem Begriff der „totalen Identität“ (Garfinkel 1967b)

17 Die Autor*innen beziehen sich dabei sowohl auf Pierre Bourdieu als auch Ralf Bohnsack und unterstellen ihnen implizit den Anspruch auf einen Zugang zum Gesamthabitus des Individuums (vgl. Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015: 218; Anm. 1).

18 Indem der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums keinen systematischen Stellenwert in der Analyse gewinnt, kann auch die Argumentation nicht überzeugen, dass die „relationale Typenbildung [...] Kollektivität im status nascendi [erfasst], „während die soziogenetische Typenbildung [...] eher auf gesellschaftlich etablierte Formen und Dimensionen der Kollektivität verweist“ (Nohl 2013: 60). Denn auch Kollektivität im status nascendi, also etwa der kollektive Umgang mit Irritationen, konstituiert sich als ein Orientierungswissen in konjunktiven Erfahrungsräumen.

kritisiert worden. Ihnen kommt im Bereich machstrukturenter Interaktion eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Bohnsack 2017: Kap. 8).

Mehrdimensional ist also nicht nur der jeweilige Erfahrungsraum resp. die jeweilige Typik in der Weise, dass sie durch andere Typiken überlagert und modifiziert wird. Mehrdimensional ist zugleich auch der einzelne Fall, das Individuum, indem an ihm unterschiedliche Typiken oder Erfahrungsräume aufweisbar sind. Der Fall, das Individuum – sei dies nun eine Person oder eine Gruppe – repräsentiert unterschiedliche Erfahrungsräume und Typiken und dies nicht in additiver Weise, sondern in ihrer logischen Beziehung zueinander, die nicht lediglich theoretisch postulierbar, sondern in methodisch kontrollierter Weise empirisch rekonstruierbar ist.

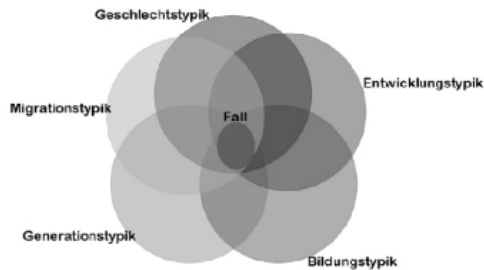


Abb. 3: Fall

Diese methodische Kontrolle ist in der systematischen Auswahl von Vergleichshorizonten fundiert. Wenn aber *jede* Interpretation in ihrer Ausrichtung durch die explizite oder implizite Wahl von Vergleichshorizonten gelenkt wird, ergibt sich daraus die Konsequenz, dass jede Interpretation den Fall lediglich typenhaft oder dimensional – im günstigen Fall: mehrdimensional – erfasst, also, wie Max Weber früh klargestellt hatte, in idealtypischer Weise. Damit müssen sich dann auch Forschungen auseinandersetzen, die sich dezidiert als Einzelfallanalysen verstehen. Wenn wir mit Mannheim (1964) in unserer Analyse auf die „Totalität der Weltanschauung“ zielen, so ist damit keineswegs die Totalität eines Individuums, einer Person oder einer konkreten Gruppe gemeint, sondern vielmehr die Totalität der unterschiedlichen Erfahrungsräume, an denen das Individuum teilhat. Denn diese konstituiert sich immer erst in der Überlagerung unterschiedlicher Weltanschauungen, d.h. unterschiedlicher (konjunktiver) Erfahrungsräume, als deren (einzigartige) Kombination oder Konstellation.¹⁹

¹⁹ Analog konstituiert sich die *persönliche* Identität im Sinne von Goffman (1963: Kap. 2) als eine (einzigartige) Kombination von Aspekten *sozialer* Identität. Allerdings gilt es hier jenseits dieser Analogien die kategorialen Unterschiede von Identität und Habitus zu berücksichtigen (siehe Bohnsack 2003 sowie Bohnsack/Nohl 2001, Bohnsack 2014b u. Bohnsack 2017: Kap. 9.3).

5.2 Zur Standortgebundenheit oder Seinsverbundenheit der Analyse

In Webers Überlegungen zur Konstruktion des Idealtypus finden sich nicht nur erste Ansätze zur Aspekthaftigkeit der Typenbildung im Sinne einer *Dimensionengebundenheit* der Analyse, sondern auch im Sinne dessen, was Karl Mannheim (1952b: 229f.) als „*Standortgebundenheit*“ oder auch „*Seinsverbundenheit*“ des Wissens und Interpretierens bezeichnet hat. Weber zufolge (1988b: 206) ist der idealtypische Charakter der Konstruktionen eine Eigenart jener „Wissenschaften, denen ewige Jugendlichkeit beschieden ist, und das sind alle *historischen Disziplinen*, alle die, denen der fortschreitende Fluß der Kultur stets neue Problemstellungen zuführt. Bei ihnen liegt die Vergänglichkeit *aller*, aber zugleich die Unvermeidlichkeit immer *neuer* idealtypischer Konstruktionen im Wesen der Aufgabe“. Mit der ständigen Veränderung der Problemstellungen, wie sie mit dem „fortschreitenden Fluß der Kultur“ verbunden sind, wird hier metaphorisch auf die Aspekthaftigkeit und somit Vergänglichkeit verwiesen, wie sie aus der Bindung an den jeweiligen (sich wandelnden) historischen Standort des Interpreten resultiert. Dieser kann exemplarisch im Sinne umfassenderer, also nicht allein existentiell-historischer, sondern auch existentiell-milieuspezifischer Standortgebundenheit resp. Seinsverbundenheit interpretiert werden.

Die „Standortgebundenheit“ oder „Seinsverbundenheit“ der Interpretierenden und Forschenden (Mannheim 1952b: 227) kann zwar nicht überwunden oder eliminiert, wohl aber durch die systematische Operation mit empirischen und somit explizierbaren Vergleichshorizonten, also durch die systematische komparative Analyse, zunehmend methodisch kontrolliert werden. Die Forschenden bewegen sich dann – experimentell-intellektuell, nicht: existenziell-lagemäßig – sozusagen zwischen den Milieus bzw. auf deren ‚Rändern‘ und halten diese vergleichend gegeneinander.²⁰ Je mehr ich die von meinem Standort abhängigen (intuitiven) Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichsfälle ersetze, desto mehr werden nicht nur meine Interpretationen und Typenbildungen intersubjektiv überprüfbar. Ich gelange zugleich auch zunehmend zu einer Reflexion auf meine (bisher impliziten) Vergleichshorizonte und somit meinen milieu-, generations- oder geschlechtsspezifischen Standort etc. Diese Rekonstruktion und Explikation der Vergleichshorizonte stellt eine der Möglichkeiten des Beobachters dar, seine eigene Standortgebundenheit und den damit verbundenen „blinden Fleck“ (Luhmann 1992: 85) selbstreflexiv in den Blick zu nehmen. „Bezieht sich der Beobachter in den Prozeß der Beobachtung mit ein und wird so zum Anteil der Beobachtung, erhält er den Spielraum, durch jeweiligen Wechsel seiner Position die von ihm geschaffenen Verdeckungen zu entdecken“, wie im Bereich der Kybernetik formuliert wird (Kaehr 1993: 181f.).

Bei der Standortgebundenheit der Erkenntnis handelt es sich nach Mannheim

20 Der Mannheim'sche Begriff der „freischwebenden Intelligenz“ (1952b: 135), der fast ausschließlich missverstanden worden ist, bezieht sich auf ebendiese experimentell-intellektuelle und nicht eine existenziell-lagemäßige ‚Seinsentbundenheit‘, wie man formulieren könnte.

(1952b: 254) um „jenen unaufhebbaren Rest von willensmäßigem Wissen, der auch dann noch vorhanden ist, wenn man alle bewussten und expliziten Wertungen und Stellungnahmen abgebaut hat“. Diese existentielle Bindung geht nicht nur in die ‚Wahl‘ der Vergleichshorizonte mit ein und strukturiert somit (auf dem Wege über das Erkenntnisinteresse) die Aspekthaftigkeit der Typenbildung, sondern auch bereits in die durch die jeweilige wissenschaftliche Sozialisation geprägte ‚Wahl‘ des Paradigmas und beeinflusst somit das, was als *Paradigmenabhängigkeit* (im Sinne von Thomas Kuhn 1973) bezeichnet werden kann.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, 225-252.
- Bohnsack, Ralf (2003): Differenzenerfahrungen der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Liebsch, B./Straub, J. (Hrsg.): Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt a.M./New York: Campus, 136-160.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Jg. 7 (Beiheft 3: Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft), 65-83.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. [2. Auflage: 2011]
- Bohnsack, Ralf (2010a): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.) (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 47-72.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In: John, R./Henkel, A./Rückert-John, J. (Hrsg.): Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden: Springer VS, 291-320.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Berlin/Toronto: UTB. [9. Aufl.]
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 35-55.
- Bohnsack, Ralf (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 312-317.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, N. F./Netnwig-Gesemann, I. (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich.

- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Berlin/Toronto: UTB.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzierung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Heft 1, 15-36.
- Bourdieu, Pierre (1974): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 125-157.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [im Original 1972]
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. [im Original 1979: La distinction: Critique sociale du jugement]
- Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 251-294.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Ders. et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK. [Original 1993]. 779-822
- Bourdieu, Pierre (2001): Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [Original: 1997]
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Dies.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 95-250.
- Cicourel, Aaron. V. (1968): The Social Organization of Juvenile Justice. New York u.a.: Wiley.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u.a.: Budrich, 11-22.
- Durkheim, Émile (1961): Regeln der soziologischen Methode. Neuwied u. Berlin
- Elias, Norbert (1985): Wissenschaft oder Wissenschaften? Beitrag zu einer Diskussion mit wirklichkeitsblinden Philosophen. Zeitschrift für Soziologie. Jg. 14. Heft 4, 268-281.
- El Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen. Wiesbaden: Springer.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): Migrationsspezifische Ausprägungen einer Typik sozialen Aufstiegs. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 219-229.
- Feißt, Martin (2018): Managementarrangements im Krankenhaus. Rekonstruktion und funktionale Typenbildung. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 374-386.

- Franz, Julia (2018): Typenbildung als Analyse und Kritik postulierter Zugehörigkeit. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen.: Budrich. 345-357.
- Garfinkel, Harold (1961): Aspects of Common Sense Knowledge of Social Structures. In: Transactions of the Fourth World Congress of Sociology. Vol. IV., 51–65 [deutsch 1973: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek b. Hamburg, 189–260]
- Garfinkel, Harold (1967a): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (1967b): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: Manis, J. G./Meltzer, B. N. (Hrsg.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston: Allyn and Bacon. 205-212. [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: Lüderssen, K./Sack, F. (Hrsg.): Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 31-40..]
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2018): Identitätsnormen und Subjektivierung. Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 298-311,
- Gerhardt, Uta (1986a): Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gerhardt, Uta (1986b): Verstehende Strukturanalyse. Die Konstruktion von Idealtypen bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 31-83.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner (2018): Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrebenenanalytische relationale Typenbildung. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 151-169.
- Glaser, Barney G. (1965): The constant comparative method of qualitative analysis. Social Problems 12, 436-445.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: CUP.
- Goffman, Erving (1961): Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books. [deutsch 1972: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.]
- Goffman, Erving (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs /N.J.: Prentice Hall. [deutsch 1967: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.]
- Günther, Gotthard (1979). Life as poly-contextuality. In: Ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd.2. Hamburg, 283-307.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1997): The Work of Representation. In: Ders.: Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London/Thousand Oakes/New Delhi: Sage Pub., 13-74.
- Heidegger, Martin (1986): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer. [16. Aufl., zuerst: 1927]

- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normenn. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 51-67.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methodische Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 68-82.
- Hoffmann, Nora F. (2018): Über die Korrespondenzanalyse hinaus. Zur rekonstruktiven Erforschung sozialer Ungleichheiten. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 231-245.
- Hurmaci, Adeline (2018): Typenbildung auf der Grundlage mehrdimensionaler Triangulation und und Kategorienbildung. Neue Wege im Kontext der Posttransformationforschung. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 204-217.
- Jansen, Till/von Schlippe, Arist/Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse. Ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), 16 (1), Art. 4 [68 Absätze]
- Kaehr, Rudolf (1993): Disseminatorik: Zur Logik der ‚Second Order Cybernetics‘. Von den ‚Law of Forms‘ zur Logik der Reflexionsformen. In: Baecker, D. (Hrsg.): Kalkül der Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 152-196.
- Kaplan, Abraham (1964): The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science. San Francisco: Chandler.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich.
- Khan-Zvornicanin, Meggi (2018): Professionelle Milieus und ihre Soziogenese. Zur Praxis gesundheitlicher Pflege im Alter. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 83-97
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. Soziale Welt 40, 87-96.
- Kuhn, Thomas (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kumkar, Nils C. (2018): Vermessungshilfen in unwegsamem Terrain. Quantitative Daten als Stütze bei der rekonstruktiven Typenbildung. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 246-258.
- Laudan, Larry/Donovan, Arthur/Laudan, Rachel/Barker, Peter/Brown, Harold/Leplin, Jarelt/Thagard, Paul/Wykstra, Steve (1986): Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research. Synthese 69, 141-223.
- Loos, Peter (1999): Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung. Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Loehnhoff, Jens (2012): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven. Weilerswist: Velbrück, 7-30.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mannheim, Karl (1952a): Ideologie und Utopie. In: Ders.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 103-225. [Ersterschienen 1929]
- Mannheim, Karl (1952b): Wissenssoziologie. In: Ders.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 227-267. [Ersterschienen 1931 in: Alfred Vierkandt (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Stuttgart. 659- 680]
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders., Wissenssoziologie. Neuwied: [ursprüngl. 1921-1922]. 91-154
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens (hrsg. von David Kettler, Volker Meja u. Nico Stehr). Frankfurt a. M.
- Mead, George Herbert (1934): Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago and London [deutsch 1968: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.]
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen
- Meuser, Michael (2018): Körperwissen. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR: Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, 275-300 [3. Aufl.: 2013]
- Nentwig-Gesemann, Iris (2003): „Man muss sich Zeit lassen für seinen eigenen Prozess und für den Prozess der Kinder“. Alltagspraxis und Orientierungen von Krippenerzieherinnen im Wandel. In: Andresen, S./Bock, K./ Brumlik, M./Otto, H.-U./ Schmidt, M./ Sturzbecher, D. (Hrsg.): Vereintes Deutschland – geteilte Jugend. Ein politisches Handbuch. Opladen. 173-194.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (frü-)pädagogischen Settings. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 131-149.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migrationslagerung und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im Milieuvvergleich. Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Opladen
- Nohl, Arnd-Michael (2013a): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. 271-293
- Nohl, Arnd-Michael (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenanalyse. Wiesbaden
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, R./Mieth, I./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen/Berlin/ Toronto. 105-122.

- Nohl, Michael/von Rosenberg, Florian/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden
- Oevermann, Ulrich (1988): Eine exemplarische Studie zum Typus der versozialwissenschaftlichen Identitätsformation. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.) (1988): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen. 243-286.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (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
- Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln. S. 36–67 [Original: Introductory. In: Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance. New York 1939. S. 3-31]
- Peirce, Charles S. (1967): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (hrsg. von Karl-Otto Apel). Frankfurt a.M.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M. [im Original: 1966]
- Popper, Karl (1989): Logik der Forschung. Tübingen. [ursprüngl.: 1935]
- Reckwitz, Andreas (2006): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist. [Nachdruck von 2000 mit Nachwort]
- Reckwitz, Andreas (2010): Auf dem Wege zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kultursoziologie: Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden. 179-205.
- Reichertz, Jo (1994): Von Gipfeln und Tälern – Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt a.M. 125-152
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden (2. Auflage).
- Renn, Joachim (2004): Wissen und Explikation – Zum kognitiven Geltungsanspruch der ‚Kulturen‘. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar. 232-250.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag. [ursprünglich 1961]
- Schütz, A. (1974) Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M. [zuerst: 1932: Wien]
- Schütze, Fritz (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen.
- Stake, Robert E. (1978): The Case Study Method of Social Inquiry. In: Educational Researcher 7 (2). 5-8.
- Stützel, Kevin (2018): Theorie und Theoriebildung in der praxeologischen Typenbildung. Grundbegriffe als Denkraum. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 117-130.
- Vogd, Werner (2004): Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Berlin.

- Vogd, Werner (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen [2. Auflage, zuerst: 2005].
- Vogd, Werner (2017): Dezentrierung, Schärfung oder Neukonzeptualisierung der meta-theoretischen Grundbegriffe? In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. 314-322.
- Vogd, Werner (2018): Funktionale Methode und Typenbildung. In: Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodische Grundlagen. Opladen: Budrich. 359-372.
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie. Köln/Berlin [Ersterschienen 1922]
- Weber, Max (1988a): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen, S. 17-206 [Ersterschienen 1920]
- Weber, Max (1988b): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 3. Aufl. Tübingen. S. 146-214 [Ersterschienen 1904]
- Windelband, Wilhelm (1911): Geschichte und Naturwissenschaft. Straßburger Rektoratsrede 1894. In: Ders.: Präludien. Band II. Tübingen. 1.

Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode

In vielen empirischen Untersuchungen, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, ist die relationale Typenbildung in den vergangenen Jahren genutzt und z.T. auch kreativ weiterentwickelt worden (vgl. exemplarisch Košinár et al. 2016; Loy 2018; Buse 2017; Leinhos et al. 2018; Krüger et al. 2019; Asbrand/Martens 2018; Hunold 2019; Thomsen 2019). Im scharfen Kontrast hierzu schließen die Herausgeber*innen eines Sammelbandes zur Typenbildung der Dokumentarischen Methode, Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann, die relationale Typenbildung aus der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 33ff).

Für die Entwicklung der Dokumentarischen Methode ist es keineswegs ungewöhnlich, dass das eigene Verfahren konturiert wird, indem man es gegenüber anderen Auswertungsverfahren abgrenzt. Schon die „Rekonstruktive Sozialforschung“ von Bohnsack (1991) ist in diesem Stil aufgebaut, wobei hier immer zugleich deutlich (gemacht) wird, welche Gemeinsamkeiten über die Differenz der Auswertungsverfahren hinweg existieren. Die Auseinandersetzung mit anderen methodischen Zugängen wie auch grundlagentheoretischen Ansätzen ist dann auch eine fruchtbare Quelle für die grundlagentheoretische Erweiterung der Dokumentarischen Methode (in Bezug auf Begriffe wie etwa „Habitus“) und ihre Ausdifferenzierung auf unterschiedliche Datenquellen (etwa die Auseinandersetzung mit Panofsky bei der Bildinterpretation) gewesen. Dass Abgrenzungen dazu genützt werden, *innerhalb* der Dokumentarischen Methode entstandene Auswertungsschritte auszugrenzen, ist jedoch neu.

In meinem Beitrag möchte ich mich daher, nachdem ich einige Konturen der relationalen Typenbildung skizziert habe (Abschnitt 1), mit den Argumenten beschäftigen, mit denen Bohnsack et al. (2018) in der Einleitung zu ihrem Sam-

melband wie auch in ihrem Beitrag zum vorliegenden Jahrbuch (einem Wiederabdruck jener Einleitung) die relationale Typenbildung auszugrenzen versucht haben (Abschnitt 2), um schließlich Überlegungen dazu anzustellen, welche Revisionen dieser Form der Typenbildung nötig und möglich sind (Abschnitt 3).¹

1. Konturen

Die relationale Typenbildung ist aus den Problemen der praktischen Forschung heraus entstanden und wurde – von Radvan (2010), Schondelmayer (2010) und Nohl et al. (2010) – praktiziert, bevor sie systematisiert und als solche benannt wurde. Ausgangspunkt war das Problem, dass sich trotz einer „theorie- bzw. erfahrungsgeleiteten Suchstrategie, die sich an gesellschaftlich etablierten Dimensionen von Heterogenität orientiert“ (Nohl 2013, S. 55), keine soziogenetische Typologie entwickeln ließ.² Denn – wie Bohnsack (2018, S. 326) schreibt – die soziogenetische Typenbildung beginnt, „sofern sie nicht durch soziogenetische Interpretationen angeleitet wird, immer zunächst mit einer Suchstrategie, welche sich auf Common-Sense-Theorien und Stereotype“, etwa solche der „Unterscheidung des Dörflichen vom Nicht-Dörflichen“ oder „auf formal-kommunikativ-generalisierte Indikatoren wie etwa die Einwohnerzahl oder das Ausbildungsniveau stützt, um dann zu *überprüfen*, ob diese Unterschiede auch in differenten Orientierungsrahmen ihren Ausdruck finden“ (Hervorhebung im Original). Damit ist zugleich impliziert, dass diese Überprüfung auch negativ ausfallen kann, weil sich die Stereotypen und generalisierten Indikatoren nicht in entsprechend unterscheidbaren Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungsräumen niederschlagen.

Wenn das ursprüngliche Sampling keine soziogenetische Typenbildung ermöglicht und man nicht bereits eine Vollerhebung gemacht hat,³ dann kann man, in der Hoffnung auf neue Perspektiven für eine soziogenetische Typenbildung, selbstverständlich die Samplingstrategien umstellen und andere theorie- oder

1 Mein Beitrag beansprucht nur in Teilen Originalität; wie so oft im Bereich der Methodenliteratur, die zwischen wissenschaftlichen Neuerungen und Lehrbuchcharakter schwankt, müssen Dinge wiederholt (oder bestenfalls in neue Worte eingekleidet) werden, die schon andernorts (vgl. Nohl 2013, 2017a, 2019a) gesagt wurden. Die Auseinandersetzung mit den Argumenten von Bohnsack et al. (2018) ist jedoch neu. Für wichtige Hinweise zu früheren Fassungen dieses Aufsatzes danke ich Sarah Thomsen, Florian von Rosenberg, Burkhard Schäffer und Steffen Amling.

2 Schondelmayer (2010) hatte vornehmlich den Vergleich von Auslandskorrespondent*innen und Entwicklungshelfer*innen sowie die Genderdimension im Blick, Radvan (2010) verglich große mit kleinen Jugendeinrichtungen sowie solche im Westteil Berlins mit Ostberliner Jugendzentren. Nohl et al. (2010) waren ursprünglich von Gender- und Berufsunterschieden ausgegangen.

3 Schondelmayer (2010) etwa hatte alle ihr irgendwie zugänglichen Auslandskorrespondent*innen und Entwicklungshelfer*innen in zwei afrikanischen Ländern interviewt.

erfahrungsgeleitete Differenzkategorien nutzen (durchaus im Sinne des Theoretical Sampling bei Glaser/Strauss 1969). Es kann aber sein, dass auch keine dieser weiteren Differenzkategorien sich in entsprechend unterscheidbaren Orientierungsrahmen niederschlägt – oder in der Begriffssprache der Mannheimschen Wissenssoziologie ausgedrückt: Hier liegen möglicherweise konjunktive Erfahrungsräume und in sie eingebettete Orientierungen vor, die (noch) nicht in gesellschaftlich etablierten Differenzkategorien thematisiert werden, mittels derer das Sampling angeleitet werden könnte.

Bei einer derart negativ endenden ‚Überprüfung‘ verlieren die komparative Analyse und Typenbildung der Dokumentarischen Methode jedoch nicht ihren Sinn. Erstens ist es fast immer möglich, eine *sinngenetische* Typik zu entwickeln, mit der die Vielfalt möglicher Orientierungsrahmen, die sich fallübergreifend rekonstruieren lassen, aufgezeigt wird. Zweitens kann die komparative Analyse dazu genutzt werden, nicht nur die Orientierungsrahmen in Bezug auf *eine* Thematik bzw. *eine* Problemstellung herauszuarbeiten (und dann davon auszugehen oder auch empirisch zu zeigen, dass auch andere Themen und Problemstellungen homolog bearbeitet werden), sondern das empirische Material daraufhin zu interpretieren, ob sich eventuell nicht nur in Bezug auf eine Thematik verschiedene Orientierungen sinngenetisch typisieren lassen, sondern auch in Bezug auf eine zweite (und dritte) Thematik weitere Orientierungen typisierbar sind.

So verglich etwa Christine Loy (2018), die in Beirut und Amman junge Menschen interviewt hatte, welche ein Auslandsstudium oder eine Famulatur in Deutschland anstrebten, ihre Fälle zunächst entlang etablierter Differenzkategorien (Gender, Studierende vs. Ärzte, Libanon vs. Jordanien); als sich hier aber keine auf diese Differenzkategorien beziehbaren Orientierungsrahmen rekonstruieren ließen, hat sie die Fälle erneut – und nunmehr auf feinere Unterschiede hin – interpretiert. Hierbei differenzierte sie zwischen den Orientierungen gegenüber gesellschaftlichen Problemen (A), den Orientierungen bzgl. des eigenen Nahfeldes, etwa der Familie und des Freundeskreises (B), der Hoffnungen und Erwartungen an Deutschland (C) sowie der Funktionen der Bildungsmigration (D). Zu jedem dieser Bezugspunkte fanden sich jeweils eigene Orientierungen, die sich fallübergreifend rekonstruieren und in (insgesamt 4) sinngenetische Typiken überführen ließen. Dann zeigte sich in der weiteren Analyse jedoch, dass die jeweiligen in sinngenetischen Typiken aufgliederten Orientierungen zu A, B, C und D nicht nur in je einem Fall kombiniert waren (das wäre selbstverständlich gewesen), sondern in mindestens zwei Fällen. Mithin ließ sich eine erste (spezifische) Relation von typischen Orientierungen zu A, B, C und D in zwei Fällen zeigen und von einer zweiten (spezifischen) Relation ganz anderer typisierter Orientierungen zu A, B, C und D, die sich in zwei anderen Fällen dokumentierten, unterscheiden. Loy (2018) konnte so insgesamt fünf relationale Typen herausarbeiten, die sich untereinander nach der „Logik der Negation“ (Bohnsack 2018, S. 326) unterscheiden lassen: Die Relation von typisierbaren Orientierungen, die sich im relationalen Typ 1 findet, ist dadurch bestimmt, dass sie bei den Relationen von typisierbaren Orientierungen, die jeweils den relatio-

nen Typen 2, 3, 4 und 5 unterliegen, nicht zu beobachten ist – und vice versa. Die als fallübergreifend typisierte Relation von typisierten Orientierungen wird also erst dann plausibel, wenn sie von anderen typisierten Relationen typisierter Orientierungen empirisch abgrenzbar ist (vgl. Nohl 2013, S. 58f).

Die typisierten Relationen typisierter Orientierungen beschränken sich allerdings nicht auf die Koinzidenz von Orientierungen. Es gilt vielmehr, die Sinnhaftigkeit der typisierten Relation zu rekonstruieren, indem etwa – im Beispiel der Arbeit von Loy (2018) – danach gefragt wird, welche Funktionalität bestimmte Orientierungen bzgl. der Gesellschaft und der eigenen Nahwelt für die Bildungsmigration und den Deutschlandbezug haben und umgekehrt. Hierdurch wird die „Logik der Negation“ durch die „Logik des zirkelhaften Erkennens und des Denkens in Homologien“ (Bohnsack 2018, S. 326) ergänzt, wobei der fallübergreifende Charakter einer jeden Relation eine besondere, epistemologische Bedeutung hat: Die Funktionalität und Sinnhaftigkeit der Relation ist nämlich keine einzelfallbezogene, sondern wird als überindividuelles Muster herausgearbeitet.

Auch wenn ich in ersten Veröffentlichungen noch von einer „typisierten Relation typisierter Orientierungsrahmen“ (Nohl 2013, S. 58f) als Ziel der relationalen Typenbildung gesprochen habe, so wurde es später – aufgrund von eigenen theoretischen Überlegungen wie auch allgemeinen Entwicklungen der Dokumentarischen Methode – möglich und nötig, diesen Begriff zu revidieren. Erstens hatte es sich eingebürgert, den Begriff des Orientierungsrahmens mit demjenigen des Habitus weitgehend gleichzusetzen (vgl. Bohnsack 2014). Hierbei gibt es zwei, durchaus miteinander kombinierbare Möglichkeiten: Einerseits lässt sich der kollektive Orientierungsrahmen und das Milieu, das auf ihm gründet, als mehrdimensional verstehen, insofern sie in der Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume (und hinter ihnen stehender „sozialer Lagerungen“; Mannheim 1964, S. 528) entstanden sind (so etwa in Bohnsack/Nohl 1998). Andererseits – und dies scheint die in späteren Schriften Bohnsacks und anderer sich durchsetzende Sichtweise zu sein – können die Begriffe des Orientierungsrahmens und Habitus ausschließlich auf spezifische Erfahrungsräume und soziale Lagerungen bezogen werden, sodass dann nicht mehr von einem übergreifenden (das Handeln der jeweiligen Akteure prägenden) Orientierungsrahmen die Rede ist, sondern nur noch von unterschiedlichen, migrations-, adoleszenz- oder etwa bildungsspezifischen Orientierungsrahmen und Habitus (so in Bohnsack 2018, S. 327, und Bohnsack et al. 2018). Gleich welche Variante vorliegt, sie unterscheiden sich beide von der relationalen Typenbildung. Denn mit letzterer werden nicht derartig breit geschnittene Orientierungsrahmen herausgearbeitet, sondern (kleinschnittigere) Orientierungen, die sich als modus operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen und Themen rekonstruieren ließen (etwa der modus operandi des Beobachtens von Jugendlichen durch Pädagog*innen im Jugendzentrum, im Unterschied zu deren Interventionsformen, siehe Radvan 2010).⁴

4 Die Unterscheidung von breitgeschnittenen Orientierungsrahmen und kleinschnittigeren

Zweitens haben wir grundlagentheoretisch den von Asbrand (2008) gebrauchten Begriff der „Handlungsorientierung“ ausgearbeitet und von demjenigen des „Orientierungsrahmens“ bzw. des Habitus unterschieden (vgl. dazu Nohl et al. 2015): Handlungsorientierungen beziehen sich auf spezifische Probleme und Themen; diese verschiedenen Modi Operandi gehen aber in jedem Fall miteinander einher (etwa die Art und Weise der Beobachtung von Jugendlichen mit pädagogischen Interventionsformen; vgl. Radvan 2010). Der Habitus lässt sich in einer solchen, durch den Pragmatismus (Dewey, Mead) inspirierten Perspektive nicht mehr ausschließlich als homogenes Muster des Wahrnehmens, Denkens und Handelns vorstellen, sondern auch als Zusammenspiel von durchaus widerstreitenden Handlungsorientierungen (vgl. Nohl et al. 2015, S. 218).

In relationalen Typologien wird dieses Zusammenspiel von Handlungsorientierungen rekonstruiert, etwa wenn die Modi der Wahrnehmung fremder Menschen und die Interaktionsformen mit ihnen (Schondelmayer 2010) in ihrer Relation herausgearbeitet werden, die Beobachtungsgewohnheiten von JugendpädagogInnen und ihre Interventionsformen (Radvan 2010) oder die Art und Weise, wie MigrantInnen ihre universitären Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt verwerten, mit den Orientierungen, die ihre Migration veranlassten, ins Verhältnis gesetzt werden (Nohl et al. 2010). Keine dieser Handlungsorientierungen ist so breit angelegt wie ein wofür auch immer spezifischer Orientierungsrahmen bzw. Habitus.⁵ Mit der Entwicklung relationaler Typiken, d.h. mit der Identifizierung von fallübergreifenden Relationen unterschiedlicher (typisierter) Handlungsorientierungen, wird aber ein Beitrag zur fallübergreifenden Rekonstruktion der jeweiligen Habitus geleistet, die in Wechselwirkung zu den Handlungsorientierungen stehen, von diesen also geformt werden ebenso wie sie diese formen.

Ähnlich kleinschnittig wie Handlungsorientierungen sind die Habits angelegt. Während Handlungsorientierungen jedoch im Wesentlichen durch die (individuellen oder kollektiven) Akteure inkorporiert und insofern von der Welt abgelöst (zugleich aber auf sie bezogen) sind, vermitteln Habits zwischen Mensch und Welt. Wo sich „Praktiken zwischen Mensch und Weltausschnitt stabilisiert haben, wo sie also eine dauerhafte Verbindung eingegangen sind“, sprechen wir – in Anknüpfung an den philosophischen Pragmatismus (Peirce, Dewey, Mead) – von Habits, die dann auch die „situativ wahrzunehmenden Aspekte des Weltausschnitts und die Wahrnehmungsperspektive des Menschen“ präfigurieren (Nohl et al. 2015, S. 217). Mit relationalen Typologien lassen sich auch diese Habits – und ihr Zusammenspiel mit Handlungsorientierungen (als Beispiele siehe ebd., S. 233-255) – erfassen.

Orientierungen ist sicherlich eine graduelle. Im Folgenden werde ich versuchen, letztere näher zu bestimmen, ohne dass dies zu einer mehr als analytischen Unterscheidung von Orientierungsrahmen führen würde.

5 Dies gilt auch für die von Košinár et al. (2016), Thomsen (2019), Hunold (2019) und Buse (2017) vorgelegten relationalen Typologien.

2. Ausgrenzungen

In der Einleitung zu ihrem Sammelband „Typenbildung und Dokumentarische Methode“ behaupten Bohnsack, Hoffmann und Nentwig-Gesemann nun, dass die relationale Typenbildung „auf das (interviewte) Individuum bezogen“ (2018, S. 20) bleibe und „keinen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum“ eröffne (ebd., S. 33). Indem sie unterstreichen, dass die relationale Typenbildung von „ihm [d.h. mir; AMN] als eine Variante der dokumentarischen Typenbildung verstanden wird“ (ebd., S. 33), suggerieren sie – ohne dies explizit zu sagen –, dass sie selbst die relationale Typenbildung außerhalb der Dokumentarischen Methode verorten.

Bevor ich mich mit den von Bohnsack et al. (2018) vorgetragenen Argumenten immanent auseinandersetze, ist vorab anzumerken, dass man die Dokumentarische Methode zwar auf die Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen (und den mit ihnen verknüpften Orientierungsrahmen und Habitus) verengen kann, dann aber auch die Konsequenzen einer entsprechend geringen sozialwissenschaftlichen Durchdringungskraft dieses Auswertungsverfahrens in Kauf nehmen muss. Denn damit wird ausgeschlossen, dass man mit der Dokumentarischen Methode soziale Entitäten jenseits konjunktiver Erfahrungsräume rekonstruieren könne, so z.B. Biographien (vgl. etwa von Rosenberg 2011), Interaktionen (vgl. Bohnsack 1983; Nohl 2019b), Organisationen (vgl. Amling/Vogd 2017) oder öffentliche Diskurse (vgl. Nohl 2016 u. 2017). Diese sozialen Entitäten verschwinden dann hinter der „Primordialität des Kollektiven“, des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack et al. 2018, S. 19), genauer: Sie werden nur noch insoweit rekonstruiert, wie sie durch den Filter der jeweils untersuchten konjunktiven Erfahrungsräume erkennbar sind. Auf diese Weise werden dann auch jene Formen der Mehrebenenanalyse unmöglich, denen es um die „Eigenlogik“ (Helsper et al. 2010, S. 130) verschiedener Ebenen bzw. sozialen Entitäten geht.⁶ Wenn somit die ubiquitäre Primordialität des kon-

6 Nicht von ungefähr zeihen Bohnsack et al. (2018, S. 19) den von ihnen herausgegebenen Beitrag von Gibson und Helsper (2018) eines „tendenziell objektivistischen Zugangs“, in dem „der Zugang zur Norm von der Rekonstruktion des Erfahrungsraums der im Zentrum stehenden Schüler*innen abgekoppelt und auf der empirischen Basis von Interviews mit Expert*innen und institutionell resp. organisatorisch Verantwortlichen rekonstruiert wird“. Mit dieser Kritik an ihren Autor*innen implizieren Bohnsack et al. (2018), dass jeglicher Versuch, ein soziales Phänomen (in diesem Fall Normen) jenseits der (konjunktiven) Erfahrung der von ihm Betroffenen zu untersuchen, als objektivistisch und damit außerhalb der Dokumentarischen Methode stehend zu betrachten sei. Demgegenüber zielte früher die Kritik am Objektivismus lediglich auf jene methodologische Haltung, in der „Annahmen über eine gesellschaftliche Realität vorab der empirischen Analyse den Zugang des Forschers zu dieser Realität“ strukturieren und „den Erforschten ... somit vorgegeben [wird; AMN], was, d.h. welche *objektive* Realität für sie überhaupt *subjektiv* erfahrbar sein kann“ (Bohnsack/Nohl 1998, S. 264; Hervorhebung im Original). Diese hier zuletzt zitierte Kritik am Objektivismus würde aber auf Gibson/Helsper (2018) nicht zutreffen, geht es diesen doch dezidiert darum, zunächst die „eigene Logik“

junktiven Erfahrungsraums theoretisch begründet und methodologisch gesetzt wird, gerät das In- und Gegeneinander unterschiedlicher sozialer Entitäten und Ebenen, das die Komplexität moderner Gesellschaften ausmacht und mit einer nicht verengten Fassung der Dokumentarischen Methode präzise rekonstruiert werden kann (vgl. etwa Krüger et al. 2019; Nohl/Somel 2016; Somel 2019; Helsen et al. 2018), tendenziell aus dem Blick.

In ihrer Argumentation gegen die relationale Typenbildung stellen Bohnsack et al. (2018, S. 33) dann zunächst zwar in Rechnung, dass der von mir gebrauchte Begriff der Dimension sich nicht auf konjunktive Erfahrungsräume bezieht und grundlagentheoretisch noch nicht verankert sei. Dann verweisen sie jedoch auf eine von Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) erstellte Untersuchung, in der die relationale Typenbildung nur am Rande vorkommt, in der Bohnsack et al. jedoch fündig zu werden meinen, um ihre Ausgrenzung der relationalen Typenbildung aus der Dokumentarischen Methode argumentativ zu unterfüttern: Zurecht legen sie dar, dass es Nohl et al. (2015, Kap. 4) um die „Überlagerung unterschiedlicher ‚Habit- und Orientierungsstrukturen‘ innerhalb des einen Habitus“ (Bohnsack et al. 2018, S. 34) gehe, unterstellen uns dann aber, wir würden damit den „Gesamthabitus des *Individuums*“ (ebd.; Hervorhebung von mir) in den Fokus rücken. Ist die Argumentation einmal so konstruiert, steht der Weg für Bohnsack et al. (2018, S. 34) frei, uns vorzuwerfen, wir hätten den „Habitusbegriff an das Individuum gebunden“ und uns damit des „analytischen Zugangs zum kollektiven Habitus oder konjunktiven Erfahrungsraum“ entledigt. Ja noch mehr, insofern wir die Aspekthaftigkeit unserer Analyse des Individuums „nicht reflektiert“ hätten, würden wir den „(impliziten) Anspruch einer umfassenden, sozusagen totalen Erfassung des Individuums“ (Bohnsack et al. 2018, S. 34) erheben und damit in die Untiefen „machtstrukturierter Interaktion“ (ebd.) geraten.

Dem ist nun zu entgegnen, dass in dem inkriminierten Text überhaupt nicht vom Individuum die Rede ist; vielmehr wird unter Bezug auf Bourdieu mehrfach auf die Kollektivität des Habitus verwiesen (vgl. Nohl et al. 2015, S. 214, 216, 223, 227, 229). Um eine bildungs- und lerntheoretische Diskussion, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann, zu führen, haben wir versucht, die Handlungstheorie des Pragmatismus mit der Kultursoziologie Bourdieu zu verknüpfen und dafür eine grundlagentheoretische Verbindung vor allem der Begriffe Habitus, Habit und Handlungsorientierung zu finden.⁷ Mit dieser theoretischen Verknüpfung wollten wir herausarbeiten, wie es dazu kommt, dass sich ein Habitus transformiert. Dass dabei neue Einbindungen in konjunktive Erfahrungsräume (wie auch die Herauslösung aus alten Erfahrungsräumen) eine wichtige Rolle spielen können, haben wir empirisch gezeigt und theoretisch

(ebd., S. 154) der jeweiligen Ebene *empirisch* zu rekonstruieren und die Ebenen erst dann aufeinander zu beziehen.

7 Zum Beispiel verwiesen wir darauf, dass sich mit dem Begriff des Habit „Binnendifferenzen eines übergreifenden kollektiven Habitus“ ausarbeiten lassen (Nohl et al. 2015, S. 214).

reflektiert. In diesem Zusammenhang steht der folgende, von Bohnsack et al. (2018, S. 34) zitierte und kritisierte Satz:

„Unterschiedliche Theorie- und Forschungstraditionen wie die dokumentarische Methode, die Postcolonial Studies, die Intersektionalitätsforschung und einige andere mehr haben darauf hingewiesen, dass die soziale Einbindung von Akteuren und Akteursgruppen mehrdimensional gestaltet ist. In diesem Sinne kann auch der Habitus als ein Überlagerungsverhältnis von unterschiedlichen Logiken der Praxis, die wir als Habit- und Orientierungsstrukturen gekennzeichnet haben, verstanden werden.“ (Nohl et al. 2015, S. 227f)

Ohne dass wir dies an jener Stelle weiter ausgearbeitet hätten (dies hätte in der dortigen bildungs- und lerntheoretischen Diskussion zu weit vom Thema weg geführt), haben wir mit diesen Zeilen durchaus zweierlei suggeriert: 1. Es gibt einen an einzelne Akteure oder Akteursgruppen gebundenen Habitus, der sich jedoch aus der Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume konstituiert.⁸ 2. Diese Überlagerung unterschiedlicher Erfahrungsräume in der Lebenspraxis von Akteuren impliziert, dass hier verschiedene Logiken der Praxis amalgamieren, die wir als Handlungsorientierungen und Habits herausarbeiten. Wie genau die Genese der Handlungsorientierungen und Habits, die einen Habitus mitkonstituieren, mit konjunktiven Erfahrungsräumen zusammenhängt, haben wir allerdings nicht geklärt.

3. Revisionen

Seit Erscheinen des Büchleins zur relationalen Typenbildung (Nohl 2013) sind, wie schon in Abschnitt 1 dargelegt, einige Neuerungen und Veränderungen nötig geworden, insbesondere jene, die sich um die Frage ranken, was denn eigentlich typisiert wird, nämlich nicht Orientierungsrahmen, sondern Handlungsorientierungen und Habits. Derlei Handlungsorientierungen und Habits zu typisieren impliziert eo ipso, diese nicht dem Individuum zuzuschreiben, denn Typisierung meint stets, fallübergreifende Muster herauszuarbeiten. Selbst wenn der Fall also ein individueller Akteur ist,⁹ dient die Typisierung der Aufdeckung überin-

8 Dass die Rekonstruktion nicht nur des kollektiven, sondern auch eines persönlichen Habitus der Dokumentarischen Methode nicht völlig fremd ist, ergibt sich aus folgendem Zitat, in dem Bohnsack sich auf die genetische Interpretation (im Sinne einer sinn-genetischen Interpretation) bezieht: „In dem in genetischer Interpretation rekonstruierten (für eine Persönlichkeit oder ein Kollektiv typischen) ‚modus operandi‘ der Herstellung [etwa eines Knotens; AMN] dokumentiert sich der individuelle oder kollektive ‚Habitus‘ (Mannheim 1964a, S. 109). Hierauf zielt die dokumentarische Interpretation“ (Bohnsack 2014, S. 61; i.O.k.). Wie die Individuation eines (persönlichen oder kollektiven) Habitus theoretisch gedacht werden *kann*, zeigen Helsper et al. (2013).

9 Die relationale Typenbildung bezieht sich aber nicht notwendiger Weise auf die Analyse von Einzelinterviews, sondern kann auch auf Gruppendiskussionen angewendet werden (siehe Hunold 2019).

dividueller Muster. Dass diese Muster in einem konjunktiven Erfahrungsraum begründet sind (und diesen mitbegründen), ist eine naheliegende, wenn auch nicht zwingende¹⁰ Möglichkeit.

Indem die relationale Typenbildung nicht nur einzelne Habits und Handlungsorientierungen typisiert (dies wäre dann eine sinngenetische Typisierung), sondern typische, d.h. fallübergreifende Relationen typisierter Handlungsorientierungen und Habits herausarbeitet, werden nicht nur einzelne Aspekte von konjunktiven Erfahrungsräumen, sondern für die Bewältigung bestimmter Probleme und Themen (diejenigen nämlich, die im Vordergrund der jeweiligen Studie stehen) zentrale Orientierungen und ihre Kombination evident. Diejenigen Menschen, die eine Kombination bestimmter Handlungsorientierungen oder Habits miteinander teilen – ohne dies voneinander wissen oder sich überhaupt kennen zu müssen –, konstituieren (mindestens) in Bezug auf die Bearbeitung der fokussierten Thematik einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 220).

Zum Beispiel ist davon auszugehen, dass diejenigen Personen, die über Migrationsmotive verfügen, die in ähnlicher Weise in einen Aufenthaltsstatus überführbar sind (etwa die Eheschließung mit Deutschen oder die Asylberechtigung) und auf dieselbe Weise ihre universitären Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt verwerten (etwa als ÄrztInnen in Praxen, die vor allem von MigrantInnen besucht werden; siehe Nohl et al. 2010), in dieser Hinsicht auf strukturdientliche, konjunktive Erfahrungen zurückgreifen können; sie werden – wie dies auch ansonsten für konjunktive Erfahrungsräume charakteristisch ist – einander verstehen können, ohne ihre mit der jeweiligen typisierten Relation zusammenhängenden Erfahrungen im Sinne „kommunikativen Wissens“ (Mannheim 1980, S. 289) erklären zu müssen.

Die relationale Typenbildung trägt insofern der Kollektivität von Handlungsorientierungen, und Habits Rechnung. Bei den mit ihrer Hilfe rekonstruierten konjunktiven Erfahrungsräumen kann es sich um solche im status nascendi handeln (vgl. Nohl 2013, S. 60). Sie mögen aber auch schon längere Zeit etabliert, jedoch einfach nur kleiner geschnitten sein als solche, die innerhalb gesellschaftlich etablierter „sozialer Lagerungen“ (Mannheim 1964, S. 524), etwa des Geschlechts oder der Generation, angesiedelt sind, und aus diesem Grund einer theorie- bzw. erfahrungsgeleiteten Suchstrategie entgehen.

Die Frage, in welcher Hinsicht diejenigen, die eine typisierbare Relation typisierter Handlungsorientierungen und Habits teilen, einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, die Frage nach der Soziogenese einer solchen Relation also, ist allerdings noch nicht beantwortet. Hierzu kann man erstens die Verankerung einer Relation in *einem* konjunktiven Erfahrungsraum herausarbeiten, wie dies Loy (2018) mittels einer soziogenetischen Interpretation für

10 Habituierte Handlungsmuster können m.E. auch jenseits konjunktiver Erfahrungsräume ‚aufgehängt‘ sein, etwa in der Art und Weise, wie in der Gesellschaft über soziale Probleme öffentlich kommuniziert wird. Auch die Relationen dieser habituierten Diskurse lassen sich typisieren (vgl. Nohl 2016).

einige der von ihr typisierten Relationen getan hat. Damit würde man davon ausgehen, dass die typisierte Relation typisierter Handlungsorientierungen auf einen eigenständigen konjunktiven Erfahrungsraum verweist, der jenseits etablierter sozialer Lagerungen angesiedelt ist und zu diesen hinzutritt.¹¹ Dieser konjunktive Erfahrungsraum, in dem die typisierte Relation verankert ist, wäre dann zu rekonstruieren. Empirische Erforschungserfahrung liegt hierzu bislang nur bei Loy (2018) vor.

Zweitens – und u.U. zusätzlich – kann man auch die Eingebundenheit der jeweiligen Relation in *mehrere* konjunktive Erfahrungsräume zu rekonstruieren versuchen. Dann geht es um die Frage, inwiefern und wie eine typisierte Relation typisierter Handlungsorientierungen auf eine Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume verweist, die bereits als soziale Lagerungen etabliert sind. So fällt z.B. auf, dass ein relationaler Typus, der hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Bildungsausländer(inne)n rekonstruiert wurde, nur bei Frauen zu finden ist, während sich alle anderen relationalen Typen bei Menschen beiderlei Geschlechts dokumentierten (vgl. Nohl et al. 2010). Um die mehrdimensionale Einbindung einer typisierten Relation in unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume herauszuarbeiten, wären nicht nur die Homologien dieser Relation aufzudecken, sondern im Sinne der „Logik der Negation“ (Bohnsack 2018, S. 326) die voneinander empirisch unterschiedenen typisierten Relationen typisierter Handlungsorientierungen erneut miteinander zu vergleichen. Dies würde letztlich zu einer an die relationale Typenbildung anknüpfenden Entwicklung einer soziogenetischen Typologie führen. Empirische Forschungserfahrung liegt hierzu bislang allerdings nicht vor.

Von der Einbindung eines relationalen Typus in die Mehrdimensionalität konjunktiver, etwa geschlechts-, generations- oder bildungsspezifischer Erfahrungsräume muss die Mehrdimensionalität unterschieden werden, die auf dem Weg zur relationalen Typenbildung Berücksichtigung findet, wenn man zunächst in verschiedenen Dimensionen sinngenetische Typiken (etwa zum Beobachten oder zum Intervenieren) entwickelt. Wie oben erwähnt, beziehen sich diese sinngenetischen Typiken auf einzelne Themen und Probleme im erforschten Gegenstandsbereich; die so entwickelten Typen repräsentieren denn auch nicht Orientierungsrahmen, sondern Handlungsorientierungen und Habits, innerhalb derer diese Themen und Probleme behandelt werden.

Die Dimensionen, um die es bei so – als Vorstufe zur relationalen Typologie – entwickelten mehrdimensionalen sinngenetischen Typologie geht, lassen sich daher als *Problemdimensionen* bezeichnen. Während die Rede von Erfahrungsdimensionen und der Mehrdimensionalität der soziogenetischen Typenbildung stets auf konjunktive Erfahrungsräume abhebt (so auch bei Bohnsack et al. 2018, S.

11 Naheliegender wäre diese Argumentation etwa dort, wo relationale Typologien zu Gegenstandsbereichen entwickelt wurden, die außerhalb des Alltäglichen liegen, etwa in Bezug auf eine geplante Bildungsmigration (Loy 2018), die Erziehung von Erwachsenen in Organisationen des Wohnens und Lebens, z.B. Klöstern (vgl. Hunold 2019) oder die Migration und Arbeitsmarktintegration von Hochqualifizierten (vgl. Nohl et al. 2010).

33), sind Problemdimensionen durch das ihnen zugrundeliegende Bezugsproblem definiert, das von den Akteuren innerhalb differierender Handlungsorientierungen und Habits bearbeitet wird. Wie Problem- und Erfahrungsdimensionen zusammenhängen, muss jedoch noch herausgearbeitet werden.

4. Ausblick

Die relationale Typenbildung der Dokumentarischen Methode ist weiterhin in der Entwicklung begriffen (wie dies insgesamt für ein derart dynamisches Auswertungsverfahren wie die Dokumentarische Methode gilt).¹² Dabei bieten Kritik und selbst Ausgrenzungsversuche, wie gezeigt, durchaus die Möglichkeit, einige method(olog)ische Überlegungen weiterzutreiben und zu präzisieren. Wichtiger wird es jedoch sein, mit der (relationalen) Typenbildung gemachte und zukünftige Forschungserfahrung weiter zu reflektieren.

12 Wichtig finde ich in diesem Zusammenhang allerdings, dass Weiterentwicklungen, die deutlich über das Anliegen der relationalen Typenbildung hinausgehen, so sehr sie durch diese inspiriert sein mögen, ihren Kern auch begrifflich abbilden. So gebrauchen Gibson und Helsper (2018) und Leinhos et al. (2019) zwar ebenfalls den Begriff der relationalen Typenbildung, die Form der Typenbildung, die sie dann aber – unter dem Begriff der „mehrebenenanalytischen relationalen Typenbildung“ (Gibson und Helsper 2018) bzw. der „mehrebenen-relationierenden Typenbildung“ (Leinhos et al. 2019, S. 36) – in empirisch gesättigter und theoretisch überzeugender Weise vorstellen, bezieht sich nicht auf den Sinnzusammenhang zweier oder mehrerer Handlungsorientierungen bzw. Habits, die auf einer Ebene des Sozialen liegen, sondern auf typische Passungen zwischen Schülerhabitus und den institutionellen Erwartungen seitens des Gymnasiums an diesen (vgl. Gibson und Helsper 2018) bzw. zwischen individuellen Orientierungen und denjenigen jener Peergroups, denen die Individuen angehören (vgl. Leinhos et al. 2019). Eine solche Typisierung von Passungen von modi operandi unterschiedlicher Ebenen und sozialer Entitäten verdient m.E. eine eigenständige Bezeichnung, mit der die ihr zugrundeliegende Vorgehensweise dann – ähnlich wie die „prozessanalytische Typenbildung“ (Rosenberg 2012) – ihren eigenen Platz innerhalb der unterschiedlichen Formen der Typenbildung in der Dokumentarischen Methode einnehmen würde. Auch die „längsschnittlich relationale Typenbildung“ (Leinhos et al. 2019, S. 47), mit der die zeitbedingte Veränderung solcher Passungsverhältnisse wie auch der Relationen von Handlungsorientierungen auf einer Ebene fallübergreifend typisiert werden, sollte einen eigenen Namen erhalten. Dies würde es erleichtern, die Spezifika der jeweiligen Form der Typenbildung – auf der Basis von Forschungspraxis und methodologischen Überlegungen – trennscharf weiterzuentwickeln. Die hier genannten Arbeiten aus dem Hallenser Forschungszusammenhang treiben, gerade wo sie den Längsschnitt einbeziehen (dies ist auch in der Forschung von Helsper geplant), im Übrigen forschungspraktisch und methodologisch das voran, was ich als „relational-praxeologisches Denken in der Erziehungswissenschaft“ bezeichnen würde.

Literatur

- Amling, Steffen/Vogd, Werner (2017) (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Asbrand, Barbara (2008): Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31. Jg., Heft 1, 4-8.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS-Springer.
- Bohnsack, Ralf (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske u. Budrich (1. Auflage)
- Bohnsack, Ralf (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: Ders./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Budrich, 312-328.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: UTB. (9. Auflage)
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Dies. (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Budrich, 9-50.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse – Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske u. Budrich, 260-282.
- Buse, Miriam (2017): Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner (2018): Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrebenenanalytische relationale Typenbildung. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, U. (Hg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Budrich, 151-169.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Chicago: CUP.
- Helsper, Werner/Dreier, Lena/Gibson, Anja/Kotzyba, Katrin/Niemann, Mareke (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität - ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Loos, P./A.-M. Nohl/A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. Opladen: Budrich, 111-140.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse, in: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Beltz, 119-135.
- Hunold, Martin (2019): *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Erziehungsstudie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Diebold, Nicole (2016): *Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typisierter Relationen von Orientierungen Studierender*. In: Košinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster, New York: Waxmann, 139-154.
- Krüger, Heinz-Hermann/Hüfner, Kilian/Keßler, Catharina/Kreuz, Stephanie/Leinhos, Patrick/Winter, Daniela (2019) (Hrsg.): *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leinhos, Patrick/Keßler, Catharina I./Krüger, Heinz-Hermann (2018): *Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen*. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N.F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich, 170-190.
- Leinhos, Patrick/Krüger, Heinz-Hermann/Keßler, Catharina I. (2019): *Der Stellenwert von Peers für eine duale Karriere im sportlichen und kulturellen Bereich. Methodologische Überlegungen und Resultate einer qualitativen Längsschnittpologie*. In: Krüger, H.-H./Hüfner, K./Keßler, C./Kreuz, S./Leinhos, P./Winter, D. (Hrsg.): *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Wiesbaden: Springer VS, 29-78.
- Loy, Christine (2018): *Motivationstypen in der Bildungsmigration – Biografische Hintergründe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1964): *Das Problem der Generationen*. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied, 509-565.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): *Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse*. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (2), 116-136.
- Nohl, Arnd-Michael (2017a): *Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews*. *Sozialer Sinn* 17(2), 329–354.
- Nohl, Arnd-Michael (2017b): *Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl 2015 in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse*. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 1 (2), 218-243.
- Nohl, Arnd-Michael (2019a): *Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung*, erscheint in: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Budrich. (2. Auflage)
- Nohl, Arnd-Michael (2019b): *Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode*, erscheint in: Ders. (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael/Ofner, Ulrike/Thomsen, Sarah (2010): *Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland: Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung*. In: Nohl, A.-M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration*. Wiesbaden: Springer VS, 67-82.

- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael/R. Nazlı Somel (2016): Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey. [Studies in Curriculum Theory Series]. London/New York: Routledge.
- Radvan, Heike (2010): Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.
- Rosenberg, Florian von (2012): Rekonstruktion biographischer (Bildung-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, 193-208.
- Schondelmayer, A.-C. (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz: Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine biographisch-narrative Studie. Bielefeld: transcript.
- Somel, Rahşan Nazlı (2019): A Relational Approach to Educational Inequality: Theoretical Reflections and Empirical Analysis of a Primary Education School in Istanbul. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen - Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

II

Offene Beiträge und Repliken

Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung

Im vorliegenden Beitrag werde ich zeigen, wie ich im Rahmen einer eigenen Forschungsarbeit (Hunold 2019)¹ Erwachsenenenerziehung durch Organisationen² dokumentarisch rekonstruiert und damit einen kaum untersuchten Gegenstand mit der Dokumentarischen Methode analysiert habe. Dafür werde ich im Folgenden zuerst den Begriff der Organisationserziehung resp. organisationalen Erziehung vorstellen (1) und diesen mit der Machttheorie verknüpfen (2), um meinen Untersuchungsgegenstand zu skizzieren. Daran anschließend werden methodologisch-methodische Grundlagen (3) und empirische Beispiele hinsichtlich der Erziehungsanalyse und Ausschnitte meiner sinngenetischen Typenbildung dargelegt (4.). In einem letzten Schritt werden meine Ausführungen abschließend reflektiert und dabei einige Vorteile sowie mögliche Erweiterungen der Dokumentarischen Erziehungsforschung betont (5).

1. Organisationserziehung

Anders als in den meisten Studien nehme ich in meiner Erziehungsforschung an, dass Menschen in jedem Lebensalter Erziehungsversuchen ausgesetzt sein

1 Die folgenden Ausführungen basieren weitgehend auf meiner Untersuchung „Organisationserziehung und Macht“ (Hunold 2019), die ich im Rahmen meiner Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg erstellt habe. In meiner Studie ging ich der Frage nach, in welcher Weise sich „Organisationserziehung“ (Rosenkranz 1973, S. 91) in quasi-totalen Wohnkontexten verwirklicht.

2 Im vorliegenden Beitrag werden Organisationen als „soziale Gebilde“ (Kühl 2011, S. 168) mit formalen und informellen Strukturen und Regeln zur Umsetzung von bestimmten Zwecken durch den Einsatz bestimmter Mittel begriffen. Zentrales Merkmal von Organisationen ist die Mitgliedschaft (vgl. ebd., S. 16ff.). Zudem verstehe ich Organisationen als selektive Sinnstiftungs- und Orientierungshorizonte in der Gesellschaft.

können (vgl. u.a. Brezinka 1974, S. 92f.; Wittpoth 2003, S. 509ff.; Oelkers 2008, S. 82; Nohl & Pusch 2017, S. 324ff.). Hiervon kann insbesondere in einer „Organisationsgesellschaft“ (Walgenbach & Meyer 2008, S. 15) ausgegangen werden, in der das Leben, die Hoffnungen, Träume und Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen durch Organisationen strukturiert und geprägt sind (vgl. Pohlmann 2016, S. 13ff.) und organisationsspezifische Handlungsanforderungen zentral werden. Um in einer Organisation zurechtzukommen, müssen formale Regeln und informelle Gepflogenheiten beachtet (vgl. Kühl 2011, S. 13ff.), bestimmte Orientierungen angeeignet und Haltungen eingenommen werden. Das trifft hauptsächlich auf die von mir untersuchten quasi-totalen Wohnorganisationen zu, d.h. ein Kloster, eine Kommune, ein Wohnprojekt und zwei sozialpädagogisch-therapeutische Wohngruppen, da in ihnen Erwachsene dauerhaft und verbindlich zusammen handeln, ihre zentralen Lebens- und Handlungsbereiche weitgehend in der Organisationspraxis eingebunden und damit alternative Erfahrungsmöglichkeiten sozial und zeitlich begrenzt sind (in Anlehnung an Goffman 1973, S. 15ff.). Da besonders Mitglieder in weitgehend totalen Organisationen auf ein gewisses Maß an sozialer Übereinstimmung und praktischer Regelbefolgung angewiesen sind, ist organisationale Erziehung wahrscheinlich und notwendig.

In Organisationen sind zudem nicht alle Mitglieder vollständig gleich, es bestehen also mehr oder weniger habituelle Orientierungsdifferenzen und auch zum Teil verschiedene Identitätsvorstellungen zwischen ihnen, die zu Konflikten beziehungsweise zu Kollisionen mit dem organisationalen Regelwerk und den bestehenden Orientierungen und Praktiken der „Organisationsmilieus“ (Nohl 2007, S. 61) führen können.³ Da eine Organisation trotz dieser Differenzen funktionieren muss und Deviante nicht immer gleich entlassen kann, werden die Mitglieder erzogen, falls die voraussetzungsvollen Selbstbildungs- oder Lernprozesse ausbleiben, entsprechende Sozialisationserfahrungen nicht gemacht wurden und/oder Führungs- und Beratungsversuche nicht gelingen oder ins Leere laufen. Eine nachhaltige Bearbeitung von Orientierungsdifferenzen und die Einbindung devianter Mitglieder in die jeweilige Organisation, das konnte ich in meiner Studie empirisch zeigen, vollziehen sich nicht unbedingt durch konsensorientierte Verständigungsversuche, auch nicht immer durch Angebote und Suchbewegungen zur Weiterentwicklung und ebenso wenig durch die Einsicht der (devianten) Mitglieder, sondern unter Umständen auch durch Organisationserziehung, d.h. durch die „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018, S. 122) beziehungsweise durch die nachdrückliche und sanktionsbewährte Zumutung von Organisationsregeln

3 „Organisationsmilieus“ können sich in Organisationen herausbilden, wenn die Mitglieder bei der Umsetzung der Regeln nicht auf ein herkunftsmilieuspezifisches Erfahrungswissen zurückgreifen können, die formalen Organisationsregeln probenhaft in die Praxis übertragen werden und sich in diesem Zusammenhang allmählich informelle Regeln herausbilden, welche mehr und mehr von den Mitgliedern gemeinsam geteilt und gelebt (vgl. Nohl 2014, S. 187ff.) und unter Umständen den devianten Mitgliedern erzieherisch zugemutet werden.

und damit implizierten Orientierungen durch die Organisationen. Wo diese Zumutungen nachhaltig sind, und dies ist vornehmlich in quasi-totalen Organisationen der Fall, kann von Organisationserziehung gesprochen werden (vgl. Hunold 2019, S. 63ff.).

Beim Erziehen werden im Idealfall dauerhaft Orientierungen und Haltungen in der sozialen Handlungspraxis von den Erzogenen angeeignet (vgl. Nohl 2018, S. 122ff.; Sünkel 2013, S. 46ff.) und bestehende Orientierungsdifferenzen bearbeitet. In meiner Erziehungsforschung betrachte ich die von mir untersuchten Organisationen als „korporative Akteure“ (Schöpf 2018, S. 386) beziehungsweise als implizite, informelle und überindividuelle Erziehungskontexte, in denen sich die Organisationsmitglieder beziehungsweise Erziehungsbeteiligten stellvertretend und vorreflexiv für die Organisation und im Modus des jeweiligen Organisationsmilieus wechselseitig erziehen. Auch wenn die Akteur*innen in meiner Erziehungsstudie einen besonderen Stellenwert einnehmen, verstehe ich unter Organisationserziehung nicht vornehmlich eine Erziehung durch Menschen, sondern hauptsächlich eine Erziehung durch Organisationen (vgl. auch Abraham 1957, S. 18ff.; Rosenkranz 1973, S. 80ff.; Rentzsch 1987, S. 28ff.; Gonon 2002, S. 317ff.). Organisationale Erziehung verwirklicht sich zum Beispiel durch das organisierte, aber eigenlogische Zusammenwirken von menschlichen Akteur*innen, materiellen Dingen und Anordnungen, Computern, technischen Systemen, Raumgestaltungen, Dokumenten und/oder Verfahrensabläufen etc. (zum Organisationsbegriff: vgl. Göhlich, Schröder & Weber 2018, S. 9ff.). Dennoch, das wird zumindest in meiner Studie empirisch evident, kommt den Mitgliedern mit ihrem habitualisierten Erfahrungswissen beim Erziehen eine wichtige Position zu, auch wenn sie nicht die ursächlichen und dominierenden Autor*innen der Erziehungspraxis sind.

Im Kontext organisationaler Erziehungspraxis fungieren die konformen Mitglieder als stellvertretende Organisationserziehende, die im Dienst der Organisation und ausgestattet mit einem organisationsmilieuspezifischen Erfahrungswissen (Habitus) die devianten Organisationsmitglieder erziehen (zur Stellvertretung: vgl. auch Sofsky & Paris 1991, S. 111ff.; Nohl & Pusch 2017, S. 333ff.). Erziehen können in der Organisation also die Mitglieder, die das Regelwerk der Organisation in einer gewünschten Art und Weise praktizieren und über genug organisationsmilieuspezifisches „Orientierungswissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 9) verfügen. Organisationserziehung gründet dabei nicht auf einer starren, unveränderbaren Machtasymmetrie zwischen den Erziehungsbeteiligten, sondern, und jenes gilt besonders für die Erwachsenen-erziehung, vielmehr auf einer variablen Machtasymmetrie. Das bedeutet auch, dass je nach Situation und/oder Regelverstoß in der Organisation die sozialen Rollen entweder als erziehendes oder auch als zu-erziehendes Mitglied ausgefüllt werden können (vgl. Hunold 2019, S. 119).

Wenn in dem vorliegenden Beitrag von Organisationserziehung oder organisationaler Erziehung die Rede ist, werden hier keine empirisch ermittelten Wirkungen in Folge von Erziehungshandlungen, sondern Erziehungsversuche

angesprochen. Ähnlich wie Brezinka (1974) nehme ich an, „daß mit Erziehung ein *Versuch* gemeint ist“ (ebd., S. 87; Hervorhebung im Original), um bestimmte habituelle Orientierungen (vgl. Nohl 2011, S. 130) und Haltungen (vgl. Wittpoth 2003, S. 509) auf Seiten der devianten Organisationsmitglieder dauerhaft zu erzeugen oder zu verändern (vgl. auch Brezinka 1978, S. 45). Hierbei wird Macht zentral.

In meiner Studie verknüpfe ich den Erziehungsbegriff nicht nur mit der Organisations-, sondern auch mit der Machttheorie. Macht ist eine zentrale Voraussetzung von Erziehung (vgl. auch Prange 2012, S. 77ff.). Das gilt besonders für die Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen, da sie sich als Volljährige nicht ohne Weiteres wie Kinder erziehen lassen und Erziehung dann besonders gut funktioniert, wenn sie den Zu-Erziehenden in der organisationalen Alltagspraxis verborgen bleibt. Der Begriff Organisationserziehung wird in meiner Studie mit zentralen Aspekten aus zwei differenten Machtbegriffen begründet, die ich zwar aufeinander beziehe, aufgrund ihrer Differenz jedoch nicht einfach miteinander verknüpfe: Zum einen greife ich auf die Konzepte des Habitus und der symbolischen Gewalt resp. symbolischen Macht von Bourdieu zurück (u.a. 2005, 2013), um den Begriff der Sozialisationsmacht zu konzipieren. Auf diese Weise wird es möglich, die in der Sozialisationsgeschichte verinnerlichten Einlassungsvoraussetzungen für Organisationserziehung zu thematisieren. Zum anderen mache ich Anleihen aus den älteren Arbeiten von Luhmann (vgl. u.a. 2012), um das Konzept der „Sanktionsmacht“ (ebd., S. 117) als Erziehungsmittel von Organisationen für meine Forschung auszuarbeiten (vgl. Hunold 2019, S. 110ff.).⁴ Das möchte ich im folgenden Abschnitt erläutern.

2. Organisationserziehung und Macht

Die Sozialisationsmacht fungiert als Prämisse von Organisationserziehung, da sie einerseits die vorreflexive Erziehungsbereitschaft und ein grundlegendes „Interesse“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 148) sowie Vertrauen auf Seiten der Zu-Erziehenden evoziert und andererseits die habituellen Orientierungen hinter den Erziehungspraktiken der Erziehenden konstituiert. Die Sanktionsmacht funktioniert dazu flankierend als generalisiertes Mittel zur Verstärkung der erzieherischen Zumutungen beziehungsweise zur Verstärkung der Aneignung der zugemuteten Orientierungen (in Anlehnung an Luhmann 2012, S. 16ff.). In meiner Untersuchung beziehe ich insofern zwei differente Machtbegriffe in einigen Aspekten aufeinander und mache damit Bourdieus organisationslosen Machtbegriff (vgl. Hofbauer 2014) organisationstheoretisch anschlussfähig und

4 An der Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass auch andere Machttheorien interessant sind, um das Verhältnis von Macht und Erziehung zu thematisieren, wie zum Beispiel die Arbeiten von Michel Foucault (1994a) oder von Sofsky & Paris (1991).

erweitere Luhmanns organisationale Sanktionsmacht um die praxeologische Kategorie des Habitus (vgl. Hunold 2019, S. 114ff.).

In Anlehnung an Bourdieus Begriffe der symbolischen Macht (Gewalt) und des Habitus sowie unter Rückgriff auf die Sozialisationstheorie fundiere ich die Sozialisationsmacht als Voraussetzung für die Erziehung von Erwachsenen durch Organisationen, weil symbolische Macht in der Sozialisationsgeschichte über die Durchsetzung und Habitualisierung spezifischer Bedeutungen, Perspektiven oder Asymmetrien die Erziehung als solche vor den Erziehungsbeteiligten kaschiert und implizite Erziehungsversuche möglich macht. Im Lichte der Ergebnisse aus meiner Studie kann formuliert werden, dass Sozialisationsmacht in Organisationen einerseits auf einer selektiven Zugangspraxis der jeweiligen Organisation (d.h. entweder werden Habitus und Identität überprüft oder Pathologien und Krisen diagnostiziert) und andererseits auf den dominierenden Orientierungen der Organisationsmilieus und auf Erfahrungen in anderen gesellschaftlichen Sphären, zum Beispiel in Sozialmilieus und anderen Organisationen, basiert (vgl. Hunold 2019, S. 106ff.).

Mit den Sozialisations- und damit verbundenen Machterfahrungen in den Sozial- und vor allem in den Organisationsmilieus werden zum einen spezifische Habitus produziert sowie bestimmte Orientierungen und Selbstbilder als Selbstverständlichkeiten in den organisationalen Kontexten evoziert, womit kontinuierliche und grundsätzliche Einlassungen der Mitglieder auf die Organisation, Organisationsmilieus und Organisationserziehung möglich oder unmöglich werden (in Anlehnung an Bourdieu 1993, S. 101ff.; vgl. auch Audehm 2007, S. 46ff.; Kühl 2011, S. 40ff.).⁵ Zum anderen ist die Sozialisationsmacht die Basis für die Erziehungspraktiken der Erziehenden, und zwar in Bezug auf die Modi, Ziele, Sanktionierungsweisen sowie Leit- und Kontrastbilder in der Erziehung, die erst durch die Erfahrungen und Aneignungen von symbolischer Macht (Gewalt) in der Sozialisation hervorgehoben werden. Das heißt, dass auch die Erziehungsversuche milieuspezifisch beziehungsweise „gesellschaft-

5 Auch wenn sich Kühl (2011) im folgenden Zitat nicht auf die milieu- und habitusbedingten Voraussetzungen von Organisationsmitgliedschaft bezieht (Kühl spricht nicht von Habitus, sondern von „Zweckidentifikation“) und nicht auf (organisationale) Erziehung eingeht, lässt sich meine Argumentation zum Interesse mit seinen Worten ergänzen: Kühl weist auf die Möglichkeit hin, „dass Mitarbeiter ihre Arbeit besser machen, wenn der Arbeitsprozess durch Eigeninteressen der Mitarbeiter an ihrer Tätigkeit ‚versteift‘ und ‚stabilisiert‘ wird. Man glaubt, dass Organisationen besser funktionieren, wenn die Identifikation mit der Vorgehensweise nicht durch hohe Gehälter und Prämien, durch dicke Dienstwagen mit Teakholzausstattung oder Incentive-Reisen mit Reinhold Messner erkaufte wird, sondern wenn sie als Teil des persönlichen Interesses der Mitarbeiter begriffen wird. Man geht von der Annahme aus, dass Menschen motivierter handeln, wenn sie von der Sache selbst fasziniert sind“ (ebd., S. 41). Und bezüglich der Motivation für die Mitgliedschaft und die Umsetzung organisationaler Anforderungen spricht Luhmann (2000) von einem „Karriereinteresse“ (ebd., S. 110). In meiner praxeologisch-wissensoziologischen Perspektive gehe ich davon aus, dass ein persönliches Eigen- oder auch Karriereinteresse, die Identifikation mit den Zwecken der Organisation und die Faszination für eine Sache zuvorderst und hauptsächlich aus einer milieubedingten Sozialisationsgeschichte hervorgehen sowie mit Sozialisationsmacht zusammenhängen.

lich vorstrukturiert“ (L6w & Geier 2014, S. 24) und die „Erziehenden selbst vergesellschaftete Wesen sind“ (ebd.), die vorreflexiv bestimmte Arten und Weisen des Erziehens und Sanktionierens praktizieren und deren Ziele, Absichten und Erziehungsbilder weitgehend durch ein implizit-habituelles sowie machtdurchdrungenes Erfahrungswissen orientiert werden (in Anlehnung an Nohl 2018). Erziehung durch Organisationen hat insofern mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu tun, die ich über die Begriffe Habitus und symbolische Gewalt mitdenken kann. Darüber hinaus wäre es erkenntnisversprechend, an einer anderen Stelle auch Bourdieus Feld- und Kapitalbegriff aufzugreifen, um die Machtkämpfe und Erziehungszumutungen zwischen Organisationen und/oder ihren Mitgliedern im Kontext gesellschaftlicher Felder und Anforderungsstrukturen zu diskutieren und dabei nach der ungleichen Verteilung der Kapitalsorten in der Gesellschaft zu fragen. Daneben sind zudem Macht- und/oder Forschungsperspektiven interessant, mit denen die Gesellschaftsdiskurse analysiert und mit den Diskursen der Organisationserziehung relationiert werden k6nnen. In meiner Schlussbetrachtung werde ich kurz darauf eingehen.

Neben der Sozialisationsmacht lässt sich mit der organisationalen „Sanktionsmacht“ (Luhmann 2012, S. 117) eine weitere Machtbasis von Organisationserziehung darstellen. Anders als Bourdieus Begriff der symbolischen Macht, der von ihm nicht systematisch auf Organisationstheorie angewendet wird (vgl. Hofbauer 2014), bezieht sich Luhmanns Machtbegriff auf Organisationen (vgl. u.a. Luhmann 2012, S. 109ff.). In Anlehnung an Luhmann fundiere ich die positiven und/oder negativen Sanktionsoptionen in Organisationen als generalisiertes Druck- beziehungsweise Erziehungsmittel (vgl. auch Geibler 1975, S. 15), mit denen die erzieherischen Regel- und Orientierungszumutungen der stellvertretenden Erziehenden und damit die dauerhafte Aneignung von erwünschten Orientierungen auf Seiten der Zu-Erziehenden nachhaltigverstarkt werden k6nnen. Der Sanktionsmacht kommt in der Organisationserziehungspraxis eine Intensivierungsfunktion zu, weil sie den Erziehungsversuchen eine gewisse Vehemenz und den Organisationserziehenden eine machtvolle Position gegenüber den Zu-Erziehenden, d.h. devianten Organisationsmitgliedern, verleihen (in Anlehnung an Luhmann 2012, S. 11ff.; u.a. Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 144ff.; Wolf 2014, S. 121ff.).

Luhmann (2012) konstatiert, dass „Macht eine Chance ist, die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens unwahrscheinlicher Selektionszusammenhange zu steigern“ (ebd., S. 20). Die Realisierung einer bestimmten Kommunikation sowie Handlung oder Unterlassung durch die Akteur*innen wird durch die Ankündigung einer Verschlechterung (d.h. negativer Sanktionen) und/oder Verbesserung (d.h. positiver Sanktionen) der pers6nlichen Lage auf der Seite der Machtunterworfenen (resp. der Zu-Erziehenden) verstärkt, entmutigt oder abgewendet (vgl. ebd., S. 29ff.). „Mächtige Kommunikation steht ganz im Zeichen des Machthabers. Er stellt zwei Kommunikationsverläufe und damit Unsicherheit in Aussicht, nicht der Machtunterworfenen. Aber nicht er selbst l6st die Unsicherheit auf und übernimmt die Selektionslast, sondern der Machtun-

terworfenen“ (Brodocz 2012, S. 253). Mit der Übertragung der Selektionslast auf die Zu-Erziehenden erlangen die Erziehenden in der Erziehungspraxis auch ohne ihre Reflexion eine organisational konstituierte und stabilisierte Autorität und können ihre erzieherischen Ordnungsrufe mit Nachdruck und Irritationspotenzial entfalten.

Macht basiert zudem auf einer „Offenheit für andere Möglichkeiten des Handelns“ (Luhmann 2012, S. 16), auch beim Erziehen. Macht in der Erziehung kann insofern nicht mit Zwang gleichgesetzt werden.⁶ Vielmehr geht Macht mit Freiheit einher, da auf Seiten der Machtunterworfenen resp. Zu-Erziehenden immer auch alternative Handlungsmöglichkeiten vorhanden sein müssen, damit die Selektionslast übertragen sowie Irritation erzeugt werden können (in Anlehnung an ebd., S. 16ff.). Diese Offenheit für andere Handlungen ist eine Voraussetzung für Organisationserziehung, bei der die Zu-Erziehenden potenziell auch gegen die Zumutungen der Erziehenden handeln können. Es kann auch ein ‚Nebeneffekt‘ von Erziehung sein, wenn sich die Zu-Erziehenden eigenwillig gegen die Erziehungszumutungen stellen und im Kontext ihres Widerstandes nach alternativen Handlungsmöglichkeiten suchen müssen.

Sanktionsbewährte Erziehung ist auf ein Mindestmaß an Bereitwilligkeit der Zu-Erziehenden angewiesen und funktioniert zuweilen durch eine gewisse Zurückhaltung der Erziehenden hinsichtlich ihrer Absichten (in Anlehnung an Prange 2012, S. 87ff.), was mit Sozialisationsmacht möglich wird. Das möchte ich im Folgenden erläutern.

Mit der Mitgliedschaft in dieser oder jener Organisation gehen bestimmte Profite oder Vorteile für die Mitglieder einher (vgl. Luhmann 2012, S. 116). Luhmann dazu: „Die Mitgliedschaft kann und wird normalerweise, wenn sie überhaupt attraktiv ist, sehr pauschal vorteilhaft sein“ (ebd.). Und genau in diesem Punkt bietet sich die wechselseitige Bezugnahme von Luhmann und Bourdieu an: Dass ein Mitglied die eigene Organisationsmitgliedschaft sowie auch die damit verbundenen Bedingungen und Praktiken des Handelns als vorteilhaft beziehungsweise „unmittelbar als sinn- und interessenhaltig wahrnimmt“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 162) und sich aus diesen Gründen in den Organisationen weitgehend auf das Regelwerk und die Ordnungsrufe einlässt, gründet auf Sozialisationsmacht beziehungsweise auf den in der vorgängigen Sozialisationsgeschichte habitualisierten Klassifikationen, Bedeutungen und Orientierungen. Regelwerk und Existenz der Organisation werden somit nicht lediglich auf der Grundlage einer expliziten „Zweckidentifikation“ (Kühl 2011, S. 41), sondern hauptsächlich auf einem sozialisationsmachtbasierten Habitus resp. einem habituell bedingten Interesse und „Sinn für das Spiel“ (Bourdieu

6 Auch in Bourdieus (2013, S. 133) oder Foucaults (1994b, S. 254ff.) Machttheorien wird das Wechselverhältnis zwischen Macht (Gewalt) und Freiheit (Widerstand) aufgegriffen. So ist beispielsweise in einem Aufsatz von Foucault (1994b) folgender Satz zu lesen: „Macht und Freiheit stehen sich also nicht in einem Ausschließungsverhältnis gegenüber [...], sondern innerhalb eines sehr viel komplexeren Spiels: in diesem Spiel erscheint die Freiheit sehr wohl als die Existenzbedingung von Macht“ (ebd., S. 256).

1993, S. 122) in der Organisation von den Mitgliedern unbewusst anerkannt und handelnd reproduziert (vgl. Hunold 2019, S. 115ff.). Auch wenn Bourdieu seine Ausführungen nicht direkt auf Organisationen bezieht, kann mit ihm formuliert werden, dass sich die Mitglieder mit ihrer Auf- und Teilnahme in einer Organisation relativ umfassend auf das einlassen, „um was es bei diesem Spiel geht (also die *illusio* im Sinne von *Spieleinsatz*, *Spielergebnis*, *Spielinteresse*, Anerkennung der Spielvoraussetzungen – *doxa*)“ (Bourdieu 1993, S. 122; H.i.O.). Auf der Basis eines habituellen Spielinteresses werden überhaupt erst bestimmte Organisationen für die Akteur*innen interessant und die organisationalen Modalitäten, Anforderungen, Widersprüche, Konflikte und auch Erziehungsversuche und Sanktionsmöglichkeiten weitgehend annehmbar.⁷ Ein mehr oder weniger habitualisiertes Interesse am Organisationsspiel bringt unterschiedliche Menschen als Mitglieder in Organisationen zusammen, ermöglicht implizite Organisationserziehung und macht die Sanktionsankündigungen zu einem machtvollen, wenn auch nicht reflektierten, Erziehungsmittel. Sanktionen werden von den interessierten Mitgliedern gerade deshalb ernst genommen, weil für sie etwas „auf dem Spiel steht“ (Bourdieu & Wacquant 2013, S. 148) und die Praxiserfahrungen in den bevorzugten Organisationen und Organisationsmilieus, selbst bei auftretenden Nachteilen und Einschränkungen, weitgehend sinnvoll bleiben.

Nachdem nun der Erziehungsbegriff vorgestellt und auf Machttheorie bezogen wurde, werde ich mich im Folgenden den methodologisch-methodischen Fragen der Organisationserziehungsforschung zuwenden. Dabei greife ich auch auf meine Erziehungsforschung zurück.

3. Dokumentarische Erziehungsforschung

Unter Rückgriff auf Bourdieu (2009) gehe ich davon aus, „daß die einzige Weise, die Praxis zu verstehen, die Praxis selbst“ (ebd., S. 139) ist. Daher wird in Bezug auf die empirische Analyse der Organisationserziehung ein methodisch kontrollierter „Zugang zur Praxis“ (Bohnsack 2013, S. 182) beziehungsweise Diskurspraxis der befragten Organisationsmitglieder und „zu den (unbekannten)

7 Die Annahme zum Interessebegriff (Bourdieu) in Bezug auf spezielle Organisationsmitgliedschaften bezieht sich nicht auf „Zwangsorganisationen“ (Kühl 2014, S. 125). Zwangsorganisationen können „ihre Mitglieder mit Gewalt zum Verbleib in der Organisation und – weitergehend – zur Ausübung von durch die Organisation vorgegebenen Handlungen zwingen“ (ebd., S. 132). Dafür setzen Zwangsorganisationen „Erzwingungsmittel“ (ebd., S. 125) beziehungsweise „Sanktionsgewalt“ (ebd., S. 128) ein. Hier können die Unterschiede zu den von mir untersuchten quasi-totalen Organisationen hervorgehoben werden, die sich durch eine ungezwungene Mitgliedschaft (nicht Zwangsmitgliedschaft), den Einsatz von Erziehungsmitteln (nicht Zwangsmitteln) sowie Sanktions- und Sozialisationsmacht (nicht physische und totale Gewalt) charakterisieren lassen.

kulturellen Kontexten und Milieus“ (ebd., S. 179) in den Organisationen von mir anvisiert, wofür sich besonders die Dokumentarische Methode der „praxeologischen Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2009, S. 322) anbietet, da ich mit diesem Verfahren „den Blick auf eine Sinnstruktur, die bei den AkteurInnen selbst wissensmäßig repräsentiert ist, ohne aber Gegenstand der Reflexion zu sein“ (ebd., S. 324), richten kann. In einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Handlungspraxis, zum Beispiel beim Erziehen, den Handelnden nicht ohne Weiteres reflexiv zugänglich ist und nicht einfach verbalisiert werden kann, sich also ihrem Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen weitgehend entzieht und zuvorderst durch ein implizites Wissen orientiert wird (vgl. dazu Bohnsack 2012, S. 122ff.). Wird dokumentarisch geforscht, „führt der Weg zur Praxis des Handelns über das diese Praxis orientierende – implizite oder inkorporierte – Wissen“ (ebd., S. 120). Forschungspraktisch vollzieht sich diese Hinwendung zur (impliziten) Praxis sozialen Handelns durch einen „Bruch“ (Bohnsack 2005, S. 63) mit der Perspektive der Erforschten sowie durch eine Wendung der Analyse- und Beobachtungshaltung (vgl. ebd.) „vom Was zum Wie, von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung“ (ebd., S. 73).

Im Anschluss an Bourdieu und Mannheim kann mit Bohnsack (2009) analytisch „zwischen einer *theoretischen* und einer *praktischen* Beziehung zur Welt“ (ebd., S. 321; H.i.O.) differenziert werden. Dieser Unterschied wird in der Dokumentarischen Methode von Bohnsack als „Leitdifferenz von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2012, S. 137) gekennzeichnet und dabei zwischen einem expliziten und einem impliziten Wissen in der sozialen Praxis unterschieden, wobei das implizite Wissen als handlungsleitendes „Orientierungswissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 9) oder Erfahrungswissen verfasst ist (vgl. Bohnsack 2012, S. 120ff.). Bohnsack setzt den Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) mit dem Habitus (Bourdieu) synonym und versteht darunter einen „modus operandi der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2014, S. 35). Mit dem Begriff der Orientierungsschemata kennzeichnet Bohnsack hingegen die „(kontrafaktischen) Erwartungen im Sinne von Normen“ (Bohnsack 2012, S. 119) und „institutionalisierte Rollenerwartungen“ (ebd., S. 122).

Vor dem Hintergrund meiner empirischen Untersuchung lässt sich konstatieren, dass sich die Erziehungspraxis in einem Wechselspiel zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen verwirklicht und von den Erziehungsbeteiligten nicht als Erziehung reflektiert und/oder versprochen wird. Erziehung, das soll hier erneut hervorgehoben werden, vollzieht sich vor allem jenseits der Reflexionen der Akteur*innen und auf der Basis eines impliziten Erfahrungs- und Orientierungswissens (vgl. auch Nohl 2018, S. 125ff.). Um die habituellen Orientierungsdifferenzen in Organisationen zu bearbeiten, erziehen Organisationen die devianten Mitglieder, indem sie nachhaltig bestimmte Regeln und damit zusammenhängende Orientierungen in der Spannbreite zwischen „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 2012, S. 126) oder „Handlungsorientierungen“

(Asbrand 2008, S. 5)⁸ zumuten, ohne dass diese Erziehungszumutungen von den Erziehungsbeteiligten reflektiert sein müssen (die Zu-Erziehenden erfahren die Zumutungen vor allem als Orientierungsschemata). Die organisationale Erziehungspraxis lässt sich valide interpretieren, wenn die propositionale und performative Struktur der Organisationserziehungspraxis in den Forschungsblick rückt (in Anlehnung an Bohnsack 2010b, S. 305ff.; Nohl 2018, S. 125ff.).

Unter dem Begriff „Proposition“ (Przyborski 2004, S. 62) wird der „Orientierungsgehalt von Äußerungen bzw. Diskurseinheiten“ (ebd., S. 63) verstanden. In der dokumentarischen Text- beziehungsweise Gesprächsanalyse werden Propositionen da erfasst, wo die Diskussionsbeteiligten eine neue Thematik und dadurch zum ersten Mal einen spezifischen Orientierungsgehalt ausschnitthaft im Diskurs entfalten (vgl. ebd., S. 64). Während mit der propositionalen Struktur die tiefer liegenden Bedeutungen in Bezug auf die Inhalte in einer Gruppendiskussion gemeint sind, bezeichnet die performative Struktur dagegen die Art und Weise resp. den Vollzug des Handelns der Erforschten im Diskurs (vgl. Bohnsack 2010b, S. 304f. und 2017, S. 21). Auf dieser Grundlage unterscheide ich für die Organisationserziehung analytisch zwischen einer propositional geschilderten *Erziehungserfahrung*, die in den Diskussionen als Erinnerung entfaltet wird, und einer *Erziehungspraktik*, die sich performativ im Handlungsvollzug der Diskurse zeigt (vgl. Hunold 2019, S. 147f.).

In meiner Forschungsarbeit konnte ich durch das Gruppendiskussionsverfahren und die Auswertung mit der dokumentarischen Gesprächsanalyse einen empirischen Zugang zu den Erfahrungen und Praktiken der Organisationserziehung realisieren. Über eine fallvergleichende Analyse (grundlegend: Glaser & Strauss 2008, S. 32ff.) des Dargestellten, der Darstellungsweisen und der wechselseitigen Bezugnahmen der Diskussionsbeteiligten konnte ich fünf Erziehungsdimensionen herausarbeiten und erhielt nicht nur einen empirisch kontrollierten Zugang zu den unterschiedlichen Modi Operandi der erzieherischen Differenzbearbeitung, sondern ebenso zu den Zugangs- und Einlassungsweisen, Zielperspektiven, negativen und positiven Sanktionen sowie Leit- und Kontrastbildern organisationaler Erziehungspraxis (vgl. Hunold 2019, S. 167ff.; zur Typenbildung: vgl. Bohnsack 2007; Nohl 2013).

Da, wo in mindestens zwei Fällen gleichartige Muster in einer Erziehungsdimension zu finden waren, konnte ich „sinngenetische Typen“ (Bohnsack 2007, S. 232) bilden. In meiner Analyse wurden gleich in mehreren Erziehungsdimensionen entsprechende Typiken und Typen rekonstruiert und damit eine „mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung“ (Nohl 2013, S. 91) realisiert.⁹

8 Während der Begriff des Orientierungsrahmens (im engeren Sinne) den gesamten Habitus meint, werden mit dem Begriff der Handlungsorientierungen einzelne Aspekte des Habitus bezeichnet (vgl. Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015, S. 216ff.).

9 Lassen sich die typisierten Modi und Orientierungen (der Organisationserziehung) des Weiteren auf unterschiedliche Erfahrungsdimensionen, beispielsweise auf Geschlecht, Klasse und Lebensalter, beziehen (vgl. dazu Bohnsack 2007, S. 246ff.; Nohl 2013, S. 9ff.), wird eine „soziogenetische Typenbildung“ (Bohnsack 2007, S. 226) möglich. Mit

Um meine Forschungsergebnisse weiter zu abstrahieren, habe ich zudem eine „relationale Typenbildung“ (ebd., S. 43) ausgearbeitet. Die Bildung relationaler Typen wurde möglich, weil ich zwischen den rekonstruierten sinn-genetischen Typen aus unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen fallübergreifende Strukturen und wiederkehrende Zusammenhänge in der Organisationserziehungspraxis herausarbeiten konnte (in Anlehnung an ebd., S. 55ff.). Mit den relationalen Typen wurden verschiedene Organisationsmilieus deutlich. Zudem konnte ich damit zeigen, was Organisationserziehung ausmacht.

Um den Zugang zu den Erfahrungen und Praktiken von Organisationserziehung und meine sinn-genetische Typenbildung darzulegen, möchte ich im Folgenden empirische Beispiele aus meiner Erziehungsforschung vorstellen. Dafür zeige ich ausgewählte Passagen aus Gruppendiskussionen auf, die ich in Wohnorganisationen durchgeführt habe (vgl. Hunold 2019). Auf die Darstellung der relationalen Typen werde ich jedoch aus Platzgründen verzichten.

4. Empirische Beispiele und sinn-genetische Typenbildung

In meiner Forschungsarbeit konnte ich mehrere sinn-genetische Typiken bilden, da sich der von mir untersuchte Gegenstand der Organisationserziehung nicht nur auf eine, sondern auf fünf Erziehungsdimensionen erstreckte, d.h. auf die Zugangs- und Einlassungsweisen, Erziehungsmodi, Ziele, Sanktionsweisen und kollektiven Identitätsfiguren (d.h. Kontrast- und Leitbilder). Im Folgenden möchte ich die fünf Typiken mit ihren jeweiligen Ausprägungen, d.h. Typen, anhand von fünf ausgewählten Passagen aus Gruppendiskussionen, die ich in einer ökologiebewegten Kommune, einem genossenschaftlichen Wohnprojekt, einem katholischen Männerkloster und zwei sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen für Erwachsene erhoben habe, darstellen (vgl. Hunold 2019). Zwar werde ich zu den einzelnen Typiken alle Typen kurz aufzeigen, aus Platzgründen aber immer nur einen Typus durch ein empirisches Beispiel hervorheben. Beginnen werde ich mit den Zugangs- und Einlassungsweisen.

Zugangs- und Einlassungstypik

In der Analyse der Gruppendiskussionen konnten drei Zugangs- und Einlassungsweisen typisiert werden: der Habituscheck, der Identitätscheck und die Pathologisierung (vgl. Hunold 2019, S. 167ff.). Indem die Akteur*innen am

der soziogenetischen Abstraktion der Ergebnisse lässt sich die soziale Entstehungsgeschichte von erzieherischen Praktiken und Orientierungen typisieren (vgl. dazu Bohnsack 2010a, S. 141). In meiner Studie habe ich keine soziogenetische Typenbildung realisiert.

‚Eingangstor‘ der Organisation hinsichtlich ihrer organisationalen Tauglichkeit überprüft und selektiert werden, wird die Voraussetzung für eine hinreichende Einlassungsbereitschaft der neuen Mitglieder auf die Organisationserziehung hergestellt. Beim „Habituskcheck“ (ebd., S. 169) werden die Aufnahmewilligen und neuen Bewohner*innen von den etablierten Organisationsmitgliedern bezüglich ihres Habitus und einer damit implizierten Vertrauenswürdigkeit und Erziehungsbereitschaft in vorreflexiver Weise überprüft. Habituelle Überprüfungen realisieren sich unter anderem in persönlichen Kontakten, zum Beispiel in der Probezeit oder in einem informellen Treffen zum Kennenlernen. Das wird in der folgenden Textpassage aus einer Gruppendiskussion, die ich mit vier Bewohner*innen eines Genossenschaftsprojektes durchgeführt habe, exemplarisch deutlich. Nachdem die Befragten über die Aufnahme in das Wohnprojekt diskutiert haben, verbalisieren sie Folgendes¹⁰ (vgl. ebd., S. 172f.):

- Fw: wenn jetzt (.) im Freizhaus, ne Nachbarwohnung frei wird sucht auch erst-
ma (.) der direkte Nachbar Nachbarin halt
- Zw: L °hm°
- Fw: (.) n:n=Mmieter, mit den=n sichs das vorstelln können und läd dann auch
zu so=m Teetrinken ein.
- Zw: das wird dann ausgehängt ne,
- Fw: L ()
- Zw: L Teetrinken und so und dann (.) komm
- Fw: Leute dazu kommen L können alle dazu komm(en), die Zeit hab(en) und
Interesse haben, dann kann man entweder einfach nur gucken (1) is die
Person oder die Leute sympathisch, oder ((Geräusch)) geht das gar, nich:
oder man kann auch mal Fragen, stelln: oder die Person kann auch
nochmal Fragen stelln: und ((atmet ein)) so also dass man zumindest,
nich ganz blind auf einmal, (.) beim nächsten Plenum jemand sitzen hat
der sacht ich will Genossin werden
- Tm: L @(.).@

In der ausgewählten Textpassage wird mit dem Kennenlertreffen beim Teetrinken eine habituelle Zugangsschwelle evident, die von den Aufnahmewilligen erst übertreten werden muss, bevor eine verbindliche Mitgliedschaft und damit auch Organisationserziehung möglich werden. Basierend auf persönlicher Zuneigung und Nähe sowie sozialer Anerkennung werden die Bewerber*innen am ‚Eingangstor‘ der Organisation durch eine Habituskontrolle selektiert. Liegen genügend habituelle Passungen vor, setzt sich der Aufnahmeprozess fort und schafft fast unbemerkt die Einlassungsvoraussetzungen (vgl. Hunold 2019, S. 172f.).

Der Habituscheck wird durch einen „Identitätscheck“ (Hunold 2019, S. 176) flankiert. Im Zusammenhang des Identitätschecks werden die Aufnahmewilligen daraufhin überprüft, ob sie die formalen Mitgliedschaftsbedingungen sowie

10 Die Transkriptionen orientieren sich an den innerhalb der Dokumentarischen Methode üblichen Regeln (vgl. dazu Bohnsack 2010a, S. 236).

Identitätsanforderungen erfüllen, zum Beispiel einen Geldbeitrag an die Organisation überweisen (wie im Wohnprojekt) oder sich persönlich als Pazifist*innen (wie in der Kommune) oder Gläubige (wie im Kloster) vorstellen. Vor diesem Hintergrund kann von einer doppelten Zugangsschwelle gesprochen werden, wie das in der Kommune, im Kloster und im Wohnprojekt herausgearbeitet werden konnte (vgl. ebd., S. 262f.).

Die Zugangs- und Einlassungsweise der „Pathologisierung“ (Hunold 2019, S. 181) zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass die Aufnahmewilligen eine Beurteilung von Professionellen und Behörden bezüglich einer Hilfe- und Therapiebedürftigkeit erhalten, sich ausdrücklich mit der bescheinigten Hilfe- und Therapiebedürftigkeit identifizieren und sich auf den erstmal fremden Hilfe- und Therapiekontext der Organisation einlassen. Diese Einlassungen auf die Organisationserziehung basieren dabei erstmal nicht auf einem habituellen Vertrauen, sondern auf Idealisierungen in Bezug auf die noch unbekanntenen Professionellen und Bewohner*innen in den Einrichtungen, da sich die Bewerber*innen noch vor der Organisationsaufnahme einem Gremium der Sozialverwaltung stellen müssen. Eine solche Form des Zugangs lässt sich in den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen rekonstruieren (vgl. ebd., S. 181ff.).

Erziehungsmodustypik

Neben den Zugangs- und Einlassungsweisen habe ich mit den organisationsmilieuspezifischen Erziehungsmodi eine weitere Dimension und hierzu eine Typik mit vier Typen entwickelt: Die harmonisierende Information, der konfrontative Tadel, die kompromisslose Belehrung und die problematisierende Ansprache (vgl. Hunold 2019, S. 191ff.).

Mit der „harmonisierenden Information“ (Hunold 2019, S. 194) wird ein Modus der Erziehung benannt, bei dem mögliche Kritiken und Kontroversen aus der Erziehungssituation weitgehend suspendiert und auftretende Orientierungsdifferenzen zwischen den Bewohner*innen in fiktiven Beispielen und durch subtile und/oder scheinbar sachliche Anweisungen harmonisiert werden. Der Modus lässt sich in den zwei Gruppen der Kommune aufzeigen (vgl. ebd., S. 194ff.).

Der „konfrontative Tadel“ (Hunold 2019, S. 201) ist hingegen ein Erziehungsmodus, mit dem die Regelbrüche und Orientierungsdifferenzen der Zu-Erziehenden schlagartig und zum Teil totalisiert gekennzeichnet sowie besonders nachdrücklich kritisiert werden. Es wird dabei tadelnd erzogen und es besteht eine große Offenheit der Erziehenden für Problematisierungen. Das konfrontative Tadeln geht in der organisationalen Erziehungspraxis oftmals mit einer „kompromisslosen Belehrung“ (ebd.) einher. Eine kompromisslose Belehrung lässt sich durch eine bewertende und unterweisende Darstellungsweise von Organisationsregeln charakterisieren, bei dem die Erziehenden keinen Spielraum für Kompromisse erkennen lassen. Die Modi des Tadelns und Belehrns werden in

den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen offensichtlich (vgl. ebd., S. 201ff.). Um diese Erziehungsmodi empirisch zu belegen, wird im Folgenden exemplarisch ein Textausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit vier Bewohnern einer sozialpädagogischen Wohnorganisation für Erwachsene aufgeführt. Nachdem die Befragten über die Verunreinigung eines Gemeinschaftsraumes und die ausbleibenden Interventionen des Personals diskutiert haben, aktualisieren sie massiv die Organisationsregel des eigenständigen Aufstehens am Morgen und damit die Orientierung der Alltagsbewältigung (vgl. ebd., S. 186ff.):

- Rm: (.) viele Betreuer machen nur blabla; und (.) fertich is
Qm: Gedanken w- wenn du; (.) n=Betreuer wärest ^oi° würdest allen Betreuern
in den Arsch=treten
Rm: ich würde die hier alle in den Arsch treten ja (.) ich würde nich nur blabla
machen sondern auch den wirklich ((schnalzt)) zum Beispiel
Um: ^L Feuer machen
Rm: ^L morgens
(.) um sieben Uhr solln wir eigentlich alle wach, sein (.) was is, manche
schlafen; da noch (.) dann würd ich irgendwie Terror, machen dass die
wach sind (.) und des jeden Morgen (.) bis sie=s endlich lernen (.) früher
wach zu sein
Xm: ja, ((zustimmend))

Indem die Befragten die Regeln und Orientierungen in der Organisation konfrontativ-tadelnd und kompromisslos-belehrend verbalisieren, verstärken sie die Erziehungsnotwendigkeit gegenüber sich selbst und/oder den anderen Mitbewohner*innen und stabilisieren auf diese Weise die Machtasymmetrie in der Organisation (zwischen Personal und Bewohner*innen). Es zeigen sich Einlassungen der Befragten auf den Hilfe- und Therapiekontext und in die Organisationserziehung („solln wir eigentlich alle“), da sie sich selbst als Erziehende inszenieren und tadelnde und behelrende Ordnungsrufe an das Personal und damit vorsorglich an sich selbst im Diskurs richten (auch wenn in dieser Passage keine Orientierungsdifferenzen deutlich werden).

Konträr zu diesen Erziehungsweisen des Tadelns und Behelrens werden die Regelbrüche und Orientierungsdifferenzen im Modus einer „problematisierenden Ansprache“ (Hunold 2019, S. 209) in einer direkten, aber distanzwahrenden und sozialverträglichen Art und Weise angesprochen und bearbeitet. Dieser Erziehungsmodus zeigt sich im Kloster sowie in dem Wohnprojekt (vgl. ebd., S. 209ff.). Im Vollzug einer problematisierenden Ansprache wird nicht ungestüm getadelt und/oder massiv belehrt, Kritikpunkte und Kontroversen werden aber auch nicht suspendiert (vgl. Hunold 2019, S. 209ff.).

Die vier Modi des Erziehens überlappen sich zudem mit den jeweiligen Erziehungszielen, d.h. den zugemuteten Organisationsregeln und damit implizierten Orientierungen. Das werde ich im Folgenden verdeutlichen.

Zieltypik

In meiner Untersuchung lassen sich folgende drei Erziehungsziele typisieren: Im Kloster und in dem Wohnprojekt lässt sich die „Lebensachtung“ (Hunold 2019, S. 218) als Erziehungsziel rekonstruieren. Organisationserziehung zielt dabei auf eine achtsame Distanz- und Anteilnahme im alltäglichen Miteinander der Mitglieder. Der Typus der „Lebensharmonie“ (ebd.) kennzeichnet hingegen ein Erziehungsziel, bei dem die Organisationserziehenden auf eine weitgehende Harmonie zwischen den Mitgliedern sowie zwischen Mensch und Natur abzielen. Diese Zielperspektive lässt sich aus den zwei Gruppen der Kommune herausarbeiten. Streben die Erziehenden im Dienst der Organisation demgegenüber eine „Lebenshilfe“ (ebd.) an, geht es um die Herstellung einer basalen Alltags- und Problembewältigung der als hilfebedürftig markierten Mitglieder (d.h. Bewohner*innen), so wie es in den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen deutlich wird (vgl. ebd., S. 194ff.). Zum letztgenannten Erziehungsziel ein Beispiel aus einer Gruppendiskussion, die ich mit sechs Personen in einer sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppe für Erwachsene durchgeführt habe. Nachdem die Befragten auf eine Frage des Interviewers zur Hausordnung eingegangen sind, diskutieren sie über einen schwerwiegenden Regelverstoß in der Organisation, wobei das Erziehungsziel einer grundlegenden Alltags- und Problembewältigung offensichtlich wird (vgl. ebd., S. 206f.):

- Am: (1,5) (die kann mir halt) so vernünftig finde (.) weil wenn man einmal richtig süchtig war man kommt ja: was heißt man kommt nicht hundertprozentig von weg aber ((atmet tief ein)) man kriegt zwar diesen Jieper, weg aber man hats ja immer im Hinterkopf (1) ((Klopfen)) (so sa) das is ja das Schwere, (1) und da find ich: (.) is schon okey dass hier drauf geachtet wird das Leute die das wirklich geschafft, ham davon weg zu komm ((amtet tief ein)) och: äh: versucht hat: (.) oder versucht die dabei zu behalten und nich noch irgendwie verleitet
- Lm: (.) hm:
- Am: (.) so: (4) (und der zuletzt) n paar Sachen wo ich find dass der Hausflur nach Bier gestunken hat, das find ich dann nich so schön, (.) ja, und für einen der wirklich vielleicht mal Probleme damit hatte: ((atmet durch den Mund tief ein)) hm: kann vielleicht der kleine äußere Einfluss reichen dass im Kopf mal wieder son bisschen größer wird ((Geräusch)) (und) ach Scheiße ich könnt eigentlich mal wieder ja, (.) das fand ich jetzt nich so schön, aber ansonsten (1) versucht man halt (.) so (° °)
- Lm: (.) L deshalb hat
ichs ja letztes Mal auch angesprochen direkt (.) mh: dass das nich geht

In den Modi des Tadels und der Belehrung muten sich die Diskussionsbeteiligten die Regel eines gewissenhaften Umgangs mit Alkohol gegenüber den anderen Mitgliedern und damit implizit die ihr zugrundeliegenden Orientierungen der Alltags- und Problembewältigung erzieherisch zu. Organisationserziehung zielt auf einen disziplinierten Umgang mit Alkohol, damit ehemals alkohol-süchtige Mitglieder in der Einrichtung ihren persönlichen Alltag und/oder ihre

Probleme (auch weiterhin) gelingend bewältigen können (vgl. Hunold 2019, S. 206f.). Um die Erziehungsziele zu erreichen und die Erziehungszumutungen zu verstärken, stellen sich die Befragten in der sozialpädagogischen Wohngruppe, aber auch in allen anderen von mir untersuchten Organisationen, zudem positive und/oder negative Sanktionen in Aussicht. Die Sanktionen in der Erziehungspraxis möchte ich im Folgenden aufzeigen.

Sanktionstypik

In meiner Erziehungsforschung lassen sich vier organisationsmilieuspezifische Sanktionstypen rekonstruieren: Der Ausschluss aus der Organisation und die Bloßstellung als negative Sanktionen und die Teilhabe am Organisationseigentum sowie die Fürsorge durch ein beauftragtes Personal als positive Sanktionen (vgl. Hunold 2019, S. 221ff.).

Indem die konformen Mitglieder den devianten Mitgliedern für bestimmte Regelverstöße den „Ausschluss aus der Organisation“ (Hunold 2019, S. 222) ankündigen, zeigen sie eine rote Linie auf, die keinesfalls übertreten werden darf, wenn den Betroffenen die Mitgliedschaft auch zukünftig wichtig ist (was sie ist, wenn ein entsprechender Habitus ausgeprägt wurde). Die negative Sanktion des Ausschlusses wird in fünf von sechs Gruppendiskussionen in Aussicht gestellt (nur in einer Diskussion in der Kommune nicht). Die negative Ausschlussanktion möchte ich anhand eines Ausschnittes aus einer Gruppendiskussion mit vier Mönchen veranschaulichen. Nachdem die Befragten im Anschluss an eine Frage des Interviewers über den Aufnahmeprozess in das Männerkloster und über Fälle des Ausschlusses diskutiert haben, verbalisieren sie einen erzieherischen Ordnungsruf und verstärken diesen durch eine negative Sanktionsankündigung (vgl. ebd., S. 225):

- Gm: er=muss=n Eifer für=n Gottesdienst ham
Vm: (1) °ja,°
Gm: wer mit dem Gottesdienst nix=s anfang=n kann: (1) ((schnalzt)) und hier
bleiben will weil=s kuschelig warm is und weil=s was zu essen gibt (1)
so ein(en) muss=ma ablehnen

Im Kontext der Textpassage wird die Ausschlussanktion vor allem an die Novizen des Klosters, aber mit ihrem Vollzug in der Gruppendiskussion vorsorglich an alle diskussionsbeteiligten Mönche gerichtet. Mit dem erzieherischen Ordnungsruf wird allen eine spezifische Haltung resp. Orientierung in Bezug auf den Gottesdienst zugemutet („Eifer“) und bestimmte Handlungsweisen negativ konnotiert und abgelehnt („hier bleiben will weil=s“). Eine mögliche Orientierungsdifferenz im Klosterleben („wer mit dem Gottesdienst nix=s anfang=n kann“) wird erzieherisch bearbeitet, da es sich um eine wichtige Organisationsregel handelt.

Neben der Ausschlussanktion kann in den Gruppendiskussionen der Kommune und des Wohnprojektes (zumindest historisch) zudem die „Bloßstellung vor den Organisationsmitgliedern“ (Hunold 2019, S. 226) rekonstruiert werden. Diese negative Sanktion zeichnet sich durch eine Pflicht zur Rechtfertigung für persönliche Regelverstöße vor der Organisationsöffentlichkeit und die Individualisierung des Fehlverhaltens aus (vgl. ebd.).

Im Kontext der Organisationserziehung wird aber nicht ausschließlich negativ, sondern auch positiv sanktioniert, um das Vertrauen der devianten Mitglieder resp. Zu-Erziehenden in die Organisation (serziehung) zu steigern. Mit der „Teilhabe am Organisationseigentum“ (Hunold 2019, S. 229) werden den Organisationsmitgliedern mit Nachdruck Möglichkeiten einer favorisierten Lebensweise und Entlastungen im Alltag vor Augen geführt, wie es in den zwei Gruppendiskussionen der Kommune evident wird (vgl. ebd.). In den zwei sozialpädagogischen Wohngruppen wird den Erwachsenen hingegen eine verlässliche und problembewährte „Fürsorge durch ein beauftragtes Organisationspersonal“ (ebd., S. 233) immer wieder aufgezeigt, um über die angekündigte Hilfe zur Bearbeitung von Störungen und Krisen die Anziehungskraft der Organisation und die Erziehungsversuche zu verstärken (vgl. ebd., S. 233ff.).

Typik der kollektiven Erziehungsfiguren

Zur Intensivierung der erzieherischen Ordnungsrufe wird in den Organisationen aber nicht nur auf Sanktionen, sondern auch auf positive und/oder negative Erziehungsfiguren resp. auf Leit- und Kontrastbilder zurückgegriffen. Folgende vier Erziehungsfiguren konnte ich in meiner Untersuchung, zum Teil nur in Ansätzen, typisieren: Die Individualistischen, die Destruktiven und die Dogmatischen als Kontrastfigur sowie die Brüderlichen als Leitfigur (vgl. Hunold 2019, S. 241ff.).

Durch die „Kontrastfigur der Individualistischen“ (Hunold 2019, S. 242) wird den Mitgliedern ein deplatziertes Identitätskonzept vor Augen geführt und auf diese Weise individualistische Orientierungen in der organisationalen Handlungspraxis degradiert beziehungsweise die erwünschten und zugemuteten Orientierungen aktiviert. Die negative Figur der Individualistischen wird in der Organisationserziehungspraxis der zwei Gruppen der Kommune offensichtlich. Im Folgenden möchte ich ein Beispiel aus einer der zwei Gruppendiskussionen mit drei Personen zur Veranschaulichung heranziehen. Nachdem die Befragten über Anstrengungen hinsichtlich der Nutzung von Gemeinschaftsräumen in der Kommune diskutiert haben, muten sie sich die Regel der gemeinsamen und ständigen Kommunikation und die Orientierung der sozialen Zusammengehörigkeit zu, stellen sich negative Sanktionen in Aussicht (d.h. Leid, kritische Blicke, Ausschluss) und greifen dabei auch auf die Kontrastfigur der Individualistischen zurück (vgl. ebd., S. 242f.):

- Cw: L ja: also man muss auch °äh:° (.) (also) in der Hinsicht muss man unbedingt Lust auf Kommunikation haben weil (.)
- Mm: L ja (.) türlich
- Dw: L (.) °ja°
- Cw: L (.) du
bist hier gezwungen, (.) zu kommunizieren (.) und (.) die Leute die eben die Sachen nur auf den Einkaufszettel schreiben, (.) die werden dann ja auch gleich schief angeguckt ha: das und das war nicht da steht auf dem Einkaufszettel ja: denn (.) also des die Art der Kommunikation (.) die führt halt auch nicht weit und (.) ähm: (1) Individualisten die da drauf keine Lust haben und ((Geräusch)) lieber alles in den eigenen Räumen und irgendwo sonst stehn haben die könn hier dann nicht leben (.) also
- Mm: ja
- Dw: (.) oder sie leiden,
- Cw: L ()
- Dw: sehr tief
- Cw: L ja: (die) leiden

Mit dem Aufzeigen der Figur der Individualistischen werden die Erziehungsversuche intensiviert, da die Orientierung am Individualismus weitgehend verneint und die zugemutete Orientierung der Zusammengehörigkeit indirekt betont werden. In der Textpassage werden die „Individualisten“ auf unterschiedliche Weise kritisiert: Zum einen werden sie zu Individualist*innen, weil sie nicht mit den Mitbewohner*innen teilen, zum anderen sind sie Individualist*innen, weil sie nicht gerne mit den anderen Mitgliedern kommunizieren. Mit der Darstellung der negativen Kontrastfigur wird den Mitgliedern nicht jegliche Individualität verboten, sondern diese begrenzt. Wer zu weit von einer Orientierung an sozialer Zusammengehörigkeit entfernt ist, wird kritisch betrachtet, leidet und/oder kann nicht (glücklich) in der Kommune leben (vgl. Hunold 2019, S. 242f.).

Neben dem negativen Bild der Individualistischen konnte ich zudem die „Kontrastfigur der Destruktiven“ (Hunold 2019, S. 244) durch die Fallvergleiche herausarbeiten. Mit dieser Figur werden für die Alltags- und Problembewältigung der Organisation besonders nachteilige Handlungen und damit implizierte Orientierungen negativ bewertet und die erzieherischen Regel- und Orientierungszumutungen intensiviert. Diese negative Figur wird in der organisationalen Erziehungspraxis der zwei sozialpädagogischen Gruppen evident (vgl. ebd., S. 244ff.).

Die „Kontrastfigur der Dogmatischen“ (Hunold 2019, S. 246) ist demgegenüber ein Bild, mit dem die Orientierung am Dogmatismus in der Erziehungspraxis negativ pointiert und die erzieherisch zugemutete Orientierung (d.h. Achtung vor dem Nächsten, Lebensachtung) gesteigert werden. Diese Figur konnte ausschließlich im genossenschaftlichen Wohnprojekt rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 246f.).

Auch die „Leitfigur der Brüderlichen“ (ebd., S. 247) wird nur in einer Organisation, nämlich dem katholischen Männerkloster, deutlich. Mit der Figur der Brüderlichen werden Konzepte der und Orientierungen an einer christlich-

monastischen Brüderlichkeit positiv idealisiert und die Erziehungszumutungen bildlich verstärkt (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Typik der Identitätsfiguren und ebenso für die anderen Typiken wäre es zudem denkbar, auch Gesellschaftsdiskurse in die Analyse der Organisationserziehung mit einzubeziehen, um die Anschluss- und Abgrenzungspunkte zwischen diesen zwei Ebenen (d.h. Organisation und Gesellschaft) zu untersuchen. Im Folgenden möchte ich unter anderem auf diese Erweiterung, aber zuvor auf die Vorteile der Dokumentarischen Erziehungsforschung eingehen.

5. Schlussbetrachtung

Um die organisationale Erziehungspraxis valide untersuchen zu können, bietet sich die Dokumentarische Methode an, da mit diesem Verfahren nicht nur die expliziten, sondern besonders die impliziten Erfahrungserkenntnisse und Erziehungspraktiken in den Blick rücken und durch den konsequenten Vergleich der empirischen Fälle eine methodische Kontrolle der Interpretationen möglich wird. Liegt ein theoretisch ausgearbeiteter und empirisch anschlussfähiger Begriff von Erziehung vor, können die erzieherischen Ordnungsrufe in der Handlungspraxis der Befragten, zum Beispiel in einer Gruppendiskussion, erfasst werden, ohne dass die Erziehungsbeteiligten wörtlich von Erziehung sprechen (vgl. Nohl 2018, S. 136).¹¹

Der Rückgriff auf die Dokumentarische Methode, und jenes gilt auch für einige andere Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, erscheint mir für die empirische Analyse der Organisationserziehungspraxis sinnvoll, da ich damit über die Eigentheorien und Selbstauskünfte der befragten Organisationsmitglieder hinausgehen und die überindividuellen und eigensinnigen Erziehungsversuche der Organisationen rekonstruieren kann (vgl. Hunold 2019, S. 127ff.). In einer dokumentarischen Forschungsperspektive wird nicht lediglich nach den Inhalten, sondern auch und zuvorderst nach den Arten und Weisen, den Mitteln (Bildern, Sanktionen etc.) und Prämissen (Zugangsweisen etc.) von Organisationserziehung gefragt (vgl. ebd.).

Ein weiterer Vorteil der Dokumentarischen Methode bezüglich der Analyse von Organisationserziehungspraxis besteht in der (normativen) Zurückhaltung der Forschenden (mit ihren persönlichen Anschauungen) gegenüber den Aussagen und Darstellungsweisen der Befragten in der Erhebungs- und Auswertungsphase (vgl. u.a. Bohnsack 2010a, S. 207ff.). Das möchte ich im Folgenden kurz erläutern:

11 Für die empirische Analyse von Organisationserziehung werden insofern Grundbegriffe notwendig. In meiner Erziehungsforschung wurden die zentralen Begriffe in einem reflexiven Verhältnis von Theorie und Empirie konzipiert (in Anlehnung an Bohnsack 2005; Nohl 2016).

Zum einen geht es den Forschenden in einer dokumentarischen Perspektive im Erhebungsprozess darum, mit offenen (nicht normativen) (Nach-)Fragen an die Erforschten eine „Selbstläufigkeit der Diskurse“ (Bohnsack 2010a, S. 33) zu unterstützen, damit sich die Befragten mit ihren Themen und in ihren Arten und Weisen weitgehend ohne Vorgaben (und normative Erwünschtheit) entfalten können. Besteht für die Befragten bei der Erhebung die Möglichkeit einer weitgehend ungezwungenen Ausdrucksweise, werden ein Zugang zu ihrer Diskurspraxis und damit die methodische Kontrolle der Daten möglich (vgl. ebd., S. 20), aber auch das Risiko minimiert, dass die Erforschten im Forschungsprozess normativ erwartete Aussagen machen.

Zum anderen werden die erhobenen Diskurse (Daten) von den dokumentarisch Forschenden nicht hinsichtlich einer „normativen Richtigkeit“ (Bohnsack 2010a, S. 64) ausgewertet. Im Kontext einer Dokumentarischen Erziehungsforschung müssen die Forschenden keine Aussagen dazu machen, ob die rekonstruierten Erziehungsversuche in oder durch Organisationen gut oder schlecht, progressiv oder reaktionär, gelungen oder erfolglos sind. Es geht um analytische und methodisch kontrollierte Auswertungen, nicht um ideologische oder beserwerisiche Bewertungen.

Beim Forschen mit der Dokumentarischen Methode werden die normativen Gehalte von Erziehung nicht ignoriert, sondern im Analyseprozess vorübergehend eingeklammert (zur „Einklammerung des Geltungscharakters“: vgl. Bohnsack 2010a, S. 64f.). Auch wenn die Erziehungsversuche normative Implikationen enthalten, werden diese nicht in den Vordergrund der Erkenntnishaltung gerückt, da vorrangig die Eigensinnigkeiten, Formalstrukturen und Prozesshaftigkeiten der Erziehungspraxis den dokumentarisch orientierten Forschungsblick leiten und dadurch eine analytische und vielleicht auch eine kritisch-reflexive Durchdringung von Organisationserziehung ermöglichen.

Zurückhaltung der Forschenden bedeutet aber nicht, dass die normativen Gehalte in der Organisationserziehung keineswegs untersucht werden können. Normativität ist ein wichtiger Aspekt von Erziehung und kann beispielsweise im Rahmen der dokumentarischen Typenbildung als Erziehungsdimension berücksichtigt werden. Dabei könnte zum Beispiel danach gefragt werden, wie normative, zum Beispiel politisch-weltanschauliche, Ansichten der Befragten in den Gruppendiskussionen als (implizite) Legitimations- und/oder Stabilisierungsgrundlage von sanktionsbewährten Erziehungsversuchen fungieren, auch wenn Erziehung von den Befragten als solche nicht reflektiert wird. Ungeachtet dessen, dass institutionalisierte Normen und normative Setzungen der Erforschten – als Orientierungsschemata – in einer dokumentarischen Diskursanalyse nicht als handlungsleitend gelten, können sie als mitstrukturierende Aspekte von Erziehungspraxis fokussiert und empirisch nach deren Handlungsrelevanz gefragt werden. Auf diese Weise könnten die expliziten Wissensbestände im Kontext der Organisationserziehung als Analysekategorie aufgewertet werden.

In meiner Erziehungsforschung deuten sich des Weiteren spezifische Gesellschaftsdiskurse an, die unter anderem mit den Regel- und Orientierungszumutungen in den von mir durchgeführten Gruppendiskussionen relationiert und damit für die Erziehungsforschung verwertbar gemacht werden könnten. Gesellschaft wird in den Diskursen meiner Erziehungsforschung an vielen Stellen ausschnitthaft evident, beispielsweise wenn die befragten Kommundard*innen das Leben von Menschen im Kapitalismus kritisieren, die Mönche von christlichen Werten im Zusammenleben außerhalb des Klosters sprechen oder die Bewohner*innen der sozialpädagogischen Wohngruppen unterschiedliche Diagnosen durch Kliniken oder Sozialbehörden thematisieren. Da die Erziehungsversuche und die damit implizierten Orientierungen nicht ausschließlich auf Erfahrungen basieren, die die Erforschten in den jeweiligen Organisationen und Organisations- oder Herkunftsmilieus gemacht haben, sondern diese auch in anderen Gesellschaftskontexten entstanden sind, soll hier für weitere Studien zu Organisationserziehung angeregt werden. Vor allem in Bezug auf den Begriff der Sozialisationsmacht, mit dem ich die (vorgängige) Erfahrungsgeschichte von Menschen als Prämisse von Organisationserziehung konzipiere, wäre die empirische Erforschung gesellschaftsbezogene Erfahrungs- und Handlungssphären für die Erziehungsforschung aufschlussreich. Dies könnte zum Beispiel durch eine Analyse von Diskursen globaler Bewegungen und Weltanschauungsgruppen, von Internet- und Fernsehsendungen oder auch von literarischen, ästhetischen oder musikalischen Werken erfolgen, da Organisationserziehung nicht nur auf der Sozialisationsgeschichte in Milieus und/oder Organisationen, sondern auch auf milieu- und organisationübergreifenden Gesellschaftserfahrungen gründet.¹² Ein möglicher Erkenntnisgewinn für die Analyse von Organisationserziehung könnte zum Beispiel darin bestehen, die organisationalen Identitätsfiguren (Leit- und Kontrastbilder) in der Erziehung, wie ich diese empirisch aus den jeweiligen Diskursen der Organisationsmilieus herausgearbeitet und typisiert habe, mit den gesellschaftlichen „Subjektfiguren“ (Geimer 2013, S. 99), die Menschen in Fernsehsendungen, Zeitungen oder im Internet angeboten (in Anlehnung an Foucault 2012, S. 10ff.) und von ihnen sozial- und/oder organisationsmilieuspezifisch wahrgenommen und verarbeitet werden, in ein Verhältnis zu setzen und dabei nach möglichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie Diskrepanzen, Deutungen und Idealisierungen zu suchen. Dafür müsste die Analyse organisationaler Erziehungsversuche durch Diskurs- und Dokumentenanalysen erweitert werden, in denen systematisch auf die Rekonstruktion von Gesellschaftsdiskursen abgezielt wird (für die dokumentarische Diskursanalyse: vgl. Nohl & Pusch 2017; zu den Subjektfiguren: vgl. Geimer 2013; zur Diskursforschung: vgl. u.a. Weber 2016, S. 251ff.; Diaz-Bone 2010, S. 71ff.). Wird die empirische Erziehungsforschung durch Analysen gesellschaftlicher Diskurse ergänzt, könnten die gesellschaftlich weit verbreiteten Anforderungsstrukturen, Moralvorstellungen

12 Hierbei gehe ich nicht davon aus, dass Menschen die gesamte Gesellschaft unbegrenzt erleben können. In der Sozialwelt sind die Akteur*innen vielmehr an soziale Standorte gebunden, von denen sie die gesellschaftlichen Verhältnisse aus bestimmten Perspektiven wahrnehmen, verarbeiten und interpretieren (in Anlehnung an Mannheim 1980, S. 211ff.).

und Identitätserwartungen mit denen der untersuchten Organisationen verglichen und Organisationserziehung im Lichte von Gesellschaftsverhältnissen sinn- und soziogenetisch und gegebenenfalls kritisch reflektiert werden (zur Möglichkeit der Kritik: vgl. Geimer 2013, S. 99ff.).

Literatur

- Abraham, K. (1957). Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Asbrand, B. (2008). Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft. Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 31 Jg., Heft 1, (S. 4-8).
- Audehm, K. (2007). Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: UTB
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung (S. 33-55). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, Ch. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus (S. 175-200). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung (S. 119-153). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2010a). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl. Opladen u. Farmington Hills: UTB.
- Bohnsack, R. (2010b). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? (S. 291-320). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), Qualitative Marktforschung. Konzepte-Methoden-Analysen (S. 319-330). 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 225-253). 2., erw. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 8 Jg., Beiheft Nr. 4, hrsg. von I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & Th. Rauschenbach, (S. 63-81).
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 9-27). Wiesbaden: VS Verlag.

- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). *Die Ziele der reflexiven Soziologie*. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95-249). 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4., vollst. neu bearbeit. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brodocz, A. (2012). *Mächtige Kommunikation – Zum Machtbegriff von Niklas Luhmann*. In P. Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen* (S. 247-263). 2., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Diaz-Bone, R. (2010). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Foucault, M. (2012). *Die Ordnung des Diskurses*. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Foucault, M. (1994a). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1994b). *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts*. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243-261). 2. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Geimer, A. (2013). *Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik‘ im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie*. In Ph. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (S. 99-111). Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, E. E. (1975). *Erziehungsmittel*. 5., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2008). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 1. Nachdruck der 2., korr. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Göhlich, M., König, E., & Schwarzer, Ch. (2007). *Beratung, Macht und organisationales Lernen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M. (2018). *Organisationspädagogik – erziehungswissenschaftliche Subdisziplin und pädagogisches Arbeitsfeld*. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Gonon, P. (2002). *Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung*. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)*, 48 Jg. (2002), Heft 3, (S. 317-335).

- Hofbauer, J. (2014). Der Bourdieusche Werkzeugkasten: Organisationen als symbolische Gewalt. In M. Funder (Hrsg.), *Gender Cage – Revisited. Handbuch zur Organisations- und Geschlechterforschung* (S. 142-165). Baden-Baden: Nomos.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Er-wachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kühl, S. (2014). *Ganz normale Organisationen. Zur Soziologie des Holocaust*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Löw, M., & Geier, Th. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 3. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (2012). *Macht*. 4. Aufl. Konstanz und München: UTB.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)*, 64 Jg., Heft 1, (S. 121-138).
- Nohl, A.-M. (2016). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel. Potenziale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 105-122). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. 3., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 10 Jg., Heft 1, (S. 61-74).
- Nohl, A.-M., & Pusch, B. (2017). ‚Wir schaffen das‘: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 Jg., Heft 3, (S. 324-344).
- Oelkers, J. (2008). Erziehung. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 82-109). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Pohlmann, M. (2016). *Soziologie der Organisation. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Konstanz und München: UVK.
- Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rentzsch, S. (1987). *Wohnen als Student. Intentionales Handeln und strukturelle Erziehung*. Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft.
- Rosenkranz, H. (1973). *Soziale Betriebsorganisation unter anthropologischen und pädagogischen Aspekten*. München: UTB.
- Schöpf, N. (2018). Organisationen als Akteure. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 383-394). Wiesbaden: VS Verlag.

- Sofsky, W., & Paris, R. (1991). *Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition*. Opladen: Leske + Budrich.
- Steins, G., & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule. Grundlagen und Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, S. M. (2016). *Die Analyse organisationaler Diskurse in Veränderungsprozessen. Auf dem Weg zu einer multimodalen Methodologie pädagogischer Organisationsforschung*. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 249-259). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wittpoth, J. (2003). *Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung*. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Erziehung in der Moderne* (S. 509-520). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wolf, K. (2014). *Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung*. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (S. 121-159). 3., überarb. u. erw. Aufl. Lage: Jacobs Verlag.

Differenzierung von Typen von Organisationen in der Dokumentarischen Methode. Eine Replik zum Beitrag von Martin Hunold „Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung“

Martin Hunold beansprucht in seinem in verschiedenen Hinsichten sehr anregenden Beitrag zu erläutern, wie er in Bezug auf die Analyse der Erziehung in oder genauer durch Organisationen mit der Dokumentarischen Methode vorgegangen ist. Er fasst Erziehung mit Nohl als die „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018, S. 122) und überträgt den Begriff auf Organisationen, indem er davon ausgeht, dass sich „die nachdrückliche und sanktionsbewährte Zumutung von Organisationsregeln und damit implizierten Orientierungen durch die Organisationen“ als Organisationserziehung fassen lässt. Dabei stellt Hunold einerseits heraus, dass im Kontext organisationaler Erziehungspraxis „die konformen Mitglieder als stellvertretende Organisationserziehenden“ fungieren, „die im Dienst der Organisation und ausgestattet mit einem organisationsmilieuspezifischen Erfahrungswissen (Habitus) die devianten Organisationsmitglieder erziehen“. Andererseits diskutiert Hunold Macht als eine zentrale Voraussetzung von Erziehung und greift sowohl auf die Konzepte des Habitus und der symbolischen Gewalt respektive symbolischen Macht von Bourdieu zurück, um „die in der Sozialisationsgeschichte verinnerlichten Einlassungsvoraussetzungen“ für Organisationserziehung zu thematisieren; als auch bezieht er sich auf den Begriff der „Sanktionsmacht“ nach Luhmann, um die Erziehungsmittel von Organisationen zu charakterisieren. Hunold stellt zudem empirische Analysen zu fünf Organisationen vor, bei denen es sich um ein Kloster, eine Kommune, ein Wohnprojekt und zwei sozialpädagogisch-therapeutische Wohngruppen handelt. Diese Analysen sind in mehreren Typiken verdichtet, in denen distinkte Ausprägungen zu unterschiedlichen Dimensionen von Organisationserziehung einander gegenüber gestellt werden.

Ohne den Anspruch zu erheben, den Artikel in seiner Gänze zu würdigen, will ich im Folgenden einige Punkte in den Fokus rücken, an denen sich Hunolds Überlegungen m.E. weiterführen lassen. Die Idee ist dabei, ausgehend von seinen hochinteressanten empirischen Analysen und fundierten theoretischen Überlegungen Anknüpfungen für weitere Forschungsarbeiten zu suchen.

1. Differenzierung von Typen von Organisationen

Hunold stellt seinen Überlegungen den Hinweis voran, dass er sich (nur) mit einer bestimmten Form oder einem Typ von Organisationen beschäftigt hat, nämlich mit „weitgehend totalen Organisationen“, die seiner Beobachtung nach „auf ein gewisses Maß an sozialer Übereinstimmung und praktischer Regelbefolgung angewiesen sind“, wodurch in ihnen „organisationale Erziehung wahrscheinlich und notwendig“ sei.¹ Gerade mit Blick auf die weitere Differenzierung von Typen von Organisationen scheint der Artikel aber etwas von seinem Potential zu verschenken, denn Hunold unterscheidet zwar anhand seines empirischen Materials u.a. distinkte Erziehungsmodi, Erziehungsziele oder Sanktionstypen. Es scheint aber doch lohnend, den sich im Material andeutenden regelmäßigen Relationen zwischen den Ausprägungen dieser Typiken weiter nachzugehen: Während bspw. nur in der untersuchten Kommune die Zugangskontrolle über einen Habitus- und Identitätscheck mit der Erziehung in Form einer „harmonisierenden Information“, dem Ziel der „Lebensharmonie“, der Sanktionierung über „Teilhabe am Organisationseigentum“ und dem (negativen) Leitbild der „Kontrastfigur der Individualistischen“ verbunden ist, gibt es zwischen Kloster und (genossenschaftlicher) Wohngruppe weitgehende Ähnlichkeiten: Die beiden Organisationen unterscheiden sich letztlich nur mit Blick auf das Leitbild oder die „kollektive Erziehungsfigur“ („Leitfigur der Brüderlichen“ vs. „Kontrastfigur der Dogmatischen“) – und das ließe sich vor dem Hintergrund einer klareren Differenzierung der Wissensformen, die hier in den Blick geraten, diskutieren, denn hier scheint ja in der *Form* der (Erziehungs-)Praxis weitgehende Ähnlichkeit zu bestehen, während nur die (explizierten) *Begründungsfiguren* oder die „Leit- und Kontrastbilder“ variieren. Die pädagogischen Wohngruppen hingegen stellen mit der Verbindung aus „Pathologisierung“ beim Eintritt, mehreren Erziehungsmodi und dem Ziel der „Lebenshilfe“ eine Art Kontrastfall oder eigenen Untertypus der „weitgehend totalen Organisationen“ dar und hier müsste wohl auch berücksichtigt werden, dass die Bewohner*innen einer solchen Wohngruppe

1 Es ließe sich hier anmerken, dass gerade bei Pohlmann (2016: 33ff.) und mit Bezug auf Goffman „totale Institutionen“ klar von Organisationen abgegrenzt werden, und es scheint, als hätte Hunold sich v.a. Organisationen gesucht, die sich zumindest in einem Grenzbereich verorten lassen, was die Diskussion um die Verallgemeinerbarkeit seiner Ergebnisse umso interessanter macht.

und deren Betreuer*innen einen grundsätzlich anderen Status haben und sich diese Organisationsform damit auch durch eine weitergehende Differenzierung von Formen der Mitgliedschaft ganz deutlich von den anderen Einrichtungen unterscheidet. Man könnte hier zwischen Träger*innen von Leistungsrollen und Publikum unterscheiden (vgl. u.a. Kühl 2011) oder sogar argumentieren, dass die Bewohner*innen der Wohngruppe (wie bspw. Schüler*innen in der Schule) im Grunde nur *Klienten* der Organisation sind.

2. Charakteristika von Organisationen als Akteure

Eine wichtige Gemeinsamkeit der untersuchten Organisationen scheint allerdings darin zu bestehen, dass sich in ihnen ein dominantes Organisationsmilieu etabliert (hat), das für die Organisation insgesamt steht oder das die informelle, implizite Regelhaftigkeit der organisationalen Praxis bestimmt – nicht umsonst führt Hunold zu Beginn des Artikels aus, dass er „Organisationen als ‚korporative Akteure‘ ... beziehungsweise als implizite, informelle und überindividuelle Erziehungskontexte“ in den Blick nimmt. Gerade hier lässt sich aber fragen, ob sich seine Überlegungen auch auf andere organisationale Kontexte übertragen lassen. Hunold bezieht sich in seinem Artikel letztlich eher beiläufig auf den Begriff der Organisation, wie er im Rahmen der Dokumentarischen Methode an verschiedenen Stellen diskutiert worden ist²: Er spricht zwar gleich zu Beginn davon, dass Akteure, um in einer Organisation zurechtzukommen, „formale Regeln und informelle Gepflogenheiten“ beachten, sich „bestimmte Orientierungen“ aneignen und „Haltungen“ einnehmen müssen und weist dann auch darauf hin, dass es Differenzen zwischen den Formen der Auslegung des „organisationalen Regelwerks“ geben kann und dass sich in dieser Praxis der Anwendung der Regeln „Organisationsmilieus“ etablieren – diese Ausführungen schließen also offenbar an Überlegungen von Nohl (2007) oder Mensching (2008) an. Wo aber Nohl und Mensching gerade die formalen und explizierten Regeln und dadurch bedingten sozialen Regelmäßigkeiten als Charakteristikum anführen, um Organisationen zu kennzeichnen, bleibt durch Hunolds Akzentuierung der informellen, impliziten Regelhaftigkeit von Organisationen etwas unklar, wie die Mitglieder zur Organisation als eigenständiger Struktur positioniert sind.³ Etwas allgemei-

2 Dabei geht es mit Bezug auf unterschiedliche Gegenstände v.a. darum, Anschlüsse an die zentralen Begrifflichkeiten oder grundlagentheoretischen Setzungen der Methode zu suchen und ggf. ergänzende Theorieangebote hinzuzuziehen (vgl. als Überblick die Beiträge in Amling/Vogd 2017).

3 Daran anschließend könnte dann auch bestimmt werden, inwiefern sie v.a. Spielräume haben, von formalen Regeln und ggf. auch voneinander weitgehend unabhängig zu agieren, oder sehr eng aufeinander bezogen bleiben. Vgl. hierzu etwa die Differenzierung von Typen von professionellen Organisationen nach Waters (1989, 1993), die sich in dem Ausmaß und/oder der Art und Weise unterscheiden, wie sie kollegiale und bürokratische

ner ließe sich fragen was nun Organisationen als eigenständige „Akteure“ von anderen sozialen Entitäten – und insbesondere auch von anderen Formen des Kollektiven wie z.B. Milieu oder Gruppe – unterscheidet.⁴ In einer Perspektive auf Organisationen, die auf die von Mannheim übernommene Unterscheidung eines kommunikativen von einem konjunktiven Wissen zurückgreift und, auch mit Bezug auf Bourdieu, von der Primordialität des konjunktiven Wissens ausgeht, geraten Organisationen ja durchaus in verschiedenen Dimensionen in den Fokus: Einerseits können sie über das explizierte Wissen oder genauer: die z.B. in Arbeitsverträgen, Ausschreibungstexten, Flyern, Handlungsanweisungen, Satzungen usw. explizierten Regeln und normativen Erwartungen oder darin sich dokumentierenden Gedächtnispraktiken untersucht werden (vgl. hierzu auch Mensching 2016), während sie andererseits in den Dimensionen *Organisationskultur* als geteilte Routine/n oder Praktiken, die auf einem geteilten impliziten Wissen der Organisationsmitglieder beruhen (Vogd 2009), aber eben auch als *Organisationsmilieus* und *Milieus in Organisationen* (Nohl 2007) in den Blick geraten oder rekonstruiert werden können. Vor dem Hintergrund einer solchen Differenzierung ließe sich dann fragen, ob eine Analyse der organisationalen Praxis nicht vor allem die Verschränkung dieser beiden Ebenen in den Blick nehmen müsste. Hunold deutet die Komplexität an anderer Stelle durchaus an, wenn er darauf verweist, dass organisationale Erziehung „sich zum Beispiel durch das organisierte, aber *eigenlogische* Zusammenwirken von menschlichen Akteur*innen, materiellen Dingen und Anordnungen, Computern, technischen Systemen, Raumgestaltungen, Dokumenten und/oder Verfahrensabläufen etc.“ (Herv. S.A.) realisiert. Diese Eigenlogiken stärker zu berücksichtigen, schiene mir (gerade auch für die Erforschung komplexerer Organisationen) ein lohnendes Unterfangen. Das kann in Form einer „Kontexturanalyse“ geschehen, wie es Jansen et al. (2015) vorschlagen, also als Rekonstruktion der Muster, in der die unterschiedlichen Wissensformen und –bestände in Organisationen aufgegriffen und zueinander in Beziehung gesetzt werden; denkbar wäre aber auch eine separate Analyse etwa der Programmatiken der Organisation⁵, der räumlichen Anordnung von Artefakten und Akteuren⁶ und der Modi Operandi

Strukturen kombinieren: die ausschließlich kollegiale Organisation (etwa Gemeinschaftspraxen von Ärzten), die vorherrschend kollegiale Organisation, die Mintzberg (1983, 1989) als professionelle Bürokratie bezeichnet (etwa Universitäten) oder die intermediären kollegialen Organisationen, zu denen sich etwa Schulen zählen lassen (vgl. Klatetzki 2010).

- 4 Wenn man Vogd (2009) folgt, könnte man etwa argumentieren, dass das Besondere an Organisationen die Tatsache ist, dass ihre Mitglieder, obwohl sie „nicht gleich“ sind, wie auch Hunold konstatiert, und nicht nur unterschiedliche Meinungen oder persönliche Ziele und auch Positionen haben, sondern auch unterschiedliche Formen, in denen sie ihren ‚Job machen‘, zusammenarbeiten müssen – und dass die Differenzen auf ein Ziel oder einen Zweck auszurichten, die große Leistung oder das eigentliche Bezugsproblem von Organisationen ist.
- 5 Und dabei durchaus auch deren impliziter Logik; Überlegungen zu einer dokumentarischen Diskursanalyse vgl. Nohl (2016).
- 6 Exemplarisch die Analyse von schulischen Raumentwürfen bei Böhme/Herrmann (2011).

unterschiedlicher Milieus in der Organisation bzw. der Praktiken der *Verbindung oder Relationierung* dieser Modi Operandi.

3. Notwendigkeit und Form der Organisationserziehung

Gerade auch für die Analyse von Organisationserziehungsprozessen scheint eine Bestimmung dessen, was eine Organisation als eigenständige soziale Entität ausmacht, nicht unerheblich. Wenn Hunold etwa argumentiert, dass sich Akteure beim Eintritt in die Organisation „bestimmte Orientierungen ... und Haltungen“ aneignen *müssen* oder dass die unterschiedlichen Bezugnahmen auf ein Regelwerk Erziehung *nötig* machen, wäre doch die Frage, wie weit sich das für Organisationen im Allgemeinen behaupten lässt, wenn man also nicht vom konkreten Gegenstand, den „weitgehend totalen Organisationen“, her argumentiert: Einerseits wäre vor dem Hintergrund der Annahme eines in neo-institutionalistischen Perspektiven auf Organisationen herausgestellten ‚loose coupling‘ zwischen Aktivitäts- und Formalstruktur in Organisationen⁷ doch die Frage, ob und was die Mitglieder einer Organisation nun im Einzelnen annehmen oder übernehmen *müssen*; gerade auch viele dokumentarische Analysen zeigen ja, dass es in Organisationen große Spannbreiten in der Auslegung des „organisationalen Regelwerks“ geben kann, ohne dass eine Tendenz zur Vereinheitlichung abzusehen wäre.⁸ Ob in einer Organisation eine Einheitlichkeit der Haltungen und Orientierungen gewährleistet werden muss oder kann, hängt also mindestens auch von der Komplexität der Organisation ab bzw. davon, um welchen Typ von Organisation es sich handelt.⁹ Andererseits führen etwa unterschiedliche Auslegungen des „Regelwerks“ ja nicht zwangsläufig zur Notwendigkeit der *Erziehung*, die (wenn ich die Überlegungen im Artikel richtig lese) als Angleichung der Praktiken eines Teils der (neuen) Mitglieder an eine bereits präsenste und durch einen anderen Teil der Mitglieder repräsentierte Form der organisationalen Praxis verstanden wird: Die Unterschiede könnten auch dazu führen, dass *neue* Praxismuster entstehen, die es erlauben, dass „unter einem Dach verschränkte Arbeitsprozesse möglich sind“, wie es Vogd (2009: 27) in seiner Auseinandersetzung mit dem Begriff der Organisationskultur formuliert. Auch hierbei handelt es sich ja um eine „nachhaltige Bearbeitung von Orientie-

7 Vgl. neo-institutionalistische Ansätze in der Organisationsforschung (Hasse/Krücken 2005) und die Anschlussmöglichkeiten aus Sicht der Dokumentarischen Methode bei Nohl/Somel (2017).

8 Vgl. etwa die Analysen zur Umsetzung der Bildungsstandards in deutschen Schulen bei Zeitler et al. 2012.

9 Vgl. auch Klatetzki (2010) Überlegungen zu „sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen“, in denen die Praktiken eine geringere Standardisierung aufweisen, weil hier „Menschen als Rohmaterial“ dienen.

rungsdivergenzen“, ohne dass es aber *eine* dominante Form von Haltungen und Orientierungen gibt, an die sich alle Mitglieder angleichen müssen.¹⁰

Was den Begriff der Organisationserziehung betrifft, scheint es nun nicht nur erklärungsbedürftiger, als in der Kürze des Beitrags dargestellt wird, ob der Erziehungsbegriff, auf den Hunold sich bezieht, noch eine spezifische Differenz zum Begriff der Sozialisation aufweist.¹¹ Vor allem aber ist dann die Frage, ob sich dieser Begriff so ohne Weiteres auf Organisationen übertragen lässt: Wenn Hunold mit Nohl (2018: 122) davon spricht, dass Organisationserziehung die „nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ bezeichnet, beziehungsweise „die nachdrückliche und sanktionsbewährte Zumutung von Organisationsregeln und damit implizierten Orientierungen durch die Organisationen“ (i.d.B., XX) und argumentiert, dass die Zu-Erziehenden die Zumutungen als Orientierungsschemata erfahren, dann stellt sich doch die Frage, ob *jede* Konfrontation mit den eigenen Orientierungen oder Common-Sense-Theorien fremden Logiken der Praxis oder Normen bzw. Identitätswürfen¹² als Erziehung verstanden werden kann. Hier fehlt m.E. einerseits eine explizitere Abgrenzung von anderen Formen der Auseinandersetzung mit Normen und Praktiken, wie sie etwa in neueren Überlegungen zu einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung in den Fokus geraten (vgl. Geimer/Amling 2019a und 2019b). Zudem und andererseits müsste wohl noch genauer bestimmt werden, welches die verschiedenen Formen oder Dimensionen von Erwartungen und welches die Formen der Praxis / Logiken der Praxis im Einzelnen sind, mit denen (neuen) Mitglieder einer Organisation konfrontiert sind: Durch wen sind welche Erwartungen oder Logiken repräsentiert (durch wen werden sie also „zugemutet“) und (ab) wann gilt die Anpassung an oder allgemeiner die Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen und Orientierungen als Erziehungsprozess und wann ist es ein bloßes Lernen oder Eingewöhnen?

10 Vgl. etwa auch die Überlegungen von Goldmann (2017) zur Praxis des „Lamentierens“ von LehrerInnen in der Schule, die einen eigenen Erfahrungsraum konstituiert.

11 So schreibt Hunold später auch, dass Erziehung in seinem Verständnis „sich vor allem jenseits der Reflexionen der Akteur*innen“ (i.d.B., XX) vollzieht. Welche Rolle spielen aber bspw. personale Gegenüber oder deren Intentionen für Erziehungsprozesse bzw. warum geht es dann nicht um eine Eingewöhnung in bestimmte Muster oder Einstellungen?

12 Zu den Orientierungsschemata zählt Bohnsack (2014: 35) nicht nur die von den Akteuren „als exterior erfahrenen Normen“ und ihre „theoretischen (Selbst-)Reflexionen“ oder Common-Sense-Theorien, sondern auch das sondern auch das gesellschaftliche „Identifiziertwerden im Sinne der sozialen Identität“. Die hierfür relevanten ‚Identitätsnormen‘ (Goffman) sind gerade nicht nur auf der Ebene der Organisation verankert, sondern in gesellschaftlichen Diskursen oder Institutionen (vgl. auch Bohnsack 2017).

4. Schluss und Ausblick

Die wirklich spannenden Ergebnisse des Beitrags und auch die sehr anregenden Überlegungen könnten also durch eine Ausschärfung der theoretischen Perspektive auf Organisationen noch genauer sortiert werden, was einen Anschluss für weitere Forschung erleichtern würde. Es wäre dann v.a. die spannende empirische Frage, ob sich die von Hunold rekonstruierten Prozesse nur in Organisationen dieses/eines bestimmten (Unter)Typs nachweisen lassen, in denen sich ein Organisationsmilieu weitgehend durchgesetzt hat – wie, um den Bezug zu bspw. pädagogischen Einrichtungen herzustellen, es möglicherweise auch in kleineren Schulorganisationen oder in Trägern der Sozialen Arbeit, die eher familiär organisiert sind, der Fall ist; oder ob sich diese Prozesse auch in komplexeren oder genauer: loser gekoppelten Organisationen wie Hochschulen oder Krankenhäusern nachweisen lassen, in denen es zwar ein dominantes Milieu geben mag, das die Organisationskultur beeinflusst, in denen aber die Spielräume zur Vermeidung der Zumutung von Orientierungen und Haltungen größer sind. Der Beitrag weist damit vor allem auch auf die Notwendigkeit der Differenzierung von Organisationstypen über weitere (organisationstheoretisch fundierte) empirische Analysen hin, die (nicht nur) in der dokumentarischen Organisationsforschung bisher fehlen.

Literatur

- Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven einer praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Böhme, Jeannette/Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Vogd, Werner/ Amling, Steffen (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich. 229-255.
- Bohnsack, Ralf (2014) Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag. 33–54.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019a): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und der Cultural Studies. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/ Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: VS Verlag. 19-42.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019b): Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In: Dörner, Olaf/ Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/ Schondelmayer, Anne (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Blinde Flecken und die Triangulation mit anderen Zugängen. Opladen: Barbara Budrich. 117-134.

- Goldmann, Daniel (2017): *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jansen, Till; von Schlippe, Arist & Vogd, Werner (2015). *Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 16(1), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141>
- Klatetzki, Thomas (2010): *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen: Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mensching, Anja (2016): *Rückwärts in die Zukunft. Zur empirischen Rekonstruktion organisationaler Gedächtnispraktiken*. In: Leonard, Nina/Dimbath, Oliver/Haag, Hanna/Sebald, Gerd (Hrsg.): *Organisation und Gedächtnis. Über die Vergangenheit der Organisation und die Organisation der Vergangenheit*. Wiesbaden. Wiesbaden: VS Verlag. 63-82.
- Mensching, Anja (2008): *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden. VS Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): *Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive*. Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), 64 Jg., Heft 1, 121-138.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): *Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (2), S. 116-136.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): *Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 10, Heft 1, S. 61-74.
- Nohl, Arnd-Michael/Somel, R. Nazlı (2017): *Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch Sozial- und Organisationsmilieus*. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung-Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. 189-207
- Pohlmann, Markus (2016): *Soziologie der Organisation: Eine Einführung*. 2. überarb. Aufl. München/Konstanz: UVK
- Vogd, Werner (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung: Qualitative Methodologie und theoretische Integration*. Opladen: Barbara Budrich.
- Waters, M. (1989): *Collegiality, Bureaucracy, and Professionalization: A Weberian Analysis*. In: *American Journal of Sociology*, 94, S. 45-72.
- Waters, M. (1993): *Alternative Organizational Formations: A Neo-Weberian Typology of Polycratic Forms*, *Sociological Review* 1993, 25, S. 55-81.
- Zeitler, Sigrid/ Heller, Nina/ Asbrand, Barbara (2012): *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. New York u.a.: Campus.

Ist das noch Dokumentarisch? Replik zu einer Variante Dokumentarischer Organisationsforschung im Beitrag von Martin Hunold „Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung“

Die folgende Replik auf den sehr lesenswerten Beitrag von Martin Hunold greift nur Aspekte auf, die für die Diskussion um die Dokumentarische Methode als zentral erachtet werden. Eine umfassende Würdigung nur allein des Aufsatzes geschweige denn des gesamten dahinterliegenden Dissertationsprojektes kann damit nicht erreicht werden und wird mit den folgenden Ausführungen nicht beansprucht. Zudem fokussiert der Beitrag dem Wesen der Replik als Erwiderung folgend die Momente im Beitrag, die kritikwürdig erscheinen. Auch dies führt notwendigerweise zu einer Überbetonung von Kritik und einem Mangel an Würdigung des Beitrags. Um eine solche Würdigung zumindest anzudeuten, seien hier zwei im Besonderen gelungene Aspekte hervorgehoben:

1. Der Beitrag sucht systematisch nach Momenten der Erziehung in Organisationen. Diese durch die Organisationspädagogik seit ca. 15 Jahren (wieder)entdeckte Frage des Pädagogischen in Organisationen wird durch Hunold systematisch aufgegriffen und mit der Rekonstruktion von Erziehungstypen weiterentwickelt. Dabei scheint die Wahl der quasi-totalen Organisationen als Sonderform von Organisationen für dieses Thema besonders gelungen, da hier in verdichteter Form Erziehungsmomente erwartbar sind. Die Ergebnisse deuten dabei nicht nur eine breitere Typik von Erziehungsformen der Organisation an, sondern weisen mit den bereits rekonstruierten Typen über die untersuchten Sonderorganisationen hinaus, sodass sich hierin noch weiteres Generalisierungspotential dokumentiert.

2. Der Beitrag weist seine eigenen metatheoretischen Setzungen umfassend aus und erliegt damit nicht nur nicht – wie allzu häufig in rekonstruktiven Studien zu beobachten ist – einem „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 18), sondern ermöglicht damit auch erst eine kritische Auseinandersetzung mit den sonst vielfach nur implizit gesetzten beobachtungsleitenden Annahmen.

Nach dieser Vorabrede werden im Weiteren drei Anfragen formuliert. Die erste ist eine Anfrage an die metatheoretischen Setzungen um das Konzept der quasi-totalen Organisation und ihrer Passung zu allen gewählten empirischen Fällen (2). Sie bezieht sich damit ausschließlich auf den Beitrag von Martin Hunold. Die anderen beiden nehmen Aspekte des Beitrags auf, richten sich aber vielmehr an den allgemeinen Diskurs um die Dokumentarische Methode und ihre Praxeologische Wissenssoziologie. Ausgangspunkt der zweiten Frage ist die bei Hunold vorgenommene und inzwischen in vielen Studien anzutreffende Beschränkung auf eine sinngenetische Typenbildung. Damit geht die (implizite) Absage an eine soziogenetische Interpretation und damit ‚erklärenden‘ Ansprüchen einher. Die Frage, die an dieser Stelle formuliert werden soll, ist, inwiefern das originäre Ziel der Dokumentarischen Methode der Sozio-Genese konstitutiv für die Methode ist und damit andere Wege einer soziogenetischen Interpretation gefunden werden müssen (3). Die dritte Frage nimmt ihren Ausgangspunkt in der nicht nur bei Hunold anzutreffenden nicht-konjunktivistischen, sondern nur praxeologischen methodologischen Grundlegung. Gefragt wird, ob die Dokumentarische Methode in ihrem Selbstverständnis auch nur auf Basis ihrer Praxeologie bzw. Praxistheorie denkbar oder eine Milieuperspektive über den Begriff der Konjunktion konstitutiv ist (4). Die beiden allgemeinen Fragen zielen auf zentrale Aspekte des Selbstverständnisses der Methode und stellen damit die Frage, was zum konstitutiven Kern der Dokumentarischen Methode gehört.

1. Erziehung in quasi-totalen Organisationen

Hunolds Forschungsprojekt untersucht die organisationale Erziehung in einem Kloster, einer Kommune, einem genossenschaftlich organisierten Wohnprojekt und zwei sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen. Diese Wohnorganisationen werden in Anlehnung an Goffmans totale Institutionen als „quasi-totale Organisationen“ gefasst, in denen die Mitglieder nicht nur in einem, sondern in „ihre[n] zentralen Lebens- und Handlungsbereiche weitgehend in der Organisationspraxis eingebunden“ (Hunold i.d.B., S. 2) sind (ausf. Hunold, 2019, S. 57ff.). Zentrales Merkmal von (quasi-)totalen Organisationen ist also, dass es keine oder kaum Rollendifferenzierung und räumliche Trennung von Rollen gibt. Während bei Klöstern aber auch noch bei sozialpädagogisch-therapeutischen

Wohngruppen von totalen oder quasi-totalen Organisationen gesprochen werden kann, ist dies jedoch z.B. für das Wohnprojekt fraglich. Denn der formale Zweck der Genossenschaft beschränkt sich weitgehend auf den Erwerb und die Instandhaltung der Immobilie. Dem Wohnprojekt sind also anders als totalen Organisationen wie Klöster oder Psychatrien keine formalen Mittel gegeben, die Mitglieder zu mehr als zu diesem Zweck dienlichen Maßnahmen zu bewegen. Die von Hunold beschriebene Praxis im Wohnprojekt dokumentiert, dass sich dort auch keine informale Erwartung an die Genoss*innen etabliert hat, weitgehend unter dem Dach der Wohnorganisation zu agieren: Nicht nur gehen alle Mitglieder ihrer Erwerbsarbeit außerhalb des Wohnprojektes nach, sondern „viele Alltagspraktiken, beispielsweise die Freizeitgestaltung, politische Aktionen oder die Mahlzeiten, werden in der Regel nicht für die gesamte Gemeinschaft organisiert, sondern privat oder in selbstgewählten Kleingruppen vollzogen“ (Hunold, 2019, S. 158) 158). Die sich hinter dieser Praxis andeutende Strukturierung mit dem Begriff der Quasi-Totalität zu besetzen, erscheint unpassend.

Auch in einem weiteren für die Studie zentralen Punkt unterscheiden sich die vier Organisationen fundamental: Während Erziehungsverhältnisse in den sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen im Organisationszweck selbst angelegt und damit auf Dauer gestellt sind und auch bei Klöstern über die Novizen und die Komplementärrolle der Novizenmeister zumindest für Teile der Mitglieder zeitweise pädagogische Beziehungen explizit vorgesehen sind, sind alle Mitglieder in Kommunen und Wohnprojekten Gleiche unter Gleichen. Soll hier Erziehung stattfinden, ist zu erwarten, dass diese implizit gehalten werden muss, weil sie keine formale Legitimität besitzt. Dies zeigt sich auch in der empirischen Bestimmung der verschiedenen Typiken, die vielfach für die Wohngruppen einen einzelnen Typ rekonstruieren. So kann für die Wohngruppen als typischer Erziehungsmodus Tadel und Belehrung rekonstruiert werden, während in Kommunen die harmonisierende Information und im Kloster und im Wohnprojekt die problematisierende Ansprache als typisch bestimmt werden kann. Genauso wird als typische Zulassungspraxis für die Wohngruppen die Pathologisierung im Kontrast zum Habitus- und Identitätscheck in den anderen Wohnorganisationen identifiziert.

Empirisch gelingt es Hunold also, die Unterschiede in den verschiedenen Wohnorganisationen herauszuarbeiten. Man könnte damit einwenden, dass bei der weiten Verwendung des Begriffs der Quasi-Totalität eine ungenaue Klammer gewählt wurde, die für die empirische Arbeit aber nicht folgenreich ist. Und ebenso könnte positiv hervorgehoben werden, dass die Unterschiede in den Organisationen gerade nicht theoretisch abgeleitet wurden, sondern empirisch rekonstruiert werden konnten. Genau dies ist auch die Leistung der Studie. Problematisiert werden soll an dieser Stelle vielmehr, dass eine Rückbindung dieser Typen an die jeweilige organisationale Verfasstheit weitgehend unterbleibt. Dies wird im Weiteren nicht als singuläres Problem dieser Studie gefasst, sondern als wiederholtes Phänomen in mehreren Studien.

2. Verlust der soziogenetischen Interpretation?

Die Dokumentarische Methode sieht originär neben der sinngenetischen Typenbildung zwei weitere Schritte vor: die soziogenetische Typenbildung und die Bestimmung der „Sozio-Genese“ (Bohnsack, 2013, S. 267). Während die sinngenetische Typenbildung der empirischen Bestimmung von Praxismustern dient, bindet die soziogenetische Typenbildung diese Muster an soziale Kontexte zurück. Auch diese Typenbildung ist aber letztlich nur Mittel zum Zweck der Bestimmung der Sozio-Genese, d.h. der ‚Erklärung‘ der praktischen Muster aus der Relationierung zu den sozialen Kontexten heraus und dient damit der „Funktionalitätserfassung der Gebilde“ (Mannheim, 1980, S. 87; vgl. auch Bohnsack, 2013; Nentwig-Gesemann, 2013).

Die methodische Strenge, Aussagen über die Soziogenese erst nach einer zweiten Typenbildung zu formulieren, hat ihren Grund in der Gefahr einer vor-schnellen und damit tendenziell subsumtiven Zuordnung von Praxismustern zu sozialen Kontexten (z.B. im obigen Fall Pathologisierung als typische Praxis von sozialpädagogisch-therapeutischen Wohngruppen zu sehen und damit über den Zweck solcher Organisationen zu ‚erklären‘). Genau diese systematische, empiriebasierte Komparation zeichnet das Verfahren der Dokumentarischen Methode über eine multidimensionale Typenbildung im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden aus (vgl. Nohl, 2013a, 2013b).

Entfallen die Schritte der soziogenetischen Interpretation, wie vielfach und auch bei Hunold aufgrund der geringen Fallzahl bedingt durch die Größe des Forschungsprojektes, entfällt folglich der ‚erklärende‘ Anspruch der Methode. Wie im obigen Beispiel stehen die Typen in der Folge für sich, ohne dass diese an die Organisation oder das Gemeinsame von verschiedenen Organisationen rückgebunden werden. Gefragt werden kann an dieser Stelle, ob die methodische Strenge aufrechterhalten werden soll. Dann erscheint es sinnvoll, Überlegungen anzustellen, wie z.B. über Metastudien die sonst singulären Ergebnisse zusammengeführt und soziogenetisch gewendet werden können. Wird für kleinere Studien von einer solchen Strenge abgesehen, ist zu fragen, wie eine soziogenetische Interpretation dennoch kontrolliert gelingen kann. Der Vorschlag diesbezüglich besteht an dieser Stelle nicht in einer methodischen, sondern einer metatheoretischen Kontrolle. Die oben angedeutete metatheoretische Analyse der Organisationen über verschiedene Formen der Mitgliedschaft und der Frage der (Quasi-)Totalität bietet ein solches ‚Notbehelf‘ zur kontrollierten Relationierung der empirisch bestimmten Typen und der jeweiligen sozialen Kontexte der Organisation.

3. Ist die Dokumentarische Methode eine Milieuforschungsmethode?

Die grundlegende These bezüglich der letzten Anfrage an den Beitrag von Martin Hunold und damit an das Selbstverständnis der Dokumentarischen Methode ist, dass sowohl bei Hunold aber auch in anderen Studien eine implizite Beschränkung der methodologischen Grundlegung auf den praxeologischen Anteil stattfindet, ohne dass der ‚konjunktivistische‘ Teil und damit die Milieuperspektive beobachtungsleitend wird. Genutzt wird die Unterscheidung von theoretisch/atheoretisch und damit die Differenz von expliziten Wissensbeständen und Selbstauskünften der Beforschten und impliziten in Erfahrungen und dem Praxisvollzug abgespeicherten Gehalten. Dies und nur dies wird von Hunold abschließend als Vorteil einer Dokumentarischen Perspektivierung des Gegenstandes Organisationserziehung benannt. Eine Milieuperspektive über den Begriff der Konjunktion wird dagegen nicht in Anschlag gebracht. Nicht nur kommt Hunolds Text gänzlich ohne die Verwendung des Begriffs der Konjunktion aus, sondern er nutzt auch den Begriff des Organisationsmilieus synonym zum Organisationsbegriff. Anders als z.B. bei Nohl (2007) erfolgt innerhalb der Organisation keine Differenzierung in Teilmilieus. Und eine solche empirische Bestimmung von unterschiedlichen Organisationsmilieus, die für Nohl im Zentrum steht, wird von Hunold nicht angestrebt. Auch andere Studien wie z.B. die von Anja Mensching (2008) kann als praxeologische, aber nicht ‚konjunktivistische‘ Forschung gelesen werden, da auch dort Spielpraktiken rekonstruiert, aber nicht an Organisations- oder externe Milieus relationiert werden.

Dies ist für sich selbst genommen gänzlich unproblematisch, und kann sogar als Gewinn interpretiert werden, wenn man eine Milieuperspektive auf Organisationen problematisch bewertet (vgl. Goldmann, 2017). Für die Dokumentarische Methode ist jedoch der Begriff der Konjunktion eigentlich kein fakultativer Begriff, sondern der zentrale Leitbegriff, über den u.a. der Verstehensbegriff oder auch die methodischen Schritte der Diskursanalyse abgeleitet sind. Ein Weglassen müsste also mit umfassenden methodologischen und methodischen Reflexionen und Überarbeitungen einhergehen. Es erscheint nicht zufällig, dass solche impliziten Abweichungen oder expliziten Überarbeitungen wiederholt in organisationalen Kontexten auftreten (vgl. z.B. Amling & Vogd, 2017; Martens & Asbrand, 2017). Gefragt werden kann aber, ob diese Überarbeitungen, wenn darin Konjunktion nicht mehr der Leitbegriff und eine Milieuperspektive fakultativ ist, dann noch unter der Dokumentarischen Methode zu verorten sind, oder ob dies nicht z.B. im Fall der Organisationserziehungsforschung von Hunold eine praxeologisch-rekonstruktive Forschung mit methodischen Anleihen von der Dokumentarischen Methode ist. Anders gewendet kann mit diesen Überlegungen auch die Frage gestellt werden, ob der Dokumentarischen Methode im Verständnis einer Milieuforschungsmethode Grenzen in der Erforschung von Gegenständen gesetzt sind. Die Replik versucht einen Impuls für diese Diskussionen um den konstitutiven Kern der Dokumentarischen Methode zu setzen.

Literatur

- Amling, S., & Vogd, W. (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241–270). Wiesbaden: VS Verlag.
- Goldmann, D. (2017). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der Dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 142–160). Opladen u.a.: Budrich.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht: Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. VS Verlag.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72–90.
- Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 295–323). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271–293). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dokumentarische Methode und digitale Artefakte – Zur Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps

Im Zuge der Digitalisierung und des Umgangs mit digitalen Medien ergeben sich für die rekonstruktive Sozialforschung neue Erhebungskontexte und daraus resultierende Daten. Bislang stehen im Kontext qualitativ-rekonstruktiver Analysen dabei vorwiegend soziale Spuren und Praktiken im Fokus, die im Umgang mit digitalen Medien entstehen. Es geht hierbei u.a. um Praktiken, Interaktionen und konjunktive Erfahrungsräume im Digitalen sowie um Subjektivierungsweisen und Sozietäten im Zusammenhang mit digitalen Medien. So wurden beispielsweise Selbstdarstellungen in sozialen Medien, wie auf der Plattform Instagram (Schreiber und Kramer 2016), oder Selbstquantifizierungspraktiken mithilfe von Self-Tracking-Apps untersucht (u.a. Duttweiler 2016; Klinge und Krämer 2019).

Mit der hier anvisierten Analyse von ‚Lern-‘ bzw. ‚Bildungsapps‘ geht es demgegenüber um die ‚Praktiken‘ der digitalen Medien selbst. Dazu wird anhand der App ‚Blinkist‘¹ exemplarisch ein Vorschlag ausgearbeitet, wie die Vermittlungstätigkeit von Apps rekonstruiert und damit für die Dokumentarische Methode erschlossen werden kann. Apps werden hierbei als selbstständige Akteure konzipiert. Innerhalb der Techniksoziologie ist solch eine Perspektive auf Technik als Handlungsträgerin u.a. in der Akteurs-Netzwerktheorie oder der pragmatischen Technik- und Sozialtheorie kein Novum. Diesen Ansätzen zufolge übernimmt Technik u.a. an sie durch menschliche Konstrukteure delegierte Handlungen und Rahmungen (vgl. Latour 1998, S. 42-44), tritt als Interaktionspartner auf und ist damit aktiver Teil des sozialen Handelns (Rammert 2007, S. 11).

1 Im iTunes-Store für Apple wird die App unter der Kategorie „Bildung“ und im Google Play Store für Android unter „Lernen“ geführt, was interessanterweise eine generelle kategoriale Unterscheidung auf den beiden Plattformen darstellt. Auf beiden Plattformen wirbt Blinkist damit, „Kernaussagen der besten Sachbücher“ in 15-minütige Kurztex-te und Audiotitel zusammenzufassen (<https://apps.apple.com/de/app/blinkist-lerne-jeder-zeit/id568839295>).

In diesem Aufsatz wird nun aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive exemplarisch nach den Vermittlungsweisen digitaler Technologie gefragt. Bezogen auf das Beispiel der Apps meint der Begriff der „Vermittlungsweisen“ dabei deren Praxis einer pädagogischen Strukturierung von Information und Wissen: Wie wird durch Apps Bedeutung zugewiesen und kontextualisiert und wie rahmen sie Aneignungsprozesse?

Relevant ist diese Fragestellung für sozial- und bildungswissenschaftliche Forschung zum einen, weil die politisch-programmatische Hoffnung, dass digitale Systeme und Produkte schulische und außerschulische Lern- und Bildungsprozesse unterstützen², dazu führt, dass die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten, Lern- und Bildungsprozessen teilweise auf digitale Medien übertragen wird oder diese Medien zumindest an solchen Prozessen beteiligt werden sollen. Zum anderen werden viele digitale Technologien im privatwirtschaftlichen Sektor als Teil einer „Global Educational Industry“ (Parreira do Amaral et al. 2019) entwickelt, die abseits bildungsinstitutioneller Kontrolle umfassende Vermittlungstätigkeiten übernehmen und Lernumgebungen (wie Blinklist) gestalten.

Die Herausforderung für einen wissenssoziologisch-praxeologischen Zugang liegt allerdings darin, dass die Praxis der zu analysierenden digitalen Technologien nicht aufgrund (eigener) Erfahrungen und konjunktiver Erfahrungsräume gewachsen ist, sondern über viele Prozessabfolgen hinweg konstruiert, programmiert und gestaltet wurde. Die Rekonstruktion des Wissens in Apps könnte man nun beispielsweise dadurch vornehmen, dass man die Produzierenden bezüglich ihrer Praktiken und Konstruktionsprozesse befragt und/oder diese beobachtet (was in einem Teilbereich des Forschungsprojektes, das diesem Aufsatz zugrunde liegt, auch geschieht). Der hier vorgenommene Fokus ist aber ein etwas anderer, da der Blick auf das letztendlich in den Apps ‚geronnene‘, das heißt delegierte (pädagogische) Wissen und die damit zusammenhängenden algorithmischen Vermittlungsweisen gerichtet wird.

Denn wissenssoziologisch lässt sich argumentieren, dass das (Expert*innen-) Wissen der Entwickler*innen als „Wissenskulturen“ durch diese Konstruktionsprozesse aktualisiert und in die Technologien eingeschrieben wird (Knorr-Cetina 2002a, 2002b). Als von Menschen erschaffene Artefakte tragen sie soziale, ökonomische, technische und ästhetische Bedingungen und Wissensbestände in sich (vgl. Hörning 2001, S. 71). Durch die Praxis des Designs wird dabei sowohl der Gebrauch der Dinge gestaltet als auch versucht, mögliche Probleme vorwegzunehmen, die das Design dann lösen soll (vgl. Jörissen 2015, S. 226).

Bei der Entwicklung digitaler Technologien sind all jene Wissenskulturen der Programmierer*innen, Designer*innen, Unternehmer*innen etc. gemeinsam am Werk, in deren Entwicklungsnarrativen sich die *Hybridisierung der verschiedenen Orientierungen* rekonstruieren lässt (Klinge 2018). Gleichzeitig gibt es

2 Hier sei zum Beispiel die „Digitalstrategie des BMBF“ genannt, welches in seinem Strategiepapier gleich im Vorwort wünschenswerte Szenarien imaginiert, in welchen Lernprogramme überprüfen, was Schulkinder im Unterricht verstanden haben (BMBF 2019).

bestimmte Praktiken des Umgangs mit Wissen (wie das Teilen und Story-Telling von Wissen und Erfahrungen auf so genannten Meet-ups), Diskurse des Kreierens (im Modus des Design-Thinkings, der Informationsreduktion etc.) und auf dem Markt vorhandene Design- und Programmieretechniken (z.B. Möglichkeiten des persuasiven Designs, Codes auf Open Source Plattformen etc.) auf die sich alle Entwickler*innen verschiedener Wissenskulturen beziehen (können) (Klinge 2018; Klinge et al. 2019; Klinge und Krämer 2019). All diese geteilten bzw. hybridisierten Diskurse, Praktiken und Wertvorstellungen gerinnen somit durch Entwicklungsprozesse in der digitalen Technologie.

Zusammenfassend stellt dieser Aufsatz also die grundlagentheoretische und methodologische Frage, welche Art von Wissensbeständen und welche Arten von Handlungspraxis sich in Apps finden lassen und wie man diese interpretationspraktisch fassen kann. Im Folgenden wird daher zuerst der theoretische Rahmen einer Mensch-Maschinen-Interaktion (1) gespannt, um die Gestaltung der Vermittlungsweisen von Apps genauer zu beschreiben. Es folgt die Diskussion einer Praxeologie technologischer Dinge (2). Der analytische Zugang zu Apps wird anschließend multiparadigmatisch erschlossen und vor dem Hintergrund der Dokumentarischen Methode gedeutet (3) sowie exemplarisch durch die Interpretation der App *Blinkist* illustriert (4). Auf Basis dieser Analyse wird abschließend nochmals die Praxis von Apps diskutiert (5).

1. Die Gestaltung der Mensch-Maschinen-Interaktion bei digitalen (Computer-)Technologien – Inkorporierung von Automatismen

Die in diesem Aufsatz fokussierten Vermittlungsweisen von Apps sind als Programme für mobile Endgeräte im Wesentlichen durch Computertechnologie gestaltet. Diese Technologien zeigen vor allem durch ihre *graphische* Nutzer*innenoberfläche an, was mittels Touch-, Wisch- und Eingabefunktion an Interaktion möglich ist. Das Interaktive dieser Technologien zeichnet sich dadurch aus, das sie an den Schnittstellen selbst aktiv werden und Nutzer*innen zum Dialog oder zur Eingabe von Informationen auffordern. Diese „interaktiv-kommunikative Beziehung [schließt an] Zeichen, Gesten und Medien der zwischenmenschlichen Interaktion [an]: Schreiben und Lesen, Sprechen und Hören, Zeigen und Folgen, Berühren und Auslösen in zweckmäßigen symbolischen Rahmungen und Ikonographien bilden die Aktivitäten zwischen den beiden Seiten“ (Rammert 2010, S. 49). Das graphische Interaktionsangebot setzt dabei ein bestimmtes (implizites) Bildwissen auf Seiten der menschlichen Akteure voraus (vgl. Kammerl 2009, S. 92). Dabei kann die graphische Gestaltung auf das Bildwissen der Konstrukteur*innen als Wissenskulturen verweisen; man

könnte darüber hinaus sogar einen übergreifenden „Bildraum“ vermuten (Endreß 2019), wobei die Icons überindividuell zu verstehen sind und miteinander ein System impliziten Verstehens bilden.

Die Gestaltung von Computertechnologien durch solche „visuell-assoziativen“ aber auch „auditiven und haptischen“ Bedienschnittstellen kann als eine wesentliche Veränderung im Sinne einer „Trivialisierung“ (Warnke 2018, S. 66) der Mensch-Maschinen-Interaktion seit der Gründerzeit von Software in den 1970er und 1980er Jahren beschrieben werden. Die Interaktion setzt kein Wissen mehr über Programmiersprachen voraus und auch die weniger technisch anmutende optische Gestaltung der Gehäuse soll sich in die Lebenswelt der Nutzer*innen einfügen; durch den Einzug der Disziplin des Designs fand somit quasi ein doppeltes Black-Boxing statt (Bartz et al. 2017, S. 20-21). Diese „Transformation der Dingwelten“ durch das Design rechnet Jörissen (2015) bereits dem Aufkommen des Designs in der Moderne zu, wodurch in die Gestaltung von Dingen anthropologische Annahmen, kulturelles Wissen und mögliche Gebrauchsweisen eingeflossen sind und damit Nutzermodelle, funktionale Möglichkeitsräume und Kontexte vorweggenommen werden (vgl. ebd., S. 220-221). Für die Gestaltung von digitaler Technologie wie Smartphones und ihren Programmen spielt zusätzlich eine Rolle, dass eine umfassende Sensortechnik die Umwelt der Nutzer*innen – beispielsweise über die Lage im Raum, über Temperatur, Schall, Berührung, GPS-Signale etc. – erfasst und für die Apps als Daten zur Verfügung stellen kann (Warnke 2018, S. 72). Damit sind Apps in eine Umgebung eingebettet, die zum einen umfassende Daten bereitstellen und zum anderen den Nutzer*innen nach bestimmten Parametern interpretierte Welt- und Selbstverhältnisse offerieren kann.³ Dabei ist für die Nutzer*innen nicht erkennbar, wie das Sinnangebot durch Algorithmen im Hintergrund generiert wird; vielmehr wird es nur durch die Vermittlungsweisen für die Nutzer*innen sichtbar.

Die Gestaltung der Systeme und die umfassende Trivialisierung des Gebrauchs, der bequem und intuitiv erfolgen und sich nahtlos in die Lebenswelt einfügen soll, legt die Vermutung nahe, dass Umgangsweisen inkorporiert werden (sollen). Teilweise antizipieren Entwickler*innen sogar explizit die Theorie des operanten Konditionierens für die Konstruktion ihrer Produkte, wie dies Schüll (2014, S. 147-154) mit ihrer Studie zu Spielautomaten herausgearbeitet hat. Kaerlein (2018, S. 263) argumentiert in Bezug auf Smartphones, dass diese zum einen den Nutzer*innen körperlich immer näher kommen und zum anderen auf Affekte abzielen, so dass der Gebrauch solcher Medien durch „Prozesse der Habitualisierung und Normalisierung in einen Bereich des Körperlich-Unbewussten absinkt“.

3 So ‚weiß‘ Google Maps, welche Restaurants in der Nähe und empfehlenswert sind, die Wetter-App des iPhones ‚weiß‘ neuerdings, wann die Luftqualität gesundheitsgefährdend ist und Fitness-Apps diagnostizieren Leistungsverbesserungen im Vergleich zur vergangenen Woche.

Im Folgenden soll nun diskutiert werden, wie sich Apps als automatisierte Systeme, deren Vermittlungsweisen sich hauptsächlich über Affekte und visuell-auditive Elemente formieren, grundlagentheoretisch als handelnde Akteure deuten lassen.

2. Die Praxeologie der technologischen Dinge

Wie bereits angemerkt, ist es in Ermangelung konjunktiver Erfahrungsräume von Technologien durchaus diskussionswürdig, eine eigene Handlungspraxis von Apps zu behaupten. Die Selbsttätigkeit von Algorithmen bzw. digitaler Technologie ist in diesem Umfang allerdings auch ein relativ junges Phänomen und grundlagentheoretisch wenig bearbeitet. Mit dem Erkenntnisinteresse daran wird die These des Handelns digitaler Technologie daher aufrechterhalten und in diesem Kapitel vor dem Hintergrund dingtheoretischer aber auch technik- und wissenssoziologischer Zugänge entfaltet, bevor es dann im nächsten Kapitel darum geht, paradigmatische Zugänge für die Analyse zu erarbeiten. Auf Grundlage dieser Vorarbeit gilt es dann m. E., empirisch zu klären, ob sich die Rekonstruktion der Vermittlungsweisen digitaler Technologie als Handlungspraxis beschreiben lässt.

In bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zur Rolle der Gegenstände in Sozialisations-, Erziehungs-, Lern-, Lehr- und Bildungsprozessen wird auf diese als „Dinge“ Bezug genommen. So bezieht sich Meyer-Drawe (1999) beispielsweise aus bildungstheoretischer Perspektive auf die Dinge mit ihren „Herausforderungen“ (ebd., S. 229). In einer praxeologischen Perspektive auf die gestaltete (designte) Dingwelt ließe sich Subjektivität nicht allein vom Erkenntnissubjekt her denken: „Nicht nur bilden sich *Subjekte in dinghaften Umwelten*, sondern Design selbst ist ein Name für komplexe, Diskurse und Praktiken umfassende Lernprozesse über *Dinge in subjekthaften Umwelten*.“ (Jörissen 2015, S. 223, Kursivierung im Original) Die Dinge haben dabei eine Eigen- und Gebrauchszeit, wobei sie zunehmend in Bezug auf Parameter wie Effizienz und Nutzen gestaltet werden und „die Zeit der Erfassung und des Verstehens verkürzt und gesteuert werden“ soll (Dörpinghaus und Uphoff 2012, S. 154).

Auch empirisch wurden bereits in einigen Arbeiten die Dinge praxeologisch gedeutet. So betonen Asbrand et al. (2013) mit Rückgriff auf Latour für die Unterrichtsforschung den Eigenwert der Dinge in Lern- und Bildungsprozessen. Schäffer (u.a. 2003, 2013, 2017) reformuliert in seinen medienpraxeologischen Arbeiten ebenfalls techniksoziologische Überlegungen, wobei er Technologie „im Zusammenspiel mit Menschen eine potenziell eigenständige Dimension“ und somit einen „Quasi-Habitus“ zuschreibt (Schäffer 2013, S. 69). Und auch Nohl (2011) verweist auf eine „Pädagogik der Dinge“, der zufolge die Dinge

Aufforderungen zum Handeln durch implizite Konstruktionsabsichten in sich tragen und somit eine „Erziehung durch Abwesende“ ermöglichen (ebd., S. 128).

Bezüglich digitaler Technologie lässt sich damit argumentieren, dass diese mit ihren eingeschriebenen Vermittlungsweisen eine Art und Weise der Nutzung nahelegt, die auf das implizite und explizite Konstruktionswissen der Entwickler*innen zurückgeht. Auch mit Blick auf Learning Analytics – also Verfahren, die Lernstände und -zuwachs diagnostizieren sollen – konstatieren Allert et al. (2018, S. 153), dass solche Technologien nicht pädagogisch neutral sind, sondern „normative Affordanzen besitzen, die implizite oder explizite Annahmen über den Gegenstand (z.B. Lernen) vergegenständlichen“. Bezüglich digitaler Technologie arbeitet Schäffer (2017, S. 475) das „schweigende Wissen der Algorithmen“ als eine neue Form des impliziten Wissens heraus, das durch die Datensammlung der algorithmischen Systeme über die Nutzer*innen generiert wird. Im Sinne der Komplexitätsreduktion werden insbesondere algorithmische Systeme „zu epistemischen Akteuren, die als lernende Netzwerke, ähnlich neurobiologischen Lernprozessen, hyperkomplexe Informationsverarbeitung betreiben und somit zum Akteur im gesellschaftlichen Wandel werden“ (Jörissen und Verständig 2017, S. 40).

Die Vermittlungsweisen digitaler Technologie hängen somit zum einen davon ab, welches Wissen über Vermittlung durch die Konstruktionsprozesse einfließt; zum anderen beruhen sie auf algorithmischer Datenerhebung, -verarbeitung und -auswertung. Beide Aspekte manifestieren sich im Programm und Design der „Dinge“ bzw. hier der Apps. Digitale Technologien werden durch ihre Programmierbarkeit und durch die Möglichkeiten der Sensorik zu mobilen „pro-aktiven Agenten erhoben“ (Rammert 2010, S. 47). Durch Algorithmen als programmatische Handlungsanleitungen können solche Technologien zum Beispiel durch Push-Nachrichten kommunizieren, auch wenn von den Nutzer*innen gar keine entsprechende Handlung ausgeht. Apps und ihre technologischen Gehäuse sind „machtvolle leibliche Kommunikationspartner“ (Gugutzer 2016, S. 163), indem sie als konstruierte Wahrnehmungsgegenstände auf Affekte und dementsprechend auf leiblich-affektive Betroffenheit zielen und mit ihren Aufforderungen eine gewisse Autorität ausüben (vgl. ebd., S. 165-167).

Bei der Rekonstruktion der Vermittlungsweisen solcher „machtvollen Kommunikationspartner“ bzw. „pro-aktiven Agenten“ geht es hier somit nicht nur um die Analyse des Wissens der Entwickler*innen, das in den Apps geronnen ist, sondern auch um die Rekonstruktion *algorithmischer* Vermittlung. Auch wenn Dingtheorien und techniksoziologische Zugänge immer auch die menschlichen Akteure als Erkenntnissubjekte oder als Teil der Hybridkonstellationen mit im Blick haben, liegt der Fokus hier auf der Gewichtung der technologischen Akteursseite.

3. Überlegungen zu einer multi-paradigmatischen Analyse von Apps

Für die Rekonstruktion der Praxeologie von ‚Lern- und Bildungsapps‘ werden im Folgenden verschiedene paradigmatische Zugänge zusammengeführt. Es sei an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben, dass innerhalb des hier zugrunde liegenden Forschungsprojekts auch das explizite und implizite Konstruktionswissen der Entwickler*innen (u.a. über narrative Interviews und Beobachtungen) in den Blick genommen wird. An dieser Stelle geht es jedoch explizit um die Analyse der Vermittlungsweisen der Apps über das Interface.

Für die Analyse von sozialen Medien schlagen Schreiber und Kramer (2016, S. 87) ein dreischrittiges Verfahren vor: Zuerst wird die Plattform segmentiert und beschrieben, dann zweitens die Elemente (Bild und Schrift) getrennt dokumentarisch interpretiert und diese drittens in einer komparativen Analyse die Elemente zueinander in Beziehung gesetzt und auch in Bezug zu anderen Plattformen relationiert.

Auch für das vorliegende Forschungsprojekt wurde das empirische Material durch eine Beschreibung der App *Blinkist*, die mit dem Ziel der Wissensvermittlung durch das Angebot einer Zusammenfassung von Sachbüchern wirbt, aufbereitet und entsprechende Screenshots dieser App in Form eines Beobachtungsprotokolls erstellt. Daneben wurden andere, mit dieser App zusammenhängende digitale Medien (z.B. die Webseiten bzw. Stores, von denen das Programm heruntergeladen wird) einbezogen. Das Beobachtungsprotokoll wurde anhand der Nutzung der App durch die Forscherin erstellt. Dabei wurde sich gegen die Dokumentation der Umgangsweisen verschiedener Nutzer*innen entschieden, da das Erkenntnisinteresse eben nicht auf den Nutzungs-, sondern den Vermittlungsweisen liegt. Diese werden sowohl über die offerierten Sinnkonstruktionen im Interface als auch über die Handlungsschritte bzw. die Performativität der App analysiert, um so zum einen die darin eingebetteten diskursiv-kommunikativen Wissensbestände u.a. über Lernen und zum anderen das Typische einer *algorithmischen* Vermittlung zu rekonstruieren.

Im Folgenden wird die Leitdifferenz der Wissensbestände der Dokumentarischen Methode methodologisch in Bezug auf das Wissen in Apps diskutiert (3.1). Um den Besonderheiten der Mensch-Maschine-Kommunikation und des graphischen Interfaces als Rahmen der zu interpretierenden Vermittlungspraxis gerecht werden zu können, werden Elemente der Konversationsanalyse (3.2) und der Bildanalyse (3.3) aufgegriffen. Zum Schluss werden alle Elemente für den Vorschlag eines konkreten interpretativen Vorgehens der dokumentarischen Analyse von Apps zusammengefasst (3.4).

3.1 Das diskursiv-kommunikative Wissen der Konstrukteure in den Artefakten

Für eine rekonstruktiv-praxeologische Analyse digitaler Medien ergeben sich verschiedene Probleme: Zum einen ist die handlungstheoretisch orientierte qualitative Sozialforschung mit derart digitalen Daten nicht ganz einfach zusammenzubringen, da hier auch die „Technizität und Medialität der Kommunikation an der Sinnkonstitution beteiligt ist“ (Meißner 2015, S. 36). Als analytische Grundhaltung schlägt Meißner (2015, S. 39-40) daher vor, sich weniger auf handelnde Personen als auf das Interaktionsgeschehen zu konzentrieren. Wenn man Apps vor dem methodologischen Hintergrund der Dokumentarischen Methode betrachten will, ergibt sich darüber hinaus das Problem, dass das Wissen in Apps auf vielfältige Weise kuratiert wurde und es technisch ausführbar und in bestimmten Formaten abbildbar sein muss. Das in Apps geronnene Wissen ist daher zu großen Teilen auf der Ebene des kommunikativen bzw. expliziten Wissens angesiedelt. Auf methodologischer Ebene stellt sich damit die Frage nach der „Leitdifferenz von explizit-theoretischem oder kommunikativ-generalisiertem Wissen einerseits und dem implizit-atheoretischen oder konjunktiven Wissen andererseits“ (Bohnsack 2012, S. 139). Diese Leitdifferenz geht mit der „Primordialität des existenziellen sozialen Prozesses gegenüber der Konstitution signifikanter Symbole und des Selbst“ einher (Bohnsack 2017, S. 74). Das kommunikative Wissen stellt sogar „in mancher Hinsicht den negativen Gegenhorizont für die Entwicklung einer Theoriebildung, Methodologie und Methodik dar, die – im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode – der Logik der Handlungspraxis der Erforschten und ihrer konjunktiven Erfahrungsräume gerecht zu werden vermag“ (Bohnsack 2017, S. 88-89). Für die Analyse von Apps soll daher auf zwei Zugänge der dokumentarischen Interpretation rekurriert werden, die sich – dem Gegenstand geschuldet – auf das kommunikative Wissen beziehen: die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse (Nohl 2016) und die dokumentarische Organisationsforschung (Amling und Vogd 2017; Vogd 2009).

Mit Rückgriff auf Mannheim argumentiert Nohl (2016, S. 124), dass auch das kommunikative Wissen einen Modus Operandi hat bzw. haben kann. So könnte eine doppelte Leitdifferenz – die zwischen kommunikativen und konjunktiven und zwischen impliziten und expliziten Sinngehalten – eingeführt werden, da so auch das Implizite des kommunikativen Wissens eingeklammert wird. Das gegenstandstheoretische Argument ist hier, dass öffentliche Diskurse mehrere Erfahrungsräume übergreifen und nicht nur in einem fundiert sind, was die Besonderheit des dort eingelagerten (impliziten) kommunikativ-diskursiven Wissens ausmacht (vgl. Nohl 2016, S. 121).

In ähnlicher Weise argumentiert Vogd (2009, 16, 27), dass bei der Erforschung von Organisationen nicht von gemeinsamen Orientierungen ausgegangen werden kann, sondern sich verschiedene Orientierungen in Interpendenzschleifen

verzahnen und ein überindividuelles Deutungsmuster erzeugen. Damit wird der analytische Blick auf ein fortlaufendes Konstruieren von Sinn, Zweck und Zielen im Prozess des Organisierens gelenkt (Vogd 2009, S. 25) und ist auf der Ebene der Performativität im Sinne von Rahmungen und Anschlusskommunikationen anzusiedeln (ebd., S. 62). Dabei sei das zweckrationale Handeln „im Forschungsprozess zur Kenntnis zu nehmen“, müsse aber in der praxeologischen Interpretation durchdrungen werden (ebd., S. 96).

Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass beide hier angesprochenen kommunikativen Wissensbestände, das diskursiv-kommunikative und das durch Organisationshandeln geronnene Wissen, als ein Teil des Wissens in Artefakten beschreibbar sind. Durch Konstruktionsprozesse als Organisationsprozesse verschiedener involvierter Wissenskulturen werden deren Wissen und daran anschließende Logiken (der Marktlogik oder die Logik des Programmierens oder Gestaltens) vor dem Hintergrund übergreifender Diskurse verzahnt und in den technologischen Produkten (Apps) verdichtet.

Um auf die Ebene der Rekonstruktion des Impliziten bzw. des Modus Operandi zu gelangen, schlägt Vogd (2009) für die Analyse eine Fokussierung der operativen Ebene vor. Ähnlich wie bei dem ersten Schritt einer Artefaktanalyse, bei dem die Vorbedingungen des Artefakts, insbesondere dessen „organisationale Verflechtung“, zu beschreiben sind (Lueger und Froschhauer 2018, S. 117), schlägt auch Nohl (2016, S. 125) für die Analyse von Diskursen auf der Ebene der formulierenden Interpretation vor, den Kontext einzubeziehen. Problematisch an dem weiteren Vorgehen der Artefaktanalyse aus der Perspektive der dokumentarischen Methode ist allerdings, dass die Schritte der Sinnrekonstruktion auf den Ebenen der alltagskontextuellen und gesellschaftlichen Einbettung als hermeneutisches Vorgehen vorgeschlagen werden, da entsprechende Sinnhorizonte erdacht und eher nicht sequenziell am Material interpretiert werden sollen. Darüber hinaus erfolgt bei der Artefaktanalyse der Fallvergleich erst an späterer Stelle und nicht bereits während der Sinnrekonstruktion. Dieses hermeneutische Vorgehen wird allerdings nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass sich die Analyse auch auf Dinge bezieht, die sich wirklich ‚nur‘ auf der Ebene der Materialität interpretieren lassen.

Auf der Ebene von Apps lässt sich nicht ein abgeschlossener materieller Gegenstand beschreiben, sondern diese Programme sind eingebunden in ein Netzwerk aus Repräsentationsseiten, Firmeninteressen (u.a. im Sinne des Informationskapitalismus) und Datenstrukturen. Daher schlage ich für die Interpretation von Apps – ähnlich wie Nohl (2016) es für die Interpretation öffentlicher Diskurse tut – vor, den Kontext neben der Beschreibung der Apps als Teil der formulierenden Interpretation einzubeziehen. In den weiteren Schritten der Interpretation gilt es dann, diesen Teil systematisch-komparativ auf das weitere Material zu beziehen.

Für die Rekonstruktion der in diesen in der Technologie geronnenen impliziten kommunikativen Wissensbestände wird im Folgenden nun auf Vorschläge eingegangen, den Fokus der Analyse auf die Interaktion (Meißner 2015) bzw. auf die Performativität (Vogd 2009) zu legen.

3.2 Mensch-Maschine-Interaktion und Konversationsanalyse

Nachfolgend wird vorgeschlagen, die Mensch-Maschine-Interaktion als Interaktion ernst zu nehmen und sich einiger Aspekte der Konversationsanalyse zu bedienen.⁴ Der Konversationsanalyse liegt die ethnomethodologische Annahme zugrunde, dass soziale Wirklichkeit und Ordnung durch Interaktion fortwährend hergestellt werden (vgl. Ayaß 2008, S. 346). Die „Studies of Work“ bzw. „Workplace Studies“ als ein Feld der Ethnomethodologie konzentrieren sich dabei insbesondere darauf, wie sich das professionelle Handeln als körperliche Ausführungen im Zusammenhang mit technischen Objekten, nicht-sprachlicher Interaktion und den dadurch entstandenen Artefakten und Dokumenten beschreiben lässt (vgl. Bergmann 2011, S. 394-395).⁵ Diese Idee des verteilten Handelns aufgreifend, interessiert sich die Technographie – auch in Anknüpfung an die Akteurs-Netzwerk-Theorie und die Laborstudien – besonders für die Interaktion und Aktivitäten technischer Artefakte, wobei methodisch die Beobachtungsprotokolle des Handelns von und mit Technik um jegliches anderes (technikproduziertes) Material, wie Bilder, Videographien, aber auch Computerprotokolle ergänzt werden (Rammert 2007, S. 11). Leider wird für diesen ethnografischen Zugang keine Beschreibungssprache für die Analyse offeriert, sondern nur „Regeln für die Technographie“ (ebd., S. 15) erstellt, wie Relationen und Interaktivitäten der menschlichen und nicht-menschlichen Handlungsträger so zu beschreiben sind, dass Handlungsträgerschaft und Aktivitätsniveau der Handlungsträger genauer erfasst werden können (vgl. ebd., S. 24).

Zusammenfassend geht es in den ethnomethodologisch begründeten Work Studies und der auf das Handeln von und mit Technologie fokussierenden Technographie somit um die Analyse von technischem und menschlichem Interaktionshandeln als ein die soziale Ordnung und Wirklichkeit strukturierendes Moment. Dabei erscheint das kommunikative (im ursprünglichen Erkenntnisinteresse der Work Studies professionelle) Handeln in der Dimension der Performativität. Neben den Konstruktionshandlungen der Entwickler*innen ließen sich so auch die final an die Technologien delegierten Interaktionsweisen – hier insbesondere die Vermittlungsweisen der Apps – als soziale Situationen strukturierendes Moment beschreiben.

Um solche Interaktionssequenzen en detail zu untersuchen, zielt die Analyseinstellung der Konversationsanalyse auf Struktur und Wechsel von Reduzen, wobei die kleinste Analyseeinheit die Paarsequenz darstellt (vgl. Ayaß

4 Für diesen Hinweis auf die Konversationsanalyse sei recht herzlich Arnd-Michael Nohl gedankt.

5 Die „Workplace Study“ von Lucy Suchmann, einer Forscherin am PARC – der Geburtsstätte der Computertechnologie – hat die Konzeption der Mensch-Maschine-Kommunikation wesentlich begründet: Laut ihrer Analyse der Interaktion von Software und Nutzer*innen ist die Interaktion nicht als deckungsgleich mit den Vorgaben der Systementwickler*innen, sondern als situativ bedingt zu verstehen (vgl. Bergmann 2011, S. 399).

2008, S. 347). Dies wäre zum Beispiel eine Abfolge von Frage/Antwort oder – auf die Dokumentarische Methode übertragen – von Proposition/Elaboration. Das Einteilen des empirischen Materials in solch eine Mikrostruktur soll die Möglichkeit schaffen, im ersten Teil der Sequenz (Frage oder Proposition) die Erwartungsstruktur („konditionelle Relevanz“) hinsichtlich des zweiten Teils (Antwort oder Elaboration) zu rekonstruieren (ebd.). Unter Hinzunahme des zweitens Teils ließe sich eine Präferenzstruktur der Kommunikation herausarbeiten, welche auf einen zentralen Erkenntnisgegenstand der Konversationsanalyse verweist: das „recipient design“ (vgl. ebd., S. 348). Es gibt bereits einige interaktionsanalytische Studien zur Mensch-Maschinen-Interaktion, die allerdings die Erwartungshaltung des menschlichen Gesprächspartners untersucht haben, um die Technologie dahingehend zu optimieren (wie bspw. in Thar 2015, S. 21). Dieser Fokus ließe sich allerdings für das vorliegende Forschungsinteresse in Richtung des Designs der Rezipienten bzw. der Interaktionshandlung seitens des Programms verschieben. Dies ermöglicht es, mittels Paarsequenzierungen die in die App eingeschriebenen Erwartungsstrukturen und Pfadabhängigkeiten der algorithmischen Vermittlungsweisen in den Blick zu nehmen.

3.3 *Graphische Gestaltung und Bildanalyse*

Eine weitere Besonderheit digitaler Kommunikation ist es, dass sich diese zu großen Teilen als Bildkommunikation vollzieht, weshalb Schreiber und Krämer (2016) am Beispiel der Analyse von Social Media vorschlagen, die Ikonizität und Medialität stärker miteinander zu verbinden. Wie bereits im zweiten Abschnitt angeschnitten wurde, spielen graphische Elemente für die Mensch-Maschinen-Interaktion eine essenzielle Rolle. Piktogramme bzw. Icons dienen zum einen als Bedienungshilfe, zum anderen didaktisieren, normieren, komprimieren und plausibilisieren sie die jeweiligen Inhalte. Es lässt sich daher fragen, ob solche Icons als normierte Symbole in atheoretische Wissensbestände übergehen (vgl. Kammerl 2009, S. 101).

Für die Erforschung von „Schulraum und Schulkultur“ nahmen Böhme und Hermann (2009) Schullogos⁶ als „Dimension der institutionellen Raumentwürfe“ in den Blick (vgl. ebd., S. 210-211). Durch die Analyse der „diagrammatischen Bedeutungsimmanenz der substanzuell-stofflichen Qualität von Naturdingen und Artefakten“ (Böhme et al. 2016, S. 64) lässt sich auch in solch abstrakteren Graphiken der eingeschriebene soziale Sinn rekonstruieren. Forschungspraktisch erfolgte die Deutung dieser diagrammatischen Bedeutungsimmanenz zum einen durch die Analyse der Planimetrie, zum anderen durch Parallelprojektionen, also die Suche nach ähnlichen graphischen Elementen wie im Bildraum in anderen Kontexten (vgl. Böhme et al. 2016, S. 66).

Diese Art der Bildinterpretation lässt sich auch auf die Interpretation der gra-

6 Für den Hinweis auf diese Arbeit und auf die Analyse von Schullogos sei recht herzlich Matthias Martens gedankt.

phischen Elemente im Interface anwenden, da es sich bei diesen, wie bei Logos, zumeist um Einzelelemente handelt, die schwierig mit einer ‚klassischen‘ Bildanalyse zu erfassen sind (weil es beispielsweise keinen Bildvorder-, -mittel- oder -hintergrund gibt). Darüber hinaus handelt es sich um komplett durchkonstruierte Bildelemente, die einen besonderen Typus ausmachen. Durch eine planimetrische Interpretation der Icons ließe sich jedoch im Rahmen der reflektierenden Interpretation zumindest ein Teil des *modus operandi* im Medium des Bildes rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2013, 80). Gerade die planimetrische Komposition eignet sich, die Ikonik als atheoretisches Bildwissen zu rekonstruieren, da diese Analyseinstellung die Aufmerksamkeit auf die systemische Eigengesetzlichkeit des Bildhaften lenkt (vgl. Bohnsack 2013, 90). Weiterhin ließe sich durch das Nebeneinanderstellen ähnlicher Bilder in anderen Kontexten die „abbildhafte kommunikative Generalisierung des Bildraums“ rekonstruieren (Endreß 2019, S. 60). Die ikonische Interpretation der Planimetrie wie auch die ikonographische Rekonstruktion eines Bildraumes verweisen dabei auf den *Modus Operandi* der Konstrukteur*innen und deren kommunikativ-diskursives Bildwissen. Es lässt sich allerdings vermuten, dass dieses an digitale Technologie delegierte Bildwissen gewissermaßen auf ikonischer Ebene ansprechen soll.

3.4 Zusammenfassung der Überlegungen und Formulierung eines interpretativen Vorgehens

Für die Interpretation von technologisch-digitalen Artefakten – und insbesondere für die Interpretation von Apps – schlage ich in Anlehnung an die Dokumentarische Methode und die zuvor diskutierten methodischen Zugänge zusammenfassend folgendes Vorgehen vor:

Formulierende Interpretation

Da bei der ‚Herstellung‘ von interpretierbarem Material aufgrund der vielen interaktiven Ebenen keine ‚Eins zu eins‘-Übersetzung in ein anderes Medium möglich ist (wie es beispielsweise bei einem Interview durch die Transkription der Tonspur in Schrift der Fall ist), kann nur auf der Ebene der Verschriftlichung der Schrift-, Ton- und Bildausschnitte im Sinne eines Beobachtungsprotokolls gearbeitet werden. Schreiber und Kramer (2016) folgend wurde bereits darauf verwiesen, dass die Beschreibung von digitalen Medien nur segmentiert erfolgen kann.

Alle teilnehmenden Beobachtungen und insbesondere solch eine fokussierte Segmentierung sind sehr voraussetzungsvoll, da hier bereits bei der Erstellung des zu interpretierenden Materials die Sicht- bzw. Nutzungsweise der Forscherin einfließt. Von daher verorte ich solch ein Protokoll auf der Ebene der formulierenden Interpretation.

Um den Kontext der digitalen Technologie in die Analyse miteinzubeziehen, sollte diese Dimension ebenfalls protokolliert werden. So habe ich für die nachfolgend exemplarisch interpretierte App *Blinkist* beispielsweise die Webseite des App-Stores, die Webseite der Firma und teilweise auch die Social-Media-Präsenz und entsprechende Verlinkungen protokolliert. Die Beschreibung der Vermittlungsweisen habe ich mithilfe von Screenshots⁷ der jeweiligen Interaktionssequenzen bzw. Interfaces sequenziert erstellt. Dabei lassen sich im Medium des Bildes (der Screenshots) die Komponenten von Schrift und Bild erfassen, auf die dann in der Beschreibung näher eingegangen werden kann. Durch die Abfolge der Bilder lassen sich weiterhin die Interaktivität und die Pfadabhängigkeiten protokollieren. In einem weiteren Schritt der Verdichtung der formulierenden Interpretation ließen sich bereits die Beobachtungen in Paarsequenzen unterteilen, um die Struktur der Vermittlung herauszuarbeiten.

Reflektierende Interpretation

Innerhalb der reflektierenden Interpretation kann es angesichts des Gegenstandes nicht das Ziel sein, konjunktive Wissensbestände zu rekonstruieren. Die reflektierende Interpretation mit ihrer Formalstruktur- und Sequenzanalyse soll dazu genutzt werden, das Implizite des in der Technologie geronnenen expliziten Konstruktionswissens und den Modus Operandi der (algorithmischen) Vermittlungsweisen zu rekonstruieren. So kann die Sinnrekonstruktion zum einen über die Formalstrukturanalyse von Paarsequenzen hinsichtlich propositionaler Akte unter Einbezug der textlichen, graphischen, auditiven und bewegten Elemente und ihrer jeweiligen Bezüge zueinander erfolgen. Durch die strikte Paarsequenzierungen lassen sich gegenüber des ansonsten üblichen Dreierschrittes der ‚klassischen‘ Sequenzierung der reflektierenden Interpretation besser eventuelle Pfadabhängigkeiten und Problem-Lösungskonstruktionen rekonstruieren. Zum anderen soll damit zusammenhängend in der semantischen Interpretation der implizite Sinn der einzelnen Elemente z.B. der Icons mittels Planimetrie und die Suche nach einem Bildraum herausgearbeitet werden. In der Relation der einzelnen Komponenten können dann das ‚technologische Praxisdiktat‘, aber auch performative Widersprüche zwischen Gestaltung und Inhalt in den Blick genommen werden.

In einer komparativen Analyse der einzelnen Paarsequenzen (aber auch anderer Apps aus anderen Bereichen und/oder mit anderen Funktionalitäten) ließe sich dann schließlich die Frage nach den unterschiedlichen Graden der Steuerung als Orientierungszumutung⁸ bearbeiten.

7 Die Screenshots wurden am 15.10.2018 erstellt.

8 Hier in Anlehnung an Nohls (2017, 2018) Arbeiten zur Erziehung als Zumutung von Orientierungen.

4. Exemplarische Analyse der App *Blinkist*

Im Folgenden wird der Fokus auf die reflektierende Interpretation und nicht auf die Darstellung der Beobachtungsprotokolle als erster Schritt der formulierenden Interpretation gelegt. Dennoch wird nachfolgend auf die Kontextbedingungen der App und einen Teil der verdichteten Paarsequenzierung (Start der App) der formulierenden Interpretation eingegangen, um zum einen in der reflektierenden Interpretation daran anknüpfen zu können und zum anderen das Vorgehen der verdichteten Paarsequenzierung exemplarisch zu beschreiben. Im Anschluss wird in der reflektierenden Interpretation die Analyse der Kontextbedingungen und der Eingangspassage zusammengefasst und detailliert eine paarsequenzierte rekonstruktive Analyse für die Hauptfunktion der App dargestellt.

4.1 *Verdichtete formulierende Interpretation: Zusammenfassung der Kontextbedingungen und Paarsequenzen*

Die Kontextbedingungen der App *Blinkist* gestalten sich so, dass es zuerst eines Smartphones (oder Tablets), eines personalisierten Zugangs zu den Plattformen der Betriebssysteme (zum Herunterladen der App) und einer Registrierung als Nutzer*in bedarf, um die App tatsächlich nutzen zu können. Weitere Handlungen sind in der App ohne diese Zugänge nicht möglich, selbst wenn die App schon installiert ist.

Das Unternehmen, aus dem heraus diese App entstand, ist in Berlin angesiedelt und hat laut der Webseite *LinkedIn* 160 Mitarbeiter*innen (abgerufen am 31.07.2019)⁹. Die Hersteller selbst werden in den Stores als *Blinks Labs* aufgeführt. Nach Selbstauskunft auf der Homepage hat die App 10 Mio. Nutzer*innen (am 29.07.2019) und ist für die bekannteren Betriebssysteme verfügbar. Auf der iTunes-Seite ist die App am 15.10.2018 die „Nr. 9 in Bildung“ (am 29.07.2019 ist sie auf Platz 5). Der knappe Marketing-Spruch der App „Lerne jederzeit“ lässt sich auf allen Oberflächen finden.

Werbung für die App gibt es u.a. auf der eigenen Webseite, aber auch bei Facebook, Twitter, Instagram und LinkedIn. Auf der eigenen Webseite wird auch auf alle anderen Webpräsenzen verlinkt. Auf dieser Webseite selbst ist neben diesen Verlinkungen auch ein Youtube-Video eingestellt. Weiterhin wird dort u.a. damit geworben, dass mehr „Wissen in deinen Alltag“ gebracht werde und man seinen „Horizont“ erweitern könne; dabei werde der „Arbeitsweg

⁹ Im Oktober 2018 hatte das Unternehmen laut LinkedIn-Webseite (Zugriff am 15.10.2018) noch 130 Mitarbeiter*innen. Zum Vergleich: Die Sprachlern-App *Babbel*, die ebenfalls in Berlin ihren Sitz hat, aber bereits länger existiert, hat laut Selbstauskunft auf ihrer Webseite ca. 750 Mitarbeiter*innen (Stand 31.07.2019; am 15.10.2018 waren es noch 500 Mitarbeiter*innen).

effizienter als das nächste Meeting“, da man die „Kernaussagen des neuesten Produktivitätsbestellers“ in 15 Minuten „anhören und direkt anwenden“ kann.¹⁰

Parsequenzierung der Eingangspassage „Erster Zugriff auf die App“ als Teil der Formulierenden Interpretation

OT Installation und Registrierung zum Öffnen der App

UT Installation

UUT Herunterladen der App im App-Store

UUT Installation auf dem Smartphone (Logo, das sich grau hinterlegt auffüllt)

UT Erster Start der App

UUT Berühren des Logos

UUT Startbildschirm mit Logo, Name, Werbespruch, vier Punkten und Einloggen-/Registrieren-Buttons

UT Registrieren

UUT Registrieren über den Button (Weiterleitung auf Homepage und Kontaktdateneingabe)

UUT Willkommens-Mail von „Emily von Blinkist“ an „Lifelong Learner“

4.2 Reflektierende Interpretation des Kontextes

Der Name der App *Blinkist* verweist zum einen auf Internationalität und zum anderen – mit dem Namen des Herstellers *Blinkist Lab* als Abkürzung für „Laboratory“ – auf einen Herstellungs-, Konstruktions- und vor allem Wissenschaftsraum. Dementsprechend lässt sich der Name als ein Rekurs auf die vermeintliche Wissenschaftlichkeit der App interpretieren, der sich auch in der Beschreibung der App im iTunes-App-Store finden lässt, in der darauf hingewiesen wird, dass die Buchzusammenfassungen auf „wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Informationsaufnahme“ beruhen und so zu einem „nachhaltigen Lerneffekt“ führen.¹¹

Die Übersetzung des Namens der App ins Deutsche als ‚Blinzler‘ bzw. jemand, der/die blinzelt, blinkt oder zwinkert, verweist jeweils auf den kurzen Moment, in dem die Augen geschlossen und wieder geöffnet werden. Es wird somit zum einen auf die Zeitdimension der Wahrnehmung angespielt (‚in the blink of an eye‘), zum anderen kann das Blinzeln oder Zuzwinkern aber auch als kommunikativer Akt interpretiert werden. Zum Namen erscheint auf allen Repräsentationsseiten der App das Logo, das als Icon zum Öffnen der App dient,

¹⁰ <https://www.blinkist.com/de>

¹¹ <https://apps.apple.com/de/app/blinkist-lerne-jederzeit/id568839295> (Zugriff am 31.07.2019, wobei sich im Laufe des Tages der Werbespruch auf der Seite von „Lerne jederzeit“ zu „Sachbücher in 15 Min“ geändert hat).

nach dem Öffnen kurz auf weißem Hintergrund aufscheint und danach weniger präsent ist (im Vergleich zu den genannten Seiten, also App-Stores, der Webseite des Unternehmens, social media). Name und Logo sind als corporate identity der Inbegriff des hier choreografierten kommunikativ-diskursiven Wissens, wobei gleichzeitig mit dem abstrakten Logo auf der Bildebene auf das ikonische Wissen rekurriert wird.

Das Logo zeigt einen nach oben geöffneten mintgrünen Kreis mit einer dunkelblauen tropfenförmigen Füllung. Der Name der App legt zunächst das Symbol eines Auges nahe, auch wenn die Form (tropfenförmig im Inneren und rund mit Unterbrechung außen anstatt oval) dies nicht unbedingt nahelegt.



Abb. 1: Ausschnitt App-Store-Logo



Abb. 2: Planimetrie des Logos



Abb. 3: Das allsehende Auge Gottes



Abb. 4: Nazar Boncuk

(von links nach rechts)

Durch die Öffnung nach oben entsteht der Eindruck, als würde etwas von oben in das Auge bzw. in ein Gefäß fließen oder tropfen und dadurch gleichzeitig die innere Form bestimmen. Die Planimetrie zeigt darüber hinaus verstärkt

Innen- und Außenkreise, aber auch in Weiterführung der Linien des ‚Tropfens‘ nach außen strebende Linien. Sowohl der Eindruck des Tropfens bzw. Füllens des Auges als auch das Nach-Außen-Streben der Linien mit gleichzeitiger Fokussierung der Schnittstelle des ‚Aufladens‘ suggerieren eine Dynamik, die sich mit dem Namen *Blinkist* verbinden lässt. Das Auge wird gefüllt (mit Wissen?), wobei dieser Akt des Erkennens gleichzeitig nach Außen strahlt.

In der Annahme, dass es sich bei diesem Icon um ein Augensymbol handelt, liefert die (Google-)Bildsuche nach „Symbol Auge“, interessante Ähnlichkeiten zu mystisch-religiösen Symbolen, wie „Nazar Boncuk“ (Abb. 4), welches ebenfalls im Inneren eines Kreises ein Auge tropfenförmig darstellt. In Hinblick auf die Planimetrie und die auseinanderstrebenden Linien (die sich auch zu einem Dreieck verbinden ließen) lässt sich eine weitere Verbindung zu dem religiösen Symbol des allsehenden Auge Gottes finden (Abb. 3). Das Logo lässt sich somit zwar nicht unmittelbar als gegenständliches Auge interpretieren, es ist aber durchaus im Bildraum mystisch-religiöser Augensymbole einordbar, die auf den Modus des Allsehens verweisen.

Diese ganzheitliche, mystische-spirituelle Symbolik lässt sich in ihrer Zeitdimension, die gewissermaßen auf Unendlichkeit verweist, gegen Zeitdiskurse der App lesen, die auf der einen Seite mit dem Marketing-Spruch der App „Lerne jederzeit“ (auf der App-Store- Seite) Lernen zeit- und kontextungebunden rahmt. Mithilfe der App werden sämtliche andere mögliche Dimensionen des Lernens (z.B. institutionelle, soziale, räumliche oder alltagspraktische Aspekte) unwichtig. Ähnlich der symbolischen Alleinsicht erweitert die App den ‚Horizont‘.

Auf der anderen Seite zeigen sich – quasi diametral dazu – Diskurse zur Zeitverkürzung, wenn der „Arbeitsweg effizienter“ (Blinkist Homepage) genutzt werden kann oder immer wieder auf die Lesedauer von 15 Minuten eines „Blinks“ verwiesen. Insbesondere zeigt sich dieser Gegensatz der Zeitbezüge in der Performativität der App, durch die (z.B. unmittelbar nach Anmeldung) eine E-Mail verschickt wird und Nutzer*innen programmatisch wörtlich als „Lifelong Learners“ anspricht und auf die Möglichkeit eines Abonnements der App aufmerksam macht. Bei der ersten Nutzung des Probe-Abonnements der App versperrt ein Fenster mit dem Hinweis „Dein 24-Stunden-Test startet jetzt!“ den Weg zur weiteren Interaktion mit der App. Man muss sich hier explizit entscheiden, ob man an das „Lesen“ erinnert werden will, um den „Test voll auszukosten“ (Eingangsscreen der App nach Öffnen des Programms). Mit der Visualisierung einer tickenden Stoppuhr wird dabei zusätzlich ein Countdown bzw. Sprint suggeriert. In welchem Intervall die Erinnerungen vollzogen werden, liegt bei den Hersteller*innen, und der Interaktionspfad endet hier, wenn man sich nicht dieser zeitexpliziten und quasi die Nutzer*innen gängelnden Aufforderung entsprechend verhält.

Auch die E-mailkommunikation ist auf weltliche Zeitbezüge hin orientiert: Montag bis Freitag bekommt man Hinweise auf ein „Blink“ und warum diese wichtig für das eigene Leben der Nutzer*innen sein sollen, Samstag werden gleich mehrere Tipps in einer Email zugestellt und Sonntag darf die E-mailkommunikation (wie die Arbeit) ruhen.

4.3 Reflektierende Interpretation: eine Paarsequenzanalyse am Beispiel der „Blinks“ als Kernstück der App

Innerhalb der App gelangt man bei allen Menüpunkten, kategorialen Ordnungen und Suchfunktionen zwangsläufig irgendwann immer zu den einzelnen „Blinks“, also den Buchzusammenfassungen mit einer Lese- und Audiomöglichkeit. Dabei wird der Begriff „Blink“ sowohl für einzelne Buchzusammenfassungen als auch für Fragmente davon genutzt (bspw. Blink 1/9).

- Wahl der Proposition „Blink“ der App (z.B. „Blink des Tages“) durch Berühren
- Elaboration der eigenen Proposition durch die App im Modus des (von unten nach oben schiebenden) Blink-Screens mit mehreren Aktionsangeboten

Die Proposition eines „Blinks“ erscheint auf allen Ebenen (bspw. sortiert durch Kategorisierung) immer in Form eines Bildes und textlichen Hinweisen. Die Art des Blinks („des Tages“, siehe Abb. 5) oder Autor*in-Namen sind neongelb unterstrichen, was an analoge Textmarker erinnert. Die gewählten Bilder stellen oft, aber nicht durchgängig die Titelbilder des (analogen) Buches dar. Die Propositionen der Blinks bedienen sich somit bildlicher und textlicher Elemente, aber auch analoger Lese- und Textarbeitsgewohnheiten.

Durch Berühren eines beliebigen Punktes auf der textlich-graphischen Blink-Fläche schiebt sich die Ebene des einzelnen Blinks (Abb. 6) vor das Menü und suggeriert so eine Tiefenfläche. Diese Oberfläche ist bei den einzelnen Blinks mit verschiedenen Farben unterlegt: zumeist in gedeckten (Erd-)Tönen, die in ihrem Spektrum – wenn man einmal verschiedene Blinks nacheinander geöffnet hat – an die auf Ganzheitlichkeit ausgelegte Farblehre der Romantik erinnern (siehe die Farbkugel von Otto Runge oder das Farbspektrum Goethes).

Die Oberfläche selbst macht immer die gleichen Interaktionsangebote (siehe Abb. 6): Neben Schließen und Speichern verweist ein scheinbar im goldenen Schnitt angesiedelter zweigeteilter Button auf die Wahl zwischen „Lesen“ (mit dem Symbol einer Buchseite) und „Anhören“ (mit dem Symbol von Kopfhörern).



Abb. 5: Menüfenster mit Blink des Tages



Abb. 6: Screen Blink (“des Tages”)

rem). Gerade die Symbole verweisen hier auf kulturelle Wissenstypisierungen und Gebrauchsweisen. So zeigt das Buchsymbol die Anfangsseite eines Buches mit einer Großstellung des ersten Buchstabens, was an frühe Buchdruckpraktiken erinnert, und der Kopfhörer verweist auf eine individualisierte (in einigen kulturgeschichtlichen Deutungen eskapistische) Art des Audiokonsums. Die scrollbare Beschreibung darunter suggeriert zusätzlich textlich personalisierte Bedarfe für den Konsum der Blinks („Wer diesen Blink lesen sollte“, Abb. 6).

Die Texte gestalten sich dabei in einer typischen Konstellation von ‚Problem‘ und ‚Lösung‘.

- Wahl der Proposition „Lesen“ durch Berühren
- Elaboration der eigenen Proposition durch einen (von rechts nach links zu schiebenden) ‚Lesescreen‘

Durch die Wahl der Option „Lesen“ schiebt sich der Screen diesmal von rechts nach links und verweist damit zugleich implizit darauf, wie man wieder zurückgelangt. Auch dieser Screen (Abb. 7) offeriert scheinbar einige Funktionen: Unter anderem wird (ähnlich wie in Textbearbeitungsprogrammen) mit dem Groß- und Kleinbuchstaben A/a die Möglichkeit der Textarbeit suggeriert (man kann aber nur den Hintergrund schwarz oder weiß einstellen oder die Textgröße ändern), man kann zu einer Listenansicht wechseln, durch das in vielen Apps verwendete Symbol der Fläche, die ausgelagert wird, etwas speichern oder über das Symbol der Kopfhörer zur Audioansicht wechseln.

Die Logik des Konsumierens der Buchzusammenfassung zeigt sich auch hier zum einen durch textliche Verweise der Nutzen des Blinks und spezifischere Kausalkonstruktionen, wie man bspw. durch die Blinks glücklicher, effektiver oder klüger wird. Weiterhin verweist eine grüne aktivierte Linie performativ auf den Fortschritt des „Lesens“ und bringt damit zugleich zum Ausdruck, was noch zu erledigen wäre. Dadurch erscheint diese Funktion immer als eine Aufgabe, die abgeschlossen ist oder auch nicht. Dieser Verweis erscheint aber auch auf anderen Ebenen: So werden beispielsweise die angewählten Blinks ungefragt in der personalisierten Bibliothek gespeichert und auch dort der Vorgang des Speicherns graphisch mit einem sich grün auffüllenden Balken angezeigt. Das System der App gängelt die Nutzer*innen somit regelrecht, das, was man begonnen hat, auch zu Ende zu bringen. Lesen wird hier zu einem Abarbeiten von Aufgaben.

Innerhalb der Texte lassen sich dabei systematisch begriffliche Markierer der Aneignung und Vermittlung wie „Lernen“ oder „Erfahren“ (u.a. in der

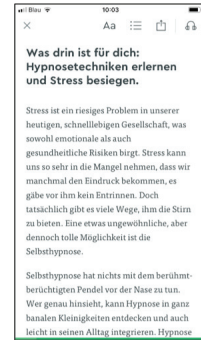


Abb. 7: Screen „Lesen“

standardmäßigen Ankündigung „In diesem Blinks erfährst du außerdem“) oder „Zeigen“ und „Erklären“ finden. Dies lässt sich durchaus als eine didaktische Zumutungsintension lesen, die sich radikal auf der performativen Ebene der App zeigt.

5. Modus Operandi der Apps?

Ausgangspunkt dieses Vorschlags einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse von Apps war die Annahme einer Praxeologie digitaler Technologien und im Besonderen ein Modus Operandi der Vermittlungsweisen von Apps. Es hat sich paarsequenziell rekonstruieren lassen, dass zumindest in dieser App Propositionen und Elaborationen nur auf Seiten der Technologie vorgegeben bzw. vollzogen werden können. Menschliche Akteure können sich nur dazu verhalten, indem sie wählen. Man könnte argumentieren, dass man die Paarsequenzen auch anders strukturieren könnte, aber selbst, wenn man die Aktion der Wahl auf Seiten der menschlichen Akteure als Interaktionshandlung interpretiert, ist dies m. E. dennoch nicht als Proposition oder Elaboration und auch sonst eher als Kommunikation ohne Botschaft zu interpretieren.

Auch wenn die Gestaltung der graphischen Nutzer*innenoberfläche zu großen Teilen an bisherige Gebrauchs- und Gestaltungsweisen digitaler Medien anknüpft, wie dies bspw. bei der Touch- oder Wischfunktion der Fall ist, oder auch Mediaplayer graphisch zitiert werden, werden dennoch Gebrauchsweisen visuell aufgezeigt, indem bspw. der angewählte Bildschirm aus der Richtung eingerückt wird, in die er wieder zurückgeschoben werden kann. Damit zusammen hängt auch die große Schwierigkeit, eine sequenzielle Beschreibung und Interpretation vorzunehmen, ohne vorwegzugreifen, was sich bspw. ‚hinter‘ den Icons verbirgt.

Die Analyse konnte trotz aller Schwierigkeiten erste Erkenntnisse dazu liefern, an welche Ebenen des Bildwissens die graphische Gestaltung der Apps anknüpft: 1. Zum einen verweist die graphische Gestaltung auf Interaktivität und dockt damit zu großen Teilen an das technologisch-visuelle Gebrauchswissen der Nutzer*innen an, wenn bspw. ‚Knöpfe‘ gestaltet werden, abgegrenzte Flächen und ‚leuchtende‘ Wörter in Neonfarben als anwählbar erscheinen, Bildschirme von verschiedenen Seiten ins Sichtfeld rutschen oder eine Reihe mit Punkten erscheint, wobei einer grün aktiviert ist. 2. Damit geht gleichzeitig die Ebene des diagrammatischen Bildwissens einher, welches dann beispielsweise angesprochen wird, wenn sich Balken in der Interaktion auffüllen und so Mengenrelationen (ein Viertel wurde gelesen) bzw. Fortschritt kommunizieren und in Verbindung mit ersterem graphischen Wissen auf die Einflussmöglichkeit des/der Nutzer*in auf diese diagrammatischen Visualisierungen verweisen. 3. Die Analyse der Icons, aber auch des Logos, lässt Rückschlüsse darauf zu,

dass ikonographisch an soziales, kulturelles, aber auch religiöses Bildwissen angeschlossen wird. Dabei erscheint es aber – und das ist eine These, der weiter nachgegangen wird – nicht als Bildwissen in Konjunktion der Konstruktionsmilieus, sondern eher als Zitation, wenn bspw. an einen religiösen Bildraum angeknüpft wird, oder Lesen mit einer stilistisch an den Anfang des Buchdrucks erinnernden Bucheingangseite dargestellt wird. Diese Art und Weise der ikonographischen Zitation könnte allerdings wiederum Handlungspraxis der Entwickler*innen sein. 4. Auf ikonischer Ebene der graphischen Gestaltung zeigen sich zumindest bei der Interpretation des Logos bestimmte Zeitbezüge, welche teilweise dem rekonstruierten kommunikativen Wissen widersprechen. Gerade auf der Ebene des Ikonischen in Kontrast zum kommunikativen Wissen und der Performativität der App scheinen sich immer wieder Brüche aufzutun. Während sich bspw. ikonisch sphärische Bezüge der Erkenntnis des Augenblicks rekonstruieren ließen, verweisen auf der Ebene des kommunikativen Wissens konkrete quantifizierte Zeithorizonte auf eine Rahmung der Effektivität. Diese Verweise auf Effektivität stehen in Homologie zur Performativität der App. Lesen ist hier nicht, wie auf ikonologischer Ebene impliziert, ein Kulturgut, sondern eine Leistungserbringung.

Zusammenfassend lässt sich der rekonstruierte pädagogische Modus Operandi dieser App als durchaus bevormundend beschreiben: Interaktion lässt sich nur im Modus der Wahl auf Seiten der menschlichen Akteure vollziehen, gleichzeitig wird diese Wahl dann im Rahmen von Leistung und Abarbeiten vor allem über diagrammatisches Bildwissen in Kombination mit dem graphisch-visuellen Gebrauchswissen kommuniziert. Diese Vermittlungsweisen in Homologie zum diskursiv-kommunikativen Wissen, welches sich in der App rekonstruieren ließ, stehen dabei in Kontrast zum ikonischen Bildwissen, welches die Hersteller*innen in der App choreographieren. Ob sich verschiedene Vermittlungsweisen von Apps rekonstruieren lassen, wird mit der Analyse weiterer Apps und der komparativen Analyse zu untersuchen sein. Weiterhin werden Ergebnisse der narrativen Interviews mit Entwickler*innen und Beobachtungen Aufschluss darüber geben, in welcher Relation die Vermittlungsweisen der Apps und das Konstruktionswissen der Entwickler*innen stehen.

Literatur

- Allert, H., Asmussen, M., & Richter, C. (2018). Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (1), 142–158.
- Amling, S., & Vogd, W. (Hrsg.). (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung - Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), 171–188.
- Ayaß, R. (2008). *Konversationsanalyse*. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., Bd. 52, S. 346–350). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Bartz, C., Kaerlein, T., Miggelbrink, M., & Neubert, C. (2017). Zur Medialität von Gehäusen. Einleitung. In C. Bartz, T. Kaerlein, M. Miggelbrink & C. Neubert (Hrsg.), *Gehäuse: mediale Einkapselungen (Schriftenreihe des Graduiertenkollegs „Automatismen“*, S. 9–32). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Bergmann, J. (2011). *Studies of Work*. In R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 391–405). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- BMBF. (2019). *Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF*. https://www.bildung-forschung.digital/files/BMBF_Digitalstrategie.pdf. Zugegriffen: 20. Juni 2019.
- Böhme, J., Flasche, V., & Herrmann, I. (2016). Die Territorialisierung des (Schul-) Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1), 62–78.
- Böhme, J., & Herrmann, I. (2009). Schulraum und Schulkultur. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 204–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage (3., aktualisierte Aufl., 75–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB, Bd. 8708). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012). Die andere Zeit der Dinge. Ein metaphysischer Grenzübergang. In A. Dörpinghaus & A. Nießler (Hrsg.), *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge* (S. 153–166). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Duttweiler, S. (2016). Körperbilder und Zahlenkörper. Zur Verschränkung von Medien- und Selbsttechnologien in Fitness-Apps. In S. Duttweiler, R. Gugutzer, J.-H. Passoth & J. Strübing (Hrsg.), *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt? (Digitale Gesellschaft, S. 221–251)*. Bielefeld: Transcript.
- Endreß, F. (2019). *Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gugutzer, R. (2016). Self-Tracking als Objektivation des Zeitgeists. In S. Duttweiler, R. Gugutzer, J.-H. Passoth & J. Strübing (Hrsg.), *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt? (Digitale Gesellschaft, S. 161–182)*. Bielefeld: Transcript.
- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft, Band 28, S. 215–233)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B., & Verständig, D. (2017). Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz* (S. 37–50). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Kaerlein, T. (2018). Smartphones als digitale Nahkörpertechnologien. Zur Kybernetisierung des Alltags (Digitale Gesellschaft). Bielefeld: Transcript.
- Kammerl, R. (2009). Vor den Toren virtueller (Bildungs)Räume. Medienstrukturelle und medienökologische Bedingungen internetbasierter Lernerfahrungen und ihre bildungstheoretische Relevanz. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Medien, Technik und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Paderborn: F. Schöningh.
- Klinge, D. (2018). Die (implizite) Pädagogik von Self-Tracking. Handlungspraxis und Vermittlungsweisen der EntwicklerInnen im Spannungsfeld von Entrepreneurship, Technik und Design. In D. Houben & B. Priel (Hrsg.), *Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen* (Digitale Gesellschaft, Bd. 17, 1. Auflage, S. 133–153). Bielefeld: Transcript.
- Klinge, D., & Krämer, F. (2019). Gesundheitspädagogische Ansprüche des Self-Trackings: Was schreiben EntwicklerInnen in Apps und Geräte ein und wie gehen NutzerInnen damit um? In N. Heyen, S. Dickel & A. Brüninghaus (Hrsg.), *Personal Health Science. Persönliches Gesundheitswissen zwischen Selbstsorge und Bürgerforschung* (S. 109–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinge, D., Krämer, F. & Schäffer, B. (2019). DIY-Science zwischen Markt, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Über die protoorganisationale Verfasstheit von „Quantified Self“-Initiativen. In A. Schröer, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Göhlich, C. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Zivilgesellschaft. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knorr-Cetina, K. (2002a). Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie von Wissenschaft (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 959, 2., erw. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, K. (2002b). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, B. (1998). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In W. Rammert (Hrsg.), *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lueger, M., & Froschhauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Meißner, S. (2015). Die Medialität und Technizität internetbasierter Daten. Pläydoyer für mehr Offenheit der Qualitativen Sozialforschung. In D. Schirmer, N. Sander & A. Wenninger (Hrsg.), *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potentiale von Online-Medien* (S. 33–49). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3), 329–336.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (2), 115–136.
- Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham: Springer International Publishing.
- Rammert, W. (2007). *Technografie trifft Theorie: Forschungsperspektiven einer Soziologie der Technik* (TUTS - Working Papers). Berlin: Technische Universität Berlin. Zugegriffen: 22. Mai 2019.

- Rammert, W. (2010). Die Pragmatik Des Technischen Wissens Oder: „How To Do Words With Things“. In K. Kornwachs (Hrsg.), *Technologisches Wissen. Entstehung, Methoden, Strukturen (Acatech DISKUTIERT, S. 37–59)*. Berlin: Springer.
- Schäffer, B. (2003). Generationen – Medien - Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2013). „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (3., aktualisierte Aufl., 51–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, B. (2017). Medienvielfalt und Medienwissen: vom impliziten Medienwissen zur ‚schweigenden‘ Dimension der Algorithmen. In A. Kraus, J. Budde, M. C. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 465–481). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreiber, M., & Kramer, M. (2016). „Verdammt schön“. Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 17 (1_2), 81–106.
- Schüll, N. D. (2014). *Addiction by Design. Machine Gambling in Las Vegas*. Princeton: Princeton University Press.
- Thar, E. (2015). „Ich habe Sie leider nicht verstanden“. Linguistische Optimierungsprinzipien für die mündliche Mensch-Maschine-Interaktion (Sprache in Kommunikation und Medien, Bd. 8). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration; eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Warnke, M. (2018). Nicht mehr Zahlen und Figuren. Oder: Die ozeanische Verbundenheit mit dem Smartphone. In O. Ruf (Hrsg.), *Smartphone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien (Medien- und Gestaltungsästhetik, Bd. 1, S. 63–73)*. Bielefeld: Transcript.

Einige Herausforderungen für erziehungswissenschaftliche Forschung durch Digitalisierung. Eine Replik zum Beitrag von Denise Klinge „Dokumentarische Methode und digitale Artefakte – Zur Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps“

Unter dem Stichwort Digitalisierung werden derzeit Prozesse des sozialen Wandels verhandelt und beschrieben, die in ihren Konsequenzen tief in das pädagogische Feld ausstrahlen. Die Digitalisierung transformiert derzeit die gesamte (analoge) Gesellschaft und damit auch das pädagogische Feld. Sie verändert pädagogische Räume und Praktiken grundlegend und irritiert bzw. provoziert zudem tradierte Theoriebestände der Erziehungswissenschaft. Das stellt die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorie vor eine Reihe neuer Herausforderungen - oder um es mit den Worten eines prominenten Fürsprechers dieser digitalen Medienrevolution zu sagen: „Die Einführung von Big Data in das Lernen und Lehren zwingt uns, eine ganze Reihe pädagogischer Annahmen infrage zu stellen.“ (Mayer-Schönberger und Cukier 2014, S. 15) Gerade die (deutschsprachige) Erziehungswissenschaft tut sich aktuell noch schwer, diese Phänomene hinreichend theoretisch und empirisch bearbeitbar zu machen. Das liegt u.a. an der Komplexität, der Reichweite und der Neuartigkeit dieser Transformation. Erschwert wird die Forschung zum anderen durch den Umstand, dass Technik und Technologisierung unliebsame Themen der Erziehungswissenschaft sind, was u.a. an der reformpädagogischen Überhöhung der Natur oder kulturpessimistischen Verfallsthesen (,digitale Demenz‘) liegt, die eine nüchterne Auseinandersetzung mit Technik, Technologisierung und Digitalisierung erschweren. Gleichzeitig beflügeln technische Machbarkeitsvorstellungen, wie der Nürnberger Trichter oder der Programmierete Unterrichtspädagogischen Fantasien bereits seit geraumer Zeit.

Im Kontext der Digitalisierung sind es derzeit unter anderem Apps, die das Lehren und Lernen revolutionieren sollen, indem sie pädagogische Interaktionen personalisieren respektive individualisieren und Lernenden ein gesteigertes Maß an Autonomie versprechen. Der verstärkte Einsatz von Apps im pädagogischen Feld kann als eine Reaktion auf das ‚strukturelle Defizit‘ (Luhmann) der Erziehungswissenschaft gedeutet werden, das innerhalb des Fachs bereits lange diskutiert wird: Pädagogisches Handeln bewegt sich stets zwischen Technologiedefizit (Luhman und Schorr 1979) und Technologieverbot.

Denise Klinge macht es sich in ihrem Artikel zur Aufgabe nach den Vermittlungsweisen, bzw. der transformierten Vermittlung von digitalen Techniken (hier: Apps) zu fragen und wie diese empirisch untersucht werden könnten. Der vorliegende Kommentar sucht nicht nach Defiziten, sondern bemüht sich, die vorgelegten Überlegungen aufzugreifen und produktive Anschlüsse aufzuweisen, in der Absicht, die von Klinge vorgeschlagene erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu stärken und weiter zu entwickeln. Gerade weil es sich (auch) um grundlagentheoretische Bemühungen handelt, scheint diese Öffnung und Erweiterung sinnvoll. Daher wird im Folgenden entlang von sechs Schlaglichtern versucht, den Artikel (bzw. einzelne Aspekte davon) zu kommentieren, zu ergänzen und die Diskussion über die digitale Transformation des pädagogischen Felds zu erweitern. Ich schließe mit einigen Rückfragen.

1. Kontextualisierung und Potentiale vorhandener Arbeiten

In philosophischer, medien-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive finden sich mehrere Einsätze, welche die dichotome Gegenüberstellung von Mensch und Technik problematisieren, das transformatorische Potenzial von Technik für gesellschaftliche Beziehungen und die Etablierung neuer Welt-, Selbst- und Fremdverhältnisses bzw. Seinsverhältnisse durch Technik hervorheben. Aus Platzgründen können hier nur ausgewählte Positionen zur Fragestellung aufgezeigt werden: Husserls Krisis Schrift, Heideggers ‚Gestell‘, Benses ‚technische Existenz‘, Simondons Arbeiten zum Sinn unter der ‚technologischen Bedingung‘, Haraways ‚Cyborg Manifest‘, die Arbeiten von Latour und jüngst Barads ‚agentieller Realismus‘ (Übersicht: Heßler 2012). Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird die Frage seit Jahren insbesondere von Meyer-Drawe (1996) bearbeitet, es liegen aber auch Arbeiten zum Post-Humanismus (Schenk und Karcher 2018) vor. Einig sind sich die Autor_innen darin, dass es zu kurz greift, Technik als bloßes ‚Außen‘ zur menschlichen Natur zu denken, denn Technik sei längst ins Innenleben des Menschen vorgedrungen und zu einem Teil von uns geworden. Diese Beiträge liefern wichtige Einsichten und ein brauchbares theoretisches Handwerkszeug, auf das zurückgegriffen werden könnte.

Mit Blick auf den Fokus des Beitrags von Klinge auf Vermittlungsweisen und -tätigkeit digitaler Techniken könnte es für das Vorhaben äußerst fruchtbar sein, auf die vorliegenden medientheoretischen Zugänge zurückzugreifen. Bereits McLuhan betonte: „The medium, or process, of our time—electric technology—is reshaping and restructuring patterns of social interdependence and every aspect of our personal life.“ (McLuhan 2001, S. 8)

2. Grundlagentheoretische Bildungsforschung

Aus der Perspektive der *Allgemeinen Pädagogik* wäre es interessant zu fragen, ob und wie die digitale Transformation tradierte Theoriebestände und -konstruktionen irritiert, herausfordert und wie diese neu gefasst sein müssten, um der digitalisierten pädagogischen Wirklichkeit gerecht zu werden. Fest steht, dass sich etablierte Theorien neue Fragen gefallen lassen müssen, manche Autor_innen sprechen sogar von einem ‚Ende der Theorie‘ (Anderson). Wie ertragreich die Arbeit an der Theorie allerdings gerade im Kontext der gegenwärtigen Transformation ist, zeigt sich exemplarisch an Überlegungen zu den Verschiebungen in der Bildungs- und Lerntheorie durch die Informatisierung (Casale 2011), sowie Fragen der Pädagogischen Professionalität im Kontext von Verdattung des Lehrer_innenhandelns (Lewis und Holloway 2018). Das weitere Potential könnte darin liegen, dass sich mit einer solchen kritischen Folie eine mögliche Position für eine Problematisierung erarbeiten lassen würde. So könnte die Frage nach den Vermittlungsweisen gleichsam kritisch ergänzt werden um die Frage danach, ob und wie durch Apps derzeit eine Ent-Professionalisierung innerhalb des pädagogischen Felds vorangetrieben wird, wie sie sich im Zuge der Evidenz-Basierung in der Medizin zeigt. Um eine solche Kritik zu plausibilisieren, bräuchte es allerdings eine stärkere Einbindung bestehender (allgemeinpädagogischer) Theorie. Solche Bemühungen könnten schließlich einen wertvollen Beitrag zur *grundlagentheoretischen Bildungsforschung* (Bellmann 2011) liefern.

3. Homo digitalis: Menschenbild und Anthropologie

Eng verbunden mit der Frage der Regierung ist die Frage nach der (impliziten und expliziten) Anthropologie der Apps: Von welchem Menschenbild gehen sie aus bzw. von welchen Annahmen über ‚den Menschen‘? Dieser anthropologische Hintergrund ist bedeutungsvoll für die Pädagogik der Apps respektive deren pädagogische Annahmen. Was bedeutet es bspw. für eine Theorie der Vermittlung oder des Lernens, Schüler_innen informationstheoretisch als Daten-Subjekte zu

konzipieren? Dabei soll keine substantiale Anthropologie reanimiert werden, vielmehr nach der „Funktion gesellschaftlich produzierter sog. ‚Menschenbilder‘ im Kontext von ineinander gefalteten Selbst- und Machttechnologien“ gefragt werden, um so den „bedeutsamen Mechanismus der ‚Führung von Selbstführungen‘ qua ‚Leitbild‘ zu reflektieren.“ (Ricken 2008, S. 15)

4. Technik und Regierung

Das leitet direkt über zur Frage der Regierung. Apps können auch als Teil der Dataveillance, der digitalen Überwachung, gedeutet werden: Sie haben eine panoptische Funktion und können die Aktivität der Lernenden mit der gleichen Leichtigkeit aufzeichnen wie deren Passivität. Kurz: sie erzeugen neue Sichtbarkeiten und ein neues Regierungswissen. Dean weist auf die Gefahr hin, die Besonderheit bestimmter Regierungsformen zu verfehlen, wenn diese technologisch sind (1996), und bereits Anfang der 1970er Jahre betonte Habermas (1970) im Rahmen der Technokratiedebatte, dass eine technologische Rationalität dazu neigt, ihre politische Dimension zu verbergen und ihre normativen Prämissen im Dunkeln zu lassen. Es scheint eine wichtige Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung, die Neutralitäts- und Objektivitätsansprüche der Technik machtkritisch zu befragen. So ließen sich die Regierungsweisen von Apps problematisieren und mögliche Positionen dazu beziehen.

4. Dinge und Räume, bzw. Ökologien ohne Natur

In welchem Verhältnis steht die (analoge) Umwelt des pädagogischen Raums zur digital-virtuellen Architektur der Apps? Der Fokus des Beitrags von Klinge liegt auf einer ding-theoretischen Betrachtung und der Rolle von Gegenständen bzw. von digitalen Artefakten. Naheliegender wäre es, diese Perspektive um die Dimension ‚Raum‘ zu erweitern. Der ‚spatial turn‘ ist längst (sogar) in der Erziehungswissenschaft angekommen (vgl. Rieger-Ladich und Ricken 2009). Eine mögliche Fragestellung könnte dann sein, wie die Digitalisierung das Klassenzimmer als (Lern-)Umwelt transformiert, d.h. den pädagogischen Erfahrungsraum verändert. Oder allgemeiner gefragt: Was sind die sozialen Effekte einer Digitalisierung des Bildungsraums? Dieser Zusammenhang von Raum (statt ‚Ding‘) und Digitalisierung würde eine weitere Perspektive erziehungswissenschaftlicher Forschung anbieten und könnte zudem gut an bestehende Überlegungen von Kitchin und Dodge anknüpfen. Diese betonen den ‚dyadischen‘ Zusammenhang von Code/Space und versuchen die „new spatialities of everyday living and new modes of governance and empowerment through

an exploration of the dyadic relationship between software and space“ (Kitchin und Dodge 2011: X) genauer zu erkunden.

5. Adressierung und Apps

Reh und Ricken entwickelten – ebenfalls unter Bezugnahme auf eine praxistheoretische Rahmung – das Forschungskonzept der Adressierungsanalyse. Deren Ziel ist eine „empirische Rekonstruktion und Analyse der Formations- und Transformationsprozessen als Prozesse der Produktion des Subjekts“ (Ricken und Reh 2012, S. 38). Das empirische Interesse liegt dabei ebenfalls auf den Praktiken *im Vollzug*. Die Verbindungen zur Fragestellung des Beitrags von Klinge scheinen sich hier deutlich anzubieten: Der Blick auf die Adressierung durch Apps könnte eine Aktualisierung und Erweiterung dieses Forschungsprogramms sein, denn mit dem Instrumentarium der Adressierungsanalyse ließen sich auch – so die Vermutung – die Frage nach den Vermittlungsweisen weiterdenken und um Überlegungen zur Anerkennung als Adressierung erweitern.

Der Kommentar schließt mir einigen offenen Rückfragen: Handeln Apps und Algorithmen *selbsttätig*? Bzw. lassen sich in Apps sogar Handlungspraktiken finden? Wenn man Apps eine Handlungspraxis unterstellt, dann müsste man ihnen auch unterstellen, dass sie (selbst) Erfahrungen gemacht haben, was einen Unterschied zur Annahme darstellt, dass in ihnen soziales Wissen eingelagert ist. Ist in diesem Kontext die Unterscheidung von ‚als selbst‘ und ‚von selbst‘ (Meyer-Drawe 2009) zu vernachlässigen?

Fest steht zudem, dass Apps nicht (pädagogisch) neutral sind. Es gehört zur Signatur der Technik, dass sie weder gut, noch schlecht, noch neutral ist. (Kranzberg 1986) Allerdings stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, in dieser Perspektive von Apps als „*bevormundend*“ (Klinge) zu sprechen, zumal dies die Idee eines autonomen und vernünftigen Subjekts nahelegt, dass ohne diese technische Bevormundung zu freien und rationalen Entscheidungen finden würde.

Was bedeutet es von „Praktiken der digitalen Medien“ zu sprechen? Unzweifelhaft scheint, dass Apps (pädagogische) Interaktionen präfigurieren, d.h. sie legen bestimmte Handlungsweisen und Praktiken nahe und machen andere unwahrscheinlicher. Weiter noch, sie erkennen nur bestimmte Interaktionen als intelligibel an. Wäre es dann nicht sinnvoller, von einer Figuration von Praktiken *durch und mit* Medien zu sprechen?

Der Artikel ist einleitend breit aufgestellt und reich an theoretischen Referenzen, widmet sich dann allerdings schwerpunktmäßig der visuell-semiotischen Kultur von Apps. Ohne Zweifel ist die graphische Benutzer_innenoberfläche der Apps bedeutsam, allerdings ist sie nur ein kleiner Teil der gegenwärtigen Transformation pädagogischer Praktiken. Zu fragen wäre, was das Spezifische an der Digitalisierung ist – auch und gerade in Bezug auf ihre graphische Oberfläche.

Literatur

- Bellmann, J. (2011). Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (1. Aufl., S. 197–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Casale, R. (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (87), 322–332.
- Dean, M. (1996). Putting the technological into government. *History of the Human Sciences*, 9 (3), 47–68.
- Habermas, J. (1970). *Technik und Wissenschaft als ›Ideologie‹* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heßler, M. (2012). *Kulturgeschichte der Technik* (Historische Einführungen, Bd. 13) Campus Verlag.
- Kitchin, R. und Dodge, M. (2011). *Codelspace. Software and everyday life*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lewis, S. & Holloway, J. (2018). Datafying the teaching ‘profession’: remaking the professional teacher in the image of data. *Cambridge Journal of Education*.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (345–365).
- Mayer-Schönberger, V., Cukier, K. & Kamphuis, A. (2014). *Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung* (1. Aufl.). München: Redline-Verl.
- McLuhan, M., Fiore, Q. & Agel, J. (2001). *The medium is the massage. An inventory of effects*. Corte Madera, Calif.: Gingko Press.
- Meyer-Drawe, K. (1996). *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2009). „Sich einschalten“. Anmerkungen zum Prozess der Selbststeuerung. In U. Lange & K. Harney (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungssystem*. (1. Aufl., S. 19–34). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Budrich.
- Ricken, N. (2008). Bildung als Dispositiv. In N. Ricken & A. Liesner (Hrsg.), *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft* (S. 6–21). Bremen.
- Rieger-Ladich, M. & Ricken, N. (2009). Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (1. Aufl., S. 186–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schenk, S. & Karcher, M. (2018). *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. (Neuro-)Enhancement –Kybernetik –Transhumanismus*. Wittenberger Gespräche V. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; epubli GmbH.

Das Adressierungs- und Re-Adressierungs- geschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview – Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode

Die Kombination der Erhebungsmethode narratives Interview mit der Forschungsmethode Dokumentarische Methode erfreut sich in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung einer großen Beliebtheit (vgl. Nohl 2017, S. 3). Insbesondere die Arbeiten von Arnd-Michael Nohl begründen methodologisch, wieso und wie Interviews mit der Dokumentarischen Methode kombiniert werden können. In forschungspraktischer Hinsicht habe dies in der Folge zu beständigen Weiterentwicklungen geführt (vgl. ebd., S. 101). Gleichwohl verweist Nohl darauf, dass noch nicht alle Weiterentwicklungen konsolidiert seien und es noch weiterer Prüfungen ihrer Funktionsweisen bedürfe (vgl. ebd., S. 116).

An dieser Stelle stellt sich aus Sicht der Wissenschaftsforschung die Frage, auf welcher Basis diese Prüfung geschehen könnte. Diese Frage verweist auf ein grundsätzliches Forschungsinteresse wissenschaftstheoretischen Arbeitens, und zwar zu klären, ob und in welcher Weise die Bedingungen der Wissensproduktion im Rahmen des Forschungsprozesses reflektiert werden. So sehen sich rekonstruktiv arbeitende Studien mit der sozialwissenschaftlichen Aufgabe konfrontiert, sich über die sogenannten blinden Flecken ihrer Forschungspraxis zu vergewissern. Im Luhmannschen Sinne entstehen die blinden Flecken wiederum dadurch, dass bei der Beobachtung der Konstruktionen erster Ordnung die eigene Forschungspraxis nicht selbst beobachtet werden kann. Es existiert demnach eine Differenz zwischen der Performanz (als Praxis des Forschens) und der Möglichkeit, diese Performanz zu beobachten (vgl. Meseth 2011, S. 195).

Dieser Unterscheidung ist sich auch die Dokumentarische Methode bewusst und bezieht sie in ihr Forschungsvorgehen systematisch mit ein (vgl. Bohnsack 2014, Nohl 2017). Grundlegend sei zu berücksichtigen, dass zwischen der Sprache der Forschenden und der der beforschten Personen aufgrund ihrer verschiedenen Relevanzsysteme unterschieden werden müsse (vgl. Bohnsack

2014, S. 22f.). Aufgabe einer Forschung im Sinne des interpretativen Paradigmas sei wiederum, diese Differenz im Rahmen des Forschungsprozesses methodisch zu kontrollieren. Dies geschieht zum einen durch möglichst offene Erhebungsverfahren, die den untersuchten Personen die Gelegenheit geben, ihre eigene Relevanz zu setzen (vgl. Nohl 2017, S. 16-19). Darüber hinaus sieht das methodische Vorgehen der dokumentarischen Auswertung – im Gegensatz zu hermeneutischen Vorgehensweisen – einen komparativen Fallvergleich vor, der auf empirischen Vergleichsfällen beruht und eben nicht auf den Setzungen der Interpret*innen. An die Stelle der auf dem Wissen der Forschenden basierenden Vergleichshorizonte treten diejenigen, die im impliziten Wissen der erforschten Personen fundiert seien (vgl. Bohnsack 2014, S. 220). Dennoch erlaube die Rekrutierung empirischer Vergleichshorizonte aus dem beforschten Gegenstandsbereich keinen prinzipiellen Ausstieg aus der Standortgebundenheit der Interpret*innen. Durch die Kontrolle der Vergleichshorizonte werden diese lediglich „methodisierbar“ (ebd., S. 220). In der Tätigkeit des Forschens – gemeint ist hier im Rahmen des Auswertungsprozesses – kann also die eigene Standortgebundenheit und der damit verbundene aspekthafte Blick auf die als Untersuchungsgegenstand gewählten Wirklichkeitskonstruktionen nicht vollständig suspendiert werden (vgl. Nohl 2017, S. 9).

Wenn die Grenzen der Forschungsmethode im Verhaftet-Sein auf eine spezifische Forscher*innen-Subjektivität liegen, scheint es geboten, deren Art und Weise der Verfertigung in einer empirischen Untersuchung zum Thema zu machen (vgl. Hameter 2013). Hierzu stellt der Beitrag einen Weg vor, wie ein Zugang zur Betrachtung der Forschungspraxis, die gleichsam an den eigenen Standort gebunden ist, möglich sein könnte. Die im Folgenden vorgestellten Überlegungen bauen auf der Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«*¹ auf. Ziel der Studie ist zu untersuchen, *wie sich das Individuum, das als Forschungsobjekt »Lehrer*in im Berufseinstieg« angerufen wird, als spezifisches Subjekt im Rahmen empirischer Forschung konstituiert*. Der Studie liegt eine – im Anschluss an Michel Foucault – subjektivierungstheoretische Bestimmung zugrunde, wonach das Subjekt als Erkenntnisobjekt »Lehrperson im Berufseinstieg« nicht als ein autonomes und handlungsfähiges Gegebenes *a priori* zu begreifen ist. Vielmehr bildet der transitorische Status, sprich das Werden und Gewordensein des Subjekts als Erkenntnisobjekt »Lehrpersonen im Berufseinstieg«, den zentralen Grundstein der Forschung (vgl. Rauschenberg i.E.).

Für die Empirie zugänglich werden diese Subjektivierungsprozesse über das Datenmaterial Interview, worin die Herstellungspraxis des Subjekts »Lehrperson im Berufseinstieg« *in situ*, das heißt im Zuge der sich vollziehenden Interaktionspraxis, als eine spezifische Objektivierungsweise (Foucault 2005) verhandelt wird. Grundlegend ist hierbei die poststrukturalistisch informierte Annahme, dass

1 Bei der Studie handelt es sich um mein Dissertationsprojekt. Zur Kennzeichnung meiner Studie wird im folgenden Fließtext von „eigener Studie“ gesprochen.

Interviews eine soziale Interaktionspraxis darstellen (vgl. Deppermann 2013; 2014), in deren Rahmen zwischen interviewender und interviewter Person in Form eines Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen Bedeutungen generiert werden (vgl. Ricken et al. 2017). Daraus folgt die Aufgabe zu untersuchen, *wie* die an der Interaktion beteiligten Personen im Zuge des Forschungsprozesses – welcher sich intersubjektiv nachvollziehbar im Interviewtranskript abbildet – subjektiviert werden.

Zusammenfassend regt der Beitrag im Folgenden an, über die Bedingungen (erziehungs-)wissenschaftlicher Wissensproduktion nachzudenken. Dies geschieht am Beispiel des Verhältnisses einer poststrukturalistisch informierten Interviewforschung zur Dokumentarischen Methode. Hierfür beschäftigt sich der zweite Abschnitt vertiefend mit den konkurrierenden Forschungspositionen, die auf das Interview entweder als Erhebungsinstrument oder als soziale Interaktionspraxis fokussieren. Daran anschließend konzentriert sich die Diskussion auf die Interviewforschung mit Lehrer*innen und arbeitet zwei duale Positionen heraus. Durch Einblicke in die konkrete Forschungspraxis der eigenen Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* wird im dritten Abschnitt gezeigt, wie beide Positionen produktiv aufeinander bezogen werden können, um so Aussagen über die Herstellungsweise des Subjekts als Erkenntnisobjekt *»Lehrpersonen im Berufseinstieg«* ziehen zu können. In welcher Weise die Überlegungen auf die Reflexion der Produktionsbedingungen (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens bezogen werden können, ist Gegenstand der Darstellung des vierten Abschnitts. Zum Abschluss werden forschungspraktische Konsequenzen für die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode diskutiert.

1. Betrachtungen des Diskurses zum qualitativen Interview

1.1 Interview als soziale Praxis - eine Verhältnisbestimmung

Dass qualitative Interviews zur Datengenerierung geschätzt werden, erscheint angesichts der Vielfalt an übergreifenden disziplinären Anwendungsformen und -bereichen nicht verwunderlich (u.a. Flick 2017, S. 194-247). So gestalte sich mithilfe von Interviews der Zugang zum Feld – im Vergleich beispielsweise zu einer teilnehmenden Beobachtung – einfacher. Darüber hinaus sei der geringere Aufwand bei der Samplebildung und eine potentielle Vergleichbarkeit der Daten zu berücksichtigen (vgl. Deppermann 2013, Abs. [3]). Vor allem für biographische Fragestellungen eigneten sich Interviews, weil darin Erfahrungen und Prozesse der Lebensgeschichte, welche sich einer beständigen Beobachtung entziehen, „in kondensierter Form“ (ebd.) vermittelt werden.

Wie bereits angeführt, wird das narrative Interview für eine Forschung mit der Dokumentarischen Methode genutzt, denn dieses verspricht, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack et al. 2013, S. 9). Wesentlich auf dem biographietheoretischen Ansatz nach Fritz Schütze aufbauend (vgl. Bohnsack 2014, S. 93-105; Nohl 2017, S. 19f.) gehe es in biographischen wie auch in durch Leitfaden gestützten themenbezogenen Interviews darum, nicht nur Einschätzungen, Meinungen, Alltagstheorien oder Stellungnahmen zu erfragen, sondern Erzählungen zu individuellen, in der Handlungspraxis fundierten Erfahrungen anzuregen (vgl. Nohl 2017, S. 16). Gemäß der kategorialen Differenz zwischen Erzählung und Argumentation nach Schütze gelten diese Interviews als *narrativ fundiert* (vgl. ebd., S. 16; 19). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Erzählungen auf die erlebte Handlungspraxis verweisen, da hier *implizites, habitualisiertes Wissen* und *konjunktive Erfahrungen* artikuliert werden. Eine narrative Fundierung könnten leitfadengestützte Interviews nach Nohl wiederum nur dann erfüllen, wenn die durch den Leitfaden thematisch festgelegten und eventuell vorab ausformulierten Fragen erzählgenerierend und offen angelegt sind, das heißt, wenn sie die befragten Personen dazu bewegen, über die für die Forschungsfrage inhaltlich relevanten Erfahrungen ausführlich zu berichten (vgl. ebd., S. 18). Demgegenüber bringen argumentative Textstellen primär Explikationen und Stellungnahmen der Befragten hervor (vgl. ebd., S. 19). Erst durch ein offenes Erhebungsverfahren, das heißt durch ein Verfahren, das möglichst wenig Vorgaben im Zuge der Erhebung mache, erhielten die befragten Personen die Gelegenheit, ihre eigenen Relevanzen kommunikativ zu setzen und zu entfalten (vgl. Bohnsack 2014, S. 23; 26).

Neben den Potentialen werden allerdings auch grundlegende Einwände gegenüber der Interviewforschung formuliert. Interviews führten zu „organisierte[n] Wiederbegegnungen der Soziologie“ (Hirschauer 2008, S. 177) mit sich selbst, weil sie eine an den soziologischen Diskurs leicht anschließbare „domestizierte Form der Empirie“ darstellten (ebd.). So lieferten Interviews vorzugsweise Daten, die „nicht allzu widerspenstig gegen theoretische Vorannahmen“ (ebd.) seien. Obgleich Stefan Hirschauers Betrachtungen der qualitativen Interviewforschung provokativ formuliert sind, fordern sie dazu auf, die ontologische Beschaffenheit von Interviews und den Geltungsanspruch der durch sie gewonnenen Daten zu hinterfragen. Bereits in den 1970ern macht Hartwig Berger (1974, S. 33) darauf aufmerksam, dass die Befragung eine soziale Situation darstelle, welche durch die Spezifik der Situation des durchgeführten Interviews geprägt sei und in der spezifischen Sozialbeziehung zum Ausdruck komme. Diese in der Interviewsituation strukturell angelegte Problematik würde allerdings innerhalb der qualitativen Forschung kaum diskutiert (vgl. bereits: Hopf 1978, S. 114), obgleich ein Bewusstsein darüber durchaus existiere (s. 2.2.). So betont Nohl, dass eine Offenheit der Kommunikation nicht bedeute, dass die Interviews keiner Strukturierung folgten. Vielmehr würden Interviews „immer“ (ebd., S. 15) durch die Interaktion zwischen der interviewenden Person und interviewten Person strukturiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich die konversationsanalytisch orientierte Systematisierung von Arnulf Deppermann (2013; 2014) verstehen. Dem Verständnis von Interview als Instrument der Datengenerierung und des Zugangs zu subjektiven Sichtweisen und/oder impliziten Sinnstrukturen, Wissen und Orientierungen stellt Deppermann ein Verständnis gegenüber, das Interviews als „Interaktionsereignisse“ begreift (ebd., Abs. [7]). Die Interviewsituation sei durch die verbalen und nonverbalen wechselseitig aufeinander folgenden Bezugnahmen der interviewenden und der interviewten Person bedingt. Im Rahmen ihrer Interaktion handelten sie gemeinsam Sinn und Bedeutung aus. Der produzierte Sinn sei demnach als ein situatives Ergebnis zu analysieren, „welches maßgeblich von Prozess und Zweck der Interaktion und den in ihr hergestellten pragmatischen Strukturen geprägt ist“ (ebd., Abs. [5]).

Der Anspruch, dem epistemologischen Status von Interviews als soziales Interaktionsereignis im Forschungsprozess Geltung zu verschaffen, schließt an Überlegungen einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung an, die sich aus einer poststrukturalistischen Perspektive kritisch mit der Erhebungsform qualitativer Interviews auseinandersetzen. Den Kristallisationspunkt der Kritik bildet die Frage nach dem Subjekt und seiner Erzeugungspraxis, das heißt, seinen Herstellungsbedingungen im praktischen Vollzug des Interviews. Zentraler Aufhänger ist die Kritik, dass qualitative Interviewverfahren nicht berücksichtigten, mit welchem Subjektivitätsverständnis sie operierten (vgl. u.a. Schäfer und Völter 2009, Spies und Tuidar, 2017). So arbeitet Bender für den biographietheoretischen Forschungsansatz heraus, dass dem Zugang über die Erhebungsform narrative Interviews notwendigerweise ein »starker« Subjektbegriff inhärent sei. Mit dieser (oft nicht explizierten) Prämisse werde schließlich erst die Voraussetzung für eine Biographieforschung geschaffen. Unberücksichtigt bleibe aber die Foucaultsche Denkfigur, derzufolge Individuen durch historisch-soziale Prozesse als Subjekte immer erst hergestellt würden (vgl. Bender 2010, S. 229f.). Bereits mit der ersten Kontaktaufnahme, das heißt spätestens zu Beginn des Interviews, begännen somit die machtvollen Unterwerfungen des Subjekts unter den durch das Interview vorgegebenen Diskurs, die sich im weiteren Verlauf reziprok zwischen der interviewenden und der interviewten Person fortsetzten (vgl. ebd., S. 306). In ähnlicher Weise argumentiert auch Katharina Hameter, die darauf hinweist, dass in einer Interviewforschung mit der dokumentarischen Methode die Forschungsbeziehung im Interview durch eine Machtförmigkeit durchgedrungen sei. Angesichts dessen lasse sich fragen, „inwieweit es Forschungssubjekten möglich ist, sich tatsächlich offen hinsichtlich ihrer Relevanzsetzungen zu äußern“ (Hameter 2013, S. 141).

Auf Grundlage dieser Perspektivierung erscheint es notwendig, die Herstellungsbedingungen des Subjekts im praktischen Vollzug des Interviews empirisch zu analysieren und nicht als gegeben anzunehmen. Anschlussmöglichkeiten bieten hierbei u.a. die poststrukturalistisch informierten Überlegungen von Kerstin Jergus (2014), die die Performanz der Interviewsituation als „Prozesse der Bedeutungskonstitution“ (ebd., S. 59) in den Fokus der Betrachtung stellt.

So lege das Potential solch einer Interviewforschung darin, die Herstellung der sozialen Wirklichkeit im Interview *in situ* in den Fokus der Betrachtung zu stellen. Auf diese Weise wird die Praxis des Sprechens der interviewenden und der interviewten Personen in den Untersuchungsfokus gerückt.

Eine (kritische) Auseinandersetzung mit dem Interview als Erhebungsmethode findet sich auch in der Forschung zu Lehrer*innen. Welche Positionen dort vertreten werden, skizziert der folgende Abschnitt.

1.2. Reflexionen über Interviewforschung mit Lehrpersonen

Der bisherigen Darstellung könnte entgegnet werden: Rekonstruktive Forschungsmethoden denken wohl mit, dass das Interview eine soziale Praxis darstellt. So verweist beispielsweise Andreas Wernet in seinen forschungspraktischen Anweisungen darauf, dass die Objektive Hermeneutik das Interview als ein „Protokoll einer sozialen Praxis“ verstehe (Wernet 2009, S. 57). Allerdings interessiere sie sich in der Regel nicht für die soziale Praxis des Interviews. Dies sei nur dann von Interesse, wenn das Instrument Interview untersucht werde (vgl. ebd. 2009, S. 59). Vielmehr sei von Interesse, was das Protokoll über die Interviewpraxis hinausgehend protokolliere. Im Anschluss an habitus- und professionstheoretischen Überlegungen kommt Wernet zu dem Schluss, dass Interviews mit Lehrpersonen einen Zugang zum Berufshabitus von Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen. Nach diesem Ansatz sei der Berufshabitus als Gegenstand der Textrekonstruktion nicht nur im Kontext des unmittelbaren beruflichen Handelns, sondern auch über diesen direkten Kontext hinausgehend wirksam. Demzufolge vermittele ein Interview mit Lehrpersonen einen Zugang zu deren spezifischen Berufshabitus (vgl. ebd., S. 59).

Demgegenüber zeigt Sabine Rehs Interviewstudie mit ostdeutschen Lehrpersonen (2003) eindrucksvoll auf, welchen Einfluss die (erziehungs-)wissenschaftliche Forschung auf das Selbstverständnis von Lehrpersonen ausüben vermag. So arbeitet Reh (2003, S. 167; 349) heraus, dass und inwiefern der erziehungswissenschaftliche Diskurs über ostdeutsche Lehrpersonen einen Rechtfertigungszwang bei dieser gesellschaftlichen Gruppe produziert und verstärkt habe. Dieser schlage sich wiederum in den Interviews mit den ostdeutschen Lehrpersonen als Zwang nieder, sich zu ihrer beruflichen Vergangenheit in der DDR zu positionieren. Interviewpraktiken stellten demnach immer auch Subjektivierungspraktiken dar. Insbesondere die rekonstruktive Lehrer*innenforschung habe in gewisser Weise zu den berufsbiographischen Erzählungen im Rahmen von Interviews aufgerufen und das „Muster eines selbstreflexiven und bekenntnishaften Umganges mit der Berufsgeschichte“ fortgesetzt (ebd., S. 184). Mit der reflexiven Haltung gegenüber der Gegenstandsproduktion von sogenannten ostdeutschen Lehrperson geht eine kritische Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden berufsbiographisch orientierter Professionsforschung einher. In welcher Weise die konträren Positionen zur

Interviewforschung mit Lehrer*innen produktiv aufeinander bezogen werden können, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

2. Einblicke in die konkrete Forschungspraxis

2.1 Problemaufriss: Darlegung des Forschungsrahmens

Von der vielseitig und kontrovers diskutierten Prämisse, dass sich auf der Grundlage von Interviews begründete Aussagen über die Struktur der beruflichen Praxis treffen lassen (vgl. Maiwald 2003), geht auch das Forschungsprojekt „Kompetenzwicklung und Beanspruchung von Lehrpersonen im Berufseinstieg“ (KomBest) aus (vgl. Keller-Schneider et al. 2017, Hericks et al. 2018a). Das Projekt interessiert sich für die Art und Weise, wie Anforderungen des beruflichen Handlungsfelds Schule von den berufseinsteigenden Lehrpersonen individuell wahrgenommen und bearbeitet werden und welche Deutungsspielräume sich dabei zeigen (vgl. Rauschenberg und Hericks 2018, S. 110). Entsprechend lautet die Forschungsfrage, was berufseinsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Kantons Zürichs und des Bundeslandes Hessens in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen (vgl. Keller-Schneider et al. 2017, Hericks et al. 2018a). Zur Bearbeitung der Forschungsfrage verfolgt KomBest neben einem quantitativen einen rekonstruktiven Forschungszugang, der auf leitfadengestützten erzählgenerierenden Interviews basiert (vgl. Hericks et al. 2018a). Methodologisch-methodisch richtet sich die rekonstruktive Teilstudie an der praxeologischen Wissenssoziologie der Dokumentarischen Methode aus (vgl. Bohnsack 2017, Nohl 2017, Sotzek et al. 2018). Im Anschluss an Nohl (2017, S. 19f.) dokumentiert sich, so die Annahme, in den im Rahmen von KomBest geführten narrativen Interviews die berufsbezogene Struktur der Handlungspraxis der befragten Lehrpersonen. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass Erzählungen der Befragten auf die erlebte Handlungspraxis verweisen, da hier implizites, habitualisiertes Wissen und konjunktive Erfahrungen artikuliert werden (s.o.). Dieses Wissen sei allerdings der befragten Lehrpersonen in der Regel nicht reflexiv verfügbar, es könne lediglich zur Darstellung gebracht werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 143).

Kontrastierend zu diesen Überlegungen lässt sich die subjektivierungstheoretisch relevante Perspektive stark machen, nach der das Interview eine soziale Praxis darstellt, wodurch die zentrale Prämisse der rekonstruktiven Forschung von KomBest offengelegt wird. So bildet die unhinterfragte Bedingung, dass die Interviews mit Lehrpersonen geführt werden, die Forschungsgrundlage für Kom-

Best. Dadurch erfolgt bereits eine Festlegung der zur Befragung ausgewählten Individuen auf eine soziale Identität, ehe überhaupt die Praxis protokolliert worden ist. Auf diese Weise werden im Falle von KomBest die befragten Personen von Beginn an hinsichtlich ihrer sozialen Identität *Lehrperson* angesprochen, die sich in der beruflichen Anfangsphase des *Berufseinstiegs* befindet. Dadurch werden bestimmte Erwartungen in Form von Normhorizonten, Positionen und Selbsttechniken an sie herangetragen (vgl. Rauschenberg i.E.), die sich aber möglicherweise grundlegend von denjenigen Erwartungen unterscheiden, welche für die untersuchten Personen in der alltäglichen Praxis fernab vom Interview handlungsrelevant seien (vgl. Deppermann 2013, Abs. [7]).

Die Analyse, wie sich die Bedeutung des »Berufseinstiegs von Lehrpersonen« in Texten der Lehrer*innenbildung (vgl. u.a. Terhart 2000, Keuffer und Oelkers 2001) einerseits sowie in der berufsbiographischen Professionsforschung (vgl. u.a. Hericks 2006, Keller-Schneider 2010) andererseits verfertigt, offenbart, dass der Terminus Berufseinstieg den beruflichen Abschnitt, in dem sich die Lehrpersonen berufsbiographisch befinden, nicht ‚wertneutral‘ beschreibt. Vielmehr handelt es sich bei diesem um eine machtvolle Kategorisierung, wodurch die »Lehrperson im Berufseinstieg« zu etwas »Besonderem« gemacht (wird). So gelten Lehrpersonen als besonders unterstützungsbedürftig oder als besonders entwicklungsbereit und -fähig. Sie werden als Lehrer*innen verhandelt, die nicht fertig für diesen Beruf, wohl aber fähig zu diesem sind. Weiter gelten sie als Sich-zu-Entwickelnde, deren Entwicklung jedoch mit Startschwierigkeiten und Problemen verbunden sein kann (vgl. genauer Rauschenberg i.E.).

Dass Lehrpersonen mit der Kategorie »Berufseinstieg« zu etwas Besonderem gemacht werden, liefert den Anlass für eine Untersuchung, die sich mit der Art und Weise, wie die »Lehrperson im Berufseinstieg« *in situ* erzeugt wird, auseinanderzusetzen. Dies wird dadurch möglich, dass das im Rahmen von KomBest gewonnene Interviewdatenmaterial einer Re-Analyse unterzogen wird.

2.2. Relevanz der Forschung – am empirischen Beispiel illustriert

Dass die bisher vorgestellten theoretischen Betrachtungen nicht losgelöst von der Empirie bestehen, sondern empirisch fundiert geschehen, soll an einem Beispiel aus der Forschungspraxis veranschaulicht werden. Illustrieren lässt sich dies unter anderem an dem im Leitfaden von KomBest entworfenen Erzählimpuls, wonach die (Lehr)Personen nach ihrer ersten Zeit als Lehrer*in befragt werden. Für die im Rahmen der eigenen Studie ausgewählten und untersuchten Fälle lauten die protokollierten Fragen wie folgt:

Fall *Lisa-Marie Jung*

86 I: Jetzt sagen Sie ja selber, jetzt sind Sie seit dem zweiten Staatsexamen hier
87 so seit kurzer Zeit richtig als Lehrerin tätig //mhmm//² vielleicht können Sie
88 noch mal ein bisschen mehr erzählen von dieser ersten Zeit als Lehrerin
89 //mhmm//.
(Jung, It1: 86-89)

Fall *Karina Ising*

66 I: Und jetzt sind Sie ja die erste Zeit so richtig als Lehrerin //mhm// tätig.
67 Vielleicht erzählen Sie mal von dieser ersten Zeit.
(Ising, It1: 66-67)

Im Impuls werden die interviewten Personen explizit als Lehrerinnen angesprochen, die über ihre Tätigkeit als Lehrerin in der ersten Zeit sprechen sollen. Besonders ist hierbei die Formulierungsweise des Impulses, mit dem der »Berufseinstieg« impliziert wird. So lässt sich die Formulierungsweise „*richtig*“ (Jung) und „*so richtig*“ (Ising) als »Lehrerin tätig« auf eine spezifische professionstheoretische Figur beziehen, nach der das Referendariat und das dortige Handeln nicht als vollständiges Handeln von Lehrpersonen zu interpretieren sei (vgl. Terhart 2000). Die Nicht-Vollständigkeit wird durch „*richtig*“ bzw. „*so richtig*“ markiert, also durch Kategorien, die auf die Zeit des Berufseinstiegs bezogen sind. Erst mit dem »Berufseinstieg«, der „*seit kurzer Zeit*“ (Jung) begonnen hat, ist die Lehrperson in der eigentlichen beruflichen Tätigkeit angekommen, da sie fortan mit der vollen Komplexität der beruflichen Anforderungen konfrontiert ist (vgl. Keller-Schneider 2011). Die von der Forschung eingenommene Perspektive, die durch die Frage artikuliert wird, bringt auf diese Weise das Subjekt als ein befragenswertes Forschungsobjekt hervor, indem sie es zu einer berufseinstiegenden Lehrperson normiert. In welcher Weise die eigene Studie diese wechselseitige Verhältnissetzung im Rahmen der Interaktion Interview methodologisch-methodisch einholt, skizziert der nächste Abschnitt.

2.3. *Methodologisch-methodische Prämissen und Vorgehensweise*

Für die Analyse der Bedeutungsgenerierung ist neben der Art und Weise der Ansprache die Frage zentral, wie auf den Impuls geantwortet wird. Auf diese Weise kann ermittelt werden, wie sich das angesprochene Gegenüber zu der Ansprache als berufseinstiegende Lehrpersonen ins Verhältnis setzt.

Methodologisch-methodisch geschieht dieser Zugriff über die Anwendung der erziehungswissenschaftlichen Adressierungsanalyse (vgl. Ricken et al. 2017,

2 Die im doppelten Schrägstrich eingeklammerten Wörter geben an, dass es sich um ein Hörersignal der befragten Person handelt.

Rose und Ricken 2018), wobei forschungspraktisch das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen zwischen interviewender und interviewter Person zum Gegenstand der Analyse gemacht wird (vgl. zur Methode: Rauschenberg i.E.). Entsprechend besteht das analytische Potential der Adressierungsanalyse, die Bedeutungsgenerierung in seinen Mikroprozessen sequentiell nachzuvollziehen (vgl. ebd.).³

Konkret ist für eine adressierungstheoretische Analyse der sozialen Interaktionspraxis Interview zu klären, *erstens* wie die interviewte Person von wem vor wem als wer adressiert wird, *zweitens* zu wem diese durch die Adressierung von wem und vor wem gemacht wird, *drittens* wie sie im Rahmen ihre Re-Adressierungen sich selbst hierzu macht und diesen Prozess ihrerseits mitbestimmt und *viertens* wie die interviewende Person durch das Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen ebenfalls gemacht wird und sich selbst macht (vgl. zuerst Rose und Ricken 2018, S. 168, Rauschenberg i.E.).

3. Vorschläge zur Relationierung

3.1. Zusammenführung der Erkenntnisse – am empirischen Beispiel illustriert

Wie bereits erwähnt nutzt die Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* das Interviewdatenmaterial, welches im Rahmen der rekonstruktiven Teilstudie von KomBest entstanden ist (vgl. Rauschenberg i.E.). Dadurch wird ermöglicht, der Frage nach der situativen Herstellungspraxis des Subjekts »Lehrperson im Berufseinstieg«, das heißt, im Zuge der geführten Interviews, nachzugehen. Auf diese Weise kann untersucht werden, wie die befragten Personen – in Form eines intersubjektiv nachvollziehbaren Interviewtranskripts – subjektiviert werden. Aufgrund des dargelegten Analysefokus hat die eigene Studie einen entscheidenden Vorteil gegenüber KomBest, denn sie kann eine Beobachtungshaltung auf die rekonstruktive Teilstudie von KomBest und deren methodischem Vorgehen einnehmen. Diese bleibt KomBest selbst vorenthalten. Obgleich, wie oben ausgeführt, die rekonstruktive Teilstudie mit der Dokumentarischen Methode als Forschungsmethode arbeitet und somit einer methodischen Kontrolle über den komparativen Fallvergleich unterliegt, kann sie aus ihrer Standortgebundenheit nie vollständig ausbrechen (vgl. Bohnsack

3 Zugleich wird dadurch die Frage aufgeworfen, in welcher Weise die durch eine Adressierungsanalyse gewonnenen Ergebnisse verallgemeinerbar sind bzw. sein könnten (vgl. zur Diskussion Rauschenberg i.E.). Im Gegensatz zur Dokumentarischen Methode sieht die Adressierungsanalyse keine Typenbildung vor.

2014, Nohl 2017). Dadurch, dass die eigene Studie nicht Teil des praktischen Forschungsprozesses von KomBest ist, vermag sie die Performanz der Interviewsituation zu beobachten. Diese Beobachtung der Art und Weise des performativen Vollzugs zeigt interessanterweise Überschneidungen mit zentralen Ergebnissen von KomBest. Diese sollen beispielhaft anhand der Analyse der (Re-)Adressierung Lisa-Marie Jungs auf die Frage nach *der ersten Zeit als Lehrerin* skizziert werden. Die Lehrerin antwortet auf den Impuls wie folgt:

90 B3: Ja, also ich hab dann äh:m im Sommer gesagt bekommen, welche Klassen ich
91 hab, also ich sollte dann hier mal anrufen und sollt berichten ähm (1), ähm ja- also
92 durfte auch Wü:nsche abgeben ähm da gibt es ja so bestimmte Formulare, wo man
93 eintragen darf und ähm (1) ja dann hieß es dann auch, dass ich eben eine siebte
94 Klasse Gymnasium bekomme, was ich äh sehr nett fand, also auch die anderen
95 Kollegen, die hier angefangen haben, haben Gymnasialklassen bekommen, weil
96 das war so eine kleine Befürchtung von mir, dass ich dann hier ähm vielleicht auch
97 eine Real- oder Hauptschulklassen unterrichten muss, weil: ähm ich ja eigentlich
98 schon, also ich hab absichtlich @sag ich jetzt mal@ Gymnasiallehrer studiert und
99 würde das dann auch eigentlich gerne ähm, hauptsächlich zumindest,
100 schwerpunktmäßig unterrichten. Ja:: mhh, was kann man noch zu sagen? Dann hab
101 ich mich in den Sommerferien eben schon so ein bisschen darauf vorbereitet @hab
102 @hab versucht, so dieses Klassenlehrer- äh konzept schon mal so ein bisschen zu
103 machen@, weil das hab ich ja im Referendariat nie gemacht, also ähm wir hatten
104 das zwar immer mal so ein bisschen angeschnitten, wie man das vielleicht machen
105 könnte, wenn man mal Klassenlehrer @wird@ aber man hat es ja @nie praktisch@
106 umgesetzt, also hab ich mir da viele Gedanken gemacht, über dieses ganze
107 Classroom Management, all diese Dinge (1) und ähm hat sich auch herausgestellt,
108 dass das ganz gut war, dass ich das schon in den Ferien gemacht hab
(Jung, It1: 90-108)

Lisa-Marie Jung beginnt ihre Darstellung mit der Erläuterung, wie die Zuweisung ihrer Klassen vor Schulbeginn erfolgt sei („*im Sommer*“). Die Schilderung zeichnet sich durch eine detaillierte Beschreibung der schulorganisatorischen Abläufe aus, die in einem persönlichen Statement enden. Demzufolge verlief die Zuweisung der Klassen dem Empfinden von Lisa-Marie Jung nach als zufriedenstellend („*was ich äh sehr nett fand*“). An dieser Stelle könnte die (Re-)Adressierung von Lisa-Marie Jung bereits enden, da sie auf den Erzählimpuls eingegangen ist. Das im Interviewimpuls vorgegebenen Maß ein „*bisschen mehr*“ erscheint jedoch noch nicht für Lisa-Marie Jung erreicht zu sein. So setzt die Lehrerin ihre Antwort fort. Dabei konzentriert sie sich auf die Schilderung der Umgangsweisen mit den für sie neuen Tätigkeitsbereichen (wie der Klassenleitung). Dies verweist darauf, dass sie den Impuls nicht nur so versteht, zu erzählen, welche Aufgaben ihre Arbeit als Lehrerin für Tätigkeiten umfasst, sondern auch, wie sie mit diesen umgeht. Darüber hinaus übernimmt sie während ihrer Ausführungen die Aufgabe der interviewenden Person, da sie sich selbst

Fragen stellt („Ja.: mhh, was kann man noch zu sagen“)⁴. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin nicht nur weiß, was und wie viel sie zu dem gesetzten Thema zu sagen hat, sondern sich daraufhin selbst am besten zu befragen vermag. Auf diese Weise verweist sie die interviewende Person auf den Platz der ZuhörerIn, der vorgeführt wird, was es bedeutet, *seit kurzer Zeit richtig* als Lehrerin tätig zu sein. Indem die Lehrerin sich der Aufgabe der interviewenden Person bemächtigt, gestaltet sie die Regeln der Kommunikationsform Interview, die in der Eingangssequenz von der interviewenden Person artikuliert werden, für sich um. So weist die interviewende Person zu Beginn des Interviews Lisa-Marie Jung die Aufgabe zu, *frei zu sprechen* und *eigene Schwerpunkte zu setzen*, während *sie selbst die Fragen stellt* (vgl. Rauschenberg i.E.).

Das Ergebnis der Adressierungsanalyse lässt sich mit einem wesentlichen Ergebnis von KomBest engführen. So bildet die mittels der *Dokumentarischen Methode* mit ihrem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang rekonstruierte mehrdimensionale Typologie einen zentralen Befund der rekonstruktiven Teilstudie von KomBest (vgl. Hericks et al. 2018b, Sotzek et al. 2018). Die Typologie zeigt, was berufseinsteigende Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Kantons Zürichs und des Bundeslandes Hessen in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen*. Hierzu verknüpft sie Befunde zum berufsbezogenen Habitus von »Lehrpersonen im Berufseinstieg« auf Basis des Zusammenspiels mit wahrgenommenen Normen des Erfahrungsraums Schule. Für den Erfahrungsraum der Schule lässt sich die typisierte Spannbreite habitueller Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen zwischen zwei Polen: einem *modifizierenden* und einem *konsolidierenden Modus Operandi* beschreiben. Der modifizierende *Modus operandi* zeichnet sich basierend auf der Rekonstruktionsarbeit definitorisch dadurch aus, dass sich die wahrgenommenen Normen des beruflichen Handlungsfeldes eher zu eigen gemacht werden (vgl. Hericks et al. 2018b, S. 58). Verglichen mit den Ergebnissen der eigenen Studie ließe sich nun überlegen, ob sich die Art und Weise, wie sich die Interaktion zwischen interviewender Person und Lisa-Marie Jung ausgestaltet, in der rekonstruierten Typologie wiederfindet. So zeigt sich, dass Lisa-Marie Jung das Interview als Instrument sieht, welches sie aktiv zu steuern und mitzugestalten vermag (s.o.), worin sich – um die sprachliche Logik von KomBest zu verwenden – Anknüpfungsmöglichkeiten zu dem typisierten *Modus Operandi* modifizierend zeigen. Welche Konsequenzen aus dem Vergleich der Ergebnisse zu ziehen sind, diskutiert der nächste Abschnitt.

4 Die wiederholten Fragen an sich strukturieren die gesamte Antwort von Lisa-Marie Jung. Aufgrund des Umfangs ihrer Antwort kann diese nicht insgesamt abgebildet werden.

3.2. *Diskussion*

Die adressierungsanalytische Betrachtung der situativen Verfertigung der Interaktion Interview mit »Lehrpersonen im Berufseinstieg« auf der einen Seite und die Rekonstruktion von handlungsleitenden, impliziten Wissensbeständen von »Lehrpersonen im Berufseinstieg« auf der anderen Seite konfrontiert die Forschung mit ihrem methodologischen Ausgangspunkt, ob mit Lehrpersonen geführte Interviews nur ihre eigene Praxis und/oder auch die berufliche Praxis protokollieren. Eine Antwort auf die Frage könnte die Hinzuziehung weiterer forschungsmethodische Zugänge geben, die die berufliche Praxis der untersuchten Lehrpersonen im pädagogischen Feld protokollieren. Solch eine Vorgehensweise würde allerdings bedeuten, dass das Interview in seinem Stellenwert als Erhebungsmethode herabgesetzt würde. Dies schließt an Stimmen innerhalb rekonstruktiver Forschung an, die das Interview gegenüber anderen Erhebungsmethoden abwerten. Beispielsweise könne im Sinne eines ethnographischen Zugangs Andreas Reckwitz (2008, S. 196f.) zufolge das Interview eine teilnehmende Beobachtung sinnvoll ergänzen. Die teilnehmende Beobachtung als vorrangig durchzuführende Erhebungsform erlaube hingegen eine Erfassung des Gegenstands über die visuelle Wahrnehmung der Praktiken (vgl. ebd., S. 196). Interviews könnten wiederum den Forschenden einen Zugang zu jenen impliziten Wissensbeständen bieten, die wiederum die Praktiken konstituieren (vgl. ebd., S. 197). Folgt man dieser Argumentation, würde allerdings unbeachtet bleiben, dass das Interview selbst eine soziale Praxis darstellt.

Vielmehr fordert ein Vergleich der Ergebnisse dazu auf, die Bedeutung des Interviews als soziale Praxis und als Zugang zu impliziten Wissensbeständen theoretisch-konzeptionell zu relationieren. Demzufolge wäre zu klären, wie zwischen dem praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz von KomBest und dem subjektivierungstheoretischen Ansatz der Studie *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* zu vermitteln sei. Bisher vermittelt die eigene Studie nicht zwischen den Konzepten Subjektivierung und/oder Habitus, vielmehr grenzt sie diese voneinander ab. Gleichwohl ließe sich überlegen, inwieweit vorliegende Studie an die dokumentarische Subjektivierungsforschung anschlussfähig ist, die genau an dieser Schnittstelle zwischen einem praxeologisch-wissenssoziologischen und einem subjektivierungstheoretischen Zugang operiert (vgl. Amling und Geimer 2016, Geimer 2019).

Entsprechend lässt sich vermuten, dass sich in der Interaktion Interview Subjektivierung vollzieht, deren Subjektivierungsgeschichte durch den berufsbezogenen Habitus von KomBest wiederum empirisch zugänglich wird (vgl. Kuhlmann und Sotzek 2019). Davon ausgehend ließe sich überlegen, ob die praxeologisch-wissenssoziologische Unterscheidung von proponierter und performativer Performanz (vgl. Bohnsack 2017) zur Beschreibung der sozialen Interaktionspraxis Interview weiterführend ist. Demzufolge könnte die Art und Weise, wie sich die Interaktion vollzieht, als performative Performanz bezeichnet werden, die auf die Interaktionspraxis Interview selbst verweist, wohingegen

das handlungspraktische Wissen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit in der proponierten Performanz (also gewissermaßen der erzählten und berichteten Performanz) sich dokumentiert. Im Umkehrschluss würde dies aber bedeuten, dass die geführten Interviews mit ihren wechselseitigen Adressierungen und (Re-)Adressierungen ein Setting für die »Lehrpersonen im Berufseinstieg« reproduzieren und aufrufen, welches ihnen bereits aus ihrer bisherigen Praxis wohl bekannt ist. Davon ausgehend ließe sich vermuten, dass die Interviews nicht nur Teil einer wissenschaftlichen Praxis sind, die die pädagogische Praxis aus einer Beobachtungsperspektive beobachtet und beschreibt, sondern sie sind damit auch Teil der pädagogischen Praxis, die auf die berufsbiographischen Verläufe der befragten Lehrpersonen Einfluss nehmen könnte.⁵

4. Forschungspraktische Konsequenzen

Abschließend bleibt klärungsbedürftig, wie die theoretischen Überlegungen und analytischen Betrachtungen auf Studien, die „nur“ mit der Dokumentarischen Methode arbeiten, verallgemeinerbar und anwendbar sind. Das Potential der Übertragbarkeit auf andere Forschungsprojekte mag darin liegen, dass die hier vorgestellte Studie die Frage nach der Subjektivierung als Ansatzpunkt nimmt, die impliziten Annahmen des Forschungsprozesses explizit zu machen. Sie sensibilisiert für die Frage, wie das ausgewählte Subjekt als Forschungsobjekt hervorgebracht wird.

Dieser Zugriff lässt sich auf die Untersuchung beliebiger Objektivierungsweisen von Wissenschaft, so die Idee, erweitern. In diesem Sinne würde der subjektivierungstheoretische Zugang einer operativen Fremdbeschreibung gerecht, indem dieser die Art und Weise der wissenschaftliche Ordnungsbildung zum Forschungsgegenstand macht (vgl. Kieserling 2004). Vor diesem Hintergrund wird in Rechnung gestellt, dass das Interview, dessen Bedeutung sich interaktiv herstellt, eine soziale Praxis darstellt, die aber in einem diskursiven Zusammenhang zu denken ist und somit einen empirischen Zugang zu diesem vermittelt. Auf diese Weise kann die Standortgebundenheit, die sich im Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen als Formen der Positionierungen, Normhorizonte und Selbsttechniken abbildet, in den Blick genommen werden und durch die Adressierungsanalyse methodologisch-methodisch *in situ* erschlossen werden (vgl. ausführlicher Rauschenberg i.E.). Auf welche diskursiven Ordnungsbildungen über die wissenschaftliche Praxis hinaus die Ergebnisse der Analyse verweisen, bleibt allerdings im Anschluss an die vorherige Diskussion eine weiterführende Frage.

5 In den Analysen der Studie *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* finden sich empirische Hinweise darauf (vgl. Rauschenberg i.E.).

Resümierend lässt sich im Anschluss an die Studie zu *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«* trotz dieser offenen Frage eine zentrale Aufgabe für rekonstruktive Forschungen mit der Dokumentarischen Methode formulieren: sich nämlich nicht hinter der Forschungsmethode zu verstecken, da diese ihre eigenen blinden Flecken der Standortgebundenheit nur bedingt sehen kann. Konkret könnte dies so aussehen, sensibel für Fragen der Adressierung zu werden und (auf die eigenen Erhebungsformen bezogene) Adressierungsanalysen (am Beginn) einer Falldarstellung und Typenbildung vorzunehmen.

Literatur

- Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 17(3), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181> (28.10.2018).
- Bender, D. (2010). Die machtvolle Subjektconstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10(2), S. 293-318.
- Berger, H. (1974). Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 9-32). 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 14(3), Art. 13, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (04.11.2018).
- Deppermann, A. (2014). Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2017). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (vollständig überarbeitete Neuauf., 8., Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. Übersetzt v. M. Bischoff. In M. Foucault, Analytik und Macht (S. 240-263). Hrsg. v. D. Defert & F. Ewald. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2019). Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen für die künstlerische Praxis. Zeitschrift für qualitative Forschung, 20(1), S. 157-174.

- Hameter, K. (2013). Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In P. C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion* (S. 135-147). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165-187). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018a). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65-80.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018b). Was Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg bewegt – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen aus dokumentarischer Perspektive. In R. Bohnsack, N. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und Methodologie* (S. 51-67). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97-115.
- Jergus, K. (2014). Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer post-strukturalistischen (Interview-)Forschung. In C. Thompson, C., K. Jergus, K. & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 51-70). Weilerswist: Velbrück.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen (1. Auflage). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011). Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 124-136.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. & Hericks, U. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen zur Planung von Unterricht und ihre Bezüge zu den beruflichen Entwicklungsaufgaben. Ein Vergleich deutscher und schweizerischer Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung und in der Berufseinstiegsphase. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, 138-158.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kieserling, A. (2004): *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019). Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113-142). Wiesbaden: Springer VS.

- Maiwald, K.-O. (2003). Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? *Methodenwerkstatt – Sozialer Sinn*, 4, 151-180.
- Meseth, Wolfgang (2011). *Erziehungswissenschaft - Systemtheorie - Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. Zeitschrift für qualitative Forschung, 12(2), 177-197.
- Nohl, A.M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, A. (i.E.). *Subjektivierung bei »Lehrpersonen im Berufseinstieg«*. Verlag?
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reh, S. (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193-233.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, T. & Völter, B. (2009). Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 161-188). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2018). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2-2017, S. 315-333.
- Spies, T. & Tuider, E. (2017). Biographie und Diskurs – eine Einleitung. In T. Spies & E. Tuider (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dokumentarische Methode und Subjektivierung ins Gespräch miteinander bringen. Eine Replik auf den Beitrag von Anna Rauschenberg zum „Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview – Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode“

Mit ihrem Beitrag verfolgt Anna Rauschenberg das Anliegen, einen Weg vorzustellen, „wie ein Zugang zur Betrachtung der Forschungspraxis, die gleichsam an den eigenen Standort gebunden ist, möglich sein könnte“. In den Blick rücken damit die „Bedingungen (erziehungs-)wissenschaftlicher Wissensproduktion“, wobei der Fokus auf die „Herstellungsbedingungen des Subjekts im praktischen Vollzug des Interviews“ gelegt wird. Dabei greift Anna Rauschenberg – nach einer Thematisierung des blinden Fleckes der Beobachtung eigener Beobachtungen und Ausführungen zum Diskurs um qualitative Interviews – auf Interviewdaten aus dem Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung von Lehrpersonen im Berufseinstieg“ (KomBest) zurück, die sie in ihrem Promotionsprojekt einer Re-Analyse unterzogen hat.

Aus meiner Sicht regt der Beitrag v.a. zwei wissenschaftliche Diskurse an: 1) den Diskurs um Methode und Methodologie der Dokumentarischen Methode bzw. – weiter gefasst – der Wissenschaftsforschung; 2) den Diskurs um Subjektivierung gefasst als Adressierungs- und Anerkennungsgeschehen. Dabei fasse ich diese Replik als eine Art Selbstexperiment auf, denn im Verfassen werde ich auf meine eigene Standortgebundenheit zurückgeworfen, d.h. ich schreibe die Replik aus einer Perspektive heraus, die wesentlich durch meine Erfahrungen mit qualitativen Interviews (mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden) und meiner bisherigen Auseinandersetzung mit den angeführten Diskursen geprägt ist.

Der Beitrag thematisiert erstens eine für die Wissenschaftsforschung im Allgemeinen bzw. für die Interviewforschung mit der Dokumentarischen Methode im Speziellen relevante Fragestellung. Letztlich geht es meines Erachtens darum, welche gegenstandsbezogenen Aussagen über die Interpretation von Interviews möglich sind. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode kann bei Interviews nur das interpretiert werden, was in Form eines Transkripts vorliegt. Anna Rauschenberg widmet sich nun dem bislang im Diskurs um die Dokumentarische Methode wenig beleuchteten Aspekt des Interviews als soziale Praxis. Indem vorliegende Transkripte zum Ausgangspunkt der Untersuchung gemacht werden, setzt der Beitrag gewissermaßen in der Interviewsituation an. Spannend wäre sicherlich auch, noch früher im Forschungsprozess anzusetzen und die Adressierung der Interviewten vor Interviewbeginn in den Blick zu nehmen: Auf welche Weise werden die Interviewpartner/innen in der Kontaktaufnahme adressiert und zu wem werden sie in der Kommunikation vor Interviewbeginn gemacht? Allerdings wäre hier fraglich, ob Protokolle oder Transkripte dieser Kommunikation vorliegen, die interpretiert werden könnten.

Während die Adressierung der Interviewten durch die Interviewenden für alle Interviewsituationen relevant erscheint, liegt die besondere Bedeutung dieses Themas für die Methodologie der Dokumentarischen Methode meines Erachtens zum einen darin, dass dokumentarische Interpretationen auf die Rekonstruktion fremder Sinnzusammenhänge zielen. Da nicht davon auszugehen ist, dass Erforschte und Forscher/innen die gleichen konjunktiven Erfahrungsräume teilen, gilt es als Forscher/in, sich methodisch-systematisch den Konzeptionen und Konstruktionen der Erforschten in ihrer Fremdheit zu nähern und sie mittels Interpretation aspekthaft zur Explikation zu bringen (vgl. bereits Bohnsack 1983, S. 158ff.). Forscher/innen stehen daher vor der Aufgabe, den Erforschten in Interviews einen Raum zu geben, in dem diese ihr Wissen zur Entfaltung bringen können. Infolge dessen sollten Fragen und Impulse möglichst offen formuliert sein, denn „weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeit“ (Bohnsack 2014, S. 22). Hiermit ist angesprochen, dass eine methodisch geleitete Interpretation dann möglich ist, wenn die Erforschten Themen in ihrer eigenen Sprache entfalten können. Es geht darum, dass „die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt“ (ebd., S. 22). Forschende stehen somit vor der immer wieder neu zu bewältigenden Aufgabe, einerseits eine solche Offenheit zu ermöglichen, dabei aber andererseits ihr interessierendes Thema zur Geltung kommen zu lassen, also auch nicht ‚zu offen‘, sondern hinreichend fokussiert zu fragen.

Vor diesem Hintergrund liefert Anna Rauschenberg einen wichtigen Beitrag zur reflexiven Konstruktion von Interviewfragen. Während die soziale Interaktionsform Interview meines Erachtens eine Rollenunterscheidung von Fragesteller/in respektive Forscher/in und Befragter/m respektive Erforschter/m

benötigt, stellt sich die Frage, inwiefern die Forscher/innen durch bestimmte Adressierungen Einfluss auf jenen Entfaltungsraum nehmen, der den Erforschten zur Verfügung steht. Anna Rauschenberg schreibt selber, dass die in KomBest erforschten Personen als berufseinstiegende Lehrpersonen adressiert werden, wodurch – und diese Aussage ließe sich verallgemeinern – „bestimmte Erwartungen in Form von Normhorizonten, Positionen und Selbsttechniken an sie herangetragen“ werden. Und weiter: „Diese können sich aber möglicherweise grundlegend von denjenigen Erwartungen unterscheiden, welche für die untersuchten Personen in der alltäglichen Praxis fernab vom Interview handlungsrelevant seien“. Indem Forscher/innen Erforschte auf bestimmte Weise adressieren, lenken sie die Perspektive der Erforschten. Dies ist meines Erachtens unumgänglich, denn allein schon durch das Sampling werden bestimmte Aspekte in den Mittelpunkt gerückt, mit denen sich Erforschte potentiell auseinandersetzen können. Die Frage ist allerdings, wie eine solche Einflussaufnahme auf die Perspektive der Erforschten wirkt. Die Spannweite möglicher Reaktionen ist groß und reicht davon, dass sich die Befragten nicht irritieren lassen und stattdessen ihre Orientierungen zur Darstellung bringen, bis hin dazu, dass durch die Adressierung tiefergehende explizite Reflexionen angestoßen werden. Beides kann von den Interviewenden durchaus gewollt sein.

Aus meiner Sicht gilt es allerdings zu reflektieren, inwiefern durch die Interviewführung qua Adressierung eine Fremdräumung vorgenommen wird und es ggf. gar zu Machtausübung kommt. Letzteres wäre mit Bohnsack (2017, S. 246f.) dann der Fall, wenn zur Erst-Codierung durch die Fremdräumung eine Zweit-Codierung hinzutritt, in der die Erforschten als Gesamtpersonen zu erfassen versucht werden. Demgegenüber geht eine praxeologisch-wissenssoziologische Erforschung auf Basis der Standortgebundenheit der Forscher/innen von der Aspekthaftigkeit allen Wissens und Denkens aus (vgl. etwa Bohnsack 2014, S. 191) – und es stellt sich die Frage, unter welchen Aspekten Interviewende Interviewte in den Blick nehmen und adressieren.

Anna Rauschenbergs Beitrag trägt zweitens zum Diskurs um Subjektivierung gefasst als Adressierungs- und Anerkennungsgeschehen bei. Hier geht es zentral um die Frage, wie das Subjekt „im praktischen Vollzug des Interviews“ hergestellt wird. Indem die Autorin auf die Adressierungsanalyse, wie sie maßgeblich von Ricken ausgearbeitet wurde, eingeht, gerät dabei die Subjektivierung nicht nur der Erforschten, sondern auch der Forscher/innen in den Blick, denn über Adressierungs- und Re-Adressierungs-Prozesse werden beide Beteiligten zu jemandem gemacht und machen sich zugleich zu jemandem. Eine Stärke der Analyse von Anna Rauschenberg ist es, dieses Wechselverhältnis in den Blick zu nehmen und Interviewtranskripte als Dokumente wechselseitiger Kommunikation zu verstehen.

Wahrscheinlich ist es der Zeichenzahl und der Argumentationsstringenz geschuldet, dass im Beitrag nicht explizit, wohl aber implizit, auf anerkennungstheoretische Aspekte eingegangen wird. Bezüge hierzu bieten sich beim Blick insbesondere auf das eingebrachte Datenmaterial an. Anerkennung lässt

sich dabei aus einer analytischen Perspektive als konstitutives Medium der Subjektwerdung verstehen, welches das Verhältnis zum Selbst, zu Anderen und zur Welt stiftet (vgl. Ricken et al. 2017). Vor diesem Hintergrund könnte das angegebene Fallbeispiel Frau Jung dafür stehen, dass die Befragte ihr Verhältnis zur interviewenden Person ausjustiert, indem sie nicht die Position einnimmt, in die sie qua Impuls gesetzt wurde. Stattdessen verortet sie sich aktiv selbst und sucht ihre Sprecherposition: Sie agiert als Antwortende und Fragende zugleich. Ob derartige Reaktionen spontan geschehen oder aber auf zugrundeliegenden Orientierungen basieren, ist grundsätzlich eine empirische Frage. Im Fall von Frau Jung kann auf Grund der weiteren Analysen davon ausgegangen werden, dass ihre Positionsveränderung habituell strukturiert ist. Subjektivierung würde damit nicht bei null starten, sondern an vorhandenen Wissensstrukturen ansetzen.

Spannend wäre es, nähere Einblicke darin zu bekommen, was Anna Rauschenberg im Beitrag andeutet, nämlich dass sich Ergebnisse der Adressierungsanalyse mit Ergebnissen der dokumentarischen Interpretation, wie sie im Projekt KomBest generiert wurden, teilweise überschneiden. Hier würde sich beispielsweise weiterführend die Frage stellen, wie persistent Bedeutungen für die Befragten sind, ob sie in der Interviewsituation generiert, ausgehandelt oder aber als bereits Generierte zur Darstellung gebracht werden. Aufgeworfen wird damit das Verhältnis von Erfahrungsraum Interview und solchen konjunktiven Erfahrungsräumen, die für die Erforschten ansonsten relevant sind. Anders formuliert wird die Frage nach der Konstanz der „Homologie von Erzähl- und Erfahrungskonstitution“ (Bohnsack 2014, S. 94) angesprochen, nach der ein Erzähler in einer Erzählung seine „lebensgeschichtliche Erfahrung in jener Aufsichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen [...], wie sie für seine Identität konstitutiv und somit auch handlungsrelevant für ihn ist“ (ebd.), zur Darstellung bringt. Zumindest im Fall von Frau Jung spricht nun einiges dafür, dass ihre bisherige Erfahrungsaufsichtung dominant ist. Dies erstaunt insofern nicht, als sich in schulpädagogischer Forschung das Bild abzeichnet, dass Orientierungsrahmen von Lehrpersonen relativ stabil sind und Krisen, die Lehrpersonen im Berufsalltag erfahren, oftmals auf Dauer gestellt sind (vgl. Hericks et al. 2018; Hinzke 2018). Dass es durch das Interview zu umfassenden Veränderungsprozessen kommt, die sich direkt im Transkript dokumentieren würden, ist vor diesem Hintergrund tendenziell unwahrscheinlich. Allerdings könnten es gerade die Adressierungserfahrungen im Interview sein, die Erforschte dazu bewegen, ihre Erfahrungsaufsichtung und Orientierungsrahmen auf eine bestimmte Weise zur Darstellung zu bringen.

Abschließend betrachtet habe ich in dieser Replik Assoziationen formuliert, zu denen mich die Lektüre des Textes von Anna Rauschenberg angeregt hat. Ihrem Selbstverständnis nach dient diese Replik einer gewissen Weitung und Kontextualisierung von Perspektiven, die selbst schon im Beitrag von Anna Rauschenberg angelegt sind. Dieser Beitrag bietet nämlich insgesamt betrachtet einen theoretisch fundierten und empirisch basierten Impuls, der es insbesondere ermöglicht, über die eigene Rolle als Forscher/in bzw. speziell über mögliche

Adressierungen in der Interviewführung nachzudenken. Anknüpfungspunkte sehe ich dabei auch an den sog. labelling approach bzw. den Etikettierungsansatz als einer von der Ethnomethodologie und der Chicagoer Schule getragenen Forschungsrichtung. Diese Forschungsrichtung hat nach Bohnsack (2014, S. 192f.) gezeigt, dass „erst auf der Grundlage einer Einklammerung der mit einer gesellschaftlichen Tatsache [...] verbundenen Geltungsansprüchen und der Hinwendung zu den gesellschaftlichen Prozessen der Herstellung dieser Tatsache, wie sie in der Alltagsroutine verankert sind, ein Kritikpotential entfaltet“ werden kann. In einer solchen genetischen Einstellung würde es auch gelten, herauszuarbeiten, „wie das ausgewählte Subjekt als Forschungsobjekt hervorgebracht wird“, um noch einmal Anna Rauschenberg zu zitieren. Ein solcher Blick scheint lohnend, insbesondere um zu kontrollieren, welchen Möglichkeitsraum man den Erforschten zur Explikation ihrer Relevanzen eröffnet. Gleichzeitig stellt diese Reflexionsleistung hohe Anforderungen, gilt es doch, sich selbst beim Beobachten zu beobachten. Um nicht völlig der Kraft des blinden Flecks der eigenen Standortgebundenheit ausgeliefert zu sein, erscheint es daher sinnvoll, Interviewfragen und -impulse im Vorwege mit Kolleg/innen zu reflektieren und im Nachgang anhand der jeweiligen Transkripte in Interpretationsgruppen zu prüfen, als wer die Interviewten adressiert wurden und wie sie damit umgegangen sind.

Literatur

- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 65-80.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193-233.

Zur Organisation von Partei – Über die Verord- nung von Gemeinschaft und die asymmetrische Herstellung von Konsens

1. Unbekannte Verflechtungen – Einführung

Die Zugehörigkeit zu einer Partei ist in Deutschland fast schon zwingende Voraussetzung für eine parlamentarische Tätigkeit, denn gerade die Parteien sind es, die bei der Auswahl von Parlamentskandidat*innen und bei der Rekrutierung von Personal für öffentliche und innerparteiliche politische Ämter eine Monopolstellung besitzen und damit politische Karrieren nicht nur vorbereiten, sondern maßgeblich mitbedingen und gestalten (vgl. etwa Jun 2013, S. 121). Die Parteimitgliedschaft ist allerdings lange nicht die einzige Voraussetzung für einen Weg ins Parlament. Denn schon der Nominierung für ein potentielles Mandat geht oftmals eine langwierige innerparteiliche ‚Ochsentour‘ voraus. Wer eine Karriere im Parlament anstrebt, durchläuft zuvor viele Schnittstellen, an denen Andere parteiintern entscheiden, ob der Weg fortgesetzt werden kann oder nicht. Vorentscheidungen für Listenplätze etwa werden durch Parteigremien gefällt; und selbst einem Direktmandat geht ein parteiinternes Abstimmungsverfahren voraus. Man kann also sagen, dass die Erlangung eines Mandats vor allem einer Bewährung innerhalb der Reihen der eigenen Partei bedarf.

Da es keinen Ausbildungsberuf zur Politiker*in gibt, sind die Anforderungen an die politische Praxis der Abgeordneten kaum reguliert und so werden Qualifikationen und für die Praxis relevante Wissensbestände zu einem wesentlichen Teil erst in der parteipolitischen Tätigkeit selbst erworben (vgl. Siri 2012, S. 118). Auf dem Weg zum parlamentarischen Mandat kommt den Parteien also auch hinsichtlich einer politischen ‚Ausbildungs- und Lernstätte‘ eine herausragende Rolle zu. Welche Parteikultur allerdings jenseits von formalen Mitgliedschaftsregeln in diesen parteiinternen ‚Lernstätten‘ entsteht und wie der Werdegang in der Partei die spätere politische Praxis der Abgeordneten bedingt, ist für Außenstehende kaum einsehbar. Handlungen und Äußerungen der

einzelnen Abgeordneten stehen einerseits im Kontext der Gesamtorganisation Partei (also vor dem Hintergrund der parteiprogrammatischen Linie, anderer Abgeordneter der gleichen Partei, des Personal- und Wähler*innenklientels), während sie andererseits – in Abhängigkeit vom Bekanntheitsgrad und von der wachsenden Popularität der Abgeordneten – auf diese Organisation durch Zuschreibungs- wie auch Repräsentationsprozesse miteinwirken. Interne Aushandlungsprozesse von Autorisierungen verschiedenster Parteiakteur*innen für eine externe Parteirepräsentanz lassen sich nicht (allein) über einen Blick auf die formalen Parteistrukturen aufschließen.

Im vorliegenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund untersucht, wie Abgeordnete in ihrer Alltagspraxis mit ihrer *Partei (bzw. deren Organisationsprinzipien)* und ihrer *Parteizugehörigkeit* umgehen. Dies geschieht insbesondere in Bezug auf die Ausgestaltung des wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses von Abgeordneten und den dominanten Organisationsstrukturen ihrer Parteien. Dieses Verhältnis ist hinsichtlich der Erwartungen, die Politiker*innen an sich selbst und andere vor dem Hintergrund der Bedingungen der Zugehörigkeit zu ihrer Partei stellen, bislang nur wenig erforscht; vor allem mit Blick auf die Frage, wie sich diese parteibezogenen Erwartungen zur habituellen Logik der eigenen professionellen Praxis verhalten, gibt es kaum Untersuchungen.¹ Ziel ist dabei, über die Rekonstruktion von Aushandlungen auf reflexiv-theoretischer und Ausgestaltung auf handlungspraktischer Ebene durch die Politiker*innen relevante Aspekte der Beziehung zur Partei freizulegen.

Im Folgenden führe ich zunächst ein organisationstheoretisches Konzept von Partei ein (Abschnitt 2) und verbinde es anschließend mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (Abschnitt 3). Nach der Klärung der theoretischen Bezüge erfolgt daraufhin die Vorstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethode sowie die Beschreibung des Sampling (Abschnitt 4), bevor die empirischen Analysen der im Zusammenhang mit der Parteimitgliedschaft

1 Neben der „Lücke“, die sich laut Siri in der Soziologie zur Erforschung von Parteien seit der Arbeit von Robert Michels und Max Weber auftrug (Siri 2012, S. 95), sind relevante Arbeiten hierzu etwa aus dem politikwissenschaftlichen Bereich entweder rein deskriptiver Art oder beschränken sich in ihrer Befragung auf Erwartungen, Motive und Deutungen von Abgeordneten und verbleiben damit auf Ebene des kommunikativ-generalisierten Wissens, ohne eine Verbindung zur Handlungspraxis herzustellen. Eine Ausnahme bildet allerdings die Studie von Damir Softić zu „Migranten in der Politik“ (2016), in denen er Karrierewege von migrantisierten Bundestagsabgeordneten rekonstruiert und dabei auch deren Haltungen gegenüber der Partei in den Blick nimmt. Dabei rekonstruiert er eine „Politikstil“-Typik (ebd., S. 231), bei der er einen „heterodox-subversiven Aktivismus“ (ebd., S. 231ff.) und eine „orthodox-systemstabilisierenden Pragmatismus“ (ebd., S. 251ff.) unterscheidet. Mit der Kategorie des Politikstils fasst Softić „Handlungsmuster und praktische Orientierungsrahmen (...), die in Auseinandersetzung mit den Logiken des politischen Feldes geformt werden und für eine spezifische Positionierung im Feld sorgen“ (ebd., S. 231). Während der erste von ihm rekonstruierte Typ Hindernissen und Aufstiegsobstruktionen aus der Partei heraus im „Modus des kämpferischen Widerstandes begegnet“ (ebd., S. 232), akzeptiert der zweite die hierarchischen Strukturen der Partei und „richtet sein Handeln am Muster der Kooperation aus“ (ebd., S. 268).

stehenden normativen Erwartungen und ihrer Bezugnahme und Aushandlung präsentiert werden (Abschnitt 5). Abschließend werden die Ergebnisse mit Blick auf mögliche Anschlüsse diskutiert (Abschnitt 6).

2. Partei als Organisation

Parteien werden in diesem Beitrag als Sozialgebilde verstanden, die als *kollektive/ korporatistische Akteure* aus dem wechselseitigen Handeln und Interagieren der Parteiakteur*innen hervorgebracht und erklärt werden können (vgl. Wiesendahl 2013, S. 43).² Der oben skizzierten organisationalen *Formalstruktur* (vgl. Kühl und Muster 2016, S. 18f.) von Parteien mit ihren kodifizierten und expliziten Regeln hinsichtlich Mitgliedschaft, hierarchischen Positionen wie auch Statuten und Satzungen wird in der hier eingenommenen Perspektive eher eine rahmende oder ermöglichende als eine determinierende Kraft zugesprochen (vgl. Wiesendahl 2013, S. 43); als bedeutsam erachtet werden diese dann, wenn sie von Parteiakteur*innen als unabweisbar erfahren werden und Relevanz für die Praxis entfalten (vgl. ebd.). Viel mehr interessieren im vorliegenden Beitrag zwar explizierbare, aber nicht fixierte Erwartungen und Regeln der Organisation Partei, die mit einer gewissen impliziten Regelmäßigkeit auftreten und, folgt man der gängigen organisationstheoretischen Differenz, der *Informalität* zuzurechnen sind (vgl. Kühl und Muster 2016, S. 20f.). Diese analytische Unterscheidung darf allerdings nicht als Trennung zweier Bereiche verstanden werden, da auch wechselseitige Überlappungen und Beeinflussung von formell-informell und informell-formell möglich und relevant sein können.³ Diese, durch eine Strukturhaftigkeit gekennzeichnete Ansammlung eingeschliffener, aber ungeschriebener Erwartungen, wie auch Werte und Orientierungen in Organisationen lassen sich unter dem Begriff der *Organisationskultur* zusammenfassen (vgl. ebd.), verhelfen sie doch dem begrifflichen Kulturverständnis nach dazu, Sinn in organisationalen Kontexten herzustellen und zu bearbeiten. Das kollektive Handeln der Partei wird nun als „Ausfluss“ (Wiesendahl 2013, S. 43) von stetigen interaktiven innerparteilichen Prozessen verstanden, bei denen die zur Kultur geronnenen (aber potentiell auch Veränderungen unterliegenden) Werte, Normen und Orientierungsmuster wie auch Rituale und Gewohnheiten einer Partei von großer Bedeutung sind (vgl. ebd.). Die parteigebundenen Landtagsabgeordneten werden hieran anschließend als spezielle Parteiakteur*innen verstanden, die in ihrer beruflich-politischen Alltagspraxis von impliziten, habituellen Orientierungen angeleitet werden, wobei der Frage nachgegangen wird, ob und inwiefern sich diese Orientierungen in Auseinandersetzung mit der Partei bzw. entlang den im Zusammenhang mit der jeweiligen (oder auch

2 Siehe zu weiteren Parteidefinitionen Niedermayer 2013.

3 Vgl. zu diesem ‚blinden Fleck‘ etwa Friedberg (1995, S. 144).

gleichförmigen parteiübergreifenden) Parteikultur stehenden Erwartungen an die Parteimitgliedschaft entwickelt haben. Organisationsanalytisch bedeutet das gleichzeitig, über die Erfahrungen der interviewten Abgeordneten zu rekonstruieren, wie die innerparteiliche Akteur*innenvielfalt organisatorisch bearbeitet wird. Der Blick von oben auf die formalen Strukturen, wird daher durch einen mikroanalytischen Blick von unten ergänzt.

3. Ein analytischer Zugang zur Rekonstruktion von organisationsbezogenen Subjektivierungsprozessen

In ihrer theoretischen Einbettung bezieht sich diese Studie unter anderem auf die Überlegungen der Governmentality Studies (etwa Bröckling 2017) und insbesondere auf Arbeiten von Steffen Amling und Alexander Geimer (2016) zu Aneignungs- und Aushandlungsprozessen von hegemonialen Identitäts-/Subjekt-normen. Während mit ersterem Ansatz verbundene Arbeiten überwiegend hegemoniale Techniken der Selbstführung unter Zuhilfenahme der Diskursforschung untersuchen, ohne allerdings deren Wirkmächtigkeit auf Akteur*innenseite in den Blick zu nehmen⁴, geht es bei letzterem Ansatz explizit um die Frage nach der „Verschränkung von Reflexionsprozessen mit habituellen Prozessen vor dem Hintergrund [...] normativer Erwartungen“ (Amling und Geimer 2016). Im Unterschied zu einer Untersuchung gesamtgesellschaftlicher normativer Ordnungen soll im vorliegenden Beitrag mithilfe dieser Ansätze die Analyse von Normen betrieben werden, die in organisationalen Verhältnissen verortet liegen, d.h. innerhalb von Parteien zentral gestellt sind; dabei soll der Frage nachgegangen werden, welche Relevanzen diese Normen für die (partei-)politische Praxis und innerparteilichen Prozesse entfalten.

Unter den Vorzeichen von subjektivierungstheoretischen Annahmen lässt sich argumentieren, dass Individuen nie bedingungslose, vordiskursive und autonome Subjekte sind, sondern erst im Rahmen von gesellschaftlichen Wissens- Macht und Selbstpraktiken als solche hervorgebracht werden (vgl. Foucault 1994, S. 243). Als wichtigster Impulsgeber dieser Idee begreift Foucault das Subjekt nach der semantischen Doppelbedeutung des lateinischen *subiectum*, als eine unterworfenen und gleichzeitig autonom handelnde Instanz: In der Annahme von und Unterwerfung unter gesellschaftlich bereitgestellte oder auch zugewiesene und

4 Vgl. zur dieser Kritik Amling und Geimer (2016) und auch die, von Vertreter*innen einer gouvernementalen Perspektive selbst explizierte „Engführung“, dass „Gouvernementalitätsanalysen sich häufig auf die Untersuchung von Programmen konzentrieren, die Brechungen, Modifikationen, Verwerfungen, Zurückweisungen bei ihrer Umsetzung und Aneignung aber ausblenden. Die Programme erscheinen dann als Blaupausen der Wirklichkeit, die eins zu eins umgesetzt werden, und nicht mehr als Kraftfelder, die von anderen Kraftfeldern abgelenkt und durchkreuzt werden“ (Bröckling und Krassmann 2010, S. 35).

historisch wie kulturell kontingente Schemata, eines bestimmten ‚Sein-Sollen‘, subjektivieren sich die Individuen zu sozial anerkannten und durch diesen Prozess mit Handlungsfähigkeit⁵ ausgestatteten Subjekten (vgl. Foucault 1986, S. 37f.). Dieser Entstehungsprozess ist dabei insofern (auch) durch Andere bedingt, als dass Menschen die ihnen nahegelegten gesellschaftlichen Schemata oder (Selbst)Deutungsfiguren in Form eines *Selbstverhältnisses* auf sich beziehen werden bzw. auf sich zu beziehen bereit sind, „weil und indem man von anderen so verstanden wird und – in Handlungen und Selbstverständnissen – für sich verantwortlich gemacht wird“ (Ricken 2013, S. 97).

Der Subjektstatus wird dementsprechend einerseits theoretisch als ein fragiles „Produktionsverhältnis“ (Bröckling, 2012, S. 133) angesehen, dem eine besondere Zeitlichkeit⁶ inhärent ist und das auch Prozesse des Scheiterns beinhalten kann (vgl. Butler 2001, S. 121ff.). Im Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstführung konstituiert sich das Selbst über Modi der Subjektivierung als ein Subjekt auf begrenzte Zeit, insofern es an der eigenen Subjektivierung stetig arbeiten muss (vgl. Saar 2013). Andererseits fokussiert Subjektivierungsforschung verkürzt gesprochen nicht nur die Untersuchung von Subjektidealen im Rahmen von unterschiedlichen Ordnungen und den damit zusammenhängenden Subjektanforderungen, sondern auch die Art der Hervorbringung von Subjekten bzw. die „Subjektformen“ (Reckwitz 2008), die relational und prozesshaft, aber auch als in sich unabschließbar gedacht werden (vgl. Ricken 2013).

Mit Blick auf Organisationen kann im Anschluss an diese Überlegungen von einer wechselseitigen Erzeugung von Subjekt und Organisation gesprochen werden (vgl. Hartz 2018, S. 198). Über Zuweisungen von spezifischen Anforderungen, Verhaltensregeln und auch Selbstverständnissen werden Individuen als Mitglieder angerufen (vgl. Peter 2018, S. 42). Die Hinwendung zu diesen bereitgestellten organisationalen Mitgliedschaftsweisen bzw. Mitgliedsformen kann vermittelt eines Selbstbezugs und oder einer praktischen Befolgung als produktiver Moment verstanden werden, der das Individuum als *anerkanntes*⁷ Mitglied hervorbringt. Die Anrufungen von mitgliedschaftsbezogenen Normen können allerdings nicht nur angenommen, sondern auch verworfen oder um-

5 Siehe zum Aspekt der *Handlungsfähigkeit*, dem die Unterwerfung als Bedingung zu Grunde gelegt wird, weiterführend (Butler 2001, S. 16).

6 Gerade Butler hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Anrufung des Subjekts und die Hinwendung eines Individuums zu Subjektpositionen kein einmaliger Akt, sondern ein *iterativer Prozess* bestehend aus Wiederholungen und Variationen ist (2001, S. 101-123). Deutlich wird hierbei auch, die Subjektpositionen als veränderlich und instabil zu betrachten (ebd.).

7 Dieser Gedanke ist angelehnt an die ‚Anerkennungstheorie‘ von Butler, nach der die Bedingungen sozialer Anerkennung in und durch die Macht von Normen erzeugt werden (Butler 2009). Auf Organisationen übertragen, zielt dieser Gedanke auf den Aspekt, dass in Anrufungsprozessen von Mitgliedschaftsformen bestimmte ‚Normen der Anerkennbarkeit‘ für die Auszeichnung und Autorisierung eines Zugehörigkeitsstatus fungieren, der über eine rein formale Mitgliedschaft hinausgeht.

sowie missgedeutet werden und so ist umgekehrt auch die Übersetzung von Anrufungen in Form der jeweiligen Ausgestaltung der Mitgliedschaftsrollen wiederum wesentlich für die Form einer Organisation (vgl. Peter 2018, S. 42).⁸ Neben Aspekten organisationaler Kontrolle und Unterwerfung können daher auch widerständige Praktiken und Kontingenzen des Organisierens gedacht und untersucht werden (vgl. Hartz 2018, S. 196).⁹ Subjektivierungsprozesse in Organisationen im foucaultschen Doppelsinn bedingen also auch die (Re)Konstitution wie Aufrechterhaltung der Organisation (vgl. ebd., S. 198).

Subjektivierungstheoretisch formuliert beleuchtet dieser Beitrag parteiliche Anrufungsprozesse von Mitgliedschaft und Formen ihrer Bearbeitung; d.h. es geht um die Untersuchung der Verschränkung von parteikulturellen Organisationsprinzipien und Subjektivierungsprozessen von parteigebundenen Landtagsabgeordneten (im Rahmen ihres parteipolitischen Handlungsbereichs).

4. Methode: Untersuchungsdesign und Datenbasis

In ihrem methodischen Vorgehen knüpft die Untersuchung an eine Reihe neuerer, qualitativ ausgerichteter Arbeiten an, die zusammengefasst unter dem Begriff der ‚Parlamentskultur‘ praxis- und habitustheoretische Perspektiven nutzen, um professionelle Handlungslogiken bzw. die Praktiken von Abgeordneten anleitende Strukturen aufzuschlüsseln (vgl. für einen aktuellen Überblick: Brichzin et. al. 2018). Während diese Studien in ihrer Rekonstruktionsarbeit überwiegend das Parlament fokussieren, spielt, wie Geimer und Amling (2016) zeigen konnten, auch die gesellschaftliche Einbettung der Parlamentarier*innen vor dem Hintergrund normativer (Authentizitäts)Erwartungen eine wichtige Rolle für die alltägliche politische Praxis. Hieran angelehnt möchte ich, mit ganz ähnlichem methodischem Instrumentarium, mich weder allein auf das Parlament konzentrieren noch auf die Frage gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge von politischer Alltagspraxis. Vielmehr gilt es, die beruflich habituellen Orientierungen von Landtagsabgeordneten zu rekonstruieren und der Frage nachzugehen, ob und inwiefern die *Partei* bzw. ihre dominanten Organisationsprinzipien als eine (weitere) relevante Dimension in der beruflich politischen Alltagspraxis implizit eingelagert sind oder auch explizit als solche thematisiert werden.

Für die Interpretation des Datenmaterials wird die dokumentarische Methode herangezogen, die die „Relevanzsysteme“ (Bohnsack 2014a, S. 22ff.)

8 Wobei eine „Verkennung“ von Anrufungen häufig Sanktionen zur Folge hat (Supik 2005, S. 77).

9 Vgl. hierzu das Konzept der „strategischen Polyvalenz“, das dazu verhelfen soll, „Organisationen als Kollektivsubjekte sowohl unter der Perspektive ihrer Herrschaftsförderung, als auch der Perspektive einer möglichen Emanzipation von überkommenen Vorstellungen des Organisierens betrachten zu können“ (Hartz 2018, S. 199).

der Beforschten und damit deren „Orientierungsrahmen“ zu rekonstruieren verspricht (Bohnsack 2014b, S. 35). Bekanntermaßen unterscheidet die Methode zwei unterschiedliche Wissensstrukturen: Beim „kommunikativen“ Wissen (Mannheim 1980, S. 224ff sowie 285ff.) handelt es sich um verallgemeinerte und stereotypisierte Wissensbestände. Diese werden als „exterior“ erfahren (Bohnsack 2014b, S. 35) und verweisen auf institutionalisierte Normen und Rollen sowie gesellschaftliche Identitätserwartungen und -normen, aber auch auf (Common-Sense-)Theorien der Akteur*innen (Bohnsack 2017, S. 138). Das „konjunktive“ Wissen (Mannheim 1980, 225ff. und 285ff.) dagegen dient einer intuitiven und unmittelbaren Verständigung (Bohnsack 2017, S. 41). Im täglichen Gebrauch verfügen die Akteur*innen über dieses Wissen, ohne sich dessen reflexiv bewusst sein zu müssen, es bildet vielmehr die implizite Grundlage der Praxis selbst und wird deshalb auch als implizites, stillschweigendes, präreflexives oder auch als „atheoretisches“ Wissen (Mannheim 1980, S. 73) bezeichnet, das Menschen miteinander in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (ebd., S.276) verbindet.

Nach Mannheim existieren nun beide Wissensebenen als „eine Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch der Realität“ (ebd., S. 296). Bohnsack hat, hiervon ausgehend, von der „ubiquitären notorischen Diskrepanz“ gesprochen (2017, S. 104) und entsprechend den Begriff Orientierungsrahmen überarbeitet, indem er nunmehr von einem erweiterten Orientierungsrahmen (ebd., S. 102ff.) spricht: „Das Spannungsverhältnis von *Habitus* und *Norm*, [...] stellt den Regel-, nicht den Ausnahmefall der alltäglichen Praxis dar“ (ebd., S. 56). Nach Bohnsack liegt der Analysefokus auf der Rekonstruktion des konjunktiven Wissens, denn für ihn ergibt sich die eigentliche Bedeutung von externen Anforderungen wie Regeln und Normen oder „Orientierungsschemata“ erst „durch die *Rahmung*, das heißt die Integration und ‚Brechung‘ in und durch die fundamentale existenzielle Dimension der Handlungspraxis, wie sie sich im Modus Operandi des *Habitus* oder eben *Orientierungsrahmens* vollzieht“ (ebd. 2017, S. 107f.).

Um die Art der Bezugnahme der Politiker*innen auf Erwartungen, aus dem Zusammenhang ihrer Parteizugehörigkeit, allerdings einfangen und rekonstruieren zu können, wird in der vorliegenden Studie neben einer Analyse der impliziten Wissensbestände auch eine eingehende Analyse des kommunikativ-generalisierten Wissens vorgenommen (vgl. Amling und Geimer 2016). Die Annahme eines spannungsvollen Verhältnisses von „theoretischen Reflexionspotenziale[n] und normativen Erwartungsstrukturen einerseits und [...] modus operandi der Handlungspraxis resp. [...] Habitus andererseits“ (ebd., S. 37) wird dabei zugunsten einer „kontextbezogenen Relativierung“ der Leitdifferenz abgeschwächt (ebd.), um auch Möglichkeiten von impliziten Passungs- und Aneignungsverhältnisse von Normen (Geimer und Amling 2019) nicht von vornherein auszuschließen. Das Untersuchungsvorgehen folgt in diesem Sinne dem Programm einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (Amling und Geimer 2016).

Um nun die beruflichen Orientierungen der Abgeordneten einerseits, sowie den mit der Parteimitgliedschaft in Verbindung stehenden Erwartungen und den Umgangsweisen damit andererseits analysieren zu können, wurden Landtagspolitiker*innen mithilfe von narrativen, leitfadengestützten Interviews als Expert*innen des politischen Handlungsfelds zu unterschiedlichen Aspekten und Orientierungen ihrer beruflichen Praxis befragt (siehe zum Verfahren des Expert*inneninterviews Meuser und Nagel 1997).

Der Beitrag stützt sich auf Interviews mit zwei Abgeordneten des Parlaments eines deutschen Stadtstaats, die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (Nohl 2008). Bei diesen beiden Fällen handelt es sich um Abgeordnete unterschiedlicher Großparteien. Ein deutlicher Kontrast in den beiden Fällen besteht auch in den Parteipositionen: Während der Abgeordnete Hellmuth im Ortsvorstand sitzt, stellvertretender Kreisvorsitzender und Mitglied im Landesvorstand sowie im Vorstand des Landesparlaments ist, hat der Abgeordnete Nabil keinerlei Parteiamt inne. Ein Sample von zwei Fällen stellt zwar eine äußerst kleine Fallzahl dar, aber es finden sich im empirischen Material wechselseitig interpretierbare Verweise, welche also die Aussagen des jeweils anderen Falls bzw. die darin enthaltenden Perspektiven gegenseitig bekräftigen und damit über den einzelnen Fall hinaus und auf Organisationsprinzipien von (Groß)Parteien hinweisen. Nichtsdestotrotz kann nur von einer empirischen Spurensuche gesprochen werden, um in der Untersuchung des Verhältnisses von Abgeordneten und Partei die Frage nach der (oder den) Logik(en) der Praxis von Abgeordneten weiter aufzuschlüsseln.

Der hinzugezogene Leitfaden gliederte das Interview in die Abschnitte Biografie, politischer Alltag, Erfahrungen in der Partei und Orientierungen in politischen Themen. In den letzten beiden Abschnitten stehen speziell Konflikte und Dissens, die sich im Zusammenhang mit der Partei ergeben, im Fokus. Dazu wurden im Vorfeld der Interviews von der Presse aufgegriffene Konflikte recherchiert und bei Bedarf, als konfrontatives Mittel, in der Erhebungssituation eingesetzt.

5. Empirische Befunde

In diesem Abschnitt geht es um die Rekonstruktion von mitgliedschaftsbezogenen Erwartungen, die die Abgeordneten an sich oder andere Parteimitglieder vor dem Hintergrund der Bedingung ihrer Parteizugehörigkeit stellen bzw. denen sie sich ausgesetzt sehen. Im Anschluss daran wird die Frage nach der Relation der rekonstruierten Erwartungen zu den habituellen Bearbeitungsweisen behandelt.

5.1 Eine brave Mitgliedschaft für die gemeinsame Sache – Rekonstruktion normativer Parteierwartungen

Zunächst zeigen sich im Rahmen von berichteten, konflikthafter Interaktionen mit Parteikolleg*innen implizit und auch explizit solche Erwartungen, die mit einem ‚richtigen‘, ‚korrekten‘, also legitimen, parteipolitischen Verhalten jeweils verbunden werden.

So erzählt Hellmuth etwa von einem Appell, den er nach einer Wahlniederlage seiner Partei vor der stark geschrumpften und sich im Streit um Positionsbesetzungen befindenden Landtagsfraktion hält. In zitierender Weise richtet sich Hellmuth in seiner Position als „Parlamentspräsident“ (Interview Hellmuth, Passage 2, Zeile 4) an das imaginäre Fraktionspublikum, wobei er an mehreren Stellen reflexive Beschreibungen und nähere Erläuterung anführt:

Ihr wisst welche Probleme, wir bundesweit haben zu derzeit; hatten wir gerade auch die Flüchtlingswelle à la Merkel; Sie wissen vielleicht was das bedeutet; wir warn ganz unten. Und das hab ich angeführt und hab gesacht;(.) Leute; (.) wollen wir uns selber hier in die Tiefe stürzen; wollen wir gleich hier in den Fluß gehen oder wie ist das. Ich möchte euch hier also bitten persönliche Animositäten und persönliche Dinge mal zurückzunehmen; und wir ham uns hier geeinicht, äh das gewisse Leute gewisse Positionen hier haben sollen; es wurden vom Fraktionschef vorbildliche, vorbildlich; ((Haut mit der Hand auf den Tisch)) ähm Einzelgespräche geführt=der hat das ganz geschickt gemacht, was möchten sie werden; was wollen sie=haben sie Ambitionen, keine; gut. Hack ab; So. Und wir sind uns alle einich nur auf diese eine Sache nich; (Interview Hellmuth, Passage 2, Zeilen 7-19).

Hellmuth verweist in seiner vagen Problemdarstellung auf schlechte Umfragewerte der Partei, deren Ursache er in einer Fehlentscheidung der Bundeskanzlerin sieht und diese Deutungsweise unterstellt er gleichzeitig als ein gemeinsames Erfahrungswissen der Fraktionsmitglieder. Über die Metapher des ‚willentlichen Sturzes in die Tiefe‘ verbindet er das Einstürzen der Umfragewerte auf Bundesebene mit dem als „persönlich“ markierten/ausgedeuteten Verhalten solcher Fraktionsmitglieder vor Ort, die die vorher verhandelten Positionsbesetzungen anscheinend nicht akzeptieren wollen, was nun Unzufriedenheit und „Animositäten“ nach sich zieht, die die Fraktion zu spalten scheinen und in Hellmuths Darstellung deshalb den allgemeinen Abwärtstrend weiter befeuern. In beiden Fällen ist es eine auf „persönliche Dinge“ zurückgeführte Praxis, die Hellmuth als schädlich für die Partei insgesamt charakterisiert und damit als abweichende Praxis für den politischen Bereich delegitimiert. Dem Bereich des „persönlichen“ scheint Hellmuth all die Verhaltensweisen und Haltungen zuzuordnen, die aus seiner Sicht entweder einer grundsätzlich ausgemachten Parteilinie oder ganz konkret getroffenen Absprachen entgegenstehen.

Um dem Absinken nun zu entgehen, fordert Hellmuth im weiteren Verlauf der Passage die Abkehr von einer Orientierung an „persönlichen Dingen“ und stattdessen eine Ausrichtung an parteilicher und fraktioneller Eintracht:

Stell das bitte mal zurück es geht um die gemeinsame Sache. Und wenn wir noch tiefer sinken; sind wir bald alle hier nichmehr bei (Interview Hellmuth, Passage 2, Zeilen 23-25).

Mit der rhetorischen Figur der „gemeinsamen Sache“ adressiert Hellmuth die Fraktionsmitglieder als Teil einer kollektiven Identität, die er im performativen Akt gleichzeitig herzustellen versucht. Ziel ist es dabei, ein ‚wir-Gefühl‘ in Form eines ‚esprit de corps‘ heraufzubeschwören und somit Zusammenhalt herbeizuführen (s. dazu auch Abschnitt 5.2). Zudem entsteht der Eindruck, dass schon während der im Vorfeld vom Vorsitzenden „vorbildlich“ und „geschickt“ geführten Gespräche die „gemeinsame Sache“ gewissermaßen vorausgesetzt und dann danach aussortiert wurde, wer entsprechend „Ambitionen“ hat und wer nicht. Dem sich nachziehende Unmut von solchen Fraktionsmitgliedern, die mit den Entscheidungen nicht einverstanden zu sein scheinen, wird nun jegliche Legitimation entzogen, indem das protestierende Verhalten als unvereinbar mit der „gemeinsamen Sache“ abgetan wird. In dieser Lesart stellt die Forderung zur Ausrichtung an der „gemeinsamen Sache“ eine Disziplinierungsmaßnahme dar, mit deren Hilfe die ausgemachten Abweichler auf ‚Kurs‘ gebracht werden sollen.

Die in der „gemeinsamen Sache“ implizit eingelagerten Erwartungen an das entsprechend und als korrekt ausgewiesene Verhalten der Mitglieder beziehen sich zusammenfassend also auf das Führen und Einhalten interner Absprachen, die Befolgung getroffener Entscheidungen und auf einen Verzicht auf persönliche und dissidente Haltungen sowie eigenmächtige Verhaltensweisen, insgesamt also auch auf das Anerkennen der parteilichen Hierarchien. Der Appell an die gemeinsame Sache birgt damit zugleich eine Strategie der angleichenden Strukturierung politischen Handelns innerhalb der Fraktion, welche Hellmuth und die Fraktionsführung insgesamt als Entscheidungsträger*innen befähigt und den politischen Betrieb in ihrem Sinne aufrechterhält. Implizit legitimierender Referenzpunkt bildet der gemeinsame Parteizusammenschluss und eine damit verknüpfte kollektive (Partei-)Identität, die hier vor allem über das Narrativ eines überlebensnotwendigen Arrangierens in Zusammenhalt performativ hergestellt werden soll, indem jedes einzelne Mitglied dem damit zusammenhängendem Handlungs(an)gebot folgt. Die angestrebte (Wieder)Herstellung eines parteilichen „Wir“ und entsprechender kollektiver (Partei)Identität wird letztlich fundamental verknüpft mit der geforderten Subjektivierung jedes einzelnen Mitglieds als konstitutives Teilelement dieses hierarchischen, sich in und durch Zusammenhalt gründenden Kollektivs.

Ganz ähnlichen Erwartungen, die im Zusammenhang mit der Partei stehen, lassen sich aus einer Passage des anderen Falls, dem von Nabil, rekonstruieren, und zwar u.a. in einer Passage, in der er von einer konflikthafter Interaktion mit Funktionär*innen aus der eigenen Partei berichtet:

Ein Beispiel ist es, hier im Büro wo ich die geöffnet hab; als Bezirksabgeordneter; (.) da wollte, (.) die: Kreis äh Funktionäre, //Hm-hm// (.) die Hauptfunktionäre; die waren hier. Und die ham gesagt, du darfst der mhhhh ähm (.) Bürgerbüro kannst du das mal ne- nennen, aber nich von der Partei. (.) Du kannst die Bürgerbüro von Nabil nennen; aber nich von der Partei. (.) //Hm-hm// Ich hab gesagt ich bin doch Abgeordneter von von der Partei. (.) Nee. Das wolln wir nich, das äh soll es nich sein (Interview Nabil, Passage 2, Zeilen 4-13).

In Nabils Schilderung des Streits über die Verwendung des Logos der Partei dokumentiert sich eine Auseinandersetzung über die Bedingung, die Partei nach außen hin zu repräsentieren. Nabil, dessen Plan zur Eröffnung des Büros offensichtlich nicht mit dem Vorstand abgesprochen gewesen ist, wird über seinen Status des „Bezirksabgeordneten“ eine solche Befähigung abgesprochen. Seine Amtsposition wird – auf Basis seiner Mitgliedschaft – von den Funktionär*innen mit einem eingeschränkten und ihnen untergeordneten Aufgaben- und Sichtbarkeitsbereich verbunden und Nabil damit die Legitimität der Handlung entzogen. Diese Zurechtweisung wird nun von Nabil insofern nicht anerkannt, als dass er sich als gleichberechtigtes Mitglied versteht, dass auf die Sichtbarmachung der Zugehörigkeit in Form des Parteilogos einen legitimen Anspruch hat.

Seiner eigenen Sichtweise auf die Arbeit der Funktionär*innen verleiht Nabil etwas später in vorwurfsvoller Weise Ausdruck:

die stehen nich zu Bürger; (.) die stehen nich äh freiwilllich also dass sie (.) nach draußen gehen und äh die Arbeit der Parteien (.) **ankündigen oder verteidigen**. (5) Aber, die sind der Meinung, (.) Kungelei, in=in=intern irgendwie wo in den Hinterzimmer, (.) wem wolln wir haben, wem wolln wir nich haben, und den wollen wir das mal und äh äh das sollen die nur nur; äh zum äh ihnen a-also zu denen Büros kommen, und die sollen sich äh (.) bra:ve: Mitglieder, der Partei sein (Interview Nabil, Passage 2, Zeilen 44-52).

Nabil behauptet, das tatsächliche Wirken und offizielle Auftreten der Partei sei nicht deckungsgleich: über interne, intransparente Absprachen würden die Parteifunktionär*innen Entscheidungen treffen, die sich nicht am Wohl der Bürger*innen oder an den Grundsätzen der Partei orientierten. Vielmehr sieht er sie als parteiinterne Gatekeeper, die eine unhinterfragte Gefolgschaft für eine Karriere in der Partei voraussetzen, die er als „brave Mitgliedschaft“ zusammenfasst. ‚Brave Mitglieder‘ sind demnach solche, die parteiliche Hierarchien kennen und anerkennen. Als eben jenes ‚brave Mitglied‘ sieht sich Nabil durch die Reaktion der Funktionär*innen auf die Einrichtung seines Büros adressiert und damit einer Disziplinierungsmaßnahme unterworfen, die im Kern beinhaltet, das eigene Handeln dieser Subjektivierungsform und einer entsprechenden Parteilogik anzupassen. Das heißt, Nabil sieht sich dazu angehalten, ein braves Mitglied zu werden, wogegen er sich allerdings wehrt. In seiner expliziten Kritik am Verhalten der Funktionär*innen zeichnet sich zudem ein negativer Gegenhorizont zu Nabils eigenem Verständnis von Parteiarbeit ab, die sich stärker am „Bürger“ zu orientieren und für Transparenz der partei-politischen Abläufe zu sorgen habe.

Erstaunlich ist nun, dass die von Nabil geäußerte Kritik nicht nur auf die politischen Tätigkeiten Hellmuths anzuwenden ist, sondern auch, vice versa, Hellmuths Kritik an eigenmächtigen Handlungsweisen auf Nabil bezogen werden kann. Beide spiegeln ihr Verhalten gewissermaßen negativ, obwohl sie Mitglieder in unterschiedlichen Parteien sind. Weiterhin zeigt sich im Vergleich mit der Passage von Hellmuth, dass der aus Nabils Augen an ihn herangetragene Anspruch der Funktionär*innen, ein „braves Mitglied“ zu werden, negativ ausgedrückt das beinhaltet, was Hellmuth in seiner Forderung der Ausrichtung des eigenen Verhaltens an einer „gemeinsamen Sache“ (positiv konnotiert)

versucht herzustellen.

5.2 Implizite Annahme und explizite Ablehnung – Rekonstruktion des Umgangs mit normativen Parteierwartungen

Wie aber gehen die Interviewten mit den rekonstruierten parteikulturell spezifischen Mitgliedschaftserwartungen der „gemeinsamen Sache“ und „braven Mitgliedschaft“ vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Orientierungen um? Um dies zu ergründen, richten wir den Blick als nächstes auf eine Passage, in der Hellmuth über einen für ihn wichtigen Teil der parteipolitischen Arbeit spricht:

Unser Motto in der Politik das hab ich von meinem Ortsvorsitzenden damals übernommen war; (.) politische Arbeit, und Mitgliederbetreuung. Mitgliederbetreuung //Hm-hm// (.) für wenich Geld. (.) Tagesfahrten; Wochenendfahrten; und mehrtägige Reisen; zu machen. (Interview Hellmuth, Passage 3, Zeilen 11-16).

Hellmuth benennt und verdeutlicht zu Beginn der Passage nicht nur, dass er in einer früheren Zeit zusammen mit seinem Ortsvorsitzenden unter einem gemeinsamen Motto und damit in enger Kooperation gearbeitet hat, sondern verweist auch darauf, dass er sich dieses im Zuge seiner weiteren Laufbahn als eigenes Motto aneignet und ausprägt. Dabei zeigt sich, dass die Bezug- und Übernahme des Mottos nicht nur auf reflexiver kommunikativ-generalisierter Ebene stattfindet, sondern auch die Art und Weise der praktischen Umsetzung betrifft und ihr gar entspricht. Das im Motto eingelassene politische Handlungsprinzip der (wirksamen und dabei möglichst billigen) Mitgliederbetreuung findet sich übersetzt auf handlungspraktischer Ebene in der Durchführung von Mitgliedsfahrten. Die Relevanz solcher Reisen sieht Hellmuth im Zusammenbringen der Mitglieder:

da hält man die Leute zusammen. Man ist mit den Leuten zusammen; man //Hm- hm// spricht miteinander; es entstehen Freundschaften, Kontakte, politische Willensbildung, und vieles mehr; das is ohne Berechnung (Interview Hellmuth, Passage 3, Zeilen 24-28).

Die Fahrten dienen Hellmuth als Plattform, auf deren Grundlage ganz automatisch „Kontakte“ und „Freundschaften“, also über die formale Mitgliedschaft hinausgehende persönliche Beziehungen zwischen Parteimitgliedern entstehen würden, und stellen für ihn damit einen wichtigen Mechanismus im Aufbau einer parteipolitischen Gemeinschaft und in der Herbeiführung parteiinternen Zusammenhalts dar. Das Organisieren von Mitgliedsfahrten und auch der im Appell rekonstruierte Versuch der Anordnung eines Handlungs(an)gebots bzw. der Adressierung einer Subjektivierungsform dokumentieren beide Hellmuths parteipolitische Orientierung an Prozessen parteilicher Vergemeinschaftung, wobei sein Wirken vor allem auf den parteiinternen Bereich fokussiert ist, seien es die Mitglieder der Partei/Fraktion oder die Parteimitglieder des Wahlkreises.

Dass die Fahrten nun „ohne Berechnung“ stattfinden, verweist (neben dem engen und wörtlichen Sinn der möglichst kostengünstigen Durchführung, die

ja als Berechnung stattfindet), schon auf die Möglichkeit eben eine solche in den Aktivitäten zu vermuten, was von Hellmuth aber zurückgewiesen wird. Im Kontext der obigen Äußerungen könnte man daher eine vorsorgliche, präventive oder sanfte Form der Disziplinierung sehen, die darin besteht, dass die Mitglieder nicht gemäß eines vertikalen Machtgefüges kontrolliert werden müssen, sondern sich in horizontalen Machtgefügen selbst und gegenseitig durch „politische Willensbildung“ im privaten Bereich (Freundschaften und Kontakte) kontrollieren.

In der Übernahme des Mottos (verstanden als eine spezifische Ordnungs-idee der Partei) zeigt sich nun ausschnitthaft und exemplarisch, dass und wie Hellmuth in die Strukturen seiner Ämter und damit auch in die übergeordneten Strukturen der Partei im Laufe seiner langjährigen Karriere einsozialisiert¹⁰ ist und entsprechend andere einsozialisiert durch Maßnahmen der Mitgliederbetreuung; wobei das ‚Vehikel‘ oder der ‚Transmissionsriemen‘ der Übernahme auch der enge persönliche Kontakt zu solch erfahrenen Förderern wie etwa dem Ortsvorsitzenden gewesen ist, welche Prägestkraft für sein eigenes parteipolitisches Selbstbild wie seine Praxis entfalteten.¹¹ Denn wir finden bei Hellmuth eine kohärente Orientierung an einem tradierten Rollenverständnis. Neben einer entsprechenden Ausgestaltung der eigenen Praxis, beinhaltet dieses Selbstverständnis auch bestimmte Erwartungen an das Verhalten anderer Mitglieder, etwa in Bezug auf die Art, wie sie ihre parteipolitische Arbeit zu organisieren haben und auch welche Anerkennung sie ihm als Inhaber eines Amtes entgegenbringen sollten. Den Appell hält Hellmuth explizit als Landtagspräsident. Auch in einer anderen Passage rechtfertigt er seinen Widerstand gegen eine*n Anwärter*in für die Bundestagswahl mit Verweis auf fehlende Absprachen, die er nicht aus persönliche Gründen verlange, sondern aufgrund seiner Vorstandsposition allgemein voraussetze: *nich dass ich eingebildet bin; aber ich bin ihr Ansprechpartner; ich bin der Kreisvorsitzende* (Interview Hellmuth, Passage 4, Zeilen 58-59).

An dieser Stelle drückt sich gleichzeitig implizit eine Orientierung Hellmuths aus, seinem Selbstverständnis als Positionsinhaber eines Vorstandsamtes nach anerkannt zu werden (und damit ein Begehren nach Anerkennung aus der Partei heraus), wobei Missachtungen (dieser Position) – wie im obigen Beispiel – zur Not mit Zwang pauschal sanktioniert werden. Der Status dieses (fragilen)

10 Mit Sozialisation soll hier auf einen gewissermaßen idealtypischen Prozess einer Anpassung an oder Einfügung in sozial erwünschte Strukturen im Rahmen einer sozialen Laufbahn in der Organisation Partei verwiesen werden (vgl. Geulen 2004, S. 4f.) ohne allerdings von darin eingelassenen determinierenden Kräften auszugehen.

11 Hellmuth berichtet nicht nur in seiner biografischen Eingangserzählung von durchweg positiven Erfahrungen im Zusammenhang mit seinem Eintritt in die Jugendorganisation der Partei, die ihm in seiner bis dato begrenzten Situation („denn um mich hat sich keiner gekümmert“) durch unterschiedliche Ausflüge und Wochenendseminare und Kontakte zu andern Mitgliedern neue Horizonte eröffnet, sondern spricht auch im weiteren Verlauf des Interviews immer wieder von Personen aus dem Parteikreis, denen er „sehr viel zu verdanken“ habe und zu denen er bis heute enge „Freundschaften“ pflege (Interview Hellmuth, Passage 1, Zeilen 3-53).

Selbstverständnisses ist insofern zwar bedingt durch die Anerkennung anderer, kann aufgrund der (machtvollen) Position (in der formalen Parteihierarchie) bis zu einem gewissen Grad allerdings auch über Praktiken der Disziplinierung durch Hellmuth selbst aufrechterhalten bzw. wiederhergestellt werden. Der Entwicklungslinie seines parteilichen Sozialisationsprozesses folgend, drückt sich in diesem Selbstverständnis und den damit zusammenhängenden Praktiken wie etwa den Disziplinierungsmaßnahmen gegenüber anderen gleichzeitig (subjektivierungstheoretisch gewendet)¹² auch eine Arbeit am Selbst aus, in der das im Zusammenhang mit der Parteiordnung stehende ‚sollen‘, im Sinne einer Reproduktion und Aufrechterhaltung dieser Ordnung, in eine selbsttätige Praktik überführt wird, die nicht nur Hellmuth als anerkanntes Vorstandsmitglied weiterhin oder immer wieder (wenn auch unabschließbar) hervorbringt, sondern auch die (formalen) Hierarchien der Partei in dieses Selbstverständnis wie in die genannten Praktiken (als Notwendigkeit) einfließen lässt.

Zusammenfassend lässt sich nun sagen: Die an andere Mitglieder adressierten Anforderungen (und auch die Logik der Praxis von Hellmuth selbst) fokussieren eine bestimmte Parteiformation, die dem schon skizzierten, hierarchisierten und durch internen Zusammenhalt strukturierten Parteigefüge mit ihm und dem Vorstand als Entscheidungsträger entspricht. Dieses kongruente Verhältnis von einer (zwar impliziten aber auf kommunikativer Ebene liegenden) normativen Erwartung und einer (impliziten) parteipolitischen Orientierung kann als ein *Passungsverhältnis* bezeichnet werden.¹³

Im Gegensatz zu Hellmuth, bei dem von einer parteiinternen Sozialisation gesprochen werden kann, sehen wir im Fall Nabil eine ganz andere, geradezu in diametralem Gegensatz stehende Umgangsweise mit denen an ihn adressierten und von ihm wahrgenommenen Parteierwartungen. In der nachstehenden Passage berichtet Nabil etwa exemplarisch von einer Situation, die ganz ähnlich derjenigen der Eröffnung des Bürgerbüros ist. Hier erzählt er von dem Plan, einen Neujahrsempfang durchzuführen, im Zuge dessen ihm eine* Kreisgeschäftsführer*in entgegentritt und versucht, die Ausführung seines Vorhabens mit folgenden, von Nabil rezierten Worten zu verhindern: *Weil du eine Bezirksabgeordneter bist, das macht die Partei un=nich du* (Interview Nabil, Passage III; Zeilen 5-7). In der anschließend geschilderten Reaktion lässt sich nun herausarbeiten, wie Nabil mit der ihm erneut entgegengebrachten Forderung, sich dem Kurs des Vorstands und der entsprechenden Logik informeller Absprachen anzupassen, umgeht.

Ich habe gesagt was soll das; was is Partei; ich bin Partei. (.) Ich mach die Arbeit für die Partei //Hm-hm//. Und wenn ich die (.) irgendwie äh (.) n- n- d- äh das die äh Regularien verstoße oder irgendwie=was; dann kann die Partei zu mir das mal sagen kann //Hm-hm//.

12 Siehe zu einem Gespräch über Unterschiede und Anknüpfungspunkte von sozialisations- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven (Ricken und Wittpoth 2017).

13 Wir finden hier eine Relation von Norm und Habitus, die sich in Abgrenzung zu Bohnsack nicht als Spannungsverhältnis, sondern im Anschluss an Geimer und Amling als Passungsverhältnis begreifen lässt, dass hier einem „Entsprechungsverhältnis“ zugeordnet werden könnte (2019, S. 32).

(2) Aber (.) ich tu es doch für die Partei. Ich sprech die Leute an die nich zu Partei gehörn, je- jeder Person; jeder Bürger der zu meinen Foren kommt; (.) oder zu Neujahrsempfang kommt. Er weiß doch ganz genau dass ich eine Parteizugehörigkeit habe. (2) Und das wird immer gesagt; (.) -die SP tu- die SPD tut was Gutes für die Bürger; (.) durch Nabil. //Hm-hm.// Aber die Partei kommt immer davor; etwas er- erst davor; und dann kommt Nabil (Interview Nabil, Passage 4; Zeilen 7-22).

Nabil knüpft über die Frage nach dem Wesen der Partei gewissermaßen an seine Kritik an der Arbeit der Funktionär*innen aus der Passage zur Eröffnung des Bürgerbüros an, setzt diesen nun aber keine normativ bessere Arbeitsweise entgegen, sondern beruft sich vielmehr auf sein grundlegendes Verständnis von Partei als einem demokratischen Kollektiv („was is Partei; ich bin Partei“). Nach diesem Verständnis ist es nicht allein der Vorstand, der den Kurs der Partei bestimmt und anderen Mitgliedern nur eine ausführende Rolle zuschreibt. Stattdessen sind es aus Nabils Sicht vor allem Mitglieder wie er, die die Partei schöpferisch hervorbringen und aus deren Leistungen sich die Parteiarbeit zusammensetzt. Nabil hebt weiterhin hervor, sich nicht nach eigenen Interessen zu richten (und auch nicht gegen formale und explizite Regeln verstoßen zu haben), sondern behauptet ein übereinstimmendes Ziel seiner Arbeit und der Partei zu verfolgen („ich tu es doch für die Partei“), was er etwa in der Rekrutierung von und Herstellungen eines Dialogs mit potentiellen Wähler*innen wie parteiexternen Akteur*innen umgesetzt sieht („Ich sprech die Leute an die nich zu Partei gehörn“). Damit beansprucht Nabil die ihm abgesprochene Legitimität, solche Veranstaltungen durchzuführen. Seine eigene Praxis bringt er damit in Übereinstimmung zu der alternativen, demokratisierten Parteiidentität.

Nabils Widerstand gegen den Führungsanspruch des Vorstands findet sich nicht nur auf der kommunikativen Ebene, sondern ebenso auf Ebene der alltäglichen, beruflichen Praxis, wie sich anhand des Materials rekonstruieren lässt: Das Bürgerbüro eröffnet er gegen den Willen des Vorstands unter Nutzung des Parteilogos und auch den Neujahrsempfang führt er trotz Widerstands seitens der Partei durch. Er folgt in seiner Handlungspraxis also offensichtlich nicht dem Ordnungs- und Orientierungsangebot der Partei (der Subjektivierungsform der „braven Mitgliedschaft“), sondern orientiert sein Handeln an der Herstellung von Bürger*innennähe und Transparenz. Hier lässt sich der Eindruck anschließen, dass diese implizite Orientierung im Zusammenhang mit einer Rollenorientierung zu stehen scheint, die sich nicht wie im Fall Hellmuth auf Parteiämter bezieht (beziehen kann), sondern auf eine spezifische Ausgestaltung seines Amtes als Abgeordneter/Repräsentant der Bürger*innen. Das Bürgerbüro eröffnet er explizit als Bezirksabgeordneter und seine Erzählungen und die im Zusammenhang mit der Partei stehenden Auseinandersetzungen kreisen alle um den Bereich von Bürger*innenbelangen. Diese Ausgestaltung seiner Rolle des Abgeordneten verbleibt nun nicht auf impliziter Ebene, sondern lässt sich auf expliziter Ebene mit einem entsprechenden politischen Selbstverständnis einfangen. In Verbindung zu seiner biografischen Eingangserzählung zeigt sich, dass Nabil der Orientierung an Bürger*innenarbeit mit der metaphorischen

Selbstbezeichnung des politischen „Kümmerers“ oder auch „Brückenbauers“, der schon „immer in Vereinen und Verbänden aktiv“ war und dem wie schon seinem „Großvater“ und damit gewissermaßen sozial ererbt, die „Unterstützung der Menschen im Blut liegt“ (Interview Nabil, Passage 1; Zeilen 11-32), explizit Ausdruck verleiht.¹⁴ Wir finden bei Nabil also eine affirmative Bezugnahme auf einen *idealisierten* Selbstentwurf¹⁵ und auf die eigene Praxis, die mit der ihm entgegengebrachten Parteilernerwartung unvereinbar ist.

Trotz Nabils großen politischen Engagements und der guten Bewertung seiner Arbeit aus der Öffentlichkeit („SPD tut was Gutes für die Bürger; (.) durch Nabil“), sieht er sich von Seiten der Partei nicht angenommen („aber Partei kommt immer davor“) und seine Arbeit nicht wertgeschätzt. In dieser Sichtweise, nach der sich Nabil stets ‚nachrangig‘ zur Partei erlebt („und dann kommt Nabil“), dokumentiert sich ähnlich wie im Fall Hellmuth ein Begehren nach Anerkennung aus der Partei heraus, wodurch hier die paradoxe Situation entsteht, dass Nabil die Arbeitsweise des Vorstands und die ausgemachte Bedingung einer „braven Mitgliedschaft“, unter denen dieser Anerkennung gewährt, zwar explizit ablehnt, aber sie gleichzeitig als entscheidende Instanz ansieht, von deren Urteil eine eigentliche, d.h. eine anerkannte Parteizugehörigkeit jenseits der formalen Mitgliedschaftsgrenze abhängt. Nabils Bearbeitungsweise dieses Konflikts lässt sich abschließend aus einer Passage rekonstruieren, in der er auf die von ihm zitierte Frage der Kreisgeschäftsführerin antwortet, warum er ihr so viel Arbeit machen würde:

Wenn ich vergleichbare Arbeit mache und auch der gleiche Niveau sein soll; dann muss ich für die zwei Personen arbeiten. // Hm-hm// (.) Aber mein Problem is anders; ich will besser als er sein; und deswegen mache ich für drei Personen arbeit. (.) Und die drei Personen arbeit, (.) is das für mich, //Hm-hm// meine, nächste, Ziel und Stufe, wo ich das erreichen wollte (Interview Nabil, Passage 4; Zeilen 31-38).

Anhand Nabils Argumentation gegenüber der Hauptkreisgeschäftsführerin, deren Arbeit er hier als Kontrastfolie verwendet, zeigt sich nun: Damit Nabils Stil der politischen Arbeit und sein politisches Selbstverständnis auch in der Partei und somit vom Vorstand als positiv und erfolgreich wahrgenommen wird, sieht er sich in keiner anderen Möglichkeit, als sein Engagement im vorpolitischen Raum noch zu erhöhen.

14 Es lässt sich die Vermutung anschließen, dass Nabil diese in seiner biografischen Eingangszählung geschilderten Erfahrungen in die politische Praxis handlungsleitend überführt.

15 Vgl. hierzu Amlings und Geimers Ausführungen zur Kategorie der „Selbstidealisierung“: „Die Politikerinnen bilden Selbstidealisationen aus, deren Kern die (metaphorisch verdichtete) Darstellung zentraler Aspekte ihrer beruflich-professionellen Orientierungen einerseits und andererseits der Passung und Widerspruchsfreiheit dieser zu Orientierungen im Bereich der privaten Lebensführung sind“ (2018, S. 195).

5.3 Bedingte Zugehörigkeit kollektiver Identität

In der Zusammenschau der Fälle offenbart sich nun, dass beide Landtagspolitiker in einem je spezifischen Verhältnis zu ihren unterschiedlichen Parteien und deren ähnlichen Organisationsprinzipien stehen. Hellmuths Verhältnis zu diesen Organisationsprinzipien kann als affirmativ bezeichnet werden, während Nabil eher in einem widerstreitenden Verhältnis zu denselben steht. In diesem Verhältnis haben sie zwar maximal kontrastierende Haltungen, teilen dabei aber einen gemeinsamen Bezugspunkt: die hierarchischen Beziehungsstrukturen der Partei und entsprechend hegemoniale Praktiken der asymmetrischen Herstellung von Konsens und Zustimmung. Als parteigebundene Politiker stehen die beiden Fälle in dieser Hinsicht im Zusammenhang mit einer normativen, (partei)übergreifenden Parteiordnung, die mit einem Appellcharakter oder „hegemonialen Anforderungsprofil“ (Bröckling 2012, S. 31) an die eigene Praxis einhergeht (die sich auf der Grundlage der formalen Mitgliedschaft zur Partei vollzieht, aber darüber hinausgeht) und die also eine Bezugnahme einfordert, welche habituell aber unterschiedlich bearbeitet wird. Während Hellmuth diese Parteiordnung etwa in Prozessen der Postenbesetzung und gemäß seiner Ämter reproduziert und in seinem implizitem Selbstverständnis als Person verkörpert, arbeitet sich Nabil an eben jenen Personen und den von ihnen repräsentierten und forcierten Normen der Parteiordnung in seiner eigenen Partei ab.

Weiterhin zeigt sich, dass sich diese Parteiordnung (mitunter) auf Grundlage von Normen konstituiert, die im Zusammenhang mit der Parteizugehörigkeit stehen und sich als *kollektive Identitätsnormen* bezeichnen lassen, da sie in Verbindung zu einer bestimmten Form von einer, im organisationalen Kontext verorteten und herzustellenden Gemeinschaft stehen. In seinem Appell äußert Hellmuth gegenüber den Fraktionsmitgliedern die Erwartung, der „gemeinsamen Sache“ gerecht zu werden (welcher er in seiner eigenen Praxis auch implizit selbst entspricht) und Nabil sieht sich als parteigebundener Abgeordneter dem Anspruch ausgesetzt, ein „braves Mitglied“ zu werden. In beiden Fällen ist es eine bestimmte Form (eines hierarchisierten) „Wir“, das durch die Adressierung der kollektiven Identitätsnormen jeden Einzelnen für die Her- und Sicherstellung einer – allerdings unscharf bleibenden – kollektiven (Partei-)Identität in die Pflicht nimmt, indem sie entsprechenden Handlungs(an)geboten Folge leisten sollen, um damit (wieder) Teil des Kollektivs werden zu können. Insofern stellen sie Subjektivierungsangebote aus der Partei bereit, d.h. sie bieten relevante Praktiken und Deutungsweisen für kontingentes parteipolitisches Handeln, die, wie im Falle Hellmuth, identitätsstiftenden Charakter besitzen können. In diesem Sinne ließe sich auch von dominanten Organisationsprinzipien bzw. hegemonialen Formen des Organisierens sprechen, durch die „andere Formen der Formierung von Kooperation [...] ausgeschlossen, entmutigt, delegitimiert werden“ (Bruch und Türk 2005, S. 90f.).

Die kollektiven Identitätsnormen finden sich dabei nicht auf Ebene einer

formalen, kodifizierten Erwartungsstruktur, vielmehr richtet sich der Blick hier auf eine bestimmte Organisations- bzw. Parteikultur und auf Aspekte ihrer Ausgestaltung, wie sie in Form der rekonstruierten Parteiordnung der asymmetrischen Herstellung von Konsens und Verordnung von Gemeinschaft ausbuchstabiert sind.

Die Erfüllung der Bedingungen einer parteipolitisch regulierten Praxis, bzw. die Anerkennung der kollektiven Identitätsnormen, entscheidet darüber, ob die Voraussetzungen für eine Karriere im Rahmen einer bona fide Mitgliedschaft vorliegen, und sorgen dadurch für eine Persistenz dieser parteilichen Strukturen. Insbesondere der Fall Nabil zeigt allerdings, dass diese nicht starr, sondern Schauplatz von Auseinandersetzungen ist, und dass, auch wenn – wie im empirischen Material offensichtlich wurde – Abweichungen stets mit Sanktionen verbunden sind, Veränderungen nicht ausgeschlossen werden können.

6. Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage nach dem Verhältnis von Abgeordneten und Partei bzw. deren dominanten Organisationsprinzipien. Dabei ging es insbesondere um die Frage nach den, mit der Parteimitgliedschaft in Verbindung stehenden Erwartungen und ihrer Beziehung zur habituellen Praxis von Landtagsabgeordneten. Ziel des Beitrags war es, eine Perspektive aufzuzeigen, mit der sich dem genannten Forschungsinteresse methodisch fruchtbar begegnen lässt.

Das illustrierende Vorgehen und die beispielhafte Analyse haben nun gezeigt, dass die Abgeordneten in ihrem Verhältnis zur Partei gleichartigen und parteiübergreifenden normativen Strukturen gegenübergestellt sind, die eine Bezugnahme einfordern. Die von beiden Abgeordneten diesbezüglich wahrgenommenen Erwartungen beziehen sich auf das Anerkennen und das Aufrechterhalten der parteilichen Hierarchien wie eines entsprechend asymmetrischen Zusammenhangs eines (parteilichen) Kollektivs. Während im Fall Hellmuth ein sozialisatorisches Einfügen in diese Strukturen rekonstruiert wurde, indem er entsprechend andere Mitglieder mit gleichartigen Erwartungen einer Anpassung adressiert, ließ sich im Fall Nabil ein oppositionelles Einwirken auf jene normativen Strukturen rekonstruieren, die von Seiten der Partei allerdings mit Sanktionen beantwortet wurden. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die an das parteipolitische Verhalten gerichteten (aber auch an das Selbstverständnis als Parteimitglied adressierten) Erwartungen, also nicht so sehr die Einhaltung von formellen (expliziten) als vielmehr informelle Regeln fokussieren, bzw. die Orientierung an einer spezifischen Parteikultur einfordern. Trotz der kleinen Fallzahl lässt sich durch die rekonstruierten Homologien der diesbezüglichen Erfahrungen eine (partei)übergreifende normative Parteiordnung vermuten. Vor diesem Hintergrund scheint es ergiebig, den aufgezeigten Hinweisen wei-

ter nachzugehen, um machttheoretische Aspekte einhergehender parteilicher Organisationsprinzipien stärker beleuchten zu können, insbesondere mit Blick auf parteiinterne Rekrutierungs- und Honorierungspraxen.

Deutlich wurde zudem, dass die Partei als Organisation über eine Logik der bedingten Zugehörigkeit operiert und strukturiert ist, die über prozessierende kollektive Identitätsnormen (hinsichtlich ‚echter‘ und legitimer Zugehörigkeit) Praktiken des parteilichen Raumes reguliert und Subjektivierungsangebote als legitime bona fide-Zugehörige bereitstellt. Diese Subjektivierungsangebote hängen mit einer spezifischen (hierarchisch strukturierten und in Geschlossenheit formierten) und über die Formalstruktur hinausgehende Organisationsform und Subjektivität von Partei als Kollektiv zusammen. Wenn nun nach Luhmann die Funktion der Politik in der Vorbereitung und Bereithaltung der Möglichkeit für kollektiv bindende Entscheidungen besteht (2002, S.84f.) und, wie Siri hervorhebt, Parteien dieser Idee nach vor allem für ersteres zuständig sind (2012, S. 95), dann lässt sich in der rekonstruierten parteikulturellen Organisationsform als spezifische Verbindung von formalen Hierarchien und informellen Praktiken der Verordnung von Gemeinschaft und asymmetrischen Herstellung von Konsens ein *Mechanismus* zur Herbeiführung von kollektiver Handlungs- bzw. Entscheidungsfähigkeit unter sonst einer sich durch hohe Kontingenz auszeichnende Situationen ausmachen. Aus organisationstheoretischer Sicht kann die innerparteiliche Akteur*innenvielfalt über solch dominante Organisationsprinzipien bis zu einem gewissen Grad (und nie endgültig) funktional reguliert und die eigene (Re)konstituierung der Partei als Organisation aufrechterhalten werden.

Hieran schließt sich allerdings etwa die Frage an, inwiefern eine solche, sich in und durch Einheitlichkeit auszeichnende kollektive Subjektivität der Partei von parteiexternen gesellschaftlichen Diskursen getragen und bedingt wird, die eine Unterstellung von parteilicher Geschlossenheit als positiv und notwendig für einen funktionierenden Politikbetrieb behaupten und dadurch wiederum andere Formen des parteiinternen Organisierens (wie sie etwa von Nabil angestrebt werden) delegitimieren. Eine Erweiterung der Perspektive der hier vorgenommenen Untersuchung von Subjektivierung *in* Parteien könnte zur Beantwortung dieser Frage fruchtbar ergänzt werden von einer Perspektive der Subjektivierung *von* Parteien.

Literatur

- Amling, S., und A. Geimer. 2016. Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. Forum: Qualitative Sozialforschung. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2630/4038%20>. Zugegriffen: 15. August 2018.
- Amling, S., und A. Geimer. 2018. Das Wissen der Abgeordneten. Ein empirischer Zugang zur Analyse der normativen Ordnung professioneller Politik. In Soziologie der Parlamente. Neue Wege der politischen Institutionenforschung, Hrsg. J. Brichzin, D. Krichewsky, L. Ringel und J. Schank, 175-208. Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, R. 2014a. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. 2014b. *Habitus, Norm und Identität*. In *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Hrsg. W. Helsper, R.-T. Kramer und S. Thiersch, 33-54. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.
- Brichzin, J., D. Krichewsky, L. Ringel und J. Schank, Hrsg. 2018. *Soziologie der Parlamente. Neue Wege der politischen Institutionenforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröckling, U. 2012. *Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände*. In *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung*, Hrsg. R. Keller, W. Schneider und W. Viehöver, 131–144. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bröckling, U. 2017. *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, S., und S. Krasmann. 2010. *Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung*. In *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, Hrsg. S. van Dyk, und J. Angemüller, 23-43. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Bruch, M., und K. Türk. 2005. *Organisation als Regierungsdispositiv der modernen Gesellschaft*. In *Organisationsgesellschaft*, Hrsg. W. Jäger und U. Schimank, 89-123. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. 2001 [1997]. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. 2009 [2004]. *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. 1986 [1984]. *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. 1994 [1982]. *Das Subjekt und die Macht*. In *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Hrsg. H. L. Dreyfus, P. Rabinow und Ders., 243-261. Weinheim: Beltz.
- Friedberg, E. 1995 [1993]. *Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Geimer, A., und S. Amling. 2019. *Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung*. In *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, Hrsg. A. Geimer, S. Amling und S. Bosančić, 19-42. Wiesbaden: Springer VS.
- Geulen, D. 2014. *Ungelöste Probleme im sozialisatorischen Diskurs*. In *Sozialisations-theorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*, Hrsg. D. Geulen und H. Veith, 3-20. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hartz, R. 2018. *We Are Family? Anrufungen organisationaler Gemeinschaft zwischen Unterwerfung und Emanzipation*. In *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*, Hrsg. T. Alkemeyer, U. Bröckling und T. Peter, 195-217. Bielefeld: transcript.
- Jun, U. 2013. *Typen und Funktionen von Parteien*. In *Handbuch Parteienforschung*, Hrsg. O. Niedermayer, 119-147. Wiesbaden: Springer VS.

- Kühl, S., und J. Muster. 2016. Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretische Handreichung. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. 2002. Die Politik der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. 1980 [1922-1925]. Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meuser, M., und U. Nagel. 1997. Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Hrsg. B. Friebertshäuser und A. Prengel, 481-491. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Niedermayer, O. 2013. Die Analyse einzelner Parteien. In Handbuch Parteienforschung, Hrsg. O. Niedermayer, 61-83. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. 2008. Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Peter, T. 2018. Kollektivität durch Adressierung. Systemtheoretische Perspektiven auf die Subjektivierung von Interaktion, Organisation und Gemeinschaft. In Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven, Hrsg. T. Alkemeyer, U. Bröckling und T. Peter, 33-53. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. 2008. Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. 2013. Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern der Konzepte. In Techniken der Subjektivierung, Hrsg. A. Gelhard, T. Alkemeyer und N. Ricken, 29-49. München: Wilhelm Fink.
- Ricken, N., und J. Wittpoth. 2017. Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Hrsg. M. Rieger-Ladich und C. Grabau, 227-255. Wiesbaden: Springer VS.
- Saar, M. 2013. Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In Techniken der Subjektivierung, Hrsg. A. Gelhard, T. Alkemeyer und N. Ricken, 17-28. München: Wilhelm Fink.
- Supik, L. 2005. Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld: transcript.
- Softić, D. 2016. Migranten in der Politik: eine empirische Studie zu Bundestagsabgeordneten mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Siri, J. 2012. Parteien. Zur Soziologie einer politischen Form. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesendahl, E. 2013. Parteienforschung im Rahmen der Sozialwissenschaften. In Handbuch Parteienforschung, Hrsg. O. Niedermayer, 13-61. Wiesbaden: Springer VS.

Hörige Angehörigkeit / appellative Konjunktivität als Meta-Identität / Subjektnorm? Eine Replik zum Beitrag von Philip Schelling „Zur Organisation von Partei – Über die Verordnung von Gemeinschaft und die asymmetrische Herstellung von Konsens“¹

Die zentrale Forschungsfrage, die der Beitrag aufwirft, möchte klären, „wie Abgeordnete in ihrer Alltagspraxis mit ihrer Partei (bzw. deren Organisationsprinzipien) und ihrer Parteizugehörigkeit umgehen“. Diese Frage nimmt ihren Ausgang bei der Annahme, dass mit der Zugehörigkeit gemeinsame Erfahrungen oder gleichartige Adressierungen (die unterschiedlich erfahren werden) einhergehen. Vor diesem Hintergrund besticht der Beitrag schon durch das Sampling infolge einer aufschlussreichen Gegenüberstellung zweier Fälle, die sehr unterschiedliche bzw. komplementäre Formen der formalen Partei-Zugehörigkeit implizieren. Während ein Abgeordneter (*Hellmuth*) sowohl Mitglied eines Ortsvorstands, im Landesvorstand und Vorstand des Landesparlaments wie stellvertretender Kreisvorsitzender ist, so hat ein weiterer Abgeordneter einer anderen Partei (*Nabil*) keinerlei Parteiamt inne. Insofern befinden sie sich hinsichtlich der hierarchischen Organisation der Parteien an zwei unterschiedlichen Polen. Die

1 Hinsichtlich meiner eigenen Positionierung gegenüber dem Text und dem Verfasser ist hervorzuheben, dass Philip Schelling zwei Jahre in meinem DFG-Projekt (Aporien der Subjektivierung) an der UH Hamburg gearbeitet hat, ich seine Abschlussarbeit betreut und begutachtet habe (aus der das Material zum vorliegenden Text stammt) und ich eine erste Version des Textes kommentiert habe – insofern könnte man mich als Autor einer Replik einerseits als besonders ungeeignet, weil biased verstehen. Andererseits und umgekehrt aber auch als besonders geeignet, weil ich mit den Analysen und Überlegungen vermeintlich gut vertraut bin. Ich versuche letzteren Punkt für mich in Anspruch zu nehmen und verstehe diese Replik als eine stets wertschätzende, teils kritisch-spekulative Fort- und Weiterführung des besprochenen Ansatzes, die vor dem Hintergrund meiner eigenen Arbeiten zu spezifischen Diskussionspunkten anregen möchte.

Auswahl der Passagen für die Analyse folgt zunächst „berichteten, konflikthaften Interaktionen mit Parteikolleg*innen“, die fallbezogen sowie vergleichend weiter kontextuiert werden. Als Hauptergebnis ist festzuhalten, dass die beiden Politiker in einem gegensätzlichen Verhältnis zu den Organisationsprinzipien ihrer Partei stehen, das als widerstreitendes (*Nabil*) und als affirmatives Verhältnis (*Hellmuth*) rekonstruiert wird. Sie teilen dabei einen gemeinsamen Bezugspunkt, indem sie sich gegenüber Praktiken der *Verordnung von Gemeinschaft* und *hegemonialen Praktiken der asymmetrischen Herstellung von Konsens* verorten. Hellmuth reproduziert diese kohäsionsstiftenden Organisationsprinzipien der Partei(en), etwa in den Prozessen der Entscheidungsfindung und Postenbesetzung, auch durch seine Ämter bzw. er verkörpert sie gemäß seinem Selbstverständnis als (Amts) Person, während Nabil mit eben ähnlich entscheidungsmächtigen Positionen und den durch sie repräsentierten und forcierten Normen der Geordnetheit in *seiner* Partei hadert. Besonders produktiv aufzugreifen ist meines Erachtens die Lagerung des Beitrags an einer Schnittstelle von derzeit drei recht intensiv diskutierten, (unterschiedlichen, aber teils sich überschneidenden) Diskursen: zur *Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode* (insbesondere hinsichtlich des Stellenwerts des kommunikativ-generalisierten Wissens), über *Praktiken der Her- und Darstellung sozialer Kategorien* bzw. Mitgliedschaften und zu *Prozessen der Subjektivierung* (im Sinne der Subjekt-Werdung entlang Normen eines legitimen Subjekt-Seins). Vor dem Hintergrund dieser theoretisch-methodologischen Bezugspunkte, die auch das Kernanliegen der im Text aufgegriffenen, dokumentarischen Subjektivierungsforschung betreffen (Geimer 2019, Geimer/Amling 2019), lassen sich – gemäß der Position des Verfassers der Replik – einige Stärken des Beitrags ausmachen, allerdings auch einige, noch ungeklärte Fragen aufwerfen bzw. – positiv gewendet – neue Perspektiven eröffnen.

Hinsichtlich der Diskussionen zur Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode wird deutlich, dass die Akteure sich auf ähnlich „wahrgenommen[e] Erwartungen“ beziehen, die ein „Anerkennen und das Aufrechterhalten der parteilichen Hierarchien [so]wie eines entsprechend asymmetrischen Zusammenhangs eines (parteilichen) Kollektivs“ adressieren. Es ist auffällig, dass diese normativen Erwartungen *kaum explizit* von Philip Schelling auf einen Begriff gebracht werden und vielmehr die Formen des Umgangs mit ihnen betont werden – so werden schon im Titel des Beitrags die *Praktiken* der „Verordnung von Gemeinschaft“ und „asymmetrischen Herstellung von Konsens“ in den Blick genommen. Demgegenüber bleiben die spezifische normative Ordnung (und politische Orientierung) der Partei eher bis völlig blass, was kaum an den Interpretationen des Autors liegt, sondern den (mangelnden) Einlassungen der Akteure. Entsprechend heißt es auch: „in beiden Fällen ist es eine bestimmte Form (eines hierarchisierten) ‚Wir‘, das durch die Adressierung der kollektiven Identitätsnormen jeden Einzelnen für die Her- und Sicherstellung einer – *allerdings unscharf bleibenden* – kollektiven (Partei-)Identität in die Pflicht nimmt“ (eigene Hervorhebung). Demgegenüber könnte akzentuiert werden, dass *die* generelle bzw. generalisierte *Norm der Zu- oder besser Angehörigkeit*

die *Hörigkeit* darstellt; erst diese macht aus (etwa durch das Parteibuch) formal Zugehörigen legitime Mitglieder. Die im Text genannte bona fide-Mitgliedschaft wäre demzufolge als *Norm der hörigen Angehörigkeit* zu fassen.

Das mag zunächst lediglich als eine mehr oder weniger treffende Reformulierung der Analysen und Überlegungen des Beitrags erscheinen; kann aber vor dem Hintergrund des Anliegens speziell des Beitrags – wie generell dieses Jahrbuchs – weiterführende Bestimmungen erlauben. Versteht man die Partei als Organisation (ohne hier die Feinheiten der Organisationsforschung aufzugreifen) und damit als einen potenziellen, konjunktiven Erfahrungsraum, der durch die Heterogenität der Mitglieder (die sich typischerweise schon in Partei-Flügeln oder eben Hierarchie-Ebenen niederschlägt) auf gemeinschaftsstiftende Adressierungen angewiesen ist, so stellt sich die Frage, ob mit entsprechend zustimmungspflichtigen Normen nicht ein informeller, impliziter aber nicht atheistischer Charakter von Erfahrungsräumen einhergeht, der bislang nicht ausreichend methodologisch gefasst ist. Zwar ließe sich argumentieren, dass diese hörige Angehörigkeit lediglich *gegenstandsbezogen* zu verstehen sei („brave Mitglieder“/ „gemeinsame Sache“) und eine kulturelle Grundlage der Organisation von Entscheidungen durch *Fraktionsdisziplin* oder *Fraktionssolidarität* darstellt (der ebenso unabhängig von der jeweiligen corporate identity einer Partei, ihres mehr oder weniger codifizierten Programms existiert). Wenngleich Philip Schelling nicht entsprechend argumentativ vorgeht, so werden im Text grundlegendere, methodologische Anschlüsse und Ausblicke vermieden. In diesem Sinne ließe sich (stärker noch als bislang im Text) etwa an Bohnsacks Differenzierung *eines impliziten, kommunikativ-generalisierten Wissens* anschließen, demzufolge „AkteurInnen an der Performanz und Habitualisierung der imaginativen sozialen Identitäten orientiert sind“ (Bohnsack 2017: 138). Imaginative soziale Identitäten sind solche, die nicht nur legitimatorische Selbstentwürfe anleiten, welche von habituellen Wissensstrukturen gelöst sind, sondern handlungsleitend und praxisorientierend wirken. Dies gilt in vorliegenden Beispielen im Beitrag *nicht* für eine konkrete „kollektive (Partei-)Identität“ (politische Orientierung), die – so ja Philip Schelling selbst – „unscharf bleib[t]“, sondern (nur oder gar) für die generelle bzw. kommunikativ-generalisierte Norm der legitimen Mitgliedschaft (bzw. hörigen Angehörigkeit). Bohnsack hat unter anderem in Bezug auf meine eigenen Arbeiten (mit Steffen Amling) vorgeschlagen von „*Meta-Identität*“ (ebd.: 166) zu sprechen und in ähnlicher Weise fassten Steffen Amling und ich (Geimer & Amling 2019: 31ff.) Authentizitätsnormen in der professionellen Politik als handlungsbereichsspezifische oder feldtypische *Subjektnormen*. An anderer Stelle sprechen wir – bezüglich der professionellen Kunst – von einem „*Ethos* der Entgrenzung der Kunst“ (Geimer & Amling 2018), welches impliziert, dass eine imaginäre (von der Praxis losgelöste bzw. nicht einholbare) Identitätsnorm besteht („immer und jederzeit“ Künstler_in zu sein und entsprechend zu schaffen), der zwar einerseits gar nicht genug nachgekommen werden kann, die aber andererseits die Alltagspraxis von Künstler_innen imaginativ anleitet. Auf eben solche produktiv wirksamen Meta-Identitäten bzw. Subjektnormen (oder

ein Ethos) kann der Beitrag von Schelling, zum einen, hinweisen und könnte sie zugleich, zum anderen, noch stärker in ihrer weitergehenden, theoretisch-methodologischen Bedeutung für die Dokumentarische Methode herausarbeiten: Unter welchen Bedingungen und in welchen Erfahrungsräumen konstituieren sich entsprechende ‚Appelle an Konjunktivität‘ als Meta-Identität bzw. Subjektnorm? Wie sind „Subjektivierungsangebote als legitime bona fide-Zugehörige“ von Aspekten eines generellen *peer pressure* oder einer spezifischen *corporate identity* systematisch und grundlegend zu unterscheiden? Welche soziale Lage- rung oder ähnliche Geschichte weisen soziale Einheiten auf, die entsprechend ähnliche Subjektnormen ausbilden? Lässt sich ggf. von einer übergreifenden Subjektkultur (im Sinne einer soziologischen Gegenwartsdiagnose) sprechen, die in spezifischen Kontexten zu ähnlichen Subjektnormen führt?

Bezüglich Aspekten der Her- und Darstellung sozialer Kategorien, wie sie jüngst bspw. in Bänden zu „Praktiken der Humandifferenzierung“ (Hirschauer 2017) oder zu „Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft“ (Budde/ Bitner/ Bossen/ Rißler 2018) diskutiert wurden bzw. hinsichtlich Debatten zur „Subjektivierung“ (Ricken/ Casale/ Thompson 2019) bzw. über „Subjekt und Subjektivierung“ (Geimer/ Amling/ Bosančić 2019) ist in hohem Maße anzuerkennen, dass der Beitrag diese Diskurse durch die „rekonstruierte[n] parteikulturelle[n] Organisationsform als spezifische Verbindung von formalen Hierarchien und informellen Praktiken der Verordnung von Gemeinschaft und asymmetrischen Herstellung von Konsens“ partiell zusammenführt. Die herausgearbeiteten Praktiken werden als *Praktiken der Subjektivierung* durch Zu-/ An- gehörigkeit bzw. Mitgliedschaft interpretiert. Dabei bleiben (schon aufgrund der Kürze des Beitrags) jeweils Aspekte der Praxis- wie der Subjektivierungstheorie unterbeleuchtet. Imperative eines „Doing Category“ (Hirschberg/ Köbsell 2018: 97) bzw. ‚doing membership‘ könnten umfassender in Bezug auf die Intersektionalität von sozialen Kategorien und damit in Bezug auf die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen herausgearbeitet werden (diesbezüglich wären zumindest auch soziogenetische Ausblicke zu Hintergründen des affirmativen und widerstreitenden Verhältnisses der Akteure zu den Organisationsprinzipien der Parteien höchst aufschlussreich). Die im Beitrag zwar zentral gesetzte und doch eher nebenbei erwähnte Fokussierung auf *Handlungsfähigkeit* (sensu Butler) könnte dann ebenso stärker akzentuiert werden; etwa hinsichtlich der Frage welche Fähigkeit die Angehörigkeit zur Partei (in Relation zu anderen sozialen Kategorien und Erfahrungsräumen) jeweils für die (beiden) Akteure produziert. Ohne Frage wären damit auch Spekulationen verknüpft, die eher zu weiteren Untersuchungen ähnlicher methodologischer Ausrichtung (in und ggf. auch jenseits der Organisations-, Parteien- und Parlamentforschung) anregen, die allerdings gegen Ende des Beitrags von Philip Schelling in Aussicht gestellt werden könnten, um die grundlegende Perspektive und die Einsichten des Beitrags nochmals vom Gegenstand zu lösen. Vor diesem Hintergrund verstehe ich diese Replik als ein erweiternder Kommentar, der versucht die meines Erachtens noch etwas lose Fäden enger zusammenzuführen, um einen umfassenderen Forschungsstrang zu entwickeln, der sich in dem Beitrag abzeichnet.

Literatur

- Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.). (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Geimer, Alexander (2019): Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsforderungen für die künstlerische Praxis. ZQF. Zeitschrift für qualitative Forschung 20(1), S. 157-174.
- Geimer, Alexander/ Amling, Steffen (2019): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In: Geimer, Alexander/ Amling, Steffen/ Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: VS, S. 19-42.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: VS.
- Geimer, Alexander/ Amling, Steffen (2018): Identitätsnormen und Subjektivierung. Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Hoffmann, Nora (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich, S. 298-311.
- Hirschauer, Stefan (Hrsg.) (2017): Un/doing Differences: Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist: Velbrück.
- Hirschberg, Marianne/Köbsell, Swantje (2018): Replik auf den Text von Katharina Walgenbach: Dekategorisierung - Verzicht auf Kategorien, in: Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith/ Sansour, Teresa (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-103.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. München: Juventa.

Autorinnen und Autoren

Dr. Steffen *Amling*

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

eMail-Adresse: amlings@hsu-hh.de

Prof. emer., Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Dipl.-Soz. Ralf *Bohnsack*

Freie Universität Berlin

eMail-Adresse: bohnsack@zedat.fu-berlin.de

Dr. Alexander *Geimer*

Humboldt-Universität zu Berlin.

eMail-Adresse: alexander.geimer@hu-berlin.de

Dr. Daniel *Goldmann*

Eberhard-Karls-Universität Tübingen

eMail-Adresse: daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Dr. Jan-Hendrik *Hinzke*

Universität Bielefeld

eMail-Adresse: jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de

Dr. Nora F. *Hoffmann*

FernUniversität in Hagen

eMail-Adresse: nora.hoffmann@fernuni-hagen.de

Dr. Martin *Hunold*

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

eMail-Adresse: hunold@paedagogik.uni-kiel.de

Dr. Martin *Karcher*

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

eMail-Adresse: karcher@hsu-hh.de

Dr. Denise *Klinge*

Universität der Bundeswehr München

eMail-Adresse: denise.klinge@unibw.de

Prof. Dr. Iris *Nentwig-Gesemann*
Freie Universität Bozen/Free University of Bolzano
eMail-Adresse: Iris.NentwigGesemann@unibz.it

Prof. Dr. Arnd-Michael *Nohl*
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
eMail-Adresse: nohl@hsu-hh.de

Dr. Anna *Rauschenberg*
Philipps-Universität Marburg
eMail-Adresse: rauschenberg@staff.uni-marburg.de

Philipp *Schelling*
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
eMail-Adresse: schelling@hsu-hh.de

Dr. Kevin *Stützel*
Friedrich-Schiller-Universität Jena
eMail-Adresse: kevin.stuetzel@uni-jena.de

Prof. Dr. Anne-Christin *Schondelmayer*
Universität Koblenz-Landau
eMail-Adresse: schondelmayer@uni-landau.de

Dr. Sarah *Thomsen*
Universität Potsdam
eMail-Adresse: Sarah.Thomsen@uni-potsdam.de