

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Anja Tervooren
Robert Kreitz (Hrsg.)



Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 2

Anja Tervooren
Robert Kreitz (Hrsg.)

Dinge und Raum in der
qualitativen Bildungs- und
Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2178-8 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1206-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Tin can phone, Flynt, Dreamstime.com

Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhalt

Anja Tervooren, Robert Kreitz

Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung.
Einleitung 7

Methodologien der Dinge und des Raums

Kerstin Rabenstein

Wie schaffen Dinge Unterschiede?
Methodologische Überlegungen zur Materialität
von Subjektivationsprozessen im Unterricht 15

Arnd-Michael Nohl

Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte
mit der Dokumentarischen Methode 37

Oliver Schnoor

Innen und außen; still und bewegt; niedrig und hoch.
Zu einer multimodalen Praxeologie räumlicher Unterscheidungen 55

Pädagogische Raumkonstruktionen und Bildungsräume

Sebastian Schinkel

Unschärfen der Verortung im Zusammenleben als Familie.
Räume und Routinen einer Praxis multilokalen Wohnens 81

Ina Herrmann

Szenische Heterochronien.
RaumZeitliche Praktiken der Identitätsarbeit 99

Sebastian Dirks

Raum(re)produktion einer „zukünftigen Bildungslandschaft“ 119

Materialität der Pädagogik – Dinge der Bildung

Dominik Krinninger, Kaja Kesselhut, Markus Kluge

Schreibtisch. Maltisch. Abstellisch.

Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität
familiärer Pädagogik 139

Viktoria Flasche

„Linkische“ Cyborgs.

Jugendliche Selbstkonstitutionen als hybride Netzwerke
zwischen Dingen und Räumen 157

Dorle Klika

Stadt- und Landkindheit in den 1950er Jahren.

Autobiographische Reflexionen 175

Über die Autor*innen 191

Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung.

Einleitung

Anja Tervooren, Robert Kreitz

Dinge und Raum stehen seit einigen Jahren verstärkt im Mittelpunkt qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Nach dem sogenannten *material* und *spatial turn*, die sich seit den 1990er Jahren in den Sozial- und Kulturwissenschaften vollzogen haben, werden in zahlreichen Forschungsansätzen die materialen Umwelten in ihrem konstitutiven Verhältnis von Dingen und Räumen zum Ausgangspunkt gemacht. Dingliche Objekte fordern aufgrund ihrer stofflichen Beschaffenheit und räumlichen Lagerung die Subjekte zum Handeln wie auch zur Reflexion heraus. Räume in ihrem konstitutiven Verhältnis zu Dingen sind Möglichkeitsbedingungen von Bildung. Die Materialität und Räumlichkeit von Bildungsprozessen, in denen sich Biographien ausformen, sind zum einen ein altes Thema in der Pädagogik – etwa die Gestaltung von „Spielgaben“ bei Fröbel oder die Frage nach der Schularchitektur oder den angemessenen Orten für schulische und außerschulische Bildung in den unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen. Zum anderen stehen sie in der Erziehungswissenschaft erneut im Fokus der Aufmerksamkeit (Dörpinghaus/Nießeler 2012; Priem/König/Casale 2012; Nohl/Wulf 2013; Kessl/Reh/Glaser/Thole 2016; Glaser/Koller/Thole/Krumme 2017; Thompson/Casale/Ricken 2017). Wenn in diesen Debatten bereits Ansätze qualitativer Bildungs- und Biographieforschung zentral sind, werden im vorliegenden Band zum einen methodologische und methodische Fragestellungen systematisch in den Blick gerückt und zum anderen wird danach gefragt, welche neuen empirischen Perspektiven die Untersuchung der Beziehung zwischen Subjekten, Dingen und Räumen der Bildung in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung für die Gegenstandsfelder Familie, frühe Kindheit, Schule, Jugendkulturen und soziale Arbeit nach sich zieht.

Wie ist das Verhältnis von Dingen und Raum methodisch zu konzeptualisieren? Wie konstituieren sich durch Dinge „Räume der Bildung“? Wie werden in den unterschiedlichen methodisch-methodologischen Traditionen Räume und Dinge (re)konstruiert? Welche Rolle spielen Dinge und Räume in den ver-

schiedenen Lebensaltern und in Organisationen der Bildung? Wie konstituieren sich Biographien im Verhältnis von Dingen und Räumen? Auf der gleichnamigen Jahrestagung der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“, die 2015 in Essen stattfand, wurde diesen Fragen bereits nachgegangen und an diese Diskussionen schließt der vorliegende Band an.¹

Der Beitrag von Kerstin Rabenstein geht mit Blick auf die qualitative Unterrichtsforschung von einer unzulänglichen Berücksichtigung der materiellen Dimension beobachteter Unterrichtspraktiken aus und stellt die Frage nach dem „epistemologischen Status der Dinge“ in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Dieser sei nämlich keineswegs von vornherein geklärt: Die Dinge hätten keine vorab definierbare Bedeutung und Funktion, deren Schicksal die Unterrichtsforschung nachzugehen habe, sondern diese konstituiere sich vielmehr erst in den unterrichtlichen Praktiken. Das gelte insbesondere für die Zuschreibung eines pädagogischen bzw. didaktischen Gehalts der den Schüler*innen zum Lernen übergebenen oder für unterrichtliche Zwecke hergestellten Objekte. Ihre tatsächliche Verwendung sei keineswegs vorhersehbar und sei nicht deshalb schon missbräuchlich, weil sie von den Produzentinnen und Produzenten des Materials nicht intendiert war. Um die materielle Dimension des Unterrichts in einer praxeologisch orientierten Unterrichtsforschung zu berücksichtigen, erweitert Rabenstein den von Sabine Reh und Norbert Ricken entwickelten Ansatz zur Untersuchung von (Trans-)Formationsprozessen der Subjekte um eine Heuristik, welche auch Dinge und den Umgang mit ihnen („Ding-Praktiken“) einbezieht, und führt diese Heuristik anhand eines Unterrichtsbeispiels vor. An diesem wird deutlich, dass das Material – ganz im Sinne der Akteurs-Netzwerk-Theorie Bruno Latours – zur Strukturierung unterrichtlicher Prozesse und zur Differenzierung der Subjekte beiträgt.

Auch Arnd-Michael Nohl erweitert in seinem Beitrag einen vorliegenden und bewährten methodischen Ansatz um eine weitere Facette. Aus einer „transaktionalen“ Forschungsperspektive wendet er die Dokumentarische Methode auf die Interpretation materieller Artefakte an, in die Verfahren der dokumentarischen Bild- und Videointerpretation nach Ralf Bohnsack und der Artefaktanalyse nach Manfred Lueger eingehen. Ausgangspunkt für die von John Dewey angeregte transaktionale Perspektive ist, dass raum-zeitlich lokalisierte Interaktionen zwischen Personen und Dingen eine gemeinsame Vorgeschichte haben, in der sich ihre wechselseitige Beziehung in ihrer Bestimmtheit erst allmählich herausbildet. Die Modifikationen der Dokumentarischen Methode, die Nohl für die Interpretation von Artefakten vorschlägt, haben den Zweck, diese transaktionale Perspektive zu sichern und produktiv zu machen. So plädiert er u.a. für videogestützte Beobachtungen, weil in teilnehmenden Beobachtungen, die sich auf Beobachtungsprotokolle stützen, in aller Regel Bezeich-

1 Ein herzlicher Dank für die sorgfältige Korrektur und Formatierung des Bandes geht an Bettina Brenneke und Sebastian Schinkel.

nungen für die Dinge verwendet werden, die ihren Sinn bereits vorab fixieren. Gegenstand der dokumentarischen Ding-Interpretation sind Praktiken in „habitualisierten Räumen“. Sie setzt mit einer Beschreibung der Gestalt und stofflichen Beschaffenheit der in sie eingehenden Dinge ein und wendet sich nach der räumlichen Verortung des Gegenstands dem *modus operandi* seiner Herstellung und Reproduktion zu. Die dokumentarische Ding-Interpretation – so stellt Nohl am Ende seines Beitrags heraus – macht auf die eigensinnige und eigenständige Rolle der Dinge in der Interaktion aufmerksam, die, wie er anhand der von ihm vorgeführten Beispielanalyse zeigt, bereits im Prozess ihrer Herstellung angelegt ist.

Oliver Schnoor beschäftigt sich in seinem Beitrag zur „multimodalen Praeologie räumlicher Unterscheidungen“ mit methodologischen Fragen, die entstehen, wenn Raum nicht einfach als Behälter von Dingen betrachtet wird, sondern als etwas, das in der Praxis der Beforschten durch raumbezogene, zumeist dichotome Unterscheidungen konstituiert wird. Räume werden, so seine These, durch soziale Praktiken hervorgebracht, in die Sprache und Körper involviert sind. Raum und Räumlichkeit stellen also keinen separat zu erforschenden Gegenstandsbereich dar, sondern fließen in eine multimodal anzuliegende Ethnographie ein, welche Auditives und Visuelles gleichermaßen berücksichtigt. Dieser Ansatz knüpft an ein weites Spektrum von Arbeiten an, in denen der wechselseitige Verweis von sprachlicher und bildnerischer Darstellung, von räumlicher und materialer Gestaltung oder von sprachlichen und gestischen Metaphern untersucht wird. In diesem Sinne ist der visuelle Raumeindruck, der immer ein durch den Standort des Betrachters perspektivisch gerichteter ist, mit dem ungerichteten Raumeindruck zu verschränken, den seine Akustik vermittelt. Beide Modalitäten sind an der Herstellung des Gesamteindrucks, insbesondere der Unterscheidung des Innen- und des Außenraums beteiligt. Pädagogische Räume werden, so macht Schnoor seine methodologischen Überlegungen erziehungswissenschaftlich fruchtbar, auch auditiv hergestellt: Prosodische Merkmale des Sprechens erzeugen Nähe und Distanz, indizieren soziale Positionen und adressieren die Subjekte auf differenzielle Weise und tragen im Zusammenspiel der vielen Stimmen zum Gesamteindruck von Ordnung und Chaos bei.

Die Frage danach, wie es „multilokalen“ Familien gelingt, gemeinsame Ortsbezüge herzustellen und die Modalitäten des Familienlebens auszuhandeln, steht im Zentrum des Beitrags von Sebastian Schinkel. Veränderungen in den Familienbeziehungen, die zunehmende Erwerbsmobilität und neue Formen der Kommunikation und medialen Vernetzung geben dieser Frage, die ein Familienmodell unterstellt, für das gemeinsames Wohnen naher Verwandter konstitutiv ist, zusätzliches Gewicht. Anhand eines empirischen Fallbeispiels einer Familie, die videographisch beobachtet und befragt wurde, wird nachvollzogen, wie das Wochenendhaus – und nicht die gemeinsame großstädtische Wohnung – zum Ort wird, an dem sich die Familie konstituiert. Dabei steht die

Zeit des gemeinsamen Zusammenlebens am Wochenende im Kontrast zu der beruflich bedingten werktäglichen Separierung: Während der Vater an seinem Arbeitsort eine kleine Wohnung hat, lebt die Mutter mit den Kindern in der großstädtischen Wohnung. Das Wochenendhaus ist aber nicht nur ein Ort gemeinsam verbrachter Zeit, sondern auch ein Ort, der mittels persönlicher Gegenstände von den Familienmitgliedern besetzt ist. Das Fallbeispiel kann als Unterstützung der Position gelesen werden, dass Sesshaftigkeit nicht an Bedeutung verloren hat, sondern allenfalls „mobilisiert“ wurde (Markus Schroer), und dass es für Familien nach wie vor konstitutiv ist, dass es feste Orte und Zeiten gibt, an denen sich die Mitglieder ihrer Zusammengehörigkeit durch gemeinsam gepflegte Rituale vergewissern (John Gillis).

Raumzeitliche Praktiken der Identitätsarbeit arbeitet Ina Herrmann anhand von biographischen Interviews und ikonischen Ausdrucksgestalten in Fotografien der (post-)adoleszenten Mitglieder der Cosplay-Szene heraus. Dabei entwickelt sie empirisch fundiert ein Modell einer heterochronen Identität, die fraktal und „rhizomatisch“ angelegt ist, sodass in verschiedenen raumzeitlichen Gegebenheiten unterschiedliche Facetten vorübergehend hervor- oder zurücktreten, während die Differenzen dazwischen sichtbar bleiben. Cosplayer zitieren mit Kostümen und Spielen spezifische Figuren aus verschiedenen Medien – ursprünglich vor allem aus japanischen Mangas – und finden sich über das Erstellen von Kleidung, der Inszenierung dieser Figuren und deren Repräsentation im Netz zusammen. Herrmann arbeitet im Anschluss an Foucault mit dem Begriff der „szenischen Heterochronie“, den sie sowohl auf die Szene selbst als auch auf die in ihr etablierten Spielpraktiken bezieht und zeigt, dass diese Praktiken nur als raumzeitliche Praktiken zu verstehen sind. Unter Rückgriff auf die Objektive bzw. Figurative Hermeneutik und die Pädagogische Morphologie rekonstruiert sie die szenespezifische Identitätsarbeit. Auf der Grundlage von öffentlichen Fotografien, schriftlichen Äußerungen in Foren und biographischen Interviews kann sie Praktiken der Maskierung sowie der Metamorphose herausarbeiten, wobei gezeigt wird, dass gerade die Maskierung, die nie vollständig gelingen können, eine angemessene Form postmoderner Identitätsarbeit darstellt.

Sebastian Dirks arbeitet mit Henri Lefebvres Konzept einer triadischen Raumproduktion, in der sich räumliche Praxis in der Verschränkung von erstens wahrgenommenem, zweitens konzipiertem und drittens gelebtem oder erlebtem Raum entwickle. Mit dem Begriff der Raum(re)produktion fasst Dirks die Gleichzeitigkeit von Herstellung und Wiederherstellung von Raum als permanenten gesellschaftlichen Prozess und konstatiert, dass mit einer Raum(re)produktionsanalyse räumliche Praxis als Zusammenspiel von Praktiken, Repräsentationen und Konzeptionen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt werden können. Im empirischen Teil wird eben solch eine Analyse bezogen auf eine Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Kontext einer Bildungslandschaft in einem Hamburger Stadtteil, der sich

in der Aufwertung befindet, vorgelegt und die aktuellen räumlichen Veränderungen im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen analysiert. Dabei entstehe erstens über das – wie er es nennt – Vernetzungsgebot in Bildungslandschaften, die eine zentrale politische Programmatik darstelle, letztendlich eine Veränderung der Trägerstrukturen, die sich als Ausdünnung der Angebote auswirke, da sich in den Kooperationen häufig nur die etablierteren Angebote behaupten könnten. Des Weiteren veränderten sich die Angebote in dieser Vernetzung, sodass sich – so wird auf der Grundlage der Analyse der teilnehmenden Beobachtung in einem solchen Angebot gezeigt – die Logiken schulischer Bildung in Angebote einlagerten, welche konzeptuell gerade eine Alternative zu schulischen Lernformen darstellen möchten. Drittens spreche dieses veränderte Programm andere potentielle Nutzer*innen an, in deren Folge sich auch die Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen ändere, die die Angebote wahrnehmen. Wenn es auch der Anspruch in der Programmatik der Bildungslandschaften sei, alle Familien anzusprechen, drohe im Kontext eines Stadtteils, der sich im Prozess der Gentrifizierung befinde, ein Austausch der Nutzer*innengruppen.

Dominik Krinninger, Kaja Kesselhut und Markus Kluge bearbeiten in ihrem gemeinsamen Beitrag anhand der Positionierung und Nutzung des Kinderschreibtischs, der zumeist im Umfeld der Einschulung für das neue Schulkind angeschafft wird, die Frage, wie Familien mit dem Schuleintritt der Kinder umgehen. Auch sie schließen an die Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour an, wenn sie die soziale Praxis (im Sinne Bourdieus) von Familien als „Übersetzung“ betrachten, durch welche die Akteure, zu denen auch der Schreibtisch gehört, eine Verbindung eingehen, die aus den Bedingungen allein, welche in diesen Transformationsprozess eingebracht werden, nicht vorhersagbar ist. Mit diesem Ansatz grenzen sie sich einerseits von der Fokussierung auf die Eltern als zentrale Akteure in der Familie und andererseits von normativen, bildungspolitisch induzierten Erwartungen an Familien und elterliches Handeln ab. Aus dem Vergleich dreier Familien geht hervor, dass der Schreibtisch keineswegs gleichförmig als Repräsentant der schulischen Anforderungen im Mikrokosmos der Familie fungiert und entsprechend „bespielt“ wird, indem an ihm etwa die Hausaufgaben gemacht und in sitzender Position gelesen und gelernt wird. Er kann auch vornehmlich als Ablage für Spielsachen genutzt werden oder ein Objekt sein, mit dem gegensätzliche Bedürfnisse verknüpft sind. Die Position, die der Schreibtisch im Netzwerk der familialen Praktiken am Ende einnimmt, ist Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, in dem elterliche Vorstellungen, Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder, familiale Praktiken und nicht zuletzt Form und Materialität des Dings miteinander austariert werden.

Viktoria Flasche zeigt, wie sich vor dem Hintergrund der zunehmenden Medialisierung und virtuellen Gegebenheiten jugendliche Selbstkonstitutionen im Kontext hybrider Netzwerke vollziehen. Ausgehend von der Figur des

Dritten, hier als Cyborg gefasst, analysiert sie in transaktionaler Perspektive Verbindungen zwischen Dingen, Räumen und Menschen, indem sie Profilbilder von Jugendlichen, die diese in das soziale Online-Netzwerk Facebook hochgeladen haben, in ihrem Verwendungszusammenhang rekonstruiert. Facebook, das von Jugendlichen weiterhin stark nachgefragt werde, wird als Kontext aufgefasst, in dem – soweit das in der virtuellen Welt überhaupt als Kategorie eingeführt werden könne – „reale Identitäten“ genutzt werden. Profilbilder begreift Flasche als Miniatur des „Selbst“, die zentraler Bestandteil der medialen Selbstproduktion seien, welche sich durch Verfremdung und Fiktionalisierung auszeichne. Flasche analysiert die ikonische Dimension des Identitätsmanagements von Jugendlichen anhand von vier Selbstportraits mit oder im Spiegel, die sowohl zum aktuellen Standardrepertoire alltagskultureller Selbstportraits gehörten als auch in der Kunst auf eine lange Geschichte zurückblicken könnten. Die Situation vor dem Spiegel wird als liminale Zone gedeutet, in der Körper und Mimik geformt und einer Öffentlichkeit preisgegeben werden. Die Teilnahmslosigkeit des Ausdrucks der Portraitierten und die zentrale Bildposition des aufnehmenden Smartphones zeigen zum einen Jugendliche, die eine maximale Kontrolle über ihr Bild anstrebten; auf der anderen Seite könnten die Bilder „wie ein linkisches Schulterzucken gegenüber dem Medium und dem potenziellen Publikum gelesen werden“. Die Jugendlichen stellten sich damit der Herausforderung des postdigitalen Zeitalters, in der das Selbst ständig in transportierbare Bilder zu übersetzen sei und damit den Körper zum Dreh- und Angelpunkt des kulturellen Handelns mache. Abschließend plädiert Flasche dafür, Spiegelpraktiken vor dem Hintergrund der Foucaultschen Machttheorie als produktive Momente zu untersuchen und an eine relationale Bildungstheorie anzuschließen.

In Form autobiographischer Erinnerungen und Reflexionen schildert Dorle Klika in ihrem Text Erinnerungen an die eigene Dorf- und Stadtkindheit aus den 1950er Jahren. In ihren Schilderungen werden nicht nur die drastischen Unterschiede des Aufwachsens in städtischer und dörflicher Umgebung zu jener Zeit lebendig, sondern auch der Unterschied der kindlichen Erfahrungswelt dieser Zeit zur heutigen. War das dörfliche Wirtschaften von Praktiken der Selbstversorgung und anstrengender körperlicher Tätigkeit geprägt, an dem die Kinder selbstverständlich teilnahmen, so hingegen das städtische Leben von Dingen, welche diese Arbeit reduzieren und das Leben erleichtern: Heißes Wasser aus der Leitung, Waschmaschine und Kühlschrank. Neben der unterschiedlichen Topographie der Räume und der Verschiedenheit der Dingwelten war für die Kindheit auf dem Dorf auch die Erfahrung im Umgang mit Tieren prägend. Der Stadt- und der Landkindheit waren jedoch im Vergleich zu heutigen Kindheiten die Freiräume gemeinsam: Die Kinder wurden nicht institutionell betreut und konnten den städtischen und dörflichen Raum relativ unbeaufsichtigt zum Spielen nutzen – eine „komfortable Kindheit“, trotz der Beengtheit und Komfortlosigkeit des Wohnens. Ihre phänomenologischen Be-

schreibungen kontextualisiert Klika zum einen mit der Frage nach den Bildungsprozessen, welche die unterschiedlichen Ding- und Raumwelten aufgrund ihrer Widerständigkeit und Erfahrungsqualitäten herausfordern. Zum anderen fragt sie nach der Tätigkeit des Erinnerns, die doch keine biographische Arbeit und auch nicht Reflexion ist, sondern ein imaginatives Nacherleben, dessen leibliche Erfahrungsqualität in lebensgeschichtlichen Erzählungen nicht zum Zuge kommt.

Literatur

- Dörpinghaus, Andreas/Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2012): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/Krumme, Salome (Hrsg.) (2017): Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kessl, Fabian/Reh, Sabine/Glaser, Edith/Thole, Werner (2016): Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Eine Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 1, S. 1-4.
- Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2013): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft 25 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hrsg.) (2012): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. 58. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Wie schaffen Dinge Unterschiede?

Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht

Kerstin Rabenstein

Wenngleich methodologische Fragen in der qualitativen Unterrichtsforschung in den letzten Jahren intensiv diskutiert wurden (Meseth/Proske/Radtke 2011; Lüders 2014; Geier/Pollmanns 2016), wird die materielle Dimension von Unterrichtspraktiken bisher nur ansatzweise berücksichtigt. Dies ist umso erstaunlicher, als die qualitative Unterrichtsforschung in Teilen praxistheoretisch fundiert ist (z.B. Breidenstein 2010; Reh/Rabenstein/Idel 2011; Breidenstein/Tyagunova 2015). Bezüge auf Dinge werden auch in den Arbeiten, die sich praxistheoretisch auf Subjektivationsprozesse im Unterricht beziehen (ex. Reh/Ricken 2012; Reh/Wilde 2015), erst jüngst allmählich ausgearbeitet (Röhl 2013, 2016a,b; Reh/Wilde 2016). Insgesamt wird in Studien, die sich auf der Basis unterschiedlicher rekonstruktiver Methodologien dezidiert den Dingen in Unterrichtspraktiken zuwenden (Breidenstein 2015; Gebhard et al. 2015; Kalthoff/Rieger-Ladich/Alkemeyer 2015; Wiesemann/Lange 2015a,b; Fetzer 2015; Martens/Asbrand/Spieß 2015; Sturm 2014; Asbrand/Martens/Petersen 2013; Rabenstein/Wienike 2012), das Erkenntnispotenzial der Beobachtung der Dinge für die Unterrichtsforschung noch nicht ausgeschöpft. Das ist – so meine These – damit zu erklären, dass der epistemologische Status der Dinge in der Tendenz nicht angemessen berücksichtigt wird.

Unter Rückgriff auf kulturwissenschaftliche Überlegungen zur Materialität und zu Materialisierungen von Kultur (Hahn 2015, 2016; Eggert/Samida 2016; Samida/Eggert/Hahn 2014; Freist 2015; Reckwitz 2013) formuliere ich im Folgenden den methodologischen Vorschlag, Materialität als materiell-diskursive Dimension von Praktiken zu berücksichtigen. Diesen Vorschlag begründe ich mit den methodologischen Desiderata in der qualitativen Unterrichtsforschung zu den Dingen auf der einen (1) und kulturwissenschaftlichen Überlegungen zum epistemologischen Status der Dinge auf der anderen Seite (2). Sodann konkretisiere ich diesen Vorschlag durch die Erweiterung der von Sabine Reh und Norbert Ricken (2012) formulierten Heuristik zur Untersuchung von Subjektivationsprozessen (3) und an einem empirischen Beispiel aus einer ethno-

graphischen Studie zu Differenzordnungen im Unterricht (4). Abschließend resümiere ich Erkenntnismöglichkeiten einer solchen Perspektive auf Ding-Praktiken (5).

1 Methodologische Desiderata in der qualitativen Unterrichtsforschung zu den Dingen

Man könnte denken, dass die aktuell vorliegenden Studien zu Dingen im Unterricht die Dinge in ähnlicher Weise beobachten würden, da sich fast alle für die Theoretisierung der Beobachtung der Dinge aus einer ethnomethodologischen Perspektive auf die Überlegungen Bruno Latours beziehen (z.B. Röhl 2013; Asbrand/Martens/Petersen 2013; Fetzer 2012). Doch lassen sich im Detail unterschiedliche methodologische Justierungen finden. Befragt man diese und insbesondere die empirischen Beobachtungen erstens nach dem den Dingen zugeschriebenen epistemologischen Status und zweitens nach den Bedingungen der Beobachtung der Dinge als pädagogische Dinge bzw. als Dinge einer pädagogischen Praxis,¹ lassen sich drei methodologische Zugänge zur Beobachtung der Dinge im Unterricht unterscheiden, die ich im Folgenden skizziere und in Bezug auf ihre Potenziale, aber auch mögliche Tendenzen zu Verkürzungen mit Blick auf die weitere Erforschung von Subjektivierungsprozessen im Unterricht kommentiere (vgl. in Bezug auf die Dimension Macht in der Unterrichtsforschung zu den Dingen Bührmann/Rabenstein 2017).

Eine erste Gruppe von Studien lässt sich aufgrund ihres Interesses für die Ordnungen der Dinge bzw. der Ding-Mensch-Beziehungen ausmachen, die als Netzwerke beschrieben werden (Kalthoff/Röhl 2011; Greiffenhagen 2014). So untersucht Tobias Röhl (2013) Dinge des Wissens im naturwissenschaftlichen Unterricht in einer (post)phänomenologischen und ethnomethodologischen Lesart der Latourschen Akteur-Netzwerk-Theorie. Im Kern interessiert er sich für die in Netzwerken emergierenden und sich mit den Dingen und ihrem Gebrauch stabilisierenden Wissensordnungen im naturwissenschaftlichen Unterricht (ebd.: 194ff.). Auf der Basis ethnographischer Beobachtungen zeigt er, wie Dinge des naturwissenschaftlichen Unterrichts, wie die Raumordnungen naturwissenschaftlicher Unterrichtsräume, Experimentaufbauten, aber auch

1 Hintergrund dieser Frage ist die Diskussion in der qualitativen Forschung zu einer Empirie des Pädagogischen (Dinkelaker et al. 2016), in der der empirische Zugriff auf pädagogische Phänomene reflexiv gewendet wird: Das Pädagogische einer Praxis wird dabei nicht kategorial, der empirischen Forschung vorauslaufend bestimmt, sondern als Sinnzuschreibungen in Praktiken empirisch zu erschließen versucht. Sascha Neumann (2012, 2013) hat in diesem Sinne einen methodologischen Vorschlag für eine Beobachtung der Pädagogisierung der Dinge im Feld der Elementarpädagogik formuliert.

Kreide und Tafel, die als Mittler in Praktiken der Wissensvermittlung verstanden werden, mit Menschen Beziehungen eingehen und Netzwerke bilden. In und mit diesen Netzwerken wird nun im Unterricht ein verobjektivierender, nüchterner Blick auf die Welt eingeführt und aufrechterhalten, wie er als charakteristisch für ein naturwissenschaftliches Weltverständnis – und damit auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht – geltend gemacht wird.

In Orientierung an Bruno Latours Netzwerkgedanken, der am Beispiel von Laborstudien entwickelt und in Studien zu naturwissenschaftlichen Laboren fruchtbar gemacht wurde (Knorr-Cetina 1984), und der damit einhergehenden in der Tendenz starken epistemologischen Annahme eines einem Netzwerk aus Dingen eingeschriebenen Handlungsprogramms („Skipts“) (Röhl 2013: 10), wird auch der naturwissenschaftliche Unterricht als einer Art Labor untersucht. Durch die ebenfalls hinzugezogenen Bezüge auf die postphänomenologische Technikforschung und die Ethnomethodologie kommen in den empirischen Beobachtungen auch Instabilitäten im Gebrauch der Dinge in den Blick (vgl. auch Röhl 2016b). Diese müssen vor dem Hintergrund der Latourschen Netzwerktheorie als tendenziell überraschend erscheinen (Röhl 2013: 195), in der bei Röhl eingenommenen praxistheoretischen Perspektive können sie jedoch als permanente Bemühungen um die Stabilisierung des Netzwerks – etwa als didaktische Zurichtungen im Gebrauch der Dinge und damit verbundene „ver-eindeutigende Schließung der Dinge“ (ebd.: 196) – als eine spezifische kulturelle Leistung des naturwissenschaftlichen Unterrichts beschrieben werden.²

Auf diese Weise gelingt es, die Frage der Wirkmacht der Dinge in die Unterrichtsbeobachtung einzuziehen und zugleich in Ablehnung eines „essentialistischen Konzepts von Materie“ (Röhl 2016a: 164) die Frage nach der Entstehung ihrer Bedeutungen in der Beobachtung ihres situierten und praktischen Gebrauchs zu bearbeiten. Gegenüber den in den ethnographischen Beobachtungen auch immer wieder herausgehobenen Instabilitäten der Dinge (Röhl 2013: 21, 151), die die epistemologische Annahme einer Stabilität von Dingen im Hintergrund mitzuführen scheint, verweist der Begriff der „Transformation“ stärker auf die epistemologische Annahme der Vieldeutigkeiten der Dinge (Röhl 2016a: 163).

Die Ergebnisse der Studie zu den Praktiken der Didaktisierung der Dinge als spezifische Transformationsleistung der Verobjektivierung der mit den Dingen inszenierten naturwissenschaftlichen Wissensordnung sind äußerst aufschlussreich für die qualitative Unterrichtsforschung. Methodologisch wenig

2 Arbeiten zu sogenannten beweglichen Klassenzimmern, die etwa flexible Raumverhältnisse und insbesondere bewegliche Tische und Stühle in ihrer Aktivierungseigenschaft beschreiben (Schönig/Schmidtlein-Mauderer 2013; Kajetzke/Wilde 2013), arbeiten demgegenüber – methodologisch kaum ausgearbeitet – mit der überaus starken Annahme eines in die Dinge eingeschriebenen Handlungsprogramms, das relativ unabhängig von einzelnen Akteuren seine Wirkmächtigkeit entfalte.

aufgeschlossen ist jedoch, wie Vermittlungs- und Aneignungsbemühungen im Unterricht in der empirischen Beobachtung zu relationieren sind. Anregungen für Beobachtungen subjektivierender Effekte von Unterricht bietet die Studie allemal: Die beschriebenen Praktiken können weitergehend als Elemente von Subjektivierungsprozessen im naturwissenschaftlichen Unterricht verstanden werden, in dem bestimmte Vorstellungen über ein Subjekt entstehen, dass sich als erkennendes Subjekt messend und verobjektivierend der Welt zuwendet und damit auch sich selbst als der zu erkennenden Natur unabhängig gegenüber stehend begreift (z.B. Röhl 2013: 201).

Eine zweite Gruppe von Studien interessiert sich für situativ entstehenden Bedeutungen der Dinge im Unterricht (Fetzer 2012, 2015; Breidenstein 2015; Wiesemann/Lange 2015a,b). Angeschlossen wird hierfür ebenfalls aus einer ethnomethodologischen Perspektive an Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie. Wiesemann und Lange (2015b: 269) betonen zusätzlich mit Rückgriff auf Wittgensteins Sprachspieltheorie, dass die Entstehung eines Objektsinns wiederum nur als situiert im Gebrauch angenommen werden kann. In der Beobachtung der Dinge wird vor diesem Hintergrund jedoch die Differenz zwischen einer vermeintlich den Dingen eingeschriebenen (didaktischen) Funktion gegenüber einem erst im Gebrauch entstehenden Sinn aufgemacht und die empirischen Beobachtungen entlang dieser Differenz interpretiert (ebd.: 267f.). So wird zum Beispiel an einer der beobachteten Szenen herausgestellt, dass und wie sich ein sogenannter „Kapselgehörschutz“ (ebd.: 266), eine Art Kopfhörer, der als ein im Baugewerbe übliches Artefakt zum Schutz einiger Kinder vor Umgebungsgeräuschen im Unterricht eingeführt wird, situativ zu einem „Geräuschverstärker“ (ebd.: 267f.) verwandelt, indem einige Kinder ihn dafür nutzen, mit zur Verfügung stehenden Musikinstrumenten besonders laut Musik zu machen, von der sie selbst durch das Tragen des Kopfhörers nicht beeinträchtigt werden. Statt die Frage nach der Bedeutung dieses Artefakts zu öffnen und weitergehend nach unterschiedlichen, situativ entstehenden Gebrauchsweisen zu fragen, wird in der Interpretation betont, dass sein Gebrauch als „Geräuschverstärker“ die ihm didaktisch zukommende Funktion („Lärmschutz“) konterkariere: „Er ist Spielzeug in einem Kontext geworden, der eigentlich eine andere Bedeutung vorsieht“ (ebd.: 268). Die Unterscheidung, die Wiesemann und Lange entwickeln, von erstens der „Bedeutung“ eines Dings, die definiert wird als im Gebrauch entstehend, und zweitens der „Funktion“, die als dem Ding „eingebaut“ verstanden wird, sowie von drittens einem „Sinn“, der als ethnographisch interpretierter Sinn des Objekts definiert wird (ebd.: 278), erweckt zudem den Anschein, es würde (doch) von einer vorgängigen Funktion eines Dings jenseits seines Gebrauchs und seiner situativen Handhabung ausgegangen.

Festhalten lässt sich, dass durch den immer wieder vorgenommenen Abgleich von einer „eigentlichen“, oft auch als hersteller- oder lehrkraftinduziert beschriebenen didaktischen Bedeutung mit einer situativ entstehenden,

her als schülerinduziert markierten Bedeutung von Dingen der Eindruck entsteht, eine – die pädagogisch-didaktische – Bedeutung der Dinge könne als stabil gesetzt und einer situativ entstehenden, instabilen Bedeutung gegenübergestellt werden. Trotz des Erkenntnisinteresses an didaktisierten Dingen wird methodologisch nicht transparent gemacht, wie die pädagogisch-didaktische Bedeutung der Dinge beobachtbar gemacht wird. Es entsteht hingegen der Eindruck, dass immer schon klar ist, worin diese besteht, indem sie mit einer hersteller- oder lehrkraftinduzierten Bedeutung gleichgesetzt wird. Damit wird die Chance verpasst, die Bedeutung der Dinge in der Beobachtung offenzuhalten und auch danach zu fragen, wie sie zu welchen pädagogischen bzw. didaktischen Dingen werden und wie ihr Gebrauch im Unterricht subjektivierende Effekte für Lehrkräfte und Schüler*innen entfalten kann.

Eine dritte Gruppe von Studien interessiert sich für das Mitwirken von Dingen in der Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen von Unterricht. Sie machen auf differenzierende, auch hierarchisierende Wirkungen des Gebrauchs von Dingen in Unterrichtspraktiken aufmerksam (Sturm 2014; Asbrand/Martens/Petersen 2013; Martens/Asbrand/Spieß 2015). So zeigt z.B. Tanja Sturm (2014) am Einsatz eines mathematischen Lernspiels in einer Gruppenarbeit, wie sich in den Peer-Interaktionen Differenzen – im Sinne unterschiedlicher, durch das Spiel bzw. seine Regeln eröffnete bzw. behinderte Teilnahmemöglichkeiten – perpetuieren. Für die Schüler*innen, die die für die Partizipation am Spiel notwendigen Rechenoperationen nicht beherrschen, entsteht im beobachteten Spiel das Problem, sich nicht an den für das Spiel zentralen Praktiken beteiligen zu können.³ In der Interpretation der Szene wird dem Lernspiel eine ihm eingelagerte Wettbewerbsorientierung und somit die Macht zugeschrieben, zu Hierarchisierung beizutragen.

Zwar sind die zitierten Studien interaktionistisch bzw. ethnomethodologisch ausgerichtet, doch zeigt sich in den empirischen Beschreibungen tendenziell immer wieder die Schwierigkeit, die Dinge zu beschreiben, ihnen aber keine bestimmte, stabile und über das Situative hinausgehende in ihrer Stofflichkeit begründete Macht zuzuweisen. Anstatt etwa zu fragen, wie das Spiel als Lernspiel im Unterricht in den Status eines ko-präsenten Akteurs kommt und wie ihm als Spiel Handlungsmacht zuteilwird, wird mit dem Hinweis auf die Wettbewerbsorientierung des Spiels seine Wirkmächtigkeit schon in seiner materiellen Beschaffenheit gesehen. Um der Macht der Dinge auf die Spur zu kommen, könnte die Auseinandersetzung z.B. auf die Frage fokussiert werden, wie welche Vorstellung vom Lernsubjekt in Praktiken des Spielens im Unterricht entstehen und welche Subjektpositionen dabei eröffnet bzw. verschlossen werden.

3 In ähnlicher Weise zeigt sich auch ein wachsendes Interesse an Raum als Mitspieler in der Entstehung von Differenzordnungen in Breidenstein 2004; Reh/Rabenstein/Fritzsche 2011; Blasse et al. 2015; Ribler/Bossen/Blasse 2014.

Ich komme zu einem Zwischenfazit: In den methodologischen Auseinandersetzungen in den vorliegenden Studien ist einerseits das Bemühen zu beobachten, die Dinge in ihren situativ entstehenden Bedeutungen beobachtbar zu machen. Andererseits – so scheint es – stellt sich in der empirischen Beschreibung des Gebrauchs der Dinge leicht eine den Dingen eine in ihrer Stofflichkeit begründete Funktion und Bedeutung zuschreibende Sichtweise ein. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderung der empirischen Beobachtung von Ding-Praktiken, einerseits ihr praktisches Mitwirken beobachtbar zu machen, andererseits ihre Bedeutung nicht zu essentialisieren, möchte ich im Folgenden kulturwissenschaftliche Auseinandersetzungen zu dem epistemologischen Status der Dinge diskutieren.

2 Zum epistemologischen Status der Dinge

Die derzeitige methodologische Diskussion zur Beobachtung der Dinge im Unterricht läuft Gefahr, drei Missverständnissen zum epistemologischen Status der Dinge aufzusitzen. Gegenüber diesen im Folgenden dargestellten – zugegebenermaßen zugespitzten – Verkürzungen des analytischen Blicks auf die Dinge im Unterricht will ich versuchen, zwei Gedanken ins Spiel zu bringen: Zum einen hebe ich eine stets anzunehmende Verbindung von diskursiver und materieller Dimension von Praktiken hervor und zum zweiten die Annahme, dass Dinge nicht an und für sich als pädagogische bzw. didaktische Dinge anzusehen sind, sondern empirisch nach ihrer Pädagogisierung bzw. Didaktisierung in Praktiken gefragt werden müsste.

Die erste zu nennende Verkürzung einer empirischen Beobachtung der Dinge ist, dass Dinge auf eine „objektive“, weil in ihrer Materialität begründete Bedeutung reduziert werden könnten. Dinge erhalten ihre Bedeutung ebenso wenig nur oder vorrangig aufgrund ihrer jeweiligen Materialität – ihrer stofflichen Beschaffenheit –, wie Dinge diesseits von Praktiken bzw. Situationen und den sie durchziehenden Diskursen überhaupt Bedeutung haben oder erhalten können (Freist 2015). Die materielle Dimension von Praktiken kann immer nur als eine materiell-diskursive verstanden werden, in dem Sinne, dass einerseits mit den Dingen zwar bestimmte Praktiken einhergehen, sie zugleich aber erst im Gebrauch einen spezifischen Sinn erhalten und andererseits Diskurse um die Dinge – also auch die diskursive Dimension von Praktiken bzw. die *sayings* neben den *doings* (Schatzki) – immer mit zu ihrer Bedeutung beitragen, die sie in Praktiken erhalten oder die in Praktiken von ihnen ausgeht. In einer diskurstheoretischen Perspektive (Macgilchrist 2017; Ahlrichs/Macgilchrist 2017) wie auch der Dispositivanalyse (Bührmann/Schneider 2012) lässt sich Materielles nur als immer schon Diskursives und Diskursives immer

nur als auch mit materialisierten Effekten von Praktiken verbunden verstehen (Bührmann/Rabenstein 2017).

Die Bedeutung eines „Kapselgeräuschschutzes“ ist demnach – um dieses Beispiel noch einmal heranzuziehen – nicht gegeben, sondern als eine immer erst und damit auch immer wieder anders herzustellende bzw. hergestellte zu verstehen. Sein Gebrauch im Unterricht ist zudem – so ist zu vermuten – als durchzogen von situativ aufgerufenen, angedeuteten, zitierten Diskursen z.B. zu normativen Vorstellungen von Ruhe im Unterricht bzw. für Lernen zu analysieren. Im Sinne der Erforschung der Relation der auditiven und räumlichen Dimensionen pädagogischer Ordnungen (vgl. Schnoor 2015 und in diesem Band) könnte es z.B. darum gehen zu fragen, in welcher Weise für wen und von wem welche auditiven Bedingungen in welchen Teilen des Raumes hergestellt werden und wie im Zusammenhang damit welche Geräusche als Geschäftigkeit oder als Lärm im Klassenzimmer gelten und wer legitimiert ist, welche Geräusche zu sanktionieren bzw. sich vor ihnen zurückzuziehen.

Die zweite Verkürzung einer empirischen Beobachtung der Dinge im Unterricht ist die, sich ausschließlich auf die Dinge zu konzentrieren, denen *a priori* eine pädagogische (oder didaktische) Bedeutung zugeschrieben wird. Der epistemologische Status der Dinge im Unterricht würde grundsätzlich verfehlt, wenn zum einen nur solche Dinge als bedeutsam angesehen werden, die programmatisch-konzeptionell als pädagogische (oder didaktische) Dinge in den Unterricht eingeführt werden, und zweitens ihre pädagogische (oder didaktische) Bedeutung als „stabil“ in ihrer Materialität eingelagert – weil hersteller-induziert – verstanden werden würde.

Stattdessen ließe sich – wie es etwa Sascha Neumann (2012, 2013) für das Feld der Frühpädagogik getan hat – danach fragen, wie sich mit welchen Dingen eine pädagogische (bzw. didaktische) Praxis als pädagogische (bzw. didaktische) konstituiert und wie welche Dinge in Praktiken dabei pädagogisiert (didaktisiert) werden. In dieser Perspektive könnten zum einen Ding-Praktiken in den Blick kommen, von deren pädagogischer (didaktischer) Bedeutung der/die Beobachter/in vorher nichts ahnte. Zum anderen würden pädagogisch-didaktische Bedeutungen von Dingen nicht vorausgesetzt, sondern es würde nach der Pädagogisierung bzw. Didaktisierung von Dingen in Unterrichtspraktiken gefragt werden. In dieser Perspektive könnte also – um erneut auf das Beispiel zurückzukommen – gefragt werden, wie der „Kapselgeräuschschutz“ als ein aus dem Baugewerbe in die Schule eingewandertes Artefakt in welchen Situationen im Unterricht welche – pädagogische – Bedeutung erhält. So wäre die Didaktisierung des „Kapselgeräuschschutzes“ zunächst einmal empirisch zu untersuchen.

Eine dritte Verkürzung liegt in der Annahme stabiler Bedeutungen der Dinge. Der epistemologische Status der Dinge würde grundsätzlich verfehlt, wenn von ihrer Eindeutigkeit bzw. einer Stabilität ihrer Bedeutung ausgegangen wird (Hahn 2015, 2016). Stattdessen lässt sich die Bedeutung der Dinge grund-

sätzlich als instabil verstehen. Anders gesagt: Dinge sind nicht auf bestimmte Funktionen, Bedeutungen etc. festzulegen, sondern es ist systematisch mit ihrer Wandelbarkeit zu rechnen.

In dieser Perspektive auf die Dinge werden Mehrdeutigkeiten und Umdeutungen von und mit den Dingen systematisch vorausgesetzt und somit in die empirische Beobachtung als Normalfall – und gerade nicht als Abweichung und dann als dysfunktionaler Gebrauch – einbezogen. Ein „Kapselgeräuschschutz“, der im Unterricht auftaucht und für bestimmte Kinder systematisch in bestimmten Situationen eingesetzt wird, würde dann in seiner Wandlung beschreibbar – er kann als Lärmschutz des Einzelnen fungieren, aber auch als Accessoire beim Musikmachen, das indirekt zur Lautstärke der Musik beitragen kann (siehe Beispiel). Genauso kann er herumliegen und nicht beachtet werden, er kann verlegt und gesucht werden, er kann, wenn er aufgesetzt ist, an den Ohren weh tun und beim Konzentrieren stören, er kann kaputtgehen, nutzlos werden und auf den Müll wandern. Pädagog*innen können ihn als pädagogisch wertvoll ansehen, Eltern können ihn zum Anlass von Auseinandersetzungen mit Pädagog*innen nehmen, Schüler*innen müssen sich an ihn gewöhnen. Alle diese Beispiele deuten zudem darauf hin, dass die Praktiken seines Gebrauchs von normativen Annahmen über die richtigen, für einzelne Schüler*innen passenden Bedingungen für Lernen und Unterricht durchzogen sind.

Nimmt man Mehrdeutigkeiten und Instabilitäten der Dinge an, sind methodische Verfahren in der Forschung als irreführend anzusehen, in denen die Dinge zum Zweck ihrer Explorierung als Einzelstücke aus ihren Kontexten herausgegriffen und isoliert werden (vgl. Hahn 2015): Diese Vorgehensweisen können durch eine Art Besonderung der Dinge zwar neue Sichtweisen auf allzu vertraute Dinge ermöglichen, indem von routinierten Wahrnehmungen der Dinge Abstand genommen wird. Doch erlauben sie keineswegs das, was von ihnen erwartet wird, nämlich neue Einsichten in die bislang „übersehenen Aspekte der materiellen Umwelt“ (vgl. ebd.: 13). Vielmehr sollten die Dinge gerade nicht in den Vordergrund gerückt werden, ihr Status der beiläufigen Mitwirkung (vgl. ebd.: 19) in Praktiken sollte ihnen vielmehr auch in der empirischen Beobachtung erhalten bleiben. Das Nicht-Wissen um Details und Funktionsweise auch der viel benutzten Dinge zeige nämlich, dass sie auch praktisch nur beiläufig beachtet werden. Infolgedessen müsse auch eine Methodologie zur Beobachtung der Dinge an ihrem beiläufigen, weitgehend habitualisierten praktischen Gebrauch ansetzen (vgl. ebd.: 13).

Die Betonung der Beiläufigkeit der Dinge im Alltag wendet sich gegen die Latoursche Perspektive auf die Dinge, die seiner Vorstellung zufolge in und mit anderen Aktanten (wie auch Menschen) Netzwerke eingehen und für die somit eine Art geordnete Abfolge ihres Gebrauchs konstatiert werden kann. Die Annahme einer zielgerichteten, auch wechselseitigen tendenziell kausalen Verknüpfung zwischen Dingen bzw. Dingen und Menschen mag für bestimmte Felder – allen voran das Labor – zutreffen, doch wäre es ein Fehler, sie zu

verallgemeinern (vgl. Hahn 2015: 27). In der Perspektive einer empirischen Erforschung ganz unterschiedlicher Felder ist das Netzwerk eine (zu) starke Metapher und suggeriert allzu sehr, Dinge als stabile Einheiten zu setzen, während doch die alltägliche Erfahrung mit den Dingen eher ihre Instabilität zum Vorschein bringt (vgl. Hahn 2015).

In den folgenden beiden Kapiteln soll nun dieses praxistheoretisch fundierte Verständnis von Ding-Praktiken für die empirische Analyse von Subjektivationsprozessen fruchtbar gemacht werden. Dazu schlage ich zunächst eine Erweiterung der von Sabine Reh und Norbert Ricken (2012) entwickelten Heuristik zur Rekonstruktion von Re-Adressierungen um die materiell-diskursive Dimension vor, die ich dann an einer videographierten Szene aus einer Studie zu Differenzordnungen individualisierten Unterricht veranschauliche (vgl. Rabenstein/Steinwand 2016).

3 Zur materiell-diskursiven Dimension von Re-Adressierungen

In Auseinandersetzung mit der bildungstheoretisch informierten Biographieforschung⁴ auf der einen und der an Bildungsprozessen interessierten interpretativen Unterrichtsforschung auf der anderen Seite haben Sabine Reh und Norbert Ricken (2012) aus praxistheoretischer Perspektive den Vorschlag formuliert, das Forschungsinteresse auf die „Formations- und Transformationsprozesse als Prozesse der Produktion des Subjekts, wie sie sich in Praktiken vollzieht“ (ebd.: 38), kurz gesagt: auf das zu richten, was seit einiger Zeit unter dem Begriff der Subjektivierung bzw. Subjektivierung untersucht wird. Dieser im Anschluss an Michel Foucault und Judith Butler als „Subjektivierung“ bezeichnete Prozess soll durch die vorgeschlagene Operationalisierung in seiner Ambivalenz von Subjektwerdung und Unterwerfung empirisch beschreibbar werden.

Mit dem von Sabine Reh und Norbert Ricken entwickelten Verständnis von Adressierung werden Interaktionsprozesse in ihrer Rekursivität rekonstruierbar: Eine Ansprache von jemandem beinhaltet demnach, sich in bestimmter Weise adressiert zu sehen und sich in einer Reaktion darauf wiederum zu der Ansprache in ein Verhältnis zu setzen (vgl. ebd.: 43). Die entwickelte Heuristik zur Analyse von Interaktionsprotokollen ermöglicht somit Re-Adressierungen

4 An dieser Stelle kann für die Biographieforschung nicht – wie für die Unterrichtsforschung – aufgearbeitet werden, welche Bedeutungen Dingen im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in der Forschung bislang zugewiesen und wie diese methodologisch gefasst wurden. Verwiesen sei auf Arnd-Michael Nohl (2011: 91 ff. und in diesem Band), der in seiner Studie zu Bildung und Dingen nach den Wandlungen der Dinge und der Menschen mit und durch die Dinge fragt.

in Praktiken als ein sich sequenziell vollziehendes, Sinn emergierendes „Zueinander-Ins-Verhältnis-Setzen“ von Subjekten aufzuschlüsseln (ebd.: 44). Es geht darum, die in der körperlichen (durch Mimik, Gestik, Berührungen, Nähe/Distanz usw.) und verbalen Bezugnahme des einen auf den anderen – einer Aktion und der Reaktion des anderen darauf – emergierenden (a) Rahmungen und Situationsdeutungen, (b) Figurationen aus einander zugewiesenen und angenommenen bzw. modifizierten Positionierungen und (c) normativen Orientierungen bzw. Horizonten zu rekonstruieren (vgl. im Einzelnen für die Dimensionen ebd.: 44f.).

Während in der von Reh und Ricken vorgeschlagenen Heuristik auf verbale und non-verbale – körperliche, gestische, mimische wechselseitige – Bezugnahmen eingegangen wird, spielen Dinge (und Raum) bzw. Bezugnahmen auf Dinge (und räumliche Gegebenheiten) in ihren Überlegungen (noch) keine eigens ausgewiesene Rolle. Im Folgenden werden Vorschläge zur Erweiterung der Heuristik formuliert, wie Dinge bzw. Ding-Praktiken in den drei Dimensionen – Rahmungen, Figurationen und normative Ordnungen – berücksichtigt werden könnten. Diese Erweiterung vorbereitend, werde ich zunächst drei zentrale Annahmen zu dem Zusammenhang von Dingen und normativen Ordnungen formulieren, die im kulturwissenschaftlichen Diskurs zu materiellen Kulturen derzeit diskutiert werden (vgl. Hahn 2015; Samida/Eggert/Hahn 2014) und mit denen das zentrale Anliegen der Subjektivationsforschung – die Frage nach der Entstehung und Aufrechterhaltung normativer Ordnungen – angereichert werden kann.

1) Die erste Annahme zum normativen Gehalt von Ding-Praktiken ist, dass auch der Umgang mit den Dingen Regeln folgt (vgl. Hahn/Eggert/Samida 2014: 1). Gerade repetitive Handlungen mit und an Dingen tragen zur Etablierung und zur Aufrechterhaltung von sozialen Ordnungen bei. Zugleich tragen die sozialen Ordnungen, in denen Dingen eine bestimmte Funktion zukommt, dazu bei, eine bestimmte normative Vorstellung ihres Gebrauchs zu erhalten und aufrechtzuerhalten. Es ist, wie oben bereits angedeutet, davon auszugehen, dass Diskurse um die Dinge und ihren „richtigen“ Gebrauch – also auch die *sayings* neben den *doings* in Praktiken (Schatzki) – in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen.

2) Die zweite Annahme ist, dass nicht allen immer derselbe Umgang mit den Dingen erlaubt ist (vgl. Kienlin/Widura 2014: 35). Vielmehr kann es für unterschiedliche Beteiligte variierende Regeln im Gebrauch der Dinge geben bzw. – andersherum gedacht – Positionierungen von Subjekten zeigen sich gerade in der Befolgung unterschiedlicher normativer Erwartungen an den Gebrauch der Dinge.

3) Dabei – so die dritte Annahme – können die Dinge je nach Ensemble von Dingen und Menschen, dessen Teil sie sind, unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Dinge erhalten also immer auch in ihrer konkreten jeweiligen Umgebung Bedeutung. Die spezifische raumzeitliche Anordnung von Dingen und

ihr Verwendungszusammenhang konstituieren Dinge mit (vgl. Kienlin/Widura 2014: 34). Gleichsam können Dinge je nach ihren Umgebungen und Verwendungen „Auf-, Um- und Abwertungen“ (Vedder 2014: 43) erfahren.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Heuristik von Reh und Ricken (2012) mit folgenden Fragen in den drei Dimensionen erweitern:

a) *Rahmungen und Situationsdeutungen*: In dieser Dimension wird nach den „verschiedenen Ordnungen“ gefragt, „die im jeweiligen Äußerungsakt fungieren bzw. die in ihm gesetzt werden, und die teilweise füreinander wie Rahmungen von Rahmungen wirken“ (Reh/Ricken 2012: 44).

- Wie tragen die Dinge zu welcher Deutung oder Definition der Situation bei? Welche Bedeutungen erhalten die Dinge durch ihre materielle Umgebung, ihre raumzeitliche Anordnung und ihren Verwendungszusammenhang?
- Welche Situationsdefinitionen werden in Bezugnahmen auf Dinge in Re-Adressierungen bestätigt, fixiert, modifiziert oder unterlaufen?
- Welche normativen Horizonte werden in Verwendung von oder Bezugnahmen auf die Dinge beansprucht und für gültig erklärt?

b) *Figurationen*: In der zweiten Dimension werden Positionierungen von Subjekten rekonstruiert als „ein Sich-Ins-Verhältnis-Setzen zu sich, zu anderen und zur Welt im Sinne einer Figuration“ (ebd.).

- Für wen gelten welche Regeln und normativen Vorstellungen im Umgang mit den Dingen bzw. welche Subjektpositionierungen werden in welchen Ding-Praktiken bzw. in welchem Umgang mit den Dingen deutlich?
- In welches (Nähe/Distanz-)Verhältnis zu Dingen wird jemand durch die eigene räumlich-diskursive Verortung sowie Adressierung anderer gesetzt? In welches Verhältnis setzt sich jemand in Reaktion darauf zu sich, den anderen und den Dingen?
- Zu wem wird jemand in dieser rekursiven Ins-Verhältnis-Setzung zu sich und den Dingen gemacht bzw. macht sich selbst? Zu wem wird der/die Andere in der Situation im Zusammenspiel von Adressierungen und Gebrauchsweisen von und Bezugnahmen auf Dinge?

c) *Normative Orientierungen bzw. normative Horizonte*: In dieser Dimension wird den „performativen Effekten in der Abfolge der Adressierungen [...] im Verlauf/im Prozess auf die Spur zu kommen“ versucht (ebd.: 45).

- Für wen werden durch die dingliche Umwelt bzw. in den Gebrauchspraktiken der Dinge auf welche Weise nahegelegt, welche Normen, normativen Orientierungen, Handlungsregeln etc. zu befolgen oder zu erlernen?
- Wie tragen Ding-Praktiken zur Entstehung und Aufrechterhaltung bzw. Instabilisierung und Modifizierung welcher normativen Ordnung bei?

Im Folgenden werden die Potenziale dieser erweiterten Heuristik an einem Beispiel ausgelotet (4). Den Ertrag der vorgeschlagenen methodologischen Perspektive zur Rekonstruktion von Subjektivationsprozessen unter Berücksichtigung von Ding-Praktiken werde ich abschließend (5) bilanzieren.

4 Empirische Rekonstruktion von Re-Adressierungen in Ding-Praktiken

Das folgende Beispiel stammt aus einer zweijährigen Ethnographie individualisierenden Unterrichts. In dem Forschungsprojekt GemSe⁵ haben wir individualisierenden Unterricht nicht, wie im pädagogisch-programmatischen Diskurs üblich, als Antwort auf eine heterogene Schüler*innenschaft verstanden, sondern uns – umgekehrt – für die Differenzierungen interessiert, die im individualisierenden Unterricht praktisch werden (Idel/Rabenstein/Ricken 2017). In der Untersuchung sind wir davon ausgegangen, dass entlang in Praktiken geltender und in Kraft gesetzter normativer Orientierungen laufend wertende Unterscheidungen zwischen Dingen bzw. Personen getroffen werden. Auf diese Weise können differente, ungleiche Positionierungen von Schüler*innen im individualisierenden Unterricht rekonstruiert werden.

Die folgende Interpretation basiert auf der Rekonstruktion einer etwa halbstündigen fokussierten Videographie (Rabenstein/Reh 2008). Für die exemplarische Veranschaulichung der Heuristik am Beispiel dieses Falles in diesem Beitrag, stelle ich eine kurze Beschreibung der Situation voran, in der vor allem die räumlichen Gegebenheiten und der Verlauf der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler in Bezug auf das Arbeitsmaterial „Brüchelabor“ thematisiert werden. Die sich anschließende kommentierende Rekonstruktion ist nach den drei oben aufgeführten Dimensionen der Heuristik gegliedert und versucht, auf die dort formulierten Fragen zu antworten.⁶

5 An dem von 2011 bis 2013 vom BMBF geförderten Verbundprojekt GemSe (Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen. Ethnographische Fallstudien zu Anerkennungsverhältnissen in individualisierenden Lernkulturen, Kennziffer 01JC1111) haben neben der Autorin Till-Sebastian Idel, Sabine Reh, Norbert Ricken, Anne Breuer, Nadine Rose, Anna Schütz, Julia Steinwand und Anna Welling (jetzt: Gerkmann) mitgearbeitet.

6 Vgl. zu ausführlichen methodologischen Begründungen und methodischen Schritten von Erhebung und Auswertung von ethnographisch erhobenen fokussierten Videographien – noch ohne den hier versuchten dezidierten Bezug auf die Dinge – Rabenstein/Steinwand 2016, Rabenstein/Reh 2008.

4.1 *Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler in Bezug auf das Lernmaterial „Brüchelabor“*

In einem Klassenzimmer mit mehreren aus Einzeltischen zusammengeschobenen Gruppentischen ist zu beobachten, wie an einem zentral gelegenen Gruppentisch Schüler*innen beim Arbeiten fortlaufend miteinander sowie mit zufällig vorbeilaufenden Mitschüler*innen kommunizieren. Ein Einzelpatz liegt hingegen im toten Winkel einer meist geöffneten Zwischentür, der hier sitzende Schüler ist durch die Position des Tisches angehalten, zur Wand zu blicken. Auf diesem Arbeitstisch liegen verstreut eine Reihe von dunkelgrünen Kartons mit der Aufschrift „Brüchelabor“ und ihre Bestandteile – unterschiedliche große und farbige Plättchen – herum.

Die Lehrkraft steht am Tisch dieses Schülers und beantwortet die Nachfrage des Schülers zu dem zu erwartenden Ergebnis seiner Aufgabe mit der Aufforderung, „sein“ Brüchelabor⁷ zunächst auf Vollständigkeit hin überprüfen zu müssen, um sehen zu können, ob die nach dem Lösen der Aufgabe übrig bleibenden Plättchen ein bestimmtes Bild ergeben. Als der Schüler sich unsicher zeigt, ob sein Brüchelabor vollständig ist, fordert die Lehrkraft ihn auf, alle vorhandenen Kartons mit den Brüchelaboren auf Vollständigkeit hin zu überprüfen, und gibt ihm immer detailliertere Anweisungen, wie er dies zu tun hat. Der Schüler kommt etwas widerwillig der Aufforderung der Lehrkraft nach: Er sortiert die Teile, zählt sie ab und legt die passende Anzahl von Teilen in einzelne Kartons, dabei erstellt er eine Liste der fehlenden Teile.

Als er nach einer Weile mit dem Aufräumen der Teile fertig ist und der Lehrkraft berichtet, verpflichtet diese ihn dazu, ein bestimmtes Aufgabenblatt mit dem Brüchelabor zu bearbeiten und die Lösungen von einer Mitschülerin kontrollieren zu lassen. Obwohl der Schüler versichert, sowohl zu wissen, wie man mit dem Brüchelabor arbeitet, als auch die Aufgaben schon erfolgreich gemacht zu haben, wird er auf diese Aufgabe und die Mitschülerin als überprüfende Instanz an seiner Seite verwiesen. Nach der Fertigstellung der Aufgabe muss er nochmals der Lehrkraft zeigen, wie er mit dem Material des Brüchelabors die Aufgaben bearbeitet.

4.2 *Rekonstruktion in den drei Dimensionen der erweiterten Heuristik (nach Reh/Ricken 2012)*

a) *Situationsdeutungen*

- Im Zusammenspiel mit anderen Materialien, die auf den Gruppentischen im Raum liegen, und den Hinweisen, die an den Pinnwänden zu sehen sind

7 Vgl. <http://www.schubi.com/at/de/artikel/Das-Bruechelabor-Die-Welt-der-Brueche-entdecken/L22459>.

sowie den an Tischen sitzenden, Aufgaben bearbeitenden Schüler*innen verleiht der Karton mit den bunten, Tortenstücken ähnlichen Plättchen aus Plastik dem Raum insgesamt eine Atmosphäre von Arbeit und Geschäftigkeit.

- Die Bezeichnung „Labor“ auf den Kartons („Brüchelabor“) fällt erst bei näherem Hinsehen auf; sie verspricht ein entdeckendes, forschendes Lernen. Dieses Versprechen steht allerdings in Spannung zu den in dem begleitenden Arbeitsheft vermerkten Aufgaben, die allesamt einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben sind.⁸
- In der Nachfrage, die der Schüler an die Lehrkraft stellt, wird von ihm die richtige Handhabung des Materials mit Blick auf dessen Selbstkontrollfunktion als Problem markiert. In der Re-Adressierung des Schülers durch die Lehrkraft wird die Vollständigkeit des Materials als Voraussetzung für das Funktionieren der Selbstkontrollfunktion deutlich. Mit diesem aus dem Material selbst hervorgehenden Anspruch erscheint es für die Lehrkraft trotz der zunächst zu beobachtenden Weigerungen des Schülers legitim, den Schüler für die Prüfung der Vollständigkeit der Kartons – der Brüchelabore – zuständig zu machen.
- Pointiert lässt sich formulieren, dass die Situation unter Bezugnahme auf das zu ordnende Lernmaterial von der Lehrkraft zunächst als eine definiert wird, in der der Schüler für die Funktionsfähigkeit der Lernmaterialien zu sorgen hat. Sich andeutende Konflikte – der Schüler möchte seine Aufgabe fertigstellen, die Lehrkraft möchte, dass die Funktionsfähigkeit des Materials sichergestellt wird – werden nicht zuletzt durch die „normative Kraft des Faktischen“ – die herumliegenden Kartons sind ganz offensichtlich in Unordnung geraten – zugunsten der Notwendigkeit, das Material zu sortieren, entschieden.

b) *Figurationen und Positionierung*

- Der Schüler ist in diesem Arrangement, in dem sich andere frei im Raum bewegen und ihren Arbeitsplatz wechseln können, mit der Aufgabe, das Material zunächst zu sortieren und dann erneut mit ihm zu rechnen, durch die Lehrkraft auf diesen (seinen) Platz fixiert. Würde er aufstehen, käme das der Unterbrechung dieser Arbeit gleich.
- Der Schüler muss gegen seinen Protest – er sagt der Lehrkraft, er beherrsche schon, was er mit dem Brüchelabor lernen soll – dieses Material nutzen und wird dabei ob seines richtigen Gebrauchs noch zusätzlich durch die anwesende Mitschülerin kontrolliert.

⁸ Brüche werden im Brüchelabor ausschließlich als Teil eines Ganzen operationalisiert. Andere Operationen mit Brüchen können im praktischen Gebrauch des Brüchelabors folglich nicht erfahren werden.

- Zudem wird er für alle, die hinter ihm zur Tür in den sich anschließenden zweiten Raum der Klasse gehen oder von dieser Tür kommen, als einer gut sichtbar, der mit Sortieren beschäftigt ist.
- Mit dem Gebrauch des Brüchelabors ist er auch als einer zu erkennen, der mit einem Hilfsmittel arbeitet, das nur Addition und Subtraktion von Brüchen zulässt und das deswegen am Anfang des Rechnens mit Brüchen steht.
- Insgesamt wird der Schüler in einem Arrangement, in dem Selbstständigkeit als Entscheidung darüber, wann man was wie mit wem tut, verstanden wird, in die Position gebracht, einer Anweisung der Lehrkraft Folge leisten zu müssen. In Relation zu anderen Schüler*innen im Raum, die über das, womit sie sich beschäftigen, für wen sie ansprechbar sind und mit wem sie kommunizieren, in größerem Umfang selbst entscheiden können, ist dieser Schüler bzw. sein Tun zudem den Blicken und dem Zugriff anderer in höherem Maße ausgesetzt. Diese Positionierung entsteht mit dieser raumzeitlichen Anordnung von Sitzplatz, dem Lernmaterial „Brüchelabor“, Arbeitsblättern und wird zugleich durch sie gefestigt und für alle sichtbar gemacht.

c) *Normative Orientierungen*

- Beobachtbar wird mit dem Blick auf die Dinge, wie in einem Arrangement, in dem sich an der Norm orientiert wird, dass die Schüler*innen selbst ihre Arbeit planen sollen bzw. entscheiden sollen, ein Schüler zunächst zu Tätigkeiten zweiter Ordnung – Sortieren, Herrichten, Ordnen, Zählen, Prüfen, Listen führen – und sodann, trotz seines Protests, auf die nochmalige Arbeit mit dem Material unter Beobachtung einer Mitschülerin verpflichtet wird.
- Die beobachtete Szene kann zudem als eine verstanden werden, in der ein Schüler mit einem Lernmaterial – dem Brüchelabor – an einem Arbeitsplatz mit Blick auf eine Wand im Zusammenspiel mit Anweisungen seitens der Lehrkraft und einer ihm verordneten Kontrolle durch eine Mitschülerin zu einer fortlaufenden Beschäftigung angehalten ist.
- Naheliegend ist die Annahme, dass die für andere in diesem Arrangement geltende Norm, die eigene Zeit effizient zu nutzen, für diesen Schüler ausgesetzt ist. Nicht zu übersehen ist aber auch, dass dieser Gebrauch des Brüchelabors insgesamt dazu beiträgt, dass der Schüler angehalten ist, das zu tun, was alle anderen tun: an Aufgaben zu arbeiten bzw. mit Aufgaben beschäftigt zu sein.

Was lässt sich aus der Rekonstruktion in Bezug auf die Beobachtung von Ding-Praktiken bzw. den epistemologischen Status von Dingen des Weiteren hervorheben? In der dargestellten Lesart der Situation wird erstens deutlich, dass die Bedeutung des Artefakts („Brüchelabor“) im Verlauf des Geschehens variiert: Es ist zunächst nur beiläufig wahrnehmbar, es wird zu einem Problem, als es als in Unordnung geraten erscheint und Anlass für Tätigkeiten zweiter Ordnung gibt, indem der Schüler angehalten wird, es wieder in Ordnung zu bringen.

gen. Sodann dient es auch der Beschäftigung des Schülers mit Rechnen und wird also zum Arbeitswerkzeug, schließlich erlaubt es auch die Kontrolle der Aktivitäten des Schülers durch Dritte. Zweitens wird in Bezug auf Letzteres deutlich, dass mit Blick auf die Dinge eine Art Fixierung des Schülers an seinen Platz und die Sichtbarkeit seines Tuns durch das Material, mit dem er hantiert, herausgearbeitet werden können, denen wiederum bestimmte Beobachtungs- und Kontrollmöglichkeiten der Aktivitäten des Schülers zugeschrieben werden. Drittens werden somit Differenzordnungen im Klassenzimmer in ihrer Stabilität und Instabilität beschreibbar. Um in der Rekonstruktion von Differenzordnungen die diskursive Dimension von Ding-Praktiken stärker zu berücksichtigen, müssten die den Gebrauch solcher Arbeitsmaterialien durchziehenden Diskurse zu selbstständigem Arbeiten, differenzierenden Lernmaterialien etc. in Zukunft noch genauer berücksichtigt und in die Interpretation einbezogen werden (Bührmann/Rabenstein 2017).

5 Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurde die grundlagentheoretische Frage der Beziehung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten nicht eigens erörtert. Der Schwerpunkt wurde vielmehr auf die Frage des epistemologischen Status der Dinge in der Beobachtung gelegt. Kritisch anmerken könnte man insofern, dass die hier entwickelte Erweiterung der Heuristik die Beziehung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten weiterhin ausgehend vom Menschen denkt. Das Interesse einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivationsforschung – so könnte man dieser kritischen Anmerkung entgegen – gelte eben weniger den Subjektformen und/oder Subjektkulturen, denn vielmehr dem Geschehen der Subjektivation, also den Subjekten, die sich als solche im Mittun von Praktiken erlernen (vgl. dazu auch Reh/Ricken 2012: 38). Es stellt also das Interesse an Subjekten und den menschlichen Aktanten in den Vordergrund. Für diese Position spricht, dass die Fokussierung auf die Dinge dazu – epistemologisch gesehen – keine Alternative darstellt. Eine Forschung, die sich auf (technische) Artefakte beschränkt, würde nämlich wiederum Gefahr laufen, „Materialität als abstrakte Größe einseitig Objekten zuzuschreiben und aus dem Blick zu verlieren, dass Artefakte selbst nur vorläufige und dynamische Entitäten sind, die erst durch das Zusammenspiel von Materialien, Oberflächen und menschlichem Gebrauch zu Objekten werden“ (Kalthoff/Cress/Röhl 2016: 14f.).

So gesehen besteht die Herausforderung der empirischen Beobachtung der Dinge darin, sie als besondere Mitspieler in Praktiken wichtig zu nehmen und zugleich unwichtig zu machen. Die Dinge sind einerseits als „institutionali-

sierte Lösungen gesellschaftlicher Probleme“, als Objektivierungen, als auf Dauer gestellte Umgangsweisen der Subjekte mit einem Problem zu betrachten (Kalthoff/Cress/Röhl 2016: 16). Und andererseits müssen die Dinge von Menschen immer wieder mit Sinn belegt und sich angeeignet werden. Sie präfigurieren das Tun von Menschen, legen es aber nicht fest. Sie fordern aber immer wieder heraus, Umgangsweisen mit ihnen zu finden, sie sind insofern auch als Momente von Subjektivierungsweisen zu betrachten.

In subjektivierungstheoretischer Perspektive ist die grundlagentheoretische und empirische Diskussion also fortzuführen, wie Subjekte im Tun *mit* Dingen und Tun *durch* Dinge – und indem sie sich im Umgang mit den Dingen in ein Verhältnis zu sich und zu den Dingen setzen – zu denen werden, als die sie im Tun in Erscheinung treten.

Literatur

- Ahrlrichs, Johanna/Macgilchrist, Felicitas (2017): Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von „Geschichte“. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, S. 14-27.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias/Petersen, Dörthe (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft 25 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-188.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (2015): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. Kassel: Prolog, S. 137-161.
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, 1, S. 87-107.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 6, S. 869-887.
- Breidenstein, Georg (2015): Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (Schwerpunktthema: Wissen, Dinge, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule), S. 15-30.
- Breidenstein, Georg/Tyagunova, Tanya (2015): „Was ist Unterricht?“ – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-102.
- Bührmann, Andrea D./Rabenstein, Kerstin (2017): Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel „Individuelle Förderung“. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 71, 1 (im Erscheinen).

- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2012): Vom Diskurs zum Dispositiv. Einführung in die Dispositivanalyse. 2., akt. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-32.
- Eggert, Manfred K.H./Samida, Stefanie (2016): Menschen und Dinge. Anmerkungen zum Materialitätsdiskurs. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 123-142.
- Fetzer, Marei (2012): Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnografischen Unterrichtsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christine/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 121-136.
- Fetzer, Marei (2015): Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 309-338.
- Freist, Dagmar (2015): Diskurse – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuzeitforschung – eine Annäherung. In: Freist, Dagmar (Hrsg.): Diskurse – Körper – Artefakte. Historische Praxeologie in der Frühneuzeitforschung. Bielefeld: transcript, S. 9-32.
- Gebhard, Ulrich/Hummrich, Merle/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (Schwerpunktthema: Wissen, Dinge, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule), S. 3-14.
- Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.) (2016): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS.
- Greiffenhagen, Christian (2014): The materiality of mathematics: Presenting mathematics at the blackboard. In: The British Journal of Sociology 65, 3, S. 502-528.
- Hahn, Hans Peter (2015): Der Eigensinn der Dinge – Einleitung. In: Hahn, Hans Peter (Hrsg.): Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen. Berlin: Neofelis, S. 9-56.
- Hahn, Hans Peter (2016): Die Unsichtbarkeit der Dinge. Über zwei Perspektiven zu materieller Kultur in den Humanities. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 45-62.
- Hahn, Hans Peter/Eggert, Manfred K.H./Samida, Stefanie (2014): Einleitung: Materielle Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred K.H./Hahn, Hans Peter (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 1-12.

- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnografischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-156.
- Kajetzke, Laura/Wilde, Jessica (2013): Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler. Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern. In: Schönig, Wolfgang/Schmidtlein-Mauderer, Christina (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern: hep, S. 163-182.
- Kalthoff, Herbert/Röhl, Tobias (2011): Interobjectivity and Interactivity: Material Objects and Discourse in Class. In: *Human Studies* 34, 4, S. 451-469.
- Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (2016): Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten/Röhl, Tobias (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 11-41.
- Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus/Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9-33.
- Kienlin, Tobias/Widura, Anne (2014): Dinge als Zeichen. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred K.H./Hahn, Hans Peter (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 31-38.
- Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 6, S. 810-827.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): Psychologie. In: Roth, Kersten S./Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hrsg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin: de Gruyter, S. 568-587.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Spieß, Christian (2015): Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4 (Schwerpunktthema: Wissen, Dinge, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule), S. 48-65.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, Sascha (2012): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 58: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte, S. 168-184.
- Neumann, Sascha (2013): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft 25 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-121.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im „Offenen Unterricht“. In: Koller, Christoph (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 137-156.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion. Ethnographische Videobeobachtungen. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 242-262.
- Rabenstein, Kerstin/Wienike, Johanna (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: Reh, Sabine/Boer, Heike de (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-202.
- Reckwitz, Andreas (2013): Die Materialisierung der Kultur. In: Jöhler, Reinhard/Marchetti, Christian/Tschofen, Bernhard/Weith, Carmen (Hrsg.): Kultur_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen. Münster et al.: Waxmann, S. 28-37.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (2015): „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die „Sache“ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-122.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (Hrsg.) (2016): Die Materialität des Schreiben- und Lesens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Fritzsche, Bettina (2011): Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. In: *Social and Cultural Geography* 12, 1 (special edition: Embodied dimensions and dynamics of education spaces), S. 83-98.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proseke, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 209-222.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rißler, Georg/Bossen, Andrea/Blasse, Nina (2014): School as space: spatial alterations, teaching, social motives, and practices. In: *Studia paedagogica* 19, 4. S. 145-160.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Röhl, Tobias (2016a): Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44, 3, S. 162-179.

- Röhl, Tobias (2016b): Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierung eines alltäglichen Geschehens. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 323-342.
- Samida, Stefanie/Eggert, Manfred K.H./Hahn, Hans Peter (Hrsg.) (2014): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schnoor, Oliver (2015): Bringing Sound Back Into Space: Multimodal Ethnography of Early Education. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Bielefeld: transcript, S. 235-255.
- Schönig, Wolfgang/Schmidtlein-Mauderer, Christina (2013): Das „flexible Klassenzimmer“. Dezentrale Raumordnung für die Öffnung des Unterrichts. In: Schönig, Wolfgang/Schmidtlein-Mauderer, Christina (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern: hep, S. 123-146.
- Sturm, Tanja (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 153-178.
- Vedder, Ulrike (2014): Sprache und Dinge. In: Samida, Stefanie/Eggert, Manfred K.H./Hahn, Hans Peter (Hrsg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 39-46.
- Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2015a): „Education in a Box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (Schwerpunktthema: Wissen, Dinge, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule), S. 80-91.
- Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen (2015b): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261-282.

Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode

Arnd-Michael Nohl

1 Eine „transaktionale“ Forschungsperspektive

„Wenn wir einen Jäger mit seinem Gewehr beobachten, der ins Feld geht, wo er ein kleines Tier sieht, das ihm schon namentlich als Hase bekannt ist, dann [...] ist es ein leichtes, die darauf folgenden Schüsse als Interaktion zu schildern, in die Hase und Jäger separat eintreten und durch Ursache und Wirkung zusammentreffen. Wenn wir dagegen genug von der Erdkugel und mehrere tausend Jahre nehmen und beobachten, wie die Identifizierung des Hasen allmählich stattfindet, wie sie zuerst unterhalb einer Benennung aus den Prozessen der Geste, des Schreis und der aufmerksamen Bewegung hervorgeht, in der sowohl der Hase als auch der Jäger partizipieren, und auf verschiedenen Ebenen der Beschreibung und Benennung fortgeführt wird, werden wir bald erkennen, dass eine transaktionale Schilderung diejenige ist, die die Angelegenheit am besten abdeckt. Dies verhält sich nicht nur in Bezug auf die Benennung des Jägers so, sondern auch hinsichtlich seiner Geräte und Techniken sowie der Schilderungen seiner Geschichte bis zurück in vormenschliche Zeiten. Niemand könnte erfolgreich vom Jäger und Gejagten isoliert vom Jagen sprechen. Doch es ist genauso absurd, das Jagen als ein Ereignis zu sehen und es von den räumlich-zeitlichen Verbindungen all seiner Komponenten zu isolieren.“ (Dewey/Bentley 1989: 125; i. Orig. Englisch; Herv. i. Orig.)

Mit diesen Worten erläuterten John Dewey und Arthur Fisher Bentley 1949 eine Forschungsperspektive, die sie als „transaktional“ (ebd.) bezeichnen und die angesichts der neuen erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit für die Verbindungen von Menschen und Dingen eine ungeheure Aktualität gewinnt. In einer transaktionalen Perspektive suspendiert man die identifizierende Festlegung jeglicher Entitäten und allzumal die Grenze zwischen Mensch und Ding zunächst in ihrer Geltung, um beobachten zu können, wie sich beide innerhalb eines „gemeinsamen Systems“ (ebd.: 114) der Praxis – etwa jener des Jagens – konstituieren. In diesem Konstitutionsprozess müssen die Handlungen und Operationen beobachtet werden, noch bevor man sie feststehenden Akteuren zuordnet.

Mit dieser transaktionalen Forschungsperspektive haben Dewey und Bentley – gestützt auf den festen Fundamenten des Pragmatismus – eine Epistemologie geschaffen, die vierzig Jahre später in den Science Studies und der Akteur-

Netzwerk-Theorie, allen voran bei Bruno Latour, prominent geworden ist. Eine transaktionale Forschungsperspektive impliziert nun aber nicht, Menschen und Dingen denselben ontologischen Status innerhalb einer „symmetrischen Anthropologie“ zu gewähren, wie dies von Latour (1998) gefordert wird; sie fordert uns lediglich dazu auf, unsere empirische Forschung daraufhin zu überprüfen, ob sie von vorab der empirischen Analyse definierten Entitäten und deren Interaktionen ausgeht oder aber in der Lage ist, auch schon die Genese dieser Entitäten aus transaktionalen Praktiken heraus zu rekonstruieren. Allerdings hält die transaktionale Forschungsperspektive von Dewey und Bentley – ebenso wie übrigens die Akteur-Netzwerk-Theorie – keine Methodologie bereit, die uns den Standards heutiger Forschung entsprechend darin anleiten würde, wie man transaktional forschen sollte. Zu einer solchen transaktionalen Forschungsmethodologie einen Beitrag zu leisten, ist die Aufgabe dieses Aufsatzes.

Ich werde zunächst zwei gut ausgearbeitete Zugangsweisen zu Mensch-Ding-Verbindungen erörtern, die dem Desiderat einer transaktionalen Forschungsperspektive allerdings nur teilweise standhalten. Diesem Desiderat ist dann aber auch nachzukommen, wenn es um einen dritten Zugang, nämlich um die Interpretation der Artefakte selbst geht (Teil 2). Ich werde hierzu zunächst herausarbeiten, warum man der Indexikalität der Dinge nur auf die Spur kommen kann, wenn man sie in ihren Austauschbeziehungen mit Menschen rekonstruiert, und warum dies *volens volens* die Interpretation von Dingen-in-Räumen impliziert. Den Eigentümlichkeiten von Räumen, wie sie von George Herbert Mead mehr angedeutet als herausgearbeitet worden sind (Teil 3), Rechnung zu tragen wird u.a. möglich, wenn man sich durch die von Erwin Panofsky und Max Imdahl beeinflusste dokumentarische Bildinterpretation, die Ralf Bohnsack entwickelt hat, inspirieren lässt, aber, wo notwendig, spezifische Interpretationsschritte für Dinge im Raum entwickelt (Teil 4).¹

2 Empirische Analysen zwischen Anthropozentrismus und transaktionaler Perspektive

Dass es eine schwierige Aufgabe ist, in der Methodologie qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschung den Ansprüchen einer transaktionalen Forschungsperspektive gerecht zu werden, wird schon bei einer kursorischen Sichtung der empirischen Analysen deutlich, die bislang zu Mensch-Ding-Verbindungen durchgeführt wurden. Hier lassen sich prinzipiell drei Zugänge zu Mensch-Ding-Verbindungen unterscheiden: Man kann sich ihnen über die verbalen

1 Für wichtige Hinweise zu früheren Manuskriptfassungen danke ich Anja Tervooren, Ralf Bohnsack, Burkhard Schäffer, Martin Hunold und Nils Schrewe.

Schilderungen von Menschen nähern, die mit den Dingen verwickelt sind (1); man kann die unmittelbaren Praktiken zwischen Menschen und Dingen beobachten (2); und man kann sich den Dingen selbst widmen (3).

(1) Menschen lassen sich in Interviews und Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen und Praktiken mit Dingen befragen. Meiner Erfahrung nach tendieren die hierdurch initiierten verbalen Schilderungen einerseits dazu, die Praktiken mit den Dingen recht knapp darzustellen.² Andererseits – und dies scheint mir noch problematischer – versucht man, die Dinge wie auch sich selbst möglichst präzise zu schildern. Dabei tendieren Menschen in Interviews und Gruppendiskussionen dazu, sich als die zentralen Akteure darzustellen, die auf die Welt einwirken; eine solche Hypostasierung von Menschen als alleine wirkende Akteure bezeichnen Dewey und Bentley als Perspektive der „self-action“ (1989: 127).³ Oder aber den verbalen Schilderungen ist eine von den beiden Autoren so genannte „interaktionale“ Perspektive inhärent, in der die Dinge immer schon identifiziert und mit ihrem Namen benannt werden, d.h. als festgestellte Entitäten dargestellt werden (ebd.). Lediglich ausnahmsweise, und zwar dort, wo es in solchen verbalen Schilderungen sehr metaphorisch und vage zugeht, verlieren die Dinge – und mit ihnen die involvierten Menschen – bisweilen ihre Eindeutigkeit und werden damit einer transaktionalen Forschungsperspektive zugänglich.

(2) Die unmittelbare Beobachtung der Praktiken zwischen Menschen und Dingen erlaubt es hingegen, sich systematisch von einer Perspektive der „self-action“ zu lösen. Ob man damit dann zu einer interaktionalen oder einer transaktionalen Forschungsperspektive gelangt, hängt von der Methodologie dieser Beobachtungen ab. Ich will dies an zwei Beispielen deutlich machen. Mit den folgenden Worten beginnt ein Auszug aus einem Protokoll einer teilnehmenden Beobachtung, das Sascha Neumann erstellt und veröffentlicht hat:

„Es ist Mittwochvormittag, die Zeit nach dem Frühstück. Ich befinde mich im Gruppenraum der ‚Goldhamster‘, in dem 16 Kinder im Alter zwischen 8 und 48 Monaten betreut werden. Auf dem gelben Linoleumboden in der Nähe der Tür zum Wickelraum liegt ein mehrfarbiger, etwa 5 Quadratmeter grosser [sic] Teppich mit arabischen Ziffern an den Rändern. Er hat die Form eines Kreises. Auf dem Teppich befinden sich neben Stofftieren und Spielzeugen auch einige Kinder (9-11 Monate alt).“ (Neumann 2013: 110)

Im weiteren Verlauf geht es darum, wie die Kinder dieser Gruppe mit eben diesem Teppich umgehen, der von Neumann ja schon als etwas Feststehendes – also als ein Teppich – identifiziert worden ist. Obwohl er sich damit in seiner

2 Der Rückgriff auf literarische Darstellungen etwa in Romanen und Autobiographien, stellt ein probates Mittel dar, um detailliertere Schilderungen von Mensch-Ding-Verbindungen zu erhalten, bringt dafür aber andere methodologische Probleme mit sich (siehe Nohl 2017).

3 Auch Alltags-Fotografien, die von Menschen gemacht oder zusammengestellt werden, tendieren zu einer solchen Perspektive der „self-action“.

Beobachtungssprache in der Perspektive der „inter-action“ bewegt, gelingt es Neumann in seiner Interpretation doch noch, die im Beobachtungsprotokoll festgelegten Namen und Bezeichnungen aufzubrechen. So kann er denn empirisch herausarbeiten, dass der „Teppich [...] in der Aufteilung des nicht weiter durch Wände untergliederten Raums als eine Art ‚Nest‘ [fungiert], in dem Kinder, die noch nicht in der Lage sind, selbst zu sitzen oder zu laufen, territorial vom übrigen Geschehen abgeschirmt werden“ (ebd.: 111; Herv. i. Orig.).

Mir scheint es so, dass in der teilnehmenden Beobachtung als *Erhebungsverfahren* eine transaktionale Forschungsperspektive deshalb nicht sichergestellt werden kann, weil wir als Beobachtende dazu neigen, Praktiken wie auch die in sie involvierten Menschen und Dinge typisierend und abstrahierend zu beschreiben. Wir ziehen hier *volens nolens* „Common-Sense-Typisierungen“ des Alltags (Bohnsack 2013: 350) heran, die zum „Allgemeingut“ im Sinne institutionalisierten Wissens gehören (Berger/Luckmann 2003: 58). Dies lässt sich dann nur noch durch solch kluge, den Geltungscharakter dieser Typisierungen einklammernde, Interpretationen durchbrechen, wie sie Neumann vorgelegt hat.

Demgegenüber ermöglichen videogestützte teilnehmende Beobachtungen bzw. Videoanalysen insgesamt, schon bei der Erhebung systematisch eine transaktionale Forschungsperspektive einzunehmen. Denn dieses Videomaterial erlaubt es, die typisierenden Benennungen von Praktiken zu unterlaufen und – wie Bohnsack gezeigt hat – sie als „small behaviors“, „Kine“, „Kineme“ und „operative Handlungen“ (Bohnsack 2009: 144f.) zu untersuchen.

Abb. 1: Kinder auf dem Pausenhof.



Quelle: Bohnsack/Lamprecht 2014: 246; Orig.: Hietzge 2017; mit freundlicher Erlaubnis von Maud Hietzge.

Als ein Forschungsbeispiel hierfür lässt sich die von Bohnsack und Lamprecht vorgelegte Analyse eines Videos anführen, auf dem Kinder auf dem Pausenhof einer Schule auf unterschiedliche Weise mit Stelzen hantieren. Auf diesem Video, aus dem hier nur ein *still* abgebildet ist (siehe Abb. 1), gebraucht das Mädchen die Stelze, als wäre sie ein Schwert, eine Axt oder ein Vorschlaghammer.⁴ Die Autorin und der Autor fokussieren in ihrer Rekonstruktion den „körperlichen Gesamtausdruck“, den sie anhand der „Relationierung“ von Armen, Beinen und Rumpf als „Steifheit“ bzw. „fehlenden Schwung“ (Bohnsack/Lamprecht 2014: 246f.) herausarbeiten:

„Dieser Eindruck des fehlenden Schwunges bzw. der Steifheit setzt sich – indem wir uns einer *detaillierten Beschreibung auf der Ebene der Kineme* zuwenden – zusammen aus der gestreckten (d.h. nicht gebeugten) Haltung der Extremitäten, der Arme und auch der Beine, der Haltung der flach (also nicht abrollend oder federnd) auf der TT-Platte positionierten Füße und der Haltung des Rumpfes: Auch das weit nach hinten positionierte Becken indiziert – insbesondere in der simultanen Relationierung mit den (durch-)gestreckten Extremitäten – einen eher steifen und unbeweglichen Körper.“ (Ebd.: 247; Herv. i. Orig.)

Während es Bohnsack und Lamprecht gelingt, mithilfe der Rekonstruktion der *small behaviors*, Kine und Kineme die spezifischen Orientierungen, die sich in den Praktiken der Mädchen dokumentieren, herauszuarbeiten, erhalten die Artefakte weniger detaillierende Aufmerksamkeit. So werden die Stelzen wie auch die Tischtennisplatte stets nur als solche bezeichnet, ohne sie eingehend zu beschreiben. In einer Transaktionsperspektive müsste es hingegen darum gehen, neben den Praktiken auch die Menschen und Dinge detailliert zu schildern, ohne dass es zu einer „schlussendlichen Attribution zu ‚Elementen‘ oder anderen angenommener Weise abzutrennenden oder unabhängigen ‚Entitäten‘, ‚Essenzen‘ oder ‚Realitäten‘“ kommt, wie dies Bentley und Dewey (1989: 101f.) für die transaktionale Forschungsperspektive reklamieren. Meines Erachtens ist die videogestützte Analyse von Mensch-Ding-Praktiken hierfür prädestiniert (siehe hierzu auch Martens et al. 2014).

(3) Eine Analyse der Dinge selbst darf nicht hinter die transaktionale Forschungsperspektive zurückfallen. Es erscheint dabei als ein Leichtes, Dinge, Artefakte und Objekte so detailliert zu beschreiben, dass sie auch jenseits und vor den Common-Sense-Typisierungen der „inter-action“-Perspektive zur Geltung kommen. Doch muss sich die Ding-Interpretation der Herausforderung stellen, die Dinge einerseits für sich zu rekonstruieren, andererseits aber den Transaktionszusammenhang, in dem sie entstanden und die Praktiken, in die sie involviert sind, ebenfalls zu berücksichtigen. Wichtige Hinweise liefert hier

4 Das *still* wie auch das Video, auf dem es beruht, arbeitet mit einer spezifischen Kadrierung, mit der die Kinder aus einer Perspektive beobachtet werden, die derjenigen der Aufsicht führenden Lehrer*innen nahekommt. Diese Kadrierung kann in meiner Analyse nicht berücksichtigt werden.

die „Artefaktanalyse“, wie sie Manfred Lueger vorgelegt hat und zu der u.a. die „Artefaktgeschichte“ (2000: 155) gehört. Gerade in einigen populärwissenschaftlichen Büchern zu den Dingen finden sich überzeugende Artefaktgeschichten, deren Stärke darin besteht – ähnlich dem Beispiel vom Jäger und Hasen – der Soziotechnogenese der Dinge so detailliert auf den Grund zu gehen, dass das Geflecht von Praktiken wie auch deren unzählige Transformationen deutlich werden, in denen etwa so ein einfaches Ding wie eine Gabel (vgl. Petroski 1994) entstanden ist. Dieses Geflecht von Praktiken, innerhalb dessen ein Artefakt erst zustande kommt und Sinn macht, erstreckt sich jedoch nicht nur über die Zeit, sondern auch über unterschiedliche Orte hinweg. Wie Latour etwa am Beispiel einer Mausefalle deutlich macht, die er in seinem französischen Haus mit Schweizer Käse bestückt, nachdem er sie vorher in einem Haushaltswarenladen seiner Kleinstadt besorgt hat, wo sie per Schiff und Bahn von Korea aus hergekommen ist, wo sie wiederum von einer Fabrikarbeiterin zusammengesetzt wurde (vgl. Latour 2005), die hierfür vielleicht Stahl aus dem Ruhrgebiet und Holz von Wäldern auf Sumatra nutzte, sind Dinge in multilokale Netze von Aktanten eingebunden, die es innerhalb der transaktionalen Forschungsperspektive mitunter ebenfalls zu berücksichtigen gilt.

Dass eine solche Forschungsperspektive nicht isoliert von den „räumlich-zeitlichen Verbindungen“ der Transaktionen gewährleistet werden kann, wurde ja schon in dem eingangs angeführten Beispiel von Dewey und Bentley (1989: 125) deutlich. Eine Artefakt- oder Ding-Interpretation ist also nur möglich, wenn sie auch die räumlich-zeitlich situierten Transaktionen einbezieht, in die das jeweilige Ding eingebunden ist. Um Perspektiven für eine solche Ding-Interpretation⁵ zu entwickeln, knüpfe ich vornehmlich an George Herbert Meads Überlegungen zu Ding und Zeit an, die sich zu einer Raumtheorie weiterentwickeln lassen.

3 Habituierter Raum und stabile Mensch-Ding-Verbindungen

Jenseits eines Containermodells, aber auch im Kontrast zu einer vornehmlich konstruktivistischen Raumauffassung (vgl. Löw 2001), lässt sich Raum mit Mead (1980, 1987) als Ergebnis von Praktiken zwischen Menschen und Dingen verstehen (siehe ausführlich: Nohl 2016). Der Raum konstituiert sich demnach aus dem (auch zeitlichen) Gegensatz von Kontaktdingen, die man unmittelbar berührt, und Distanzdingen, deren Wesen man – der menschlichen Perspektivenübernahme gleich – als Handlungsimpuls auf der Basis vorange-

⁵ Korrekter müsste es Ding-im-Raum-(und-in-der-Zeit)-Interpretation heißen.

gangener Manipulationserfahrungen antizipiert. Zum Beispiel sieht man im Park einen Gegenstand und versucht sich – aufgrund vorangegangener Erfahrungen mit ähnlichen Gegenständen – auf ihn zu setzen, wobei natürlich noch eine Reihe anderer Distanzdinge (der gestampfte Pfad, dessen Begrenzung durch große Steine etc.) ins Spiel kommen. Wo die antizipierten Distanzdinge, sobald man sie berührt, mit den Manipulationserfahrungen übereinstimmen, bildet sich allmählich ein gewohnheitsmäßiger, habituerter Raum heraus (z.B. der Park mit seiner Sitzbank). In diesem habituierten Raum, der auf stabilen Mensch-Ding-Verbindungen basiert, wird die Räumlichkeit ebenso wenig bewusst wahrgenommen wie die Zeit, die es braucht, um die Entfernung zu den Distanzdingen zu überwinden. Wenn es uns um die Analyse von Artefakten und Dingen geht, die in stabile Verbindungen mit anderen Dingen und Menschen eingebunden sind, dann sollte die Ding-Interpretation diesen habituierten Raum fokussieren.

4 Perspektiven einer dokumentarischen Ding-Interpretation

Wie nun lassen sich Dinge im habituierten Raum mit der Dokumentarischen Methode interpretieren? Ein solches Auswertungsverfahren kann an die methodologischen und theoretischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) anknüpfen. Wie die Wissenssoziologie von Mannheim und Bohnsack auf die theoretische Erfassung von Mensch-Ding-Verbindungen zu beziehen ist und welche Bedeutung hierbei den Theoriesträngen des amerikanischen Pragmatismus zukommt, habe ich andernorts (Nohl 2011) dargelegt. Methodologisch sind dagegen insbesondere die Arbeiten zur dokumentarischen Bild- und Videointerpretation inspirierend, die Bohnsack (2009) und – daran anknüpfend – seine Kolleg*innen (siehe z.B. die Beiträge in Bohnsack et al. 2014a, 2015) vorgelegt haben.

Ein zentraler Verknüpfungspunkt zwischen der transaktionalen Forschungsperspektive einerseits und der Dokumentarischen Methode andererseits ist dabei das Insistieren darauf, Praktiken jenseits ihrer öffentlichen, gesellschaftlichen und institutionalisierten Bedeutung zu rekonstruieren, also insbesondere davon auszugehen, dass sie nicht von vorneherein klar zu benennen sind. Vielmehr muss in der Interpretation erst rekonstruiert werden, welche Bedeutungen in und mit diesen Praktiken als „selbst-referentielle Systeme“ (Bohnsack 2009: 27) entstehen und was dies mit den Beteiligten zu tun hat.⁶ In der dokumenta-

6 Es geht also um die Sinnhaftigkeit von Praktiken im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980: 220) bzw. – wie ich dies für Mensch-Ding-Verbindungen genannt habe – im „konjunktiven Transaktionsraum“ (Nohl 2011: 176, 2016).

rischen Bildinterpretation wird dem durch die von Panofsky entwickelte „vorikonographische Interpretation“ einerseits und – in Anlehnung an Max Imdahl – durch die Analyse der formalen Bildkomposition andererseits Rechnung getragen (vgl. Bohnsack 2009). Gerade weil sie nicht auf Texte bezogen sind, sind diese Schritte der Bildinterpretation wegweisend. Sie sind, weil Dinge räumlich und damit nicht in der Planimetrie eines Bildes angeordnet sind, jedoch nicht einfach zu übernehmen. Vielmehr habe ich – durchaus auch unter Berücksichtigung von Vorschlägen der schon zuvor erwähnten Artefaktanalyse von Lueger (2000) – die dokumentarische Bildinterpretation abgeändert und um einige Punkte ergänzt, die den Besonderheiten einer Ding-Interpretation Rechnung tragen.

Um der Praxeologie von Mensch-Ding-Verbindungen auf die Spur zu kommen, geht die dokumentarische Ding-Interpretation in zwei Stufen vor, jenen der formulierenden und der reflektierenden Interpretation. Während die formulierende Interpretation dem WAS, d.h. dem Sachverhalt der Dinge im Raum gewidmet ist, geht es der reflektierenden Interpretation um den *modus operandi*, das WIE der Dinge, ihren Herstellungs- und Reproduktionsprozess im habituierten Raum. Meine konzeptionellen Überlegungen werde ich am Beispiel der Interpretation jener Tischtennisplatte deutlich machen, die auch schon in der Videoanalyse von Bohnsack und Lamprecht (2014) eine gewisse Rolle spielte (Teil 2), ohne dort eingehender betrachtet worden zu sein.⁷

4.1 Formulierende Interpretation

Transaktionale Beschreibung: In Anlehnung an die vorikonographische Interpretation bei Panofsky (vgl. Bohnsack 2009: 60) beginnt die formulierende Interpretation mit einer *transaktionalen Beschreibung* des Artefakts in seiner unmittelbaren Umgebung. Es geht hier darum, das Ding in seinen Einzelteilen wie auch seiner Gesamtheit und seiner es berührenden Umgebung zu kennzeichnen, ohne dabei auf vorab festgelegte Namen und Common-Sense-Typisierungen – wie etwa „Tischtennisplatte“ (siehe Teil 2) – zurückzugreifen. Dabei sind auch Gebrauchsspuren zu berücksichtigen.⁸ Folgende von Lueger

7 Eine umfassendere Analyse müsste neben der Tischtennisplatte auch noch die anderen Artefakte, die auf dem Pausenhof eine Rolle spielen, einbeziehen, so etwa die Stelzen.

8 Reichertz zeigt in seiner Studie zur kriminalpolizeilichen Spurensicherung, dass dort ebenfalls – wie von mir hier vorgeschlagen – zwischen der Beschreibung (formulierenden Interpretation) der Spuren und ihrer Analyse (reflektierenden Interpretation) unterschieden wird (vgl. Reichertz 2007: 314). Zum Spurenbericht, der auf der Ebene der formulierenden Interpretation liegt, schreibt er Folgendes: „Der Spurenmann interessiert sich nun ausschließlich für die sogenannten objektiven Spuren und für ihn gilt dabei die Maxime: suchen, sichern, fotografieren, (notfalls zeichnen und/oder beschreiben), messen, beschriften, sicher verpacken, geordnet ablegen und: in das Beweismittelverzeichnis eintragen. Prinzipiell kann alles, was

für eine von ihm so genannte „deskriptive Analyse“ (2000: 153) aufgestellte Leitfragen sind hier hilfreich: „Woraus besteht das Artefakt?“ Und: „Welche Eigenschaften hat das Material?“ (ebd.: 154)

Nehmen wir das empirische Beispiel jenes Gegenstandes, auf den sich das Mädchen stellte, als es seine Stelze schwang. Es handelt sich hier um eine massive rechteckige Platte – wohl aus Beton –, die auf ihrer Oberfläche mit einer dunklen Farbe angestrichen ist (vermutlich grün), wobei hier zugleich drei weiße Striche auffallen: Zwei der Striche liegen auf einer Geraden, die mittig-orthogonal zur kürzeren Plattenseite steht. Sie erstrecken sich jeweils von beiden Plattenseiten aus hin zur Plattenmitte, in der ein weiterer Strich zu finden ist. Die Kante der Platte ist mit einem etwa drei Zentimeter breiten Streifen oberhalb als auch am Rand in Weiß oder in einer anderen hellen Farbe gehalten und besteht wohl auch aus einem anderen Material (vermutlich Aluminium). In der Mitte des Randes der Längsseite findet sich ein dunkler Fleck. Die Platte ist ca. 1,5 m breit und etwa 2,7 m lang. Sie liegt auf zwei schwer aussehenden Gebilden aus Beton, die einem auf die Seite gelegten „H“ ähneln. So kommt die Platte auf eine Höhe von etwa 80 cm.⁹ Der gesamte Gegenstand findet sich auf einem asphaltierten Untergrund, der sich über mehrere Quadratmeter weit frei erstreckt.

Interaktionale Beschreibung: Die formulierende Interpretation setzt sich – in Anlehnung an die ikonographische Interpretation bei Panofsky – in der *interaktionalen Beschreibung* des Dings und seiner es berührenden Umgebung fort. Hierbei sollten nur die „kommunikativ-generalisierten Wissensbestände“ (Bohnsack 2013: 350) genutzt werden. Es geht also um „Common Sense-Typisierungen“ (ebd.), mit denen die gesellschaftlich festgelegten Bezeichnungen des Artefakts und seiner Umgebung genannt werden. Man sollte hier folgende Fragen stellen: „Sind mit der Materialität des Artefakts bestimmte allgemeine symbolische Bedeutungen verbunden?“ (Lueger 2000: 154) Und: „Sind mit dem Artefakt bzw. seinen Elementen spezifische allgemeine Bedeutungen verbunden?“ (ebd.: 157).

Unser Forschungsbeispiel lässt sich als eine Outdoor- oder genauer: Beton-Tischtennisplatte bezeichnen, die auf einem Hof, vermutlich einem Schulhof steht. Dabei fällt allerdings das fehlende Netz der Platte auf, das erst den Gebrauch als Tischtennisplatte erlauben würde.

mit oder ohne technische Hilfsmittel wahrgenommen werden kann, auch zu einer Spur werden: Großes und Kleines, Lebendiges und Totes“ (ebd.: 315).

9 Hinsichtlich der Schätzung der Maße habe ich mich an einschlägige Beschreibungen derartiger Platten auf den Webseiten von Sportgeräteanbietern gehalten, da mir eine Einschätzung auf der Basis der Videostills zu ungenau war.

4.2 Reflektierende Interpretation

Dem *modus operandi* der Herstellung und Reproduktion des Artefakts wird in zwei Schritten nachgegangen: der Rekonstruktion des formalen Arrangements des Dinges im Raum und der Pragmatik.

Formales Ding-Arrangement: Das fundamentale Prinzip ist hier die komparative Analyse unterschiedlicher Arrangements von Dingen im Raum. Dabei kann es sich zum einen um den Vergleich mit Arrangements handeln, in denen dasselbe Artefakt anders im Raum angeordnet ist, zum anderen aber auch um funktional äquivalente Artefakte. Derartige Vergleiche sind ein methodologischer Kernbestand der Dokumentarischen Methode. In der dokumentarischen Bildinterpretation wird ihr mit der „Kompositionsvariation“ (Bohnsack 2009: 43) Rechnung getragen.¹⁰ Den formalen Komponenten des räumlichen Ding-Arrangements kommt man in drei Unterschritten der Interpretation auf die Spur:

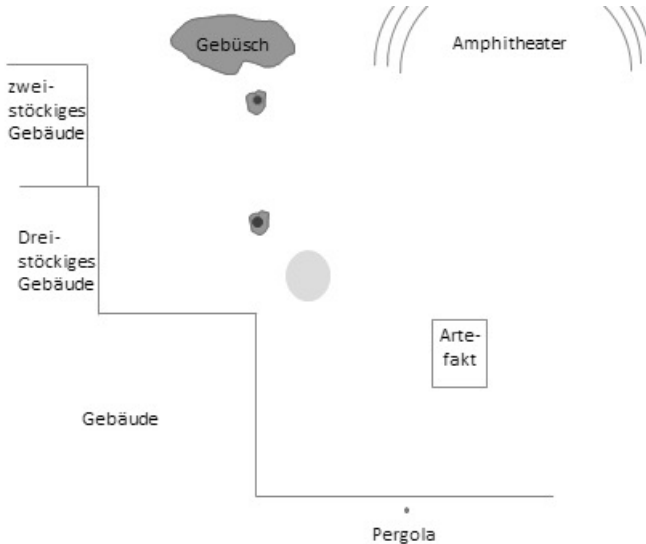
1. Positionierung des Dinges im Raum: Die von Lueger (2000: 159) nur beiläufig erwähnte „Orientierung im Raum“ erscheint für die dokumentarische Interpretation zentral, weil nur mit ihr herauszuarbeiten ist, wie das Artefakt in einem visuell gegebenen Raum (etwa auf einer Straße oder in einem Zimmer) verortet ist. Über den visuell gegebenen Raum sollte aber auch der durch die Transaktionen des Dings konstituierte nicht-präsentische Raum (z.B. die Kanalisation der Straße, das das Zimmer umgebende Gebäude) mit in die Analyse einbezogen werden.¹¹ Es bietet sich an, zur Rekonstruktion der Ding-Positionierung eine (dreidimensionale) Karte zu zeichnen, die auch durch ein dreidimensional aggregiertes Foto ergänzt werden kann. Dieser Schritt entspricht der „perspektivischen Projektion“ (Bohnsack 2009: 38) der dokumentarischen Bildinterpretation, die ja zugleich auch eine „Raumprojektion“ (Imdahl 1979: 193) ist; da die Perspektivität eines Bildes aber imaginativ und zugleich nicht wahllos ist, sondern durch die „Planimetrie“ (ebd.) des Bildes festgelegt wird, kommt jener aber eine geringere Bedeutung zu als der Positionierung des Dinges im Raum. Denn diese Positionierung hängt nicht von anderen Strukturie-

10 Obgleich ansonsten eher von der – zunächst nicht empirisch vergleichenden – Objektiven Hermeneutik inspiriert, hat auch Lueger (2000: 160ff.) eindringlich auf die Bedeutung des Vergleichs für die Artefaktinterpretation hingewiesen.

11 Man könnte hier an eine absolute Raumvorstellung erinnert sein, wie sie etwa Löw (2001) kritisiert hat und wie sie mit der Relativitätstheorie obsolet geworden ist. Allerdings ist auch der präsentisch gegebene Raum, wie er in diesem Interpretationsaspekt rekonstruiert werden soll, letztlich ein relationaler Raum, der auf einer Transaktionsgeschichte aufbaut. In den Begriffen des Transaktionsraums ausgedrückt: Zwar ist der hier rekonstruierte Raum nicht unbedingt ein konjunktiver Transaktionsraum, aber auf jeden Fall ein institutionalisierter Transaktionsraum, insofern alle uns heute absolut erscheinenden Räume (wie etwa Zimmer, Straßen, Häuser) ja letztlich das reziprok typisierte Produkt von Mensch-Ding-Praktiken sind.

rungen ab und ist auch nicht imaginativ, sondern ein Produkt des Gegensatzes von Kontakt- und Distanzerfahrung (siehe Teil 3).

Abb. 2: Positionierung des Artefakts im Raum.



Die Positionierung des im Beispiel analysierten Artefakts im Raum lässt sich auf der Basis einer Reihe von Videostills mittels einer – allerdings nur zwei-dimensionalen – Karte verzeichnen (siehe Abb. 2). Es fällt dabei auf, dass das Artefakt in einem rechten Winkel bzw. parallel zu den (Schul-)Gebäuden steht; dabei ist es nahe an der Pergola verortet, während andere Artefakte des Schulhofs weiter entfernt sind. Insgesamt finden sich auf dem Schulhof – soweit er hier sichtbar ist – nur wenige Artefakte: Neben der Platte ein am hinteren Ende des Schulhofs liegendes halbrundes Amphitheater sowie – in der Mitte des Hofes – etwas auf den Asphaltboden Aufgemaltes. Das in Frage stehende Artefakt verkleinert damit die Freifläche, ohne sie insgesamt aufzuteilen oder zu zerteilen, denn das Artefakt ist recht nahe an die Pergola und in den Winkel, den die Pergola mit dem links daneben liegenden Gebäude (dessen Schatten man nur sieht) bildet, gebaut.¹²

12 Wenn man, wie ich dies hier tue, bei der Interpretation der Positionierung des Dings im Raum auf Videostills angewiesen ist, so ergibt sich hier ein Problem, auf das Imdahl hingewiesen hat: Beim räumlichen Sehen handelt es sich immer um eine Idealisierung: „Jede Sichtbarkeit eines dreidimensionalen Objekts ist immer sowohl nur dessen partielle Ansicht als auch eine

2. Szenisches Arrangement:¹³ Hier gilt es, die zentralen Transaktionen, in die das Ding im präsentisch gegebenen Raum eingebunden ist, herauszuarbeiten und zu fragen: „Welche AkteurInnen gebrauchen oder bearbeiten das Kulturgut in welchem sozialen Kontext?“ (Lueger 2000: 158). Für eine solche Analyse kann es hilfreich sein, auf Fotogramme aus der videogestützten teilnehmenden Beobachtung zurückzugreifen, wobei hier die „korporierten Praktiken auf der Ebene von Kinemen“ ebenso wie die „räumliche und interaktive Positionierung der Körper zueinander“ (Bohnsack et al. 2014b: 20f.) einschließlich der Dinge zu berücksichtigen sind. Auch die Analyse der Gebrauchsspuren ist hier wichtig.¹⁴ Um die Frage, mit welchen menschlichen Akteuren sich das untersuchte Artefakt wie, d.h. in welchen Praktiken, verbindet, abzurunden, ist es zudem notwendig, die „zeitlichen Horizonte“ (Lueger 2000: 159) dieser Praktiken zu eruieren: Zu welchen Tages-, Wochen-, Monats- und Jahreszeiten wird das Artefakt in Praktiken eingebunden?

Die exemplarische Analyse des szenischen Arrangements kann sich hier, angesichts fehlenden empirischen Zugangs zum Artefakt als solchem, nur auf

Fusion von Sichtbarkeitsmomenten. Sieht man in der Realität zum Beispiel eine Halle, so sieht man sie in Abschattung (das heißt nicht allansichtig) wie auch als einen Gegenstand von bestimmter Beschaffenheit, Form, Größe, Farbe. Die Halle ist eine Säulenhalle, sie hat eine Kassettendecke, sie ist gesehen aus bestimmter Entfernung und Richtung, sie weist Licht- und Schattenstellen auf usw. Nur als eine Fusion von Sichtbarkeitsmomenten ist die Halle sichtbar – die Sprache dagegen muß die fusionierenden Momente nacheinander aufzählen. Die Fusion von Sichtbarkeitsmomenten gehört zur Identität visueller Phänomene überhaupt“ (Imdahl 1979: 191). In dieser Hinsicht sind Raum wie Bild also fundamental durch die Simultaneität der Sichtbarkeitsmomente gekennzeichnet. Nun geht Imdahl auf den Unterschied zwischen Raum und Bild ein: „Während aber in der Wirklichkeit die Säulenhalle in realer Dreidimensionalität als sie selbst vor Augen steht, das heißt als eine zu sehende Gegebenheit, der man sich nähern kann und die eine Vielzahl möglicher Seheinstellungen (Abschattungen) zuläßt, ist sie im Falle ihrer Verbildlichung imaginär gegenwärtig, das heißt als eine gegebene Gesehenheit, die keine andere Gesehenheit zuläßt als eben die verbildlichte“ (ebd.: 191). Denn durch die Planimetrie und die mit ihr festgelegten Perspektiven des Bildes ist die Sichtbarkeit festgelegt. Für den „Raumsinn“ seien die Perspektiven, d.h. die „Raumprojektion“ (ebd.: 192), zentral, für das Bild die Planimetrie. „Die für den Raumsinn primären Bedeutungen sind die für den Ebenensinn sekundären und umgekehrt. In dieser Wechselbeziehung zwischen nichtprojektiver Planimetrie und perspektivischer Projektion sind die Irrealität der dritten Dimension und die Realität der Bildebene ineinander vermittelt“ (ebd.: 193).

13 Die Analyse des szenischen Arrangements weist gewisse Ähnlichkeiten mit der „szenischen Choreographie“ (Bohnsack 2009: 63) auf. Während jene aber durch die Planimetrie des Bildes festgelegt ist (vgl. Imdahl 1979), ist das szenische Arrangement eng an die Positionierung des Dings im Raum geknüpft.

14 Meines Erachtens sind Archäologie und Kriminalistik, was die Feststellung bzw. Beschreibung der Gebrauchsspuren und Dinge anbelangt, durch ihren engen Bezug zu naturwissenschaftlichen Verfahren weit fortgeschritten. Dem hinkt aber die Analyse der Gebrauchsspuren, die in den einschlägigen Beiträgen (Holtorf 2007; Reichertz 2007) als erfahrungsbasierte Kunst, bestenfalls noch erkenntnistheoretisch durch einen Verweis auf die Abduktion geadelt (vgl. Reichertz 2007) erscheint, weit hinterher. Zu einer erziehungswissenschaftlichen Spurensuche (in Bezug auf Vandalismus an Schulen) siehe Herrmann (2014).

die Videostills stützen, die auch Bohnsack und Lamprecht (2014) vorlagen. Die transaktionalen Verbindungen, die Menschen mit dem Artefakt eingehen, gestalten sich, kurz gefasst, folgendermaßen: Die Kinder setzen sich orthogonal oder seitlich, jeweils mit herunterhängenden Füßen, auf die Platte, lehnen sich an diese an, stellen sich auf die Platte oder gehen auf ihr herum. Sie gebrauchen die Platte als Absprungfläche. Dies sind alles Transaktionen, die nur jenen Menschen möglich sind, die die nötige Größe oder Fähigkeit aufweisen, um auf die Platte zu gelangen. Die Platte begrenzt den (Spiel-)Raum aller Kinder auf dem Schulhof. Eine genauere Sichtung von Gebrauchsspuren würde einerseits wohl die bereits anhand der Videostills festgestellten Praktiken zeigen (Fuß- und Sitzabdrücke), andererseits aber auch Hinweise darauf liefern, ob an der Platte schon einmal ein metallenes Netz angebracht gewesen war (und dann, unter Zurücklassung von Spuren, abgebrochen ist) oder ob die Vorrichtungen für die Befestigung eines Netzes noch völlig unbenutzt sind. (Außerdem würde man erkennen, ob die Platte selbst Kratzspuren etc. aufweist.) Nur im ersten Fall wäre das Artefakt auch als Tischtennisplatte in Transaktionen eingebunden gewesen. Hinsichtlich der zeitlichen Situierung dieser Transaktionen ist evident, dass sie auf die Pause fallen; es könnte aber auch vermutet werden, dass ähnliche Transaktionen vor und nach Schulbeginn sowie in den Ferien möglich sind.

3. Netzwerkanalyse: Während das szenische Arrangement auf die Transaktionen des Artefakts im präsentischen Raum zielt, geht es in der Netzwerkanalyse darum, nur jenen Transaktionen nachzuspüren, die multilokal und – unter Umständen – auch multichron angelegt sind. Ganz im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie sollten hier jene Menschen und anderen Artefakte berücksichtigt werden, die zwar nicht im präsentischen Raum zu finden, gleichwohl aber für die Existenz des zu untersuchenden Artefakts von Bedeutung sind. Dabei kann zwischen dem *modus operandi* der *Herstellung* des Artefakts einerseits und dem *modus operandi* seiner *Reproduktion* andererseits unterschieden werden: Geht es bei ersterer um die „Artefaktgeschichte“ (Lueger 2000: 155), so geht es bei letzterer um die Rekonstruktion jener praktischen Verbindungen, ohne die das in Frage stehende Artefakt nicht fortexistieren könnte. Hier kann eine Analyse der Gebrauchsspuren erneut hilfreich sein.

Betrachten wir die Herstellungsgeschichte dieses spezifischen Artefakts, so lässt sich z.B. anhand der Werbung von Firmen, die derartige Artefakte herstellen, Folgendes feststellen: Solche Artefakte werden überwiegend aus Polymerbeton gegossen und dann – die beiden Füße getrennt von der Platte – auf Paletten angeliefert. Das insgesamt etwa 700 kg wiegende Artefakt lässt sich – nach Herstellerangaben – von vier Personen innerhalb einer Stunde aufstellen (je nach Wunsch auch einbetonieren). Hierfür müssen insbesondere die einzelnen Teile in Position gebracht und dann miteinander verschraubt werden. Es ist also ein erheblicher (Organisations-)Aufwand nötig, um das Artefakt auf dem Schulhof herzustellen. Demgegenüber gestaltet sich der *modus operandi*

der Reproduktion relativ unaufwändig: Das Artefakt muss nicht vor Wind und Wetter geschützt werden, trotz Schnee und Kälte und bedarf nur der gelegentlichen Säuberung der Platte. Sollte das Netz abgebrochen sein, so weist dies darauf hin, dass das Netz weniger standhaft ist und bei Bedarf ersetzt werden muss. Ansonsten ist das Artefakt aber so gebaut, dass es für seine Reproduktion kaum weiterer Anstrengungen bedarf.

An dieser Stelle sollte auf empirisch gegebene Varianten des formalen Ding-Arrangements hingewiesen werden. Wie anhand verschiedener, hier nicht abgedruckter Fotos zu sehen ist, kann ein ähnliches Artefakt auch mit einem Netz ausgestattet sein und in einer Reihe mehrerer Tischtennisplatten stehen, es kann ganz aus Metall gebaut werden, zugleich mobil sein und auch in einer Turnhalle aufgestellt werden. Die damit einhergehenden kontrastiven Positionierungen im Raum, szenischen Arrangements und Netzwerke können hier ebenso wenig ausgeführt werden wie die Kontrastierungen mit anderen, der Tischtennisplatte funktional äquivalenten Artefakten; sie lassen sich als Vergleichshorizonte aber auch für den nächsten Interpretationsschritt, die Pragmatik, nutzen.

*Pragmatik:*¹⁵ Schließlich werden die Ergebnisse der einzelnen Interpretationsschritte, einschließlich der formulierenden Interpretation, zusammengeführt. Aus der Kontrastierung der transaktionalen und der interaktionalen Beschreibung heraus, insbesondere aber mithilfe der Analyse des formalen Ding-Arrangements, lässt sich nun der *modus operandi* des Artefakts genauer bestimmen. Hierzu wird das Ding im habituierten Raum – und zwar jenem des konjunktiven Transaktionsraums – rekonstruiert, der von seiner gesellschaftlichen Bedeutung (im institutionalisierten Transaktionsraum) zu unterscheiden ist.

Das hier als empirisches Beispiel fungierende Artefakt etwa weist einen *modus operandi* auf, der sehr deutlich von der institutionalisierten („interaktionalen“ im Sinne Deweys und Bentleys) Bestimmung einer Outdoor-Tischtennisplatte abweicht bzw. spezifischer als jene ist. Denn neben der Möglichkeit in Zukunft (wenn man ein Netz anbaut) als Tischtennisplatte zu dienen oder als solche (falls ein Netz früher vorhanden war) gedient zu haben, ist in die Materialität des Artefakts nicht nur eine hohe Widerstandsfähigkeit und Dauerhaftigkeit angesichts unterschiedlicher Wetterbedingungen eingeschrieben – dies wäre auch durch eine metallene Tischtennisplatte gewährleistet worden. Der Beton, aus dem die Platte und ihre Füße gemacht sind, impliziert geradezu, dass andere Nutzungen als diejenige einer Tischtennisplatte von Beginn an erwartet worden sind; als massives Artefakt aus Beton, das auf dem Schulhof steht, inspiriert die Platte von vorneherein jene Transaktionsweisen, die in dem szenischen Arrangement herausgearbeitet worden sind. So sehr also

15 Bei der Namensgebung habe ich mich an der „Ikonik“ von Imdahl (2006) orientiert.

mit dem Artefakt ursprünglich das institutionalisierte Handeln des Tischtennis-spielens ermöglicht werden sollte, so sehr sind in es von vorneherein „abweichende“ Transaktionsmöglichkeiten eingeschrieben. Diese Gleichzeitigkeit unterschiedlicher bis gegensätzlicher Sinngewandungen kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass der organisatorische und institutionelle Rahmen der Schule, in dem das Artefakt steht, – zumindest für den Bereich des Pausenhofs und die Zeit der Pause – derartige „eigensinnige und experimentierend-spielerische“ Formen der „Aneignung von Artefakten“ (Bohnsack/Lamprecht 2014: 249) und die damit verbundenen Potentiale einer Distanzierung gegenüber den disziplinarischen Zwängen und einer gewissen Autonomie diesen gegenüber in seine Erwartungen integriert.¹⁶ Während in der Videoanalyse von Bohnsack und Lamprecht impliziert wurde, dass diese kreativen Umgangsweisen mit Artefakten eine Eigenschaft der Kinder – ihr Habitus – seien, zeigt die Artefaktanalyse, dass die Schule für eben diese Kreativität und Distanzierung der Kinder selbst schon Vorkehrungen getroffen hat.

5 Abschließende Bemerkungen

Die Artefaktanalyse im Allgemeinen und die dokumentarische Ding-Interpretation im Speziellen stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung und sind vor dem Hintergrund von zukünftiger praktischer Forschungserfahrung sicherlich noch zu korrigieren und weiter auszuarbeiten. Dabei habe ich den Eindruck, dass die dokumentarische Ding-Interpretation es zwar am ehesten ermöglicht, eine Transaktionsperspektive auf Mensch-Ding-Verbindungen einzunehmen. Um hier zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen (und schon bei einzelnen Schritten der Interpretation), ist es aber wichtig, sie mit Videoanalysen der Praktiken zwischen Menschen und Dingen zu kombinieren. Letztlich wird es bei der Entwicklung der Ding-Interpretation erstens darauf ankommen, wie eng hier Forschungspraxis mit methodologischen Reflexionen und einer adäquaten Gegenstandskonzeption, d.h. einem geeigneten grundbegrifflichen Rahmen, verknüpft werden. Dies wird, zweitens, am ehesten mit solchen Auswertungsverfahren gelingen, die ihre Methodologie und Analysepraxis an unterschiedlichen Forschungsgegenständen und Datenmaterialien ausrichten und auf diese Weise unterschiedliche Erhebungsverfahren triangulieren können.

16 Diese Interpretation wird dadurch bestätigt, dass die aufsehende Lehrerin bei dem Spiel der Kinder nicht eingreift (vgl. Bohnsack/Lamprecht 2014).

Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): „Heidi“ – Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-361.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9., überarb. und erw. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Lamprecht, Juliane (2014): Das Unterleben in der Pause: die Aneignung von Territorien und Artefakten. Eine dokumentarische Videointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 235-269.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.) (2014a): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (2014b): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11-41.
- Bohnsack, Ralf/Michel, Burkard/Przyborski, Aglaja (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Dewey, John/Bentley, Arthur F. (1989): Knowing and the Known. In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.): John Dewey – The Later Works, 1925-1953, Vol. 16: 1949-1952. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 1-294.
- Herrmann, Ina (2014): Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Hietzge, Maud (Hrsg.) (2017): Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Holtorf, Cornelius (2007): Vom Kern der Dinge keine Spur. Spurenlesen aus archäologischer Sicht. In: Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hrsg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 333-352.
- Imdahl, Max (1979): Überlegungen zur Identität des Bildes. In: Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Identität. München: Fink, S. 187-211.
- Imdahl, Max (2006): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink, S. 300-324.
- Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Fischer.

- Latour, Bruno (2005): *Trains of Thought. The Fifth Dimension and its Fabrication*. In: Perret-Clermont, Anne-Nelly (Hrsg.): *Thinking Time: A Multidisciplinary Perspective on Time*. Göttingen, Bern: Hogrefe, S. 173-187.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lueger, Manfred (2000): *Artefaktanalyse*. In: Lueger, Manfred: *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Wien: WUV, S. 140-163.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, Matthias/Petersen, Dorthe/Asbrand, Barbara (2014): *Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien*. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 179-206.
- Mead, George Herbert (1980): *Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1987): *Gesammelte Aufsätze*. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neumann, Sascha (2013): *Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen*. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Sonderheft 25 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-121.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): *Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, 3, S. 383-407.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Bildung oder die Begegnung von Menschen und Dingen im Modus der ‚Erstheit‘*. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Die Sache(n) der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 67-86.
- Petroski, Henry (1994): *Messer, Gabel, Reißverschluss. Die Evolution der Gebrauchsgegenstände*. Basel: Birkhäuser.
- Reichert, Jo (2007): *Die Spur des Fahnders. Wie Polizisten Spuren finden*. In: Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hrsg.): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 309-332.

Innen und außen; still und bewegt; niedrig und hoch.

Zu einer multimodalen Praxeologie räumlicher Unterscheidungen

Oliver Schnoor

Auf dem allzu langen Weg, der raumbezogene Bildungsforschung „raus aus dem Container“ (vgl. Werlen 2005) führt, dient die Raumvokabel bekanntermaßen selbst als Container, der von Landschaften über Architekturen und Dingwelten, über Interaktionsräume und Bildräume bis hin zu „bloß“ metaphorischen Räumen und Raummetaphoriken alles fasst. Übergangen werden im gemeinsamen Reden über Räume (das mit dem 2016er DGfE-Kongress noch keinen Abschluss erreicht hat) aber nicht nur Differenzen von Phänomenen bzw. Forschungsgegenständen und auch nicht nur Differenzen von kulturellen Wahrnehmungen, lebensweltlichen Erfahrungen oder auch erkenntnistheoretischen Prämissen. Vielmehr verdeckt die semantische Unschärfe vor allem die *Verschiedenheit von Unterscheidungen*, die Räumliches – also potentiell eben alles – überhaupt erst als Raum beobachtbar, kommunizierbar (vgl. Kuhm 2000) und – wie hier deutlich werden soll – auch praktizierbar machen. Schon phänomenologisch ergeben die von einem leiblichen Handlungsraum aus gedachten Unterscheidungen wie oben/unten, links/rechts, vorne/hinten (vgl. Kruse 1974: 93ff.) nicht einen ungeteilten Gesamttraum, sondern verschiedene relationale Räume. Eine prominentere Rolle in Raumtheorien spielen die Gegensätze „innen und außen“ (zum Beispiel bei Bollnow), „nah und fern“ (bei Heidegger oder auch bei Hediger), „hier und dort“ (bzw. bei Foucault „anderswo“), oder „Ort und Raum“ (unter anderem bei de Certeau, dort im Sinne von „still und bewegt“). Auch ausdrücklich differenztheoretisch verfahren Raumthematizierungen entdecken bereits unterschiedliche „Leitdifferenzen“ (hier jedoch bemerkenswert wenige; vgl. Redepenning 2008: 324). Wie die Alltagspraxis wohl immer wieder zur geteilten Annahme des Containers zurückkehren muss, so mag es auch „Raumforschung“ angesichts dieser scheinbar verworrenen Lage vorziehen, zumindest im Begriffscontainer zu bleiben. Wendet die an Raum interessierte Sozial- und Bildungsforschung ihren Blick jedoch konsequenter auf nicht-wissenschaftliche soziale Praxen und darauf, wie diese selbst die Wahrnehmbarkeit und Beobachtbarkeit von

räumlichen Verhältnissen herstellen, dann liegt ein schneller Ausweg nahe: Es kann untersucht werden, wie verschiedene räumliche Unterscheidungen auch bereits die verräumlichenden Vollzüge dieser Praxen durchziehen und welche jeweiligen ordnungs- und bedeutungsstiftenden Funktionen diesen Differenzen zukommen.

Die Fokussierung solcher Gegensätze in den beforschten Praxen kann in mindestens zweierlei Hinsicht Probleme der Forschung handhabbarer machen. Zum einen scheint bisher noch nicht ausreichend geklärt, wie sich die Raum-(re)konstruktionen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung zu den Relevanzen eines Untersuchungsfeldes und seiner Akteure verhalten. Zunächst einmal lassen sich – bspw. von einer ethnografischen Perspektive aus – in jeder sozialen Situation ganz unterschiedliche ko-präsente Phänomene hinsichtlich ihrer Räumlichkeiten wahrnehmen, beobachten, bezeichnen und mehr oder weniger beeinflussen. Als Voraussetzung prekär scheint weniger ein geeigneter „Raumbegriff“ denn eine Methodologie, die mit der Aufmerksamkeit für Räumliches auch ein tieferes Verständnis einer sozialen Praxis oder bestimmter Akteure bringt. Dies könnte eine Forschung leisten, die nicht nur ein je eigenes sozialwissenschaftliches Raumverständnis mit den subjektiven oder lebensweltlichen Relevanzen eines Untersuchungsfeldes verknüpft, sondern ihre Aufmerksamkeit auch auf räumliche Differenzierungsmuster und Ordnungsstrategien der Beteiligten lenkt. Am Beispiel des „Container“ hat Markus Schroer dies angedeutet:

„Gerade aber wenn man sich für die aktive Hervorbringung und Produktion des Raumes durch Akteure interessiert, wird man zur Kenntnis zu nehmen haben, dass Räume immer wieder als Behälterräume vorgestellt und konstruiert werden [...].“ (Schroer 2008: 136)

Im Zentrum stehen also eigentlich bestimmte, raumbezogene Formen *impliziten Wissens*, wie im engeren Bezugsrahmen der qualitativen Forschung auch formuliert werden könnte. *Praxeologische* Ansätze zielen auf Formen impliziten Wissens, die sich – je nach Ausrichtung – rekonstruktiv erschließen (vgl. Schmidt 2012) oder in Performanzen beobachten lassen (vgl. Neumann 2017). Zu diesen Wissensbeständen gehören hier vor allem implizite Raum-Konzepte und praktische Strategien der Verräumlichung.¹ Gleichwohl können theoretisch oder methodisch geleitete Raum-Beobachtungen von Forschenden als ebenso mögliche Strukturierungen festgehalten und mit denen anderer Akteure kontrastiert werden. So kann etwa eine kulturelle bzw. auch professionelle Präferenz für visuelle Raumperzeption und -konzeption praxisanalytisch befremdet

1 Praxisanalyse umfasst aber auch die impliziten Voraussetzungen *expliziten* (Raum-)Wissens (vgl. Wrana 2012), etwa von pädagogischen Programmen, sowie dessen Gebrauchs- und Funktionsweisen. In praxeologischer Sichtweise interessiert implizites Wissen vor allem im Hinblick darauf, wie eine Praxis ihre als selbstverständlich vorausgesetzten Bedingungen und Konstituenten zugleich selbst hervorbringt (vgl. Neumann 2017).

und relationiert werden, indem auch auditive Räumlichkeiten und deren Unterscheidungsdimensionen fokussiert werden (vgl. Schnoor 2015), wie auch hier weiterführend gezeigt werden soll.

Zum anderen scheint mir dieses Herangehen ein möglicher Weg, um einem gerade in der erziehungswissenschaftlichen Raumdiskussion nach wie vor wirksamen Cartesianismus und entsprechenden Dualen wie Natur und Kultur, Objekt und Subjekt, Physis und Sprache bzw. Soziales, entgegenzuarbeiten. Auch die Überwindung dieser Spaltung lässt sich – zumindest annähernd und exemplarisch – eher erreichen, indem auf in soziale Praktiken eingelagerte Unterscheidungen und deren Verknüpfungen fokussiert wird – anstatt etwa sprach- bzw. textzentrierten Methoden andere Verfahren an die Seite zu stellen, die auf Bildlichkeit, Körperlichkeit und Materialität ausgerichtet sind. Im Zuge dessen wird auch ein enges Verständnis von *Metaphern*, das diese der Sprache zuschlägt, gelockert zugunsten einer Rekonstruktion von multimodalen metaphorischen Prozessen, in welchen die immer schon vollzogene Trennung von Materialität und sozialer Bedeutung schwimmt.² In den Blick können dann gerade auch solche Praktiken kommen, die in enger und vielfältiger Verflechtung von Kommunikation mit Materialitäten und Körperlichkeiten *bestimmte* Räume erkennbar machen – bzw., wie zu zeigen sein wird, auch mit deren zeitweiliger Unkenntlichkeit umgehen. Raumproduzierende soziale Praktiken binden Sprache, Dinge, Körper und auch gebaute Räume – so die im Folgenden übergreifend zu entwerfende Perspektive – entlang von verschiedenen räumlichen Unterscheidungen strukturierend ein (bzw. ringen um solche Strukturierungen) und verschmelzen diese mit feldspezifischen Bedeutungen und Differenzierungen.

Räumlichkeit wird hier demnach nicht als ein eigener, mit sich identischer Gegenstandsbereich betrachtet. Vielmehr kann sie auch als ein bevorzugtes Terrain verschiedener Methodologien in Erscheinung treten, welche sich gerade in der Frage nach dem Räumlichen in Bezug setzen lassen und die qualitative Bildungsforschung anregen können, insbesondere: Metaphernanalyse, multimodale Semiotik, und ethnografisch verfahrenende Praxeologie.

In dem so skizzierten methodologischen Schnittbereich wird hier überdies an eigene ethnografische Studien angeschlossen, die die Multimodalität institutioneller Kleinkinderziehung mit den Fokussierungen Stimme, Blick und Raum untersucht haben. Wurden Praktiken der Verräumlichung und Verörtlichung zum einen mit Schwerpunkt auf visueller Wahrnehmung und explizit-

2 Eine vorausgesetzte cartesianische Grenze kann ferner auch von beiden Seiten her zumindest überschritten werden: zum einen, indem etwa mit Umberto Eco auf eine Semiotik gebauten Raums abgehoben wird (vgl. Rittelmeyer 2009), zum anderen, indem auch die „Materialität der Kommunikation“ (Gumbrecht/Pfeiffer 1995) *als Räumlichkeit* von Zeichenträgern und von grafischen oder anderen Zeichenpraktiken in den Blick genommen wird (vgl. z.B. Schnoor/Seele 2017).

programmatischem Wissen (vgl. Schnoor 2017), zum anderen mit Schwerpunkt auf auditiver Wahrnehmung und implizit-praktischem Wissen (vgl. Schnoor 2015) analysiert, so soll der letztere Bereich in diesem Beitrag mit Schwerpunkt auf der Praxis räumlicher Unterscheidungen vertieft und erweitert werden. Im Vordergrund steht an dieser Stelle nur in Teilen die Präsentation empirischer Forschung (dazu sei auch auf die genannten Publikationen verwiesen). Vielmehr werden verschiedene – eigene und fremde – Beobachtungen und Befunde (re)interpretiert und in einem (akustischen) Panorama zusammengestellt, das die methodologische Perspektive anschaulich macht.

Zunächst diskutiert der Beitrag das Feld der genannten methodologischen Ansätze im zentralen Begriff der räumlichen Unterscheidungen, als metaphorische bzw. als differenzielle Schemata (1). Daraufhin folgen drei Annäherungen an multimodale, insbesondere akustische Metaphorisierungsprozesse, die Physisches in Praxen einbinden und sinnhaft erlebbar machen, indem sie es implizit räumlich unterscheidbar machen; leitend ist jeweils ein bestimmtes räumliches Schema. In einem ersten Schritt werden „feste“ Materialitäten und ihre Akustik als Bedingungen des *Behälterraums* sozialer Veranstaltungen betrachtet. Dabei wird die besonders in der deutschsprachigen Raumdiskussion naheliegende Vorstellung von „Raum“ als einer gebauten Umschließung in ihrer praktischen Relevanz ebenso ernstgenommen wie relativiert (2). Daraufhin wird von einem Verständnis ausgegangen, das vor allem die Rolle von Bewegung für das Raum-Wahrnehmen betont, um den Bewegungscharakter von Schall und dessen Einbindung in die symbolische Konstruktion von *Räumen und Orten* (3). Schließlich wird die Bewegtheit des Sprechens zum Ausgang genommen, um ein räumliches Ordnen zwischen Körperlichkeit und Sprache zu verfolgen: Es wird auf die *Vertikalisierung* von Tonschwingungen als Bedingung der Verräumlichung sprachlicher Kommunikation in Institutionen der frühen als auch der Schulkindheit aufmerksam gemacht. Besonders hier soll sich auch zeigen, dass der Ansatz auch das Spektrum qualitativer Forschungsmethoden im engeren Sinne, etwa Analysen von Gesprächstranskripten, bereichern kann (4). Nach einem methodologisch gehaltenen Fazit werden weitere Überlegungen zu Anschlüssen der entwickelten Perspektive an qualitative Methoden angestellt (5).

1 Metaphorik – Modalität – Praxis: Räumliche Schemata als Relais

In der Frage, wie Materialitäten und Bedeutungen in der praktischen Hervorbringung von Räumen verschränkt sind, lässt sich zunächst an einer Konzeptualisierung ansetzen, die von Verräumlichungen im Medium Sprache ausging:

Die kognitive Metaphernanalyse nach Lakoff und Johnson hat einen zentralen Raumbezug, der hier wegweisend sein kann. So werden räumliche Orientierungsschemata etwa des Containers (*in-out*), der Vertikalität (*up-down*) (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 14ff.), des Weges oder der Balance (vgl. Johnson 1987) als die wichtigste Sorte von metaphorischen Konzepten herausgestellt, weil sie dabei helfen, die unterschiedlichsten Erfahrungsbereiche, auch weniger klar schematisierbare wie bspw. Emotionen, in der physischen Erfahrung gleichsam zu „verankern“ bzw. zu begründen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 56ff.).³

Nun haben Lakoff und Johnson selbst schon im Ausgang ihrer Überlegungen darauf hingewiesen, dass sie Sprache lediglich als *einen* möglichen Zugang verstehen, der „konzeptuelle Systeme“ zu analysieren erlaubt, welche sich ebenso im Denken und im Handeln finden, und eher im Bereich des impliziten Wissens liegen (vgl. ebd.: 3). Mark Johnson hat bereits an Beispielen der bildenden Kunst gezeigt, wie räumliche *image schemata* auch das visuelle Wahrnehmungsfeld strukturieren (vgl. Johnson 1987). Bildliche und sprachliche Erscheinungsformen solcher Schemata können auch anhand von Fällen miteinander in Bezug gesetzt werden, wie sich anhand einer qualitativen Fallanalyse zeigen ließ: Die Darstellungen eines „Selbst“ und seiner Geschichte griffen sowohl erzählend wie auch bildnerisch auf gemeinsame räumliche Schemata zurück, die eine Verdichtung komplexer sozialer Erfahrungen zu metaphorischen Konzepten und deren Anordnung ermöglichten (vgl. Schnoor 2009).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die unter „Multimodalität“ bzw. *social semiotics* verhandelten Kommunikationstheorien häufig auf den Ansatz von Lakoff und Johnson Bezug nehmen. Seit Langem wird etwa im Bereich gestalteter Produkte aus Kunst- und Werbungskontexten die skizzierte Art der Bedeutungsgebung durch Verknüpfung von räumlichen Bildschemata mit abstrakteren Konzepten analysiert und unter „Multimodalität“ verhandelt (vgl. u.a. Dezheng 2008). Auch für auditive Modi, vor allem die Varianz der Stimmqualität, sind Verräumlichungen, etwa als Darstellungen von Distanz oder Nähe, mit dem Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson gefasst worden (vgl. van Leeuwen 1999, 2008). Gespräche werden außerdem mit Blick auf begleitende Gesten untersucht, die ebenfalls häufig räumliche Differenzen veranschaulichen (vgl. z.B. für „auf und ab“: Müller 2008b: 233ff.).

Von hier aus ist es kein großer Schritt mehr, auch gebauten und eingerichteten Räumen *metaphorische* Bedeutungen zuzuschreiben. So lässt sich eine multimodale Analyse der räumlichen „Grammatik“ einer Ausstellung auch als Explikation metaphorischer Prozesse lesen: Die Enge und Stille der Räume einer Ausstellung, die häuslichen Missbrauch thematisiert, scheint dann eine bedrückende häusliche Atmosphäre darzustellen, die in großen Schriftziten

3 Für eine im Anschluss an Lakoff/Johnson entwickelte, sprachbezogene qualitative Methode der Metaphernanalyse vgl. Schmitt 2010.

an den Wänden versprachlicht wird (vgl. Stenglin 2009). Begreift man gebaute und arrangierte Räumlichkeit als einen eigenen Kommunikationsmodus „Raum“, wie es multimodale Ansätze tun, dann macht dies deutlich, dass in diesem Falle die „Materialität“ mit der Bedeutung, auf die sie verweist, identisch erscheint.

Cornelia Müller führt die Frage nach den Funktionen von Sinnes- und Kommunikationsmodalitäten in metaphorischen Prozessen zusammen im Konzept der „multimodalen Metapher“ (Müller 2008a: 35). Die interessante These dabei ist, dass non-verbale Modi, etwa das Gestische, den *Herkunftsbereich* so genannter „toter“ Metaphern präsentieren und damit „wiederbeleben“ – Müller spricht von „schlafenden“ und „wachen“ Metaphern. Verallgemeinernd lässt sich sagen: Anwendungen der zunächst sprachzentrierten Metaphernanalyse auf nicht-sprachliche Modi fokussieren *nicht-arbiträre* Zeichen, die eine Bedeutung weniger über Imagination evozieren als vielmehr sinnlich wahrnehmbar machen. Diese können zwar wiederum Konventionalisierungen durchlaufen (vgl. Müller 2008a; van Leeuwen 2008), jedoch spricht einiges dafür, dass sie wesentlich stärker zu Eindrücken von Unmittelbarkeit, Natürlichkeit, oder spontaner Plausibilität beitragen als arbiträre Zeichenformen.

Innerhalb dieses methodologischen Rahmens wurde nun verschiedentlich auch schon für eine Wendung vom kognitiv-systematischen Blick bei Lakoff und Johnson hin zu einer Untersuchung des sozialen *Gebrauchs* der unterschiedlichen Modi in metaphorischer Kommunikation plädiert. Gelegentlich ist auch bereits von multimodaler *Praxis* die Rede. Hierbei scheint es vor allem um die Erschließung von implizitem, *nicht-kodifiziertem* Zeichen-Wissen zu gehen, das sich in „Körpersprache“, v.a. der Hand-Gestik, finden lässt (vgl. Streeck 2013). Auch wenn hier ausdrücklich auf den *practice turn* Bezug genommen wird (vgl. ebd.: 676), ist dieser aber noch nicht in den Analysen zu finden, welche weiterhin unter kommunikations- oder interaktionstheoretischen Perspektiven gefasst werden könnten. Auch insgesamt ist der semiotische Blick auf das Soziale stark *handlungstheoretisch* (nicht praxistheoretisch) gefasst und auf Motive und Interessen zeichenproduzierender Akteure gerichtet (vgl. z.B. Kress 2015). In erziehungswissenschaftlich relevanten Untersuchungen werden die Handlungen meist auf Lehren und Lernen hin eingeführt (vgl. Kress et al. 2001). Die von Gunther Kress und anderen analysierten Möglichkeiten der komplexen, dichten, simultanen oder raschen Zeichenproduktion werden in erster Linie als sozusagen erweiterte Optionen, als selbstbestimmtes „Komponieren“, im Dienst der Umsetzung individueller oder gemeinschaftlicher Interessen verbucht (vgl. Kress 2015).⁴ Mit Blick auf die obigen Hinweise zu „multimodalen Metaphern“ liegt hingegen ein anderes Moment kom-

4 Jedoch schließt das multimodale Konzept der *semiotic work* mit der Annahme einer stetigen Reproduktion und Verschiebung von semiotischen *Ressourcen* im Bedeutungsmachen (vgl. ebd.) durchaus auch an praxistheoretische Grundannahmen im engeren Sinne an.

plexer Kommunikation nahe, das auch praxisanalytisch von einschlägiger Relevanz ist: der Effekt der *Naturalisierung*, diesseits subjektiver oder spezialkultureller Absichten und Belange.

Eine Praxistheorie, welche dieses Moment in den Vordergrund stellt und auch schon räumlich thematisiert, ist diejenige von Pierre Bourdieu. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus strukturieren gerade auch die physischen Räume des Alltags, wie Bourdieu in seiner bekannten ethnologischen Studie zum kabyllischen Haus gezeigt hat: Getrennte Platzierungen und Anordnungen von Gegenständen und Personen, aber auch legitime Weisen und Richtungen des sich Fortbewegens, stehen wiederum in Relationen mit Positionierungen im sozialen Raum, hier in erster Linie zur Dichotomisierung der Geschlechter (vgl. Bourdieu 1987: 468ff.). Dabei spielen differenzielle Schemata wie oben/unten oder krumm/gerade eine zentrale verknüpfende Rolle. In Kontexten von Bildung und Erziehung wird vor allem nach physischen Raumpositionierungen entlang der *generationalen* Differenz zu fragen sein.

Bourdieu führt die Überzeugungskraft von gesellschaftlichen Einteilungen (Division) auf die wirkungsvolle Sichtbarkeit von Analogiebildungen (Vision) zurück. Multimodalität ist in diesen Repräsentationspraktiken impliziert; seine Analysen gelten homologischen Relationen von Sprache, Körper, Objekten und Räumen, sie beziehen sich allerdings noch nicht auf die Multimodalität von Raum und räumlichen Schematisierungen. Studien der multimodalen Semiotik haben nun solche räumlichen Analogien und Bedeutungsanschlüsse detaillierter herausgearbeitet (vgl. neben den bereits genannten auch Scollon/Scollon 2003), jedoch in der Regel nicht auf soziale Praxis bezogen.

Mit Bourdieu liegt es nahe, die „kognitiven Systeme“, die Lakoff und Johnson rekonstruiert haben, nicht lediglich in einer anthropologischen Leiberfahrung „begründet“ zu sehen, sondern als generative Strukturen des Habitus zu begreifen, die ihrerseits schon in frühen Körperpraktiken sozial *einverleibt* werden. In seinen Worten werden „die grundlegendsten Strukturen einer Gruppe in den ursprünglichen Erfahrungen des Leibes verwurzelt, welcher, wie man an Gefühlen gut sehen kann, Metaphern wörtlich nimmt.“ (Bourdieu 1987: 128) So wird die Gefahr der Ontologisierung und des Universalismus zwar vermieden, der Lakoff und Johnson in gewisser Hinsicht erliegen. Jedoch hat gerade auch Bourdieus Sichtweise eine Tendenz zur Festschreibung eines „Systems“ von Relationen und zur Überzeichnung seiner Verkörperungen und Verräumlichungen, wie auch in der Raumdiskussion angemerkt wurde (vgl. Lippuner/Lossau 2004).

Dem stabilen Passungsverhältnis zwischen Habitus und Feld bei Bourdieu lässt sich allerdings eine diskursanalytisch inspirierte Flexibilisierung entgegensetzen. So schreibt Daniel Wrana differenziellen Schemata das Potential zu, „in unterschiedlichen Situationen und Kombinationen unterschiedliche diskursive Figuren produzieren [zu] können“ (Wrana 2012: 195). Damit wäre die

Frage der Modi zunächst nicht sehr entscheidend: Kommunikative Akte, die etwas von etwas anderem räumlich unterscheiden und damit zugleich Raum realisieren bzw. aktualisieren, können sprachlicher und nicht-sprachlicher Art sein. Sie können auf Dauerhaftes oder Momentanes verweisen und selbst eine feste oder flüchtige Form annehmen. Dennoch: Die spezifische Materialität und Modalität, in der Schemata realisiert werden, scheint im Lichte der Diskussion von *metaphorischen Prozessen* (anstelle von „diskursiven Figuren“) wichtig, gerade wenn das alltägliche Verstehen bzw. der praktische Sinn bestimmter Akteure interessiert. Die Zusatzannahme von *Herkunfts- und Zielbereichen* von Bedeutungen lenkt den Blick stärker auch auf Verweisungsstrukturen, in denen die als selbstverständlich erscheinenden Bedingungen und Begründungen von Praxen gleichsam als „ursprünglich“ erscheinen.⁵

2 „Innen und außen“: Containerraum *relistened*

Auf dem Programmflyer der Tagung, die diesem Band vorausging, war ein wohlbekanntes Spielzeug abgebildet, das die übergreifende Thematik sehr „sprechend“ repräsentiert: ein Dosentelefon. Das aus zwei mit einer Schnur verbundenen Dosen bestehende Ensemble kann als *Ding* angesehen werden, das der Überwindung *räumlicher* Entfernung dient – und zwar auf rein akustischem Wege. Vertieft man sich in dieser Sinnesdimension weiter gedanklich in die Abbildung und ihre Evokationen, so erschließen sich bereits komplexe und divergierende physische Ressourcen oft implizit bleibender räumlicher Sinnbildungen.

Dosen und andere Dinge des Gebrauchs haben einen Eigenklang, der am deutlichsten zu hören ist, wenn sie angeschlagen werden, aber sie können auch aufgezwungene Schwingungen wiedergeben, etwa wenn eine an ihnen aufgespannte Schnur oder Saite schwingt. Schall überträgt sich nicht nur über die Luft, sondern versetzt auch andere Materialien – hier einen Blechboden, dann eine aufgespannte Schnur, dann wieder einen Blechboden – in Schwingungen, die sich wiederum auf Luft übertragen. Gleiches passiert etwa mit Wänden, die Schall aufnehmen, reflektieren oder auch weiterleiten. Die Dosenwände und -böden bilden selbst kleine *Räume*: An der einen Seite wird die Stimme, anstatt sich für die Umgebung vernehmbar auszubreiten, von dem Raum „verschluckt“, an der anderen Seite umschließt der Raum ein Ohr des Empfängers

5 Zudem können der unterschiedlichen modalen bzw. medialen Verfasstheit von Kommunikation auf Basis ihrer differenziellen Ordnung in Praktiken auch bestimmte Funktionen zukommen, zum Beispiel in der Herstellung der generationalen Differenz (vgl. Schnoor/Seele 2017).

und lässt die Wahrnehmung entstehen, die übertragene Stimme sei dort drinnen. Als Behälter im wahrsten Sinne gedacht zeigen die Dosen, dass *Containerräume* auch *Resonanzkörper* sind. Solche Klangräume gibt es viele, angefangen von der Mundhöhle und weiteren resonierenden Körperarealen über die Korpusse von Musikinstrumenten und Boxen von Verstärkeranlagen bis hin zum großen Konzertsaal: Kleinere Klangräume bringen größere Klangräume zum Schwingen. In dieser Perspektive ist nicht selten ein ganzes Spektrum von akustischen Räumen in sozialen Praxen beteiligt, das von den baulichen, in praktischen Vollzügen kaum justierbaren Gegebenheiten über die verfügbaren Gerätschaften reicht, bis hin zu den hoch flexiblen menschlichen Stimmapparaten, die zu komplexen Klangproduktionen und Verräumlichungen gebraucht werden können. Allein indem man den akustischen Eigenschaften bzw. Möglichkeiten der in sozialen Praktiken beteiligten Stofflichkeiten und Körperlichkeiten klangproduzierender und -rezipierender Elemente folgt, wird der gewohnte Blick auf „Räume“ fraglich.

Diese eher physikalisch-physiologische Betrachtung verweist somit auf die Kontingenz und epistemologische Voraussetzungshaftigkeit von „Räumen“, „Dingen“ und „Körpern“. Sie macht aber auch eine Dimension der Herstellung *alltäglicher* Raumverständnisse bemerkbar, nämlich den Klang von „innen und außen“. Sofern die Vorstellung eines „Innen“ die alltagstheoretische Version des absoluten Behälterraums ist, bringt schon die gewöhnlicherweise als „Raum“ verstandene Architektur und Einrichtung häufig die „Affordanz“ für Beobachtungen von Innen und Außen in eine Praxis ein; jedoch kann sie diese Unterscheidung nicht schon alleine und auf Dauer sicherstellen. Sie wird jedoch nicht zuletzt akustisch mit einer überzeugenden „Unmittelbarkeit“ ausgestattet: Der „durch den Schall lebendig gewordene Raum“ (Zuckerkanal 1963: 262) macht sich als Umschließung hörbar; Dinge bzw. Handlungen lassen oft ihre Position „im Raum“ mithören. Die alltagssprachlich so genannten Räume, also gebaute Hohlräume, sind mithin erst in der akustischen Dimension *stetig* präsent und erfahrbar, sie zeigen sich als nicht immer nur partiell gesehene, sondern als sozusagen umfassend gehörte Räume. Umgekehrt stellt sich erst hier, inmitten von Resonanzräumen, der häufig dem Klanglichen *per se* zugeschriebene Eindruck her, die Hörenden zu umgeben (und nicht, wie das Gesehene, in bestimmter Distanz zu bleiben). Nur mittels technischer Vorrichtungen – wie des Dosentelefon – erhält das Akustische ein Maß an Gerichtetheit, das in der Interaktion unter Anwesenden sonst dem Blick zukommt, gewöhnlich breitet es sich auch abseits seiner intendierten Ziele aus. Im Rahmen von kulturellen, insbesondere musikalischen Veranstaltungen nimmt die Aufführung den Klangbehälter tendenziell völlig ein und versetzt die Anwesenden in eine gleichgerichtete rezeptive Position.

Das Innere der statischen vier Wände wird also mithin erst zu einem „Raum“ im metaphorischen und emphatischen Sinne, indem diese beschallt werden und zurückschallen. In Bauten, die auch eine sinnlich spürbare „At-

mosphäre“ erzeugen sollen, wie etwa Kirchen (vgl. Böhme 2006; Fischer-Lichte 2006), scheint gerade dieser akustische Charakter des Innen auch die Bedeutung des Raums mitzubestimmen. So wird in einer großen Kathedrale durch den langen Nachhall der Predigt oder durch das entfernte, verschwommene Gemurmel der anderen Besucher ein heiliger „Geist“ hörbar, der sich körperlos durch den Raum zu bewegen scheint. Hingegen ermöglichen Konzertsäle oder Hörsäle ein „transparentes“ Hören (wie in der kürzlich eröffneten Elbphilharmonie), das der Rationalität der Töne oder Worte zu entsprechen scheint. In kommerziellen Räumen ist die von der Decke her kommende „dezent“ Musikbeschallung in der Regel dieser Raumhülle zuzuordnen und lässt Raum für Handlungen und Gespräche. Insgesamt weisen die Beispiele darauf hin, dass die *Atmosphäre* oder *Stimmung* – Begriffe, die in der Raumdiskussion wieder wichtig geworden sind (vgl. auch Reh/Temel 2014; Gebhard et al. 2015) – vor allem im Klang entsteht.⁶ Die „Evidenz“ des Behälterraums ist also zu einem guten Teil eigentlich eine Hörbarkeit, und in diesem Evidentman wird oft zugleich schon seine je spezifische *Bestimmung* mitproduziert.

Dieser Zusammenhang kann besonders für die Bildungsforschung von Interesse sein: *Pädagogische* (Behälter-)Räume sollen besondere Bedeutungen haben: Sie sollen etwa *Schutzräume* sein, insbesondere in früher Kindheit, aber auch *Möglichkeitsräume*, die sich für selbstbestimmte Lern- und Bildungsprozesse eignen (vgl. u.a. Schnoor 2017). Andererseits ist der Behälterraum akustisch aber auch besonders fragil und störanfällig. Bei hohen Lautstärken können die starken Schallreflexionen eine „Hülle“ gerade unkenntlich machen; ebenso vermag aber auch eine zu hohe Schallabsorption das Raumerleben stören. Auch behält der Behälter den Schall oft nur teilweise, was zum vertrauten Problem wird, wenn der Einen „Außen“ des Anderen „Innen“ ist. Zudem sind die bereits auf kollektive Rezeption ausgelegten Klangräume eher ein Sonderfall, wie gerade im Alltag von Erziehungsinstitutionen deutlich wird. „Pädagogische Räume“ werden von vielen Schallproduzent*innen besetzt, die die akustischen Raumverhältnisse fortlaufend neu zusammensetzen und darin kooperieren oder konkurrieren. Der Möglichkeitsaspekt des Räumlichen wird zur Erfahrung von Kontingenz und Chaos. Entsprechend wird die Thematisierung akustischer Räumlichkeit von Klagen aus der Praxis über Lärm und ungeeignete Architektur dominiert. In der bevorzugten Problemlösung – einer physikalisch-technischen Verbesserung der Raumakustik – treffen sich Ansätze der Schulpädagogik (vgl. Walden 2016) mit alternativen Ansätzen der Frühpädagogik: So behandelt auch die Reggio-Pädagogik Raum unter Gesichtspunkten des *sound design*, vor allem hinsichtlich der reflektierenden oder absorbierenden Materialien der Architektur und Innenausstattung (vgl. Ceppi/Zini 1998: 94ff.). Sie setzt dabei auf das *soundscape*-Konzept, welches

6 In der Sprache des Radiomachens gibt es für die Klänge und Töne, die einen Raum vermitteln, den Ausdruck „Atmo“.

akustischen Raum als ein vom Hörer-Subjekt entferntes, entsozialisiertes eigenes Gebiet erscheinen lässt. Dies passt zu einem detachierten Verhältnis der frühpädagogischen Fachkräfte zu Raum als „drittem Erzieher“, gibt jedoch keine Hinweise zur Rolle des Hörbaren in den sozialen Alltagspraktiken (vgl. auch Schnoor 2015). In früh- und frühstpädagogischen Settings tritt die vorsprachliche Leiblichkeit der Kinder in den Vordergrund und prägt in unvorhergesehener Weise akustische Räumlichkeiten (vgl. Schnoor 2013). Die Behälterförmigkeit von gebauten Räumen wirkt sich hierbei verstärkend aus, sodass sie sich als solche kaum mehr hören lässt: Man bekommt leicht das Gefühl von chaotischen und „überfüllten“ Räumen, die wie ein akustisches Dickicht die Kommunikation erschweren.

Als eine weniger bewusst-programmatische Antwort auf den prekären akustischen Zusammenhalt des „Innen“ scheint nun auch sein Gegenpol, als „Draußen“, ins Spiel zu kommen. Eine angenommene Nähe des Kindes zur *Natur* wird hier ganz praktisch relevant, wenn Kindergruppen regelmäßig in den Garten geschickt bzw. gleich in Waldkindergärten betreut werden.⁷ Die Trennung von *indoor* und *outdoor spaces* über eine Zuweisung „zivilisierter“ und „wilder“ Stimmartikulationen ist dann zugleich Gelegenheit zu einer alltäglichen Pädagogisierung von Betreuung (vgl. Rosen 2015: 47f.).⁸ So können institutionelle Praxen, unter Einbindung ihrer räumlichen Grenzen, die Unverfügbarkeit von Kindern in diejenige anthropologische Natur des Kindes verwandeln, die sie bereits voraussetzen (vgl. Honig 2013: 32).

Mit Bezug auf die *Organisation* verschränkt sich eine physisch hergestellte Innen/Außen-Grenze aber auch mit Abgrenzungen von einer organisationalen „Umwelt“. Verräumlichung entlang von Innen/Außen fungiert in Selbstbeschreibungen von Organisationen, aber auch in (v.a. neoinstitutionalistischen) *Organisationstheorien* als metaphorisch besetzbare Schema. In ethnografischer Forschung lässt es sich mit räumlichen Praktiken des Organisierens physischer (Ko-)Präsenz ins Verhältnis setzen (vgl. Schnoor/Seele 2013). Typischerweise wird die Grenze schon in der fortlaufenden Aushandlung der teilnehmenden Beobachtung von Ethnograf*innen praktisch hervorgebracht, in Krippeneinrichtungen aber etwa auch in der Handhabung von „Eingewöhnungsphasen“, in denen Eltern permanent vor Ort sind, gegenüber einem „normalen“ Betrieb, während dem sie weitgehend „draußen bleiben“. Heraus-

7 Die binäre Opposition „innen – außen“ und ihre homologische Beziehung zu „Haus – Garten“, letztlich „Natur – Kultur“, hat bereits Michael Parmentier zum Ausgang genommen für eine Rekonstruktion der „Grammatik“ des Kindergartens (vgl. Parmentier 1998) – im Stile von Bourdieus strukturaler Analyse des kabyllischen Hauses.

8 Am Beispiel des multi- und monolingualen Sprechens, als einer Variante der Beziehungen von mündlichen Praktiken und der Hervorbringung von sozialem Raum, hat auch Claudia Seele analysiert, wie Erzieher*innen und Kinder gewissermaßen ko-operativ Territorien (re-)produzieren und dem Alltag in diesen Praktiken eine pädagogische Bedeutung verleihen (Seele 2016: 50ff.).

fordernd wird dann, dass die Gruppe der Kinder gerade *nicht* Teil der Organisation, aber über die längste Zeit *in* den Räumen der Einrichtung präsent ist. Gerade vor diesem Hintergrund wird entscheidend, was akustisch (sprachlich und nicht-sprachlich) „nach außen dringt“ (vgl. Schnoor/Seele 2013).

3 „Orte und Räume“ *bestimmen*

Auf das „Innen“ des Klangbehälters allein ist kein Verlass: Die akustischen Resonanzverhältnisse von belebten Klassenzimmern, Gruppenräumen usw. können immer wieder die Frage dringend machen, wie sie „geordnet“ werden können, gar auf eine Weise, die sie als „pädagogische Räume“ erkennbar macht. Wie funktioniert das akustische „Aufräumen“, wie erhalten Atmosphären eine pädagogische Bedeutung? Sicherlich ist hier zuerst an die vielfältigen Methoden der Herstellung von Ruhe zu denken. Diese können in disziplinierender Weise Voraussetzungen pädagogischen Arbeitens schaffen (vgl. Gallagher 2011), aber auch, wie im Falle von Montessoris Stilleübungen, bevorzugtes Medium pädagogischen Wirkens sein (vgl. Schnoor/Neumann 2015). In letzteren Übungen wird der enge Zusammenhang von Schallbewegung und Körperbewegung hervorgehoben. Insofern Bewegung nach de Certeau (1988) das zentrale Kriterium für die Unterscheidung von „Ort und Raum“ ist (vgl. Schnoor 2017), wird hier ein anderes differenzielles Raum-Schema relevant: „Raum“ wird als Bewegtheit von Stimmen und Körpern erkennbar, „Ort“ als Stille und Stillstand. Klang und Lokomotion sind gänzlich verschmolzen, wenn etwa die in luxemburgischen Kindertagesstätten sehr häufige Ermahnung „Lues!“ erschallt: Sie heißt sowohl „leise“ als auch „langsam“ (vergleichbar dem französischen „doucement“). Hierin zeigt sich zugleich schon eine starke Tendenz der institutionellen Praxis zu einer Logik der *Verörtlichung*, die in vielen Perioden des Einrichtungsgeschehens einem als unübersichtlich erlebten „Raum“ entgegengesetzt wird (vgl. ebd.). Auch Maßnahmen der Raumgestaltung im engeren Sinne können multimodale Wirkungen der Verörtlichung haben, wie Petra Jung am Beispiel von Trennwänden beobachtet hat, die in einem Kindergarten eine „Kaffeehausatmosphäre“ begünstigt haben:

„Es herrscht eine sehr angenehme Lautstärke. [...] Es ist hier auch keine Rennerei mehr. Die dunkelblauen Vorhänge hängen schwer wie Wände von der Decke. Seit sie angebracht sind, hat der Gesamtraum etwas klar Strukturiertes und Übersichtliches bekommen.“ (Jung 2004: 129)

Dagegen wird die Sichtbarmachung des frühpädagogisch versprochenen freien *Raums* für selbstbestimmte Bewegung und Exploration im Organisationsalltag meist in zeitlich begrenzte Routinen und Aktivitätstypen kanalisiert und auch

mit der Habitualisierung imaginativer Blicke bewältigt (vgl. Schnoor 2017). Jedoch ist auch hörbare Bewegung und die Wahrnehmung auch von Klingendem als Bewegung ein zentraler Ansatzpunkt, an dem Raum regelmäßig erkennbar und gelegentlich strukturiert wird (siehe auch Abschnitt 3).

In anthropologischen, leibphänomenologischen und sozialökologischen Perspektiven wird das Schema „Ort und Raum“ in eine auf das Individuum und seine Welt bezogene Gerichtetheit und Spannung gebracht. Mit dieser Richtung korrespondieren dann auch andere räumliche Duale, wie das oben diskutierte „innen und außen“, aber auch „nah und fern“, sowie „unten und oben“. Es überrascht nicht, dass solche Korrespondenzen auch in Praktiken der Hervorbringung von „pädagogischen“ Orten und Räumen in Kindertagesstätten erkennbar werden. Bei meinen ethnografischen Beobachtungen in Krippeneinrichtungen habe ich (unter anderem) auf Formen praktischen Wissens fokussiert, die unter Bedingungen, in denen Ruhe selten herstellbar ist, Kontrolle und Beeinflussung akustischer Räumlichkeit im Sinne der Verörtlichung und Verräumlichung ermöglichen. Dazu möchte ich vier Aspekte knapp skizzieren (ausführlicher vgl. Schnoor 2015: 245ff.):

Körperliches Platzieren und Anordnen: Ein Wechsel der Aufmerksamkeit von einer Raum- zu einer Ortslogik erlaubt es, auf visuell schnell erfassbare Formen von Ordnung und Unordnung zu fokussieren. Das anschließende Ordnen geschieht vor allem im körperlichen Handeln mit Körpern und Dingen (vgl. auch Schmidt 2004). Aber auch Klänge und Stimmen haben vielfältige Funktionen in diesen Praktiken des *placing* und *spacing* (i.S.v. Löw). Instruktionale Sprechakte dienen etwa dazu, Kinder zum Aufräumen zu bewegen, sie zu bestimmten Plätzen zu dirigieren oder zu einem anderen Raum zu rufen oder für eine gewisse Zeit dort zu halten. Dabei verkörperlichen laute Stimmen die Anweisungen, erfassen die Körper auch über Distanzen hinweg und „heften“ sie sozusagen an Plätze oder Mobiliar.

„Keynote sounds“: Verortenden Charakter haben Anweisungen auch in der akustischen Dimension allein: Wenn erwachsene Stimmen sich erheben, wird ein pädagogischer Charakter nicht nur in den sprachlichen Bedeutungen hörbar, sondern zugleich auch im ordnenden Zugriff auf den akustischen Raum, den diese Stimmen gelegentlich wie der Glockenschlag eines Kirchturms dominieren. Die so erzeugten akustischen Figur-Grund-Verhältnisse sind schon aufgrund der physischen Differenz der Stimmen als *generationale* Differenzierung interpretierbar.

Darstellung von Nähe und Ferne über Intonationsgesten: Eine zusätzliche Bedeutungsebene des Räumlichen ergibt sich insofern, als es sich bei den hervorgehobenen Sprechakten der Erwachsenen häufig um *Rufe* handelt, die räumliche Relationen auch mittels einer sprechmusikalischen Intonationsgestik symbolisieren (zu Sprechgesten vgl. auch Dietrich 2010). Da Kinder hierbei oft so nah in Reichweite sind, dass sie nicht erst „ausgerufen“ werden müssten, werden sie im Rufen umso mehr als Wesen adressiert, die erst durch

Überwindung einer Distanz erreicht werden können – sei es, weil sie als „fremd“ in einer „anderen Welt“ imaginiert werden oder weil sie gerade nicht „aufmerksam“ sind oder geltende Verhaltensregeln „vergessen“ zu haben scheinen. Die konkrete Ausführung der Intonationskurven von Rufen ist dann offen für weitere Bedeutungsebenen, etwa wenn sie in leichten Glissandi die Laute des Quängelns und Klagens eines gerufenen Kindes aufnehmen: Diese Variante macht neben der Distanz zugleich hörbar, dass das betreffende Kind „gehört“ wird und mit dem/der Erzieher*in durch ein vokales „Band“ verbunden ist.

Musikalisches Ordnen: Intonationsgesten sind auch ein wesentlicher Bestandteil von Musik. Die Musikarten im Alltag von Kindertagesstätten verbleiben meist in gleichförmigen und kulturell vertrauten Formen von Melodie, Harmonie und Rhythmus. Das Auf und Ab von Melodien ist ein herausragender Modus der Darstellung von räumlicher Bewegung (vgl. Johnson 2007: 235ff.). Konventionelle melodische Figuren beginnen oft mit einem *Grundton* und enden dort wieder, sie erscheinen als ein balanciertes Verhältnis von Bewegung in den Raum und Rückkehr an einen festen Ort. Abgespielte oder gesungene Musik kann verhältnismäßig sicher die Atmosphäre beruhigen und dem Setting einen Ortscharakter geben, die Diversität des Räumlichen scheint etwa von der Homophonie singender Stimmen wieder zusammengeführt zu werden.

Abstrahierend und erweiternd zu diesen auf Krippeneinrichtungen bezogenen Mustern lassen sich Dimensionen bzw. Schemata angeben, in denen die Polarisierung von Klangbewegung räumliches Unterscheiden und Ordnen erlaubt. Neben dem vorn behandelten *Innen/Außen*-Schema, das in Abstimmungen auf Resonanzverhältnisse relevant wird, sind weitere Schemata bedeutsam, die sich lose unter die Unterscheidung von „Ort und Raum“ stellen lassen: Mit de Certeau wird diese Unterscheidung zuallererst durch den Gegensatz von *still/bewegt* markiert, welcher durch Kontraste in verschiedenen akustischen Dimensionen hörbar wird (v.a. durch Tonhöhenintervalle, Tempo der Lautfolgen sowie Lautstärke). In praktischer Verwandtschaft hiermit steht die Polarität *nah/fern*: Die sinnfällige Metapher von „Nähe und Distanz“ (Dörr/Müller 2006) wird als Inszenierung kommunikativer Reichweite bzw. Erreichbarkeit auch akustisch „materialisiert“ (durch Intonationsgestik, insbesondere Signale, aber auch mimetische Bezugnahme sowie Lautstärke und Stimmqualität; vgl. auch Hirvonen/Tiittula 2012: 419ff.). Insofern Örtlichkeit auch gleichsam eine „Bodenständigkeit“ bedeutet, schließt sich hier auch ein *Niedrig/Hoch*-Schema an (durch Tonhöhenbewegung), dem im nächsten Abschnitt nochmal eigens gefolgt wird.

4 „Höhe und Tiefe“: Gespräche verräumlichen

Der Gegensatz von „oben und unten“ ist ein grundlegendes metaphorisches Bildschema, an dem Lakoff und Johnson (1980) Muster der sprachlichen Sinnbildung exemplifiziert haben. Es wird z.B. überall dort gebraucht, wo es um soziale Statusdifferenzen und Hierarchien geht, sei es alltäglich oder in soziologischen Theorien wie etwa Bourdieus abstraktem Modell des „sozialen Raums“. Nicht zuletzt wird es in Organisationen gebraucht, die ganz verschiedenartige Verhaltenserwartungen mittels des Schematismus von „oben und unten“ bündeln und in Organigrammen überzeugend symbolisieren (vgl. Luhmann 1964: 162f.; Drepper 2003).

Im Falle von Organisationen des Erziehungssystems werden auch deren *Ziele* – wie „Bildung“, „Entwicklung“ und „Erziehung“ – klassisch in der Vertikale schematisiert und mit räumlichen Metaphern wie „Emporhebung“ verbildlicht (vgl. Nugel 2016: 27). In der erziehungswissenschaftlichen Raumdiskussion im engeren Sinne taucht die vertikale Dimension jedoch kaum auf. Dies mag damit zusammenhängen, dass gerade die auf „Raum“ setzenden Pädagogen das Kind gegen hierarchische Generationenverhältnisse erhöhen wollen. Es ist nicht verwunderlich, dass ein kindzentriertes Programm wie die Reggio-Pädagogik die *Horizontalität* ihres Konzeptes vom Raum als „drittem Erzieher“ betont (vgl. Schäfer/Schäfer 2009: 242). Insofern eine horizontale Raumvorstellung auch in dem (sozial-)pädagogischen Schema „Nähe und Distanz“ steckt, kann dieses für sein tendenzielles Ausblenden der Macht- und Statusdifferenzen in pädagogischen Beziehungen kritisiert werden (vgl. Klatetzki 2006).

Wendet man sich dagegen der Praxis von Erziehungsinstitutionen besonders der frühen Kindheit zu, so wird schnell deutlich, dass soziale Vertikalität hier in Zusammenhang mit der Unterscheidung von „groß und klein“ eine körperliche Verankerung erhält, die das Alltagsgeschehen tiefgreifend bestimmt, etwa durch flexible Positionswechsel besonders der Erwachsenen zwischen Sitzen und Stehen bzw. Gehen. Aus der Perspektive der Gleichalt-rigenkultur hat William Corsaro herausgearbeitet, dass die Differenz von oben und unten eines der zentralen Themen von Kindergruppen ist, das regelmäßig auch mit Versuchen, körperlich-räumlich an Höhe zu gewinnen, bearbeitet wird (vgl. Corsaro 1997: 118f.). Für Situationen des Sprechens mit kleinen Kindern, denen vielfache pädagogische Relevanz beigemessen wird, sehen neuere Programme daher ein Ansprechen „auf Augenhöhe“ im wörtlichen Sinne vor (vgl. Dietrich 2013: 229).

Bleibt die Aufmerksamkeit für Räumliches nicht nur bei den sichtbaren körperlichen oder dinglichen Anordnungen, so kann hervortreten, dass auch die akustische Dimension zwischen „hoher“ und „tiefer“ Stimmartikulation einen Raum erzeugt, der gestaltet und kontrolliert werden kann. Damit stimm-

liche Intonation als ein symbolisches Medium zur Darstellung von Höhenverhältnissen erlebt und verstanden wird, bedarf es zunächst einer Sozialisation, die akustische Schwingungen und Schwerkraftphänomene vermittelt. In Krippen und Kindergärten lassen sich solche sozialisatorischen Interaktionen besonders während organisierter Spielaktivitäten entdecken, etwa wenn Erzieher*innen das Fallen von Bällen oder das langsame Herabsinken von Ballons mit einer intonierten „Flugkurve“ begleiten (z.B. mit „Huii!“). Diese jubelnde Stimmartikulation eines „Herabkommens“ wird auch gebraucht, wenn Kinder etwa im Morgenkreis mit ihren Namen willkommen geheißen werden (für ein Beispiel vgl. Schnoor 2013: 467). Positive Bewertungen sind oft „lobende Hervorhebungen“ in der Gestalt eines betonten Hebens und Senkens der Stimme. Zudem wird im Zuge einer multimodalen Musiksozialisation, wie sie in früher Kindheit verbreitet ist (vgl. Gillen/Cameron 2010), ein „Tonraum“ hörbar,⁹ in dem sich Melodien von einem Grundton aus in die Höhe erheben (zur auditiven Sozialisation zwischen Sprache und Musik vgl. auch Schnoor 2011).¹⁰

Feldübergreifend kann dieses mündliche Anzeigen von Bewegungen zwischen „hohen“ und „niedrigen“ Positionen ein erhellender Beobachtungsansatz sein, wenn Aspekte der Gesprächsorganisation, die häufig schon konversationsanalytisch untersucht wurden, auch mit Aufmerksamkeit dieser impliziten Darstellungen von Räumlichkeit verfolgt werden. Auf verräumlichende Strategien einer leitenden Stimme wurde in der Linguistik schon mit Beschränkung auf rein auditive Daten fokussiert. So lässt sich zeigen, dass visuell bzw. multimodal wahrgenommene Räume mit akustischen, besonders stimmlichen Mitteln und Ressourcen dargestellt und evoziert werden können (vgl. Kern 2014). Bewegung, Richtung (hier: „vorne und hinten“), Tempo und „Spannung“ können von einem (fiktiven) Betrachterstandpunkt aus nicht nur sprachlich „repräsentiert“, sondern auch durch Variation prosodischer Parameter wie Tonhöhe und Stimmqualität hergestellt werden (vgl. ebd.: 337ff.). Wenn dies auch medien- und gattungsspezifische Muster sind, so greifen die professionellen Sprecher*innen doch auf allgemeine konversationelle Mittel und Ressourcen zurück, die auch ins Spiel kommen können, wenn keine medialen Einschränkungen der Sinnesdimensionen bestehen.

In Klassenzimmern kommt leitenden Stimmen die Rolle zu, einer oft heterogenen Geräuschkulisse durch engagierte, kontextsensible Prosodie eine Gestalt zu geben sowie Aufmerksamkeit zu fokussieren, wie Cornelia Dietrich

9 Zu einer phänomenologischen, für die Praxisanalyse jedoch nur bedingt brauchbaren, Diskussion der Räumlichkeit von Musik vgl. Zuckerkandl 1963: 253ff.

10 Kulturell wird die Wahrnehmung von Tönen in der Dimension hoch/tief durch Anschluss an die akustische Ökologie etwa von Wäldern stabilisiert, deren evolutionär gebildetes Klangspektrum wiederum als natürliche Schöpfung, etwa als „Orchester der Tiere“ (vgl. Krause 2015) erscheinen kann.

gezeigt hat (in Hauptschulen deutlich stärker als in Gymnasien; vgl. Dietrich 2010: 163ff.). Sie üben dabei auch weitgehende Kontrolle über den auditiven „Raum“ in der Vertikalen bzw. über die in ihm „verhandelten Dinge“ aus. Die im Sprechen repräsentierten, stimmlich geführten Unterrichts-„Gegenstände“ können gleichsam hochgezogen und wieder sinken gelassen werden.

Besonders interessant scheint die Beachtung der Intonationsgestik nun für ein wesentliches Mittel der Gesprächsführung: die Frage. Margret Seltings bekannte Studie zur Prosodie konversationeller Fragen hat zwar „das alte stereotype Alltagswissen bestätigt, Fragen hätten steigende Intonation, allerdings nur mit Bezug auf den sehr viel enger und präziser definierten Begriff der nicht-einschränkenden ‚offenen‘ Frage[n]“, welche „den Rezipienten die geringsten Antwortbeschränkungen auferlegen und den größten Spielraum für die konversationelle Weiterentwicklung lassen.“ (Selting 1995: 310)¹¹ Damit scheint sich dieser Fragetypus mit steigender letzter Tonhöhenbewegung gerade nicht für Unterrichtsfragen zu eignen (vgl. Dietrich 2010: 171). Transkripte von Unterrichtsgesprächen, die auch prosodische Merkmale berücksichtigen, zeigen entsprechend bei den meisten Fragen von Lehrenden eine fallende letzte Tonhöhenbewegung. Könnte dies nun als bloßer Hinweis für die Schüler*innen verstanden werden, nach einer weitgehend vorgegebenen Antwort zu suchen, so tritt darüber hinaus – in Konversationen größerer Gruppen in Erziehungsinstitutionen, die von Fachkräften geleitet werden – auch eine ordnende und *räumlich* prozessierende Funktion deutlich hervor. Sie besteht darin, die kollektiven Redeaktivitäten regelrecht physisch „zusammenzuhalten“ und fortlaufend einen „Weg“ zu markieren, der gemeinsam „Schritt für Schritt“ bzw. „von Hürde zu Hürde“ zurückgelegt wird. Fragen werden gerade nicht gleichsam „in der Luft hängen“ gelassen, sondern mit sinkender Stimme gleichsam „vorgelegt“ bzw. „hingestellt“, zum Teil auch repetitiv, um ein suchendes Sprechen der Klasse „in Gang zu halten“ (für ein mir passend scheinendes Beispiel vgl. Dietrich 2010: 165). Aussagesätze hingegen scheinen gerade mit steigender letzter Tonhöhenbewegung aneinandergereiht zu werden, wenn sie die Schüler*innen gleichsam zur Beteiligung mit vervollständigenden Aussagen einladen sollen (für ein Beispiel vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 173). Um die Heterogenität gleichzeitiger Ereignisse zu reduzieren, materialisiert die prosodische Gestaltung der Rede, was gelegentlich als *die* zentrale einende Metapher auch im pädagogischen Schrifttum herausgearbeitet worden ist: „Erziehung ist eine Führung auf einem Weg in einem Raum.“ (Herzog 2002: 72) Zugleich steht auch diese Differenzialität des Hebens und Senkens der Stimme im Dienste der Performanz der *generationalen* Differenz. So leistet

11 Die Studie schlüsselt prosodische Merkmale von Fragetypen als Signalisierungen konversationeller Aktivitätstypen auf, die unterschiedlich an Vorgängerturns anschließen und unterschiedliche Antworttypen einfordern, indem sie den Fokus erweitern, neusetzen oder einen Fokus wieder aufnehmen (vgl. Selting 1995: 232-311).

die Verräumlichung des Interaktionsgeschehens über Stimmpraktiken nicht nur in Institutionen der frühen Kindheit (vgl. Schnoor 2011), sondern auch im Schulunterricht die Kenntlichmachung des Pädagogischen, und zwar *uno actu* als Herstellung einer hörbaren generationalen Differenz und als Vollzug einer feldspezifischen Logik, hier der Inszenierung einer fortschreitenden Entwicklung von „Gegenständen“ bzw. „Stoffen“ des Unterrichts.

5 Methodologisches Fazit: Räumlich forschen – *post* „*spatial turn*“

Auch jenseits des ausdrücklichen Redens über Räume werden Bedeutungen in sozialen Praktiken auf vielfältige, auch nicht-sprachliche oder flüchtige Weise über räumliche Beziehungen und Ordnungsmuster hergestellt und kommuniziert. Diese Räumlichkeiten müssen jedoch gar nicht unbedingt als solche im Fokus eines Feldes bzw. im subjektiv gemeinten Sinn der Akteure liegen. Vielmehr werden sie oft implizit „gewusst“ und erfüllen zentrale Funktionen sozialer Praxis – etwa der Naturalisierung eigener Voraussetzungen – oft beiläufig. Jedoch erhalten auch aufgeladene Raumsemantiken durch Aktualisierungen konkreter räumlicher Erfahrungen und Vorstellungsbilder Plausibilität.

„Räume“ werden nicht rein physisch konstituiert und dann mit Konnotationen versehen, sondern in ihrer Hervorbringung zugleich als *bestimmte* Räume wahrnehmbar gemacht. Die vorangegangenen, um räumliche Differenzen herum gruppierten Analysen und Beispiele haben die Frage nach dem Zusammenhang von Raum- und Bedeutungsproduktion an dieser Stelle vor allem als Frage nach verräumlichender *Pädagogisierung* behandelt. Die herangezogenen, weiter kontextualisierten ethnografischen Studien entstammen einem Projekt, das die alltägliche Herstellung von Bildungsbedeutsamkeit in Kinderkrippen untersucht hat (vgl. Honig et al. 2013). Damit stehen sie im Horizont einer für qualitative Bildungsforschung höchst relevanten Frage, nämlich derjenigen nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung. Selbstverständlich liegen die Gegenstände qualitativer Studien auch in anderen Feldern, Systemen oder sozialen Welten und deren Sinnbildungsformen, etwa Formen der Biografisierung, der Vergemeinschaftung, der Politisierung. Auch deren verräumlichende Momente könnten stärker untersucht werden.

Auf Räumlichkeiten bezogene Forschungstechniken erhalten ihren Sinn und ihre Berechtigung also nicht im Horizont einer Raumforschung bzw. eines *spatial turn*, sondern im Sichtbarmachen von Elementen der praktischen Bedeutungsproduktion, die häufig implizit bleiben, und damit in einer tiefschärferen Analyse sozialer Praktiken und Positionierungen. So kann zum Vor-

schein kommen, wie etwa die Performativität von Adressierungen und Wertungen mit dem Einsatz räumlicher Schemata einhergeht.

Methodisch scheint eine multimodal akzentuierte ethnografische Forschungsstrategie zur Aufdeckung der komplexen Beziehungen zwischen implizit bleibenden und explizit angezeigten Elementen der (verräumlichenden) Bedeutungsproduktion besonders aussichtsreich. Fokussierungen von eigenen sinnlichen Wahrnehmungen können hilfreich sein, um solche ordnenden und bedeutungstiftenden Momente, die einer sozialen Praxis ihre „Natürlichkeit“ und unmittelbare Verständlichkeit verleihen, erst in den Blick nehmen zu können. Im Rahmen teilnehmender Beobachtungen kann die Aufmerksamkeit auch darauf liegen, wie der beobachtende „Wahrnehmungsapparat“ vom Geschehen – auch unbewusst – geleitet, gefordert und eingebunden wird. Ethnograf*innen werden aber nicht nur detaillierte Beschreibungen entlang eigener Raumwahrnehmungen anfertigen, sondern auch nachvollziehbar machen, wie eine interessierende Praxis und ihre Akteure selbst räumlich unterscheiden und sich darin kenntlich machen. Zudem kann sie aber auch Elemente des Geschehens festhalten, die dem Ordnen widerstreben und auf die eine Praxis möglicherweise reagiert.

Ein solcher analytischer Mehrwert wird wahrscheinlicher, wenn der Fokus weg von einer weithin habitualisierten Verbindung räumlicher Beobachtung mit dem visuellen Sinn gelenkt wird, hin insbesondere zum auditiven Sinn. Dieser wird gewöhnlich mit Zeitlichkeit verbunden: Nicht nur wird Musik, in Entgegensetzung zu Bildern, als eine Zeitkunst begriffen, auch erscheint mündliche Sprache als unsichtbares und deshalb raumloses, in zeitlicher Abfolge sich entfaltendes Geschehen. Gerade wegen dieser naheliegenden Ausblendung der räumlichen Dimension des Hörbaren eignet es sich auch zur oft unbewussten und unbemerkten Ordnung des Räumlichen. Auch wenn das Akustische hervorgehoben wird, kann gebauter Raum fokussiert werden, wie an den von Museums- und Bibliotheksarchitektur präskribierten Verhaltenscodes gezeigt wurde (vgl. van den Berg/Rieger-Ladich 2015) oder mit Aufmerksamkeit auf die Effekte einer laut zuschnappenden Tür im Schulgang deutlich wurde (vgl. Reh/Temel 2014). In der verfundenden Aufmerksamkeit für materielle Beschaffenheiten anhand der Beobachtung unterschiedlicher Sinneswahrnehmungen kann das Auditive aber auch besonders gut verdeutlichen, wie voraussetzungsreich die Identifizierung von „Räumen“ und „Dingen“ ist.

Qualitative Forschung ist bekanntlich längst nicht auf Sprache und Text festgelegt, sondern hat unterschiedliche Verfahren durchaus für unterschiedliche Modi entwickelt (vgl. z.B. Flick 2007). Diese folgen in der Regel einer angenommenen „Eigenlogik“ eines bestimmten Modus bzw. Mediums und unterstreichen diese meist durch Materialbearbeitungen wie Transkription, Standbilder, visuelle Markierungen von Bildrelationen u.a. Während es in der qualitativen Methodendiskussion doch um eine auf Datensorten bezogene Stan-

dardisierung von Verfahren und um deren Triangulation geht, thematisiert die Multimodalitätsdiskussion erneut eine

„difficulty of unpicking and interpreting data: identifying the modes involved, understanding how they operate, and assessing the contribution that both inter- and intramodal activity make to the meaning of the ‚scene‘.“ (Flewitt et al. 2009: 43)

Multimodale Ansätze betonen die Ko-Präsenz, Verschränkung und „Orchestrierung“ von unterschiedlichen Zeichen. Selten wird jedoch nach der Wirkung oder Funktion von dichten bzw. simultanen Zeichenprozessen als solchen gefragt. Sie scheinen mir, mit Derrida (1983) gesprochen, auch in einer *Re-Präsentierung von Supplementarität* zu liegen, in einer Unterstützung von Präsenz und Unmittelbarkeit durch wechselseitige Verdeckung der Zeichenhaftigkeit.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Analyse der plausibilisierenden, naturalisierenden Effekte multimodaler (Raum-)Metaphorik auch im Rahmen der „klassischen“ Verfahren Qualitativer Forschung gewinnbringend sein kann. Schließlich liegt ein wesentlicher Nutzen der monomodalen Extraktion des Sprechens und der Transkription in Schrift gerade in einem Verfremdungseffekt (vgl. Hirschauer 2001), der die Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit der Kommunikationssituation eben ausblendet. Diese Beschneidung des Aufzeichenbaren scheint gewissermaßen folgerichtig in methodischen Settings, die nicht eine öffentliche soziale Praxis im Medium der Teilnahme untersuchen wollen, sondern eine eigene Praxis als Medium der Untersuchung einer anderen Praxis konstituieren, um deren Relevanzen und Ordnungsstrukturen in subjektiv verdichteter Form zu erhalten. Insofern jene eigens konstituierte Praxis aber auch als solche mit all ihren Elementen und „Darstellungsaktivitäten“ (vgl. Schütze 1995) in den Blick kommen soll, gar als Teil des Untersuchungsgegenstands begriffen werden kann, scheint mir eine stärkere Berücksichtigung von Multimodalität, etwa auch von audio- und videotechnischen Aufzeichnungen selbst als Daten, besonders sinnvoll. So kann bspw. dort, wo professionelles Handeln von Fachkräften im Zentrum steht, das sprachliche und multimodale Handeln im methodischen Setting als eine Variante der alltäglich in Organisationen zu leistenden Repräsentationsarbeit begriffen werden und dann bspw. mit Blick auf unterschiedliche „professionelle Habitus“ ausgewertet werden. Dabei wird auch eine für Räumliches sensible qualitative Forschung jedoch keine eigens für „Raum“ reservierten Methoden und Techniken entwickeln, sondern analytisch auf Formen räumlichen Unterscheidens achten, die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Datenmaterialien entdecken lassen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Böhme, Gernot (2006): Atmosphären kirchlicher Räume. In: Artheon-Mitteilungen 24, S. 26-31.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ceppi, Giolio/Zini, Michele (Hrsg.) (1998): children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Corsaro, William A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (1983): Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dezheng, Feng (2008): Visual Space and Ideology. A Critical Cognitive Analysis of Spatial Orientations in Advertising. In: O'Halloran, Kay L./Smith, Bradley A. (Hrsg.): Multimodal Studies. New York: Routledge, S. 55-75.
- Dietrich, Cornelia (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Dietrich, Cornelia (2013): Inkorporierte Normen in der Sprache der Erziehung. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 223-231.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa.
- Drepper, Thomas (2003): Der Raum der Organisation – Annäherung an ein Thema. In: Krämer-Badoni, Thomas/Kuhm, Klaus (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihr Raum. Raum als Gegenstand der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-129.
- Fischer-Lichte, Erika (2006): Kirchenräume als performative Räume. In: Artheon-Mitteilungen 24, S. 19-25.
- Flewitt, Rosie/Hampel, Regine/Hauck, Mirjam/Lancaster, Lesley (2009): What are multimodal data and transcription? In: Jewitt, Carey (Hrsg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. London: Routledge, S. 40-53.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gallagher, Michael (2011): Sound, Space and Power in a Primary School. In: Social & Cultural Geography 12, 1, S. 47-61.
- Gebhard, Ulrich/Humrich, Merle/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4, S. 3-14.
- Gillen, Julia/Cameron, Catherine Ann (Hrsg.): International Perspectives on Early Childhood Research: A Day in the Life. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gumbrecht, Hans U./Pfeiffer, K. Ludwig (Hrsg.) (1995): Materialität der Kommunikation. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, 6, S. 429-451.
- Hirvonen, Maija/Tiittula, Liisa (2012): Verfahren der Hörbarmachung von Raum: Analyse einer Hörfilmsequenz. In: Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 381-427.
- Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühe Kindheit. In: Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine/Fries, Stefan (Hrsg.): *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 27-33.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): *Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, Mark (2007): *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jung, Petra (2004): Eigenständigkeit – der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München: Juventa, S. 119-156.
- Kern, Friederike (2014): *und der schlägt soFORT nach VORne – Zur Konstitution von Spannung und Raum in Fußball-Livereportagen im Radio*. In: Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Gilles, Peter/Spieckermann, Helmut/Streck, Tobias (Hrsg.): *Sprache im Gebrauch: räumlich, zeitlich, interaktional*. Heidelberg: Winter, S. 327-341.
- Klatetzki, Thomas (2006): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard: *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim, München: Juventa, S. 73-84.
- Krause, Bernie (2015): *Das große Orchester der Tiere: vom Ursprung der Musik in der Natur*. München: Malik.
- Kress, Gunther (2015): *Designing Meaning. Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research*. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*. Bielefeld: transcript, S. 213-233.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Ogborn, Jon/Tsatsarelis, Charalampos (Hrsg.) (2001): *Multimodal Teaching and Learning. The rhetorics of the science classroom*. London, New York: Continuum.
- Kruse, Lenelis (1974): *Räumliche Umwelt. Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie*. Berlin: De Gruyter.
- Kuhm, Klaus (2000): Raum als Medium gesellschaftlicher Kommunikation. In: *Soziale Systeme* 6, 2, S. 321-348.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lippuner, Roland/Lossau, Julia (2004): In der Raumfalle. Eine Kritik des Spatial Turn in den Sozialwissenschaften. In: Mein, Georg/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Soziale Räume und kulturelle Praktiken*. Bielefeld: transcript.

- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Müller, Cornelia (2008a): Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking: A Dynamic View. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Müller, Cornelia (2008b): What gestures reveal about the nature of metaphor. In: Cienki, Alan/Müller, Cornelia (Hrsg.): Metaphor and Gesture. Amsterdam: John Benjamins, S. 219-245.
- Neumann, Sascha (2017): Dinge in der Pädagogik und die Materialität des Pädagogischen. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 552-565.
- Nugel, Martin (2016): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-35.
- Parmentier, Michael (1998): Die Grammatik der pädagogischen Gegenstände. Eine strukturelle Analyse des historischen Kindergarteninventars. In: Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung 50, S. 7-20.
- Redepenning, Marc (2008): Eine selbsterzeugte Überraschung: Zur Renaissance von *Raum* als Selbstbeschreibungsformel der Gesellschaft. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript, S. 317-340.
- Reh, Sabine/Temel, Robert (2014): Observing the Doings of Built Spaces. Attempts of an Ethnography of Materiality. In: Historical Social Research 39, 2, S. 167-180.
- Rittelmeyer, Christian (2009): Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-170.
- Rosen, Rachel (2015): ‚The scream‘: Meanings and excesses in early childhood settings. In: Childhood 22, 1, S. 39-52.
- Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-248.
- Schmidt, Friederike (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert: Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim, München: Juventa, S. 157-192.
- Schmitt, Rudolf (2010): Metaphernanalyse. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 325-335.
- Schnoor, Oliver (2009): Künstlerischer Ausdruck biografischer Erfahrungshaltungen. Ein Beispiel für die Triangulation von Bildinterpretation und Biografieanalyse. In: Behse-Bartels, Grit/Brand, Heike (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 135-157.
- Schnoor, Oliver (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12, 2, S. 239-255.

- Schnoor, Oliver (2013): Early Childhood Studies as Vocal Studies: Examining the social practices of “giving voice to children’s voices” in a crèche. In: *Childhood* 20, 4, S. 458-471.
- Schnoor, Oliver (2015): Bringing Sound Back Into Space: Multimodal Ethnography of Early Education. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): *MultiPluriTrans in Educational Ethnography*. Bielefeld: transcript, S. 235-255.
- Schnoor, Oliver (2017): Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 4, S. 457-475.
- Schnoor, Oliver/Neumann, Sascha (2015): Zwischen Stille und Stimme. Frühpädagogik als schweigsames Beobachten. In: Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück, S. 203-232.
- Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Organisationales Lernen „vom Kinde aus“? Eine organisationsethnografische Fallstudie zum secondary adjustment einer frühpädagogischen Einrichtung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 33, 1, S. 42-61.
- Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2017): Schrift und generationales Ordnen. Ein Beitrag zur Ethnografie grafischer Praktiken. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.177-198.
- Schroer, Markus (2008): „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 125-148.
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 116-157.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzie W. (2003): *Discourses in place: language in the material world*. London: Routledge.
- Seele, Claudia (2016): “Doing Education” Between Monolingual Norms and Multilingual Realities. An Ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care. New Cottage: E&E Publishing.
- Selting, Margret (1995): *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonetik der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.
- Stenglin, Maree (2009): Space and communication in exhibitions. Unravelling the nexus. In: Jewitt, Carey (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, S. 272-283.
- Streeck, Jürgen (2013): Praxeology of gesture. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva H./McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hrsg.): *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 674-688.
- Van den Berg, Karen/Rieger-Ladich, Markus (2015): Pssst! Zum *hidden curriculum* von Museum und Bibliothek. In: Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück, S. 235-258.

- Van Leeuwen, Theo (1999): *Speech, Music, Sound*. Houndmills: Macmillan.
- Van Leeuwen, Theo (2008): *Parasympetric systems. The case of voice quality*. In: Jewitt, Carey (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, S. 68-77.
- Walden, Rotraut (2016): *Lärm und Ruhe und ihre Bedeutung für Schule und Unterricht*. In: Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 139-151.
- Werlen, Bruno (2005): *Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion*. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums: Kritik eines Konzepts – Perspektiven für die soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-35.
- Wrana, Daniel (2012): *Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis*. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophie (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 185-200.
- Zuckerlandl, Victor (1963): *Die Wirklichkeit der Musik. Der musikalische Begriff der Außenwelt*. Zürich: Rhein-Verlag.

Unschärfen der Verortung im Zusammenleben als Familie.

Räume und Routinen einer Praxis multilokalen Wohnens

Sebastian Schinkel

Das Zusammenleben als Familie gründet sich auf eine Praxis des gemeinsamen Wohnens,¹ die in ihrer dynamischen Struktur fragil ist und wiederkehrend, gerade auch implizit und im Kleinen, austariert und kommunikativ bearbeitet werden muss. Besonders die Problematiken einer Vereinbarkeit von unterschiedlichen Verbindlichkeiten im Alltag und der ungleich aufgeteilten emotionalen und organisatorischen Leistungen für das gemeinsame Beziehungsgefüge werden in der Familienforschung bereits seit Längerem diskutiert (vgl. Jurczyk/Rerrich 1993; Jurczyk/Lange 2002; Jurczyk et al. 2009).² Demnach sind synchronisierte Präsenzzeiten als Möglichkeitsräume für eine verlässliche und dennoch auch beiläufige Gewährleistung von Kopräsenz die Voraussetzung für ein Familienleben, in dem nicht nur „beieinander“ gewohnt, sondern auch miteinander gelebt wird. Doch inwieweit und in welcher Weise die individuellen Alltagsrhythmen miteinander koordiniert und Situationen der Kopräsenz realisiert werden, kann von Fall zu Fall sehr variieren. So sind in den vergangenen Jahren mit den Rhythmen und Routinen des Zusammenlebens als Familie auch die räumlichen Konstitutionsweisen in den Fokus gerückt.

Der vorliegende Beitrag geht anhand eines empirischen Fallbeispiels der Frage nach, wie gemeinsame Ortsbezüge ausgehandelt werden, wenn diese nicht in einer selbstverständlichen Eindeutigkeit vorausgesetzt werden, sondern

-
- 1 Während sich empirische Phänomene des „getrennten Zusammenlebens“ (bspw. in dauerhaften Paarbeziehungen mit Kindern) gegebenenfalls noch als eine gemeinsame Praxis des Wohnens mit getrennten Wohnbereichen und Wohnorten fassen ließen, wird diese „haushaltszentrierte“ Konzeption des sozialen Zusammenlebens im Kulturvergleich grundsätzlich fraglich, wenn eine „Gattenbeziehung“ mit gemeinsamer Haushaltsführung kulturell überhaupt nicht vorgesehen ist, wie in matrilinearen Wohnfolgeordnungen, in denen ehelichen Verbindungen nur wenig Bedeutung zugemessen wird und Frauen nicht mit Männern zusammen wohnen, sondern von diesen lediglich besucht werden (vgl. Zonabend 1996: 56ff.).
 - 2 In diesem Diskurs ist seit etwa zehn Jahren der ethnomethodologisch geprägte Begriff des „Doing Family“ populär geworden (vgl. Hagen-Demsky 2006; Schier/Jurczyk 2007; Jurczyk/Lange/Thiessen 2014).

aufgrund einer multilokalen Praxis des Wohnens divergieren. Die Darstellung dieses Beispiels zielt in Verbindung mit kulturtheoretischen Überlegungen über den Einzelfall hinaus auf die offene Frage nach Grundlagen und Grenzen des Zusammenlebens als Familie im Horizont aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen. Die Aktualität und Relevanz dieser Perspektive ergibt sich auch aus einer Aufmerksamkeitssteigerung für die Reflexion der räumlichen Verfasstheiten von persönlicher Nähe und Sozialität im Kontext einer global intensivierten Mobilität und Vernetzung. Daher beginne ich mit einer raum- und familiensoziologischen Fundierung der Forschungsperspektive.

1 Mobilität, kommunikative Vernetzung und der *spatial turn*

Mit der rasanten Erweiterung von Mobilitäts- und Kommunikationsoptionen während der vergangenen Dekaden haben sich die räumlichen Grundlagen von Alltagsleben und Sozialität, und somit deren individuelle Ausgestaltung, stark gewandelt. Besonders die Veralltäglichung digitaler Medien und entsprechend neuer Möglichkeitsräume der sozialen Vernetzung haben den physischen Nahraum als Handlungsfeld relativiert. Der technikbasierte Wandel durch eine Ausweitung, Verflechtung und Verschachtelung von Handlungssphären hat vor diesem Hintergrund auch einer sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Raumbegriff neuen Auftrieb verliehen, wohingegen im sogenannten *spatial turn* noch zu Beginn der 1990er Jahre eine „Raumblindheit“ oder „Raumvergessenheit“ in den Sozialwissenschaften konstatiert wurde (vgl. Schroer 2006b: 9). So hatten medientheoretisch angeregte Diagnosen und Prognosen einer „Enträumlichung“ oder „Fluidisierung“ des Sozialen seinerzeit Konjunktur (vgl. Ahrens 2001; Kaufmann 2002; Döring/Thielmann 2008). Damit einher gingen Thesen eines zunehmenden Bedeutungsverlusts fester Orts- und Sozialbezüge, aber auch Rückbesinnungen auf deren elementare Bedeutsamkeit und Beständigkeit im gesellschaftlichen Wandel.

In raumtheoretischer Hinsicht zeichneten sich Kontroversen nicht nur an der Frage ab, inwiefern Räume strukturell oder prozessorientiert adäquater zu beschreiben seien, wie etwa bei Martina Löw und Markus Schroer diskutiert (vgl. Löw 2001; Schroer 2006b). Nachhaltig irritiert wurde auch eine Raumauffassung, die primär geographisch, von einem Ort aus gedacht wurde und daher fixe Territorialisierungen als Ortsgebundenheit konzeptuell privilegierte. Nicht zuletzt die Bedeutsamkeit von physischem Nahraum und Kopräsenz für die Stabilität sozialer Bezüge wurde seitdem einerseits betont (vgl. Boden/Molotch 1994), andererseits hinterfragt. So prognostizierte der Soziologe Manuel Castells mit Blick auf neue Potentiale der digitalen Vernetzung gar

ein „Verschwinden der auf Wohnzusammenhängen gegründeten Gemeinschaft als wichtiger Form der Soziabilität“ (Castells 2005: 139). Insgesamt neigten viele dieser Debatten, so Vincent Kaufmann, zu prophetischen Szenarien, in denen sich „das Ende“ von etwas ankündigt, sei es enthusiastisch oder alarmistisch (Kaufmann 2002: 15f.).

Mit dem sozialen Wandel durch Mobilität und Kommunikation einhergehende Blickweisen auf Möglichkeiten und Gefährdungen wurden auch in der Familienforschung bedeutsam – so etwa mit der Aufmerksamkeitssteigerung für haushaltsübergreifende Netzwerke im Familienleben und einer entsprechenden Revision des Familienbegriffs, der häufig lediglich implizit auf Familienhaushalte begrenzt wurde (vgl. Bien/Marbach 1991; Lenz/Böhnisch 1997; Bertram 2000; Lenz 2003). Auch Szenarien eines drohenden Zerfalls der Familie – für die europäische Familiensoziologie im 19. Jahrhundert geradezu ein Gründungsmotiv (vgl. Schneider 2002: 379f.; Nave-Herz 1998) – finden hinsichtlich dieses Wandels durch Mobilität und Kommunikation Widerhall. So fragt etwa Günter Burkart, wenn auch in diesem Fall bewusst überzeichnet, in einem Sammelband zur „Zukunft der Familie“:

„Was werden unsere Kinder und Kindeskinde im Jahr 2050 unter ‚Familie‘ verstehen? Vielleicht ein Ensemble aus technisch vernetzten mobilen Individuen, die kaum einmal zusammen an einem Tisch sitzen, um zu reden oder zu essen, und die sich überwiegend per Video-Telefonie verständigen. Gibt es dann überhaupt noch ‚Familien‘, verstanden als zusammenwohnende Gemeinschaft naher Verwandter, wenn doch ein Großteil der Regenerationsfunktion der klassischen Familie ausgelagert sein wird? Wozu eine feste Familienwohnung, wenn viele Familienangehörige für längere Zeit an anderen Orten der Welt wohnen; wird man nicht viel lieber mit Freunden zusammenleben, in flexiblen, temporären Hausgemeinschaften?“ (Burkart 2009: 9f.)

Nun ändern sich die Formen und Bedingungen des privaten Lebens in vielerlei Hinsicht, ohne dass die sesshafte Lebensweise grundsätzlich in Frage stehen würde. Auch die elementare Bedeutsamkeit verlässlicher Kopräsenz mit nahen Bezugspersonen kann zumindest im Aufwachsen von Kindern als unbestritten gelten. Diese muss zwar, wie im Zitat angedeutet, nicht notwendig verwandtschaftlich organisiert sein – Kinder können auch in anderen Gemeinschaftsformen mit Fürsorgefunktion aufwachsen –, doch schafft das kulturelle System naher Verwandtschaft eine besonders stabile Personengebundenheit, der auch rechtlich und rechtshistorisch Nachdruck verliehen wird (Lenz 2009: 81; vgl. Schwab 1975; Carsten 2000).

Was die Zukunft der Sesshaftigkeit angeht, sieht Markus Schroer die kulturwissenschaftliche Rede von einem „neuen Nomadentum“ kritisch, da Mobilität und Sesshaftigkeit nicht als Gegensätze, sondern eher als zwei Seiten einer Medaille aufzufassen seien. Er geht vielmehr von einer „Ausdehnung des Unterwegsseins“ unter Bedingungen der Sesshaftigkeit aus, wobei allerdings auch das Wohnen als Praxis und Konzepte des Wohnens selbst verstärkt

in Bewegung geraten (Schroer 2006a: 119ff.). Eine solche „Mobilisierung der Sesshaftigkeit“ lässt sich empirisch auch mit Blick auf familiäre Wohnbiographien nachvollziehen – wodurch nicht so sehr die Familie als Institution oder die emotionalen Beziehungen der Familiensphäre in Gefahr sind, sondern in erster Linie tradierte Normalitätsvorstellungen zu ihrer räumlichen Verfasstheit.

2 Zur räumlichen Verfasstheit des Zusammenlebens als Familie

Der Historiker Philippe Ariès hat die Genese der modernen europäischen Familie als allmähliche Einkapselung einer im doppelten Wortsinn umhegten Binnensphäre beschrieben, indem er nicht nur einen Mentalitätswandel in den Familienbeziehungen seit dem Mittelalter beschreibt, sondern auch einen Wandel des Wohnens, der Architektur und der Möblierung (Ariès 2007). Das moderne Leitbild der Familie fußt für ihn geradezu konstitutiv auf der gemeinsamen Verortung in einer Binnensphäre, die an einem eindeutigen Ortsbezug festgemacht wird und deren dingliche Manifestationen ihre Dauerhaftigkeit repräsentieren. Die „Lokalität“, schreibt etwa auch Georg Simmel zu Beginn des 20. Jahrhunderts, sei „der räumliche Ausdruck“ der Energien einer Gemeinschaft. „In diesem Sinne *hat* sie nicht eigentlich das Haus, [...] sondern sie *ist* es...“ (Simmel 2006: 308).

Mit dem Zuwachs an Mobilitäts- und Vernetzungsmöglichkeiten sowie auch -zwängen nehmen jedoch Varianten des familialen Zusammenlebens zu, in denen die individuellen Anwesenheits- und Mobilitätsmuster nicht nur im Tagesverlauf dezentriert sind – ein Umstand, der bereits im 19. Jahrhundert mit der zunehmenden Industrialisierung problematisiert wird (vgl. Gillis 1996, 2001). Eine Mobilisierung der Sesshaftigkeit schlägt sich auch in den Ortsbeziehungen des Zusammenlebens selbst nieder, sodass sich ausgehend von der Europäischen Ethnologie in der deutschsprachigen Literatur der Begriff des „multilokalen Wohnens“ eingebürgert hat (vgl. Rolshoven 2007; Weiske/Petzold/Zierold 2008; Schier 2009, 2010; Hilti 2009, 2013).

Entgegen einem allgemeinen Begriff von Multilokalität, mit dem in der Familiensoziologie seit den 1990er Jahren mit Blick auf die Beziehungen zwischen verschiedenen Haushaltsgemeinschaften eine „Mehrörtigkeit“ familialer Netzwerke thematisiert wurde (vgl. Bertram 2000, 2002; Bien 2000), geht es beim multilokalen Wohnen um die „Organisation des Lebensalltags über mehrere Wohnorte“ – ein Phänomen, das zwar keineswegs neu, inzwischen allerdings weit verbreitet ist (Hilti 2009: 77). Wie Nicola Hilti ausführt, „beinhalten heute [viele Wohnbiografien] Phasen multilokalen Wohnens“

(ebd.). Beispiele dafür sind Kinder in sogenannten Nachtrennungsfamilien, die zwischen zwei Haushalten hin und her wechseln, Übergangsphasen in der ausgehenden Jugend zwischen Elternhaus und etwas Eigenem, berufliche Wochenpendler mit einem Zweitwohnsitz oder auch transnationale Familienzusammenhänge, die in ihrem Selbstverständnis nur vorübergehend getrennt sind und während dieser Phase durch technikbasierte Kommunikation lebendig gehalten werden.

Norbert Schneider und Mitautorinnen unterscheiden idealtypisch zwischen „residenzieller“ Mobilität, also Wohnortverlegungen durch Umzüge, und diversen Formen „zirkulärer“ Mobilität, wie bspw. Dienstreisen, Pendeln, Saisonarbeit oder Urlaubsreisen (vgl. Schneider/Limmer/Ruckdeschel 2002; Limmer 2005). In meinem Beitrag wende ich mich dem wöchentlichen Pendeln im Zusammenleben als Familie zu, das sich nicht ganz eindeutig in diese Typik einfügt, da es sowohl zirkulär ist als auch relativ dauerhaft die individuellen Ortsbeziehungen in diesem Rahmen verändert.

Mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland hat bereits seit den 1970er Jahren ein regionalspezifischer ökonomischer Strukturwandel im Zusammenspiel mit den technischen Neuerungen in Verkehr und Telekommunikation sowie gewandelten Erwerbsmodellen in Familien zu einer allmählichen Verbreitung multilokaler Wohnarrangements geführt. Zumindest im hochqualifizierten Bereich von Doppelverdienerhaushalten lösen Modelle zirkulärer Mobilität, wie z.B. wöchentliches Pendeln, tendenziell das lineare Mobilitätsmodell einer „klassischen“ heterosexuellen Rollenverteilung ab, in dem der gesamte Familienhaushalt den Arbeitsplatzwechsel des Mannes räumlich mitvollzieht (vgl. Schier 2010: 128f.). Die Vervielfältigung der Wohnorte mit Pendelmobilität stellt eine Alternative zur vollständigen Wohnsitzverlegung dar, wie Michaela Schier erläutert. Denn durch „die multilokale Organisation der Familie“ könne eine gewohnte und gewünschte gemeinsame Lebenssituation aufrechterhalten oder auch verbessert werden (ebd.: 129). Sie ermögliche die Integration verschiedener „Dimensionen, die für die Lebensqualität als subjektiv bedeutsam erachtet werden, aber nicht am selben Ort vorgefunden werden können“, so Nicola Hilti (2009: 84) – also etwa eine angestrebte Veränderung in der Erwerbstätigkeit unter Beibehaltung der bisherigen Wohnumgebung.

3 Bei Familie Bauer/Lange: Multilokales Zusammenleben zwischen De- und Rezentrierung

Anhand eines empirischen Fallbeispiels soll im Folgenden nachgezeichnet werden, wie die familiäre Wohnbiographie unter der Bedingung eines multilokalen Wohnarrangements ausgestaltet und gemeinsam bearbeitet wird. Das

empirische Material dieses Beitrags entstammt einer kulturanthropologisch ausgerichteten Studie zur Lokalität und Verräumlichung des Zusammenlebens als Familie. Es wurden dafür Teilnehmende im Rahmen ihres Zusammenlebens (das Sample beinhaltet fünf Elternpaare und jeweils zwei oder drei Kinder) bei sich zuhause videogestützt beobachtet und befragt. Audiovisuell aufgezeichnet wurden in diesem Zusammenhang auch jeweils zwei Familieninterviews im Gruppendiskussionsverfahren: einmal zum Familienalltag und einmal zur gemeinsamen Familiengeschichte (vgl. Hildenbrand 2005).

Im Hinblick auf Gesprächssituationen bietet die videobasierte Beobachtung gegenüber auditiven Aufzeichnungen den Vorteil, dass stille Anteile der Gesprächsführung, wie Gestik und Mimik, berücksichtigt werden können und einzelne Äußerungen sich dadurch im Nachhinein auch besser zuordnen lassen. Die Sichtbarkeit des Settings einschließlich der Körperlichkeit bietet zusätzliche Informationen, die im Gespräch einbezogen und daher auch zur Interpretation hilfreich sind. Dabei waren die Familieninterviews halboffen strukturiert; es wurde mit einer offenen Eingangsfrage, aber auch mit vorbereiteten Fragen gearbeitet. Die inhaltlich fokussierten Ausschnitte wurden in Anlehnung an die Dokumentarische Methode transkribiert und interpretiert (vgl. Bohnsack 2010),³ wobei durch die Bildstruktur auch simultane Aspekte der nonverbalen Interaktion mit einfließen, die im gewählten Verfahren der Verschriftlichung im Modus der Beschreibung jedoch ebenfalls in eine sequenzielle Struktur gebracht und nicht in ihrer Bildlichkeit analysiert wurden (vgl. Wagner-Willi 2004).

Sabine Bauer und Markus Lange, beide Mitte vierzig, sind miteinander verheiratet und haben drei gemeinsame Kinder: den 15-jährigen Sohn Mathis, die 13-jährige Tochter Sarah und die 10-jährige Tabea.⁴ Die drei Kinder besuchen jeweils unterschiedliche Schulen. Beide Eltern sind erwerbstätig; Frau Bauer mit einer Teilzeit-Anstellung in Berlin; Herr Lange mit einer Vollzeit-Anstellung in einer führenden Position außerhalb Berlins. Der Arbeitsplatz von Herrn Lange wurde im Zuge einer Firmenübernahme bereits vor Sarahs Geburt sukzessive von Berlin an diesen Standort verlagert und befindet sich mittlerweile vollständig in Halle. Vor etwa fünf Jahren hat Herr Lange das tägliche Pendeln aufgegeben und eine Zweitwohnung in Halle bezogen, wo er sich in der Regel montags bis freitags aufhält. Die Wochenenden verbringen alle gemeinsam in einem alten Bauernhaus in Brandenburg, das vor Sarahs Geburt günstig erwor-

-
- 3 Eine für die Dokumentarische Methode wesentliche Typenbildung wurde hier nicht durchgeführt. Die Verschriftlichung der verbalen Anteile des Beobachtungsmaterials orientiert sich weitgehend an den Transkriptionszeichen der Dokumentarischen Methode für die Intonation (vgl. Bohnsack 2010: 236), wobei im Folgenden für lachend gesprochene Anteile das Zeichen ‚☺‘ anstatt des sonst üblichen ‚@‘ und für die Beschreibung gesprächsexterner Ereignisse die Kursivschrift, innerhalb von Redeanteilen mit geschweifter Klammer, verwendet werden.
 - 4 Die Personennamen und Ortsbezeichnungen sind hier mit Ausnahme der Stadt Berlin durch Pseudonyme ersetzt worden.

ben wurde. Ausgehend von diesem Haus in Grüntal, dessen oberes Stockwerk vor etwa sechs Jahren ausgebaut wurde, sodass alle Kinder auch dort eigene Zimmer für sich haben, gehen sie an den Wochenenden gemeinsamen Unternehmungen oder auch getrennten Aktivitäten nach.

Anhand von drei Ausschnitten des Familieninterviews zum Alltagsleben wird im Folgenden nachvollzogen, wie die Ortsbezüge der familialen Wohnungsgeschichte durch die Umstände dieses multilokalen Arrangements in Bewegung geraten und im Zusammenleben vielschichtig bearbeitet werden. Das Gespräch wurde in der Berliner Wohnung der Familie Bauer/Lange an einem Dienstagabend durchgeführt. Während des ersten Materialausschnitts befindet sich Tabea noch nicht mit am Tisch und Mathis beteiligt sich noch nicht am Gespräch, sondern ist stattdessen der Hauskatze am Küchenboden zugewandt und beobachtet diese.

Ausschnitt I: Familieninterview zum Alltag, in der Küche am Küchentisch

Forscher: Also ist im Grunde hier so (.) hier das Zuhause und Halle ist so=ne Art Außendependance, ne Arbeits-

Sarah: |ja.

Während der Forschende seine Frage formuliert, sieht Frau Bauer zu Herrn Lange, der sich kurz am Hals kratzt.

Herr Lange: |°ja; (meiner)°

Frau Bauer sieht zu Sarah, während sie spricht, und wendet sich daraufhin wieder Herrn Lange zu.

Frau Bauer: |also der Familiensitz ist
eigentlich Grüntal.

Herr Lange: also ich bin-

Herr Lange hat den Kopf zu Frau Bauer gedreht und schaut seitlich zum Forschenden. Frau Bauer ist beim Sprechen Herrn Lange und Sarah zugewandt.

Frau Bauer: |Die Zeit, die wir gemeinsam verbringen, das ist äh;

Herr Lange: |verbringen,
verbringen wir in Grüntal. ich bin weniger, weniger hier in Berlin in der Wohnung, als in, in Grüntal. [F1E2: 00h 07m 08s – 00h 07m 24s]

Obwohl das Wochenendhaus bereits Thema gewesen ist, erwägt der Forschende mit seinem „einmischenden“ Deutungsversuch in diesem frühen Abschnitt der Gruppendiskussion noch nicht, dass dem Wochenendhaus für das gemeinsame Familienleben eine besondere Bedeutung zugemessen wird. Seine Verständnisfrage ist auf die Zweitwohnung von Herrn Lange fokussiert und charakterisiert diese als „so’ne Art Außen-Dependance“ ausschließlich im Verhältnis zu Berlin als einem gemeinsamen „Zuhause“, dem Sarah auch sofort zustimmt. Während sich Herr Lange dieser Zustimmung leise und zurückhal-

tend anschließt und dann eine individuelle Positionierung zu dieser Frage kenntlich zu machen sucht, ergreift Frau Bauer schnell das Wort und vertritt eine Position im Plural, in die alle Beteiligten eingeschlossen sind und auf die auch im Blickkontakt eingestimmt wird. Entgegen der bisherigen Zustimmung zum formulierten Ortsbezug und auch gegen den, wie sich später noch zeigen wird, zwiespältigen Begriff des Zuhauses stellt sie klar: „Der Familiensitz ist eigentlich Grüntal“, also das Wochenendhaus. Entgegen dem Wort „Zuhause“ ist der Ausdruck „Familiensitz“ eine eher formelle Festlegung, weniger emotional konnotiert und somit – zumindest potenziell – auch weniger streitbar. Denn bei Bauer/Lange wird eine lebhaft Diskussionskultur gepflegt: Ausdrucksweisen und Positionen werden sehr schnell kontrovers diskutiert, wie kurz zuvor auch die Formulierungsfrage, ob sie „immer“ oder „in der Regel“ am Wochenende in Grüntal seien. Als Herr Lange im vorliegenden Ausschnitt zum zweiten Mal aus einer singulären Perspektive ansetzt, schneidet ihm Frau Bauer das Wort ab und gibt eine konsensfähige Definition der gemeinsamen Verortung aus, auf die mit Blick zu Herrn Lange und Sarah eingestimmt wird: „Die Zeit, die wir gemeinsam verbringen“. Herr Lange greift diese Position auf, spricht nun ebenfalls von „wir“, und holt sich die Redeführung zurück, indem er ihren Satz zu Ende führt. Daraufhin macht er, diesen gemeinsam vertretenen Punkt nun zügig zu Ende gebracht, aber doch noch seine singuläre Perspektive kenntlich: Er selbst sei weniger in Berlin als in Grüntal.

Der angesprochene Umstand markiert eine Differenz im Rahmen des Zusammenlebens, da Herr Lange werktags vom gemeinsamen Familienleben separiert ist. Entgegen dieser zum Ausdruck gebrachten Differenz sucht Frau Bauer das gemeinsame Familienleben in Grüntal zu fokussieren. „Die Zeit, die wir gemeinsam verbringen“ wird dezidiert als der Zeitraum des „eigentlichen“ Familienlebens hervorgehoben – ein Raum, der Herrn Lange mit einschließt. Sie betont das Verbindende, das der Separierung im Zusammenleben entgegengesetzt wird und hier – relativ zu Beginn – auch gegen eine Positionierung der Differenz in der Gruppendiskussion in Stellung gebracht wird. Diese Differenz betrifft nicht nur eine wiederkehrende räumliche Separierung Herrn Langes, auf die er zu Beginn des Ausschnitts verweist („meiner“), sondern ebenso seine Ortsbeziehung zu Berlin, an der diese Differenz im Weiteren maßgeblich bearbeitet wird, und die sich hier bisher nur andeutet.

Anhand der erzählten Daten liegt es zumindest nahe, dass mit dem Erwerb, der Nutzung und dem Ausbau des Wochenendhauses in Grüntal – jeweils etwa in Koinzidenz zur Verlegung des Firmenstandorts und dem späteren Bezug einer Zweitwohnung in Halle – Veränderungen auf materieller Ebene veranlasst wurden, durch die ein Wandel der Rahmenbedingungen nicht einfach nur von außen hereinbricht, sondern vielmehr selbst durch eine Bearbeitung der Raumverhältnisse gestaltet wird. Im zweiten Ausschnitt steht die Alltagspraxis des darauf abgestimmten Pendelns im Fokus.

Ausschnitt II: Familieninterview zum Alltag, in der Küche am Küchentisch

- Herr Lange: Ich fahr in der Regel montags und komme freitags wieder.
 Forscherder: Mhm;
 Frau Bauer: |montags bevor wir aufwachen bist du weg. (.)
 Herr Lange: Genau. (.) ich fahr relativ früh, um staufrei (.)
 Forscherder: |Ja.
 Herr Lange: |nach Halle zu kommen;
 (.) und dann häufig ham=wir uns dann in Grüntal wiedergetroffen. sodass
 dann Sabine von hier aus mit den Kindern (.) gefahren ist und ich gar nicht
 mehr Berlin berührt hab.
 Forscherder: |mhm.
 Herr Lange: Und dann sonntags abends sind wir dann gemeinsam hier, (.) und halt
 beginnt die Woche von neuem. (.)
 Forscherder: Ja.
 Herr Lange: Dann geht=s wieder los. (2) [F1E2: 00h 07m 56s – 00h 08m 35s]

Herr Lange berichtet über sein wöchentliches Pendeln, wobei er ein Wegfahren und Wiederkommen umreißt, das allerdings nicht auf denselben Ort bezogen ist, in der skizzierten Pendelbewegung jedoch zu einem einzigen Ort – der Familiensphäre – zusammengezogen wird. Denn in der Regel bricht er montags von Berlin auf, sein Wiederkommen am Freitag richtet sich jedoch auf Grüntal; Berlin berühre er gar nicht mehr. Mit Blick auf diese zirkuläre Bewegung zwischen Erwerbs- und Familiensphäre tritt eine zuvor thematisierte Differenz zwischen Grüntal und Berlin als zwei qualitativ verschiedene Orte der Familiensphäre wieder in den Hintergrund. Dagegen spricht Frau Bauer wie zuvor zwar aus der Wir-Perspektive, doch nun mit einem anderen „Wir“, das Herrn Lange nicht mit einschließt. Es ist die Berliner Perspektive zum Wochenbeginn.

Der erwerbsbedingten Separierung im Zusammenleben wird ein extra lokalisiertes Refugium an einem „dritten Ort“ für eine vom getrennten Alltagsleben entrückte und dadurch intensivierete „gemeinsame Zeit“ entgegengestellt. Die Differenz der Separierung, das wird bereits im ersten Ausschnitt deutlich, wird gemeinsam auch dadurch bearbeitet, dass die Erfahrung des Pendelns von allen mit vollzogen wird. Grüntal ist der regelmäßige Ort des gemeinsamen Zusammentreffens, des Wiederkommens und der gemeinsam verbrachten Zeit, die von der alltäglichen Separierung entrückt ist, sodass der Rückweg nach Berlin am Sonntagabend, ritualtheoretisch ausgedrückt, als eine Passage fungiert, bevor der separierte Teil der Woche von Neuem beginnt. Berlin ist hier im Hintergrund als Ort des Wegfahrens und Getrenntseins konnotiert, wovon Grüntal durch das gemeinsame Aufbrechen nach Berlin sozusagen nicht „kontaminiert“ wird. In Analogie zum Arbeitsort von Herrn Lange wird das Alltagsleben in Berlin auch stark individualisiert gestaltet. In seiner Abwesenheit wird z.B. in der Regel nicht gemeinsam, sondern individuell gefrühstückt, oft auch zu Abend gegessen – alle sind während dieses Zeitraums

unterschiedlich präsent oder unterwegs. Zugleich ist Berlin aber nichtsdestotrotz Teil der gemeinsamen Familiensphäre – so auch dann, wenn Herr Lange außerhalb der Regel „da“ ist, wie etwa während der Gruppendiskussion. Besonders Berlin ist damit ein spannungsvoller Bezugsort zwischen Verbundenheit und Separierung – in Entgegensetzung zu Grüntal als davon abgeschirmtem Ort des Gemeinsamen.

Im dritten, etwas längeren Ausschnitt, wird nach einer dreiviertel Stunde nochmals dezidiert nach der subjektiven Bedeutung eines Zuhauses gefragt. Mathis hat inzwischen die Wohnung aufgrund einer Verabredung verlassen, dafür hat sich Tabea am Tisch hinzugesellt. Der Forschende fragt, was für die Anwesenden denn ein Zuhause zu einem Zuhause mache. Frau Bauer erläutert zunächst, das habe für sie auch damit zu tun, dass man einen Ort „so mit seinen Sachen irgendwie füllt“ (wobei sie eine ordnende Handbewegung macht) und dieser Ort mit einem gewachsen sei.

Ausschnitt III: Familieninterview zum Alltag, in der Küche am Küchentisch

Herr Lange: Ich würde wesentlich mehr Grüntal als mein Zuhause bezeichnen, als hier Berlin, (2)

Forschender: [mhm;

Sarah, die zuvor über den Tisch gebeugt war, setzt sich aufrecht hin und schaut erst zu Frau Bauer dann zu Tabea, die ihren Finger angehoben hat.

Tabea: Ich weiß auch warum

Frau Bauer: [a- aber es ist ja hier auch gar nicht viel von dir durchdrungen.

Herr Lange: [ja das stimmt. {Er blickt beim Sprechen kurz zur Kamera auf, dann zu Frau Bauer}

Frau Bauer: [also dadurch, dass du wenig da bist, ist ja auch wenig wo du sagst, das, das ist mein, das ist das, was mit mir zu tun hat. (.) oder?

Sarah: [°würdest Du°

Herr Lange schaut zu Sarah.

Herr Lange: [meine Haller Wohnung ist nicht mein Zuhause, (.)

Sarah: °Würd ich (schade finden)°

Frau Bauer: [das wäre aber ☺auch nicht mein Zuhause☺

Frau Bauer und Herr Lange lachen, Sarah und Tabea nicht. Sarah lächelt verhalten.

Frau Bauer: ☺Die ist nun wirklich gar nicht durchdrungen; von gar nichts; die Wohnung☺ (.)☺

Sarah: [°also; da muss ich auch ganz ehrlich°

Tabea: [is ja grad mal ne Einbauküche und nen Schlafzimmer drin.

Sarah: └wo sich dis, diese Wohnung auch; wenn ich du wär; (.) glaub ich, würd ich ausflippen. ich würde sofort zum nächsten Ikea rennen, und mir irgendwas holen,

[...]

Frau Bauer: Du; ich wollte ja so gerne mit deinem Papa mal nach Halle fahren, und diese Wohnung schön machen. aber wahrscheinlich wär=s dann mein Zuhause.

Herr Lange: └Leben.

Frau Bauer: └☺und nicht Markus Wohnung☺. ☺ (1) ☺

Herr Lange: └°ja° └°ja° └°genau°

Frau Bauer wendet sich von Sarah seitlich zu Herrn Lange.

Frau Bauer: Aber vielleicht wär das ja der Anfang; dass es dein Zuhause wird, weil man sich dann wohler fühlt in der Wohnung; und dann auch irgendwie mehr macht, (.)

Sarah: Aber ich denke, dass es auch daran liegt,

Frau Bauer: {Zu Sarah gewandt} └aber es ist ja schön, dass er kein anderes Zuhause hat.

Herr Lange: Ja, ich will ja gar kein anderes. mir reicht Grüntal vollkommen.

Sarah: └ja also; ich denke, ich denke, dass Papa es sozusagen auch nicht so zu seinem Zuhause erklärt, weil er da einfach sehr wenig ist, wenn er da ist.

Herr Lange: Ja. [F1E2: 00h 47m 22s – 00h 48m 45s]

Der Forschende greift zu einem späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion nochmals das Wort „Zuhause“ auf. Nachdem Frau Bauer anmerkt, für sie habe das auch damit zu tun, dass man einen Ort auch „so mit seinen Sachen füllt“ und dieser Ort mit einem gewachsen sei, äußert Herr Lange, dass er wesentlich mehr Grüntal als sein Zuhause bezeichnen würde als Berlin, womit er die Differenzerfahrung nun äußerst deutlich benennt. Seine betonte Distanzierung gegenüber Berlin, wo werktags sozusagen ein minimiertes Familienleben ohne ihn stattfindet, bearbeiten Frau Bauer, Tabea und Sarah in der Gruppendiskussion durch Erklärungsansätze, wobei Frau Bauer gegenüber der Meldung Tabeas die Deutungshoheit übernimmt und anführt, dass ihn abgesehen von der geringen Präsenz ja auch wenig persönlich mit der Wohnung in Berlin verbinde. Unabhängig von den sozialen Beziehungen und den Eigentumsverhältnissen muss man sich den Ort aus dieser Perspektive im aktiven Bewohnen zu eigen machen. Diese Thematik des „Sich-Einrichtens“ – mental ebenso wie materiell – wird im weiteren Gesprächsverlauf auf die Zweitwohnung verlagert, nachdem Herr Lange sagt, diese sei *nicht* sein Zuhause. Das Thema wird dadurch auf die weniger heikle Differenz zwischen Familien- und Erwerbssphäre umgelenkt und vorrangig an der Frage der materiellen Einrichtungsgegenstände diskutiert, die in der Wohnung in Halle kaum einen persönlichen Bezug erkennen ließen.

Ich überspringe in diesem dritten Materialausschnitt einen Teil bis zu dem Punkt, an dem Frau Bauer einen Perspektivwechsel vollzieht: weg von der Frage, wie diese Wohnung in Halle schöner gemacht werden könnte und zurück zum Ausgangspunkt der familialen Selbstverortung: Es sei ja auch schön, dass er kein anderes Zuhause habe – womit sie auf eine örtlich unbestimmte Familiensphäre in Abgrenzung zum Zweitwohnsitz in Halle Bezug nimmt. Herr Lange schließt diese Sequenz wie schon im ersten Ausschnitt zuerst mit Zustimmung, verweist dann allerdings auch wieder auf die Differenz innerhalb der Familiensphäre, indem er sich zwar nur implizit, dafür aber umso deutlicher auch von Berlin als Wohnort distanziert: Ihm reiche Grüntal als Zuhause vollkommen; er wolle gar kein anderes.

Die erwerbsbedingte Separierung Herrn Langes innerhalb der Familiensphäre schafft eine Differenz der persönlichen Ortsbeziehungen auf der Grundlage unterschiedlicher Präsenzmuster, die von allen Beteiligten im Familienleben zu bearbeiten ist. Zur Kompensation bildet der entrückte Raum des Wochenendhauses einen Ort, an dem materiell und alltagspraktisch eine Sphäre des Gemeinsamen füreinander in Szene gesetzt wird, die von dieser Differenz-erfahrung abgesichert ist. Die Separierung wird von Herrn Lange entsprechend allein auf den Alltag in Berlin bezogen, an dem er zwangsläufig weniger partizipieren kann, wobei sich zur Differenzbearbeitung alle bewegen müssen und die wöchentliche Pendelerfahrung im konjunktiven Erfahrungsraum des gemeinsamen Familienlebens von allen geteilt wird.

4 Kopräsenz und Kulturtechniken der Vergegenwärtigung

Kontinuität im Rahmen des Zusammenlebens wird auch im multilokalen Wohnen durch eine verbindende Praxis der Lokalisierung und Verräumlichung des Familienlebens abgesichert – allerdings in Raumverhältnissen, die dynamischer geworden sind. Dabei können die topographischen Perspektiven auf die Familiensphäre divergieren, sodass sich Unschärfen der Verortung im Zusammenleben ergeben, die sich im Fallbeispiel etwa auch an den zwei verschiedenen „Wir“ von Frau Bauer abzeichnen, je nachdem, von welchem Ort her Familienalltag dargestellt wird.

Die Nutzung des Wochenendhauses als Refugium der Familiensphäre und die gemeinsame Pendelmobilität bei Familie Bauer/Lange lassen sich als ein Raummanagement begreifen, mit dem der Erfahrung einer Separierung entgegen gearbeitet wird – und zwar weiterhin orientiert am Idealbild der modernen Familie mit einem eindeutigen Ortsbezug. An diesem dritten Ort wird die Familiensphäre füreinander inszeniert; die gemeinsamen Wochenenden sind vom separierten Alltag zeit-räumlich entrückt und durch das kollektivierte Pen-

deln mit aufeinander abgestimmter Ankunft und Abreise als ritueller Schwellenraum gewissermaßen vor Kontaminierung durch den weiteren separierten Alltag geschützt.

Kontinuität wird jedoch gerade nicht allein über das Leitbild einer gemeinsamen Ortsbeziehung hergestellt, sondern mit Blick auf die These einer Mobilisierung der Sesshaftigkeit ebenfalls durch räumliche Vernetzung. Auch am Ortsbezug von Herrn Lange in Halle wird gemeinsam Anteil genommen und die Eigentumswohnung in Berlin ist auch für Herrn Lange nicht in gleicher Weise auf einen extraterritorialen Bereich der Familiensphäre reduzierbar wie seine Zweitwohnung in Halle. Die intensivierte Familiensphäre der Wochenenden und die Akzeptanz der gemeinsamen Bindung an Grüntal gründen vielmehr auf der gemeinsamen Anforderung, nicht nur Zeiten, sondern auch differente Ortsbeziehungen auszubalancieren.

Nach dem Historiker John Gillis ist die Intensivierung des Familienlebens mit einer idealisierten Fixierung auf Orte und Zeiten des Gemeinsamen bereits zur Mitte des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung, mit der auf eine wachsende Dezentrierung des Alltagslebens geantwortet wird. In Reaktion auf die kapitalistische Produktionsweise und zunehmend marktwirtschaftlich überformte Sozialbeziehungen seien damals im Privaten Ängste und Klagen einer drohenden Entfremdung aufgekommen, denen mit einer Ritualisierung und Verräumlichung des Zusammenlebens begegnet wurde (Gillis 1996: 82ff.; 2001: 27ff.). Gillis datiert auf das 19. Jahrhundert den Ursprung all dessen, was in Europa heute an täglichen, wöchentlichen oder auch jährlichen Ritualen und einschlägigen Orten des Familienlebens vertraut und üblich sei (so etwa die Organisation des Familienlebens um die Mahlzeiten, die Konzentration auf die Wochenenden, die Bedeutung gemeinsamer Geburtstags- und Weihnachtsfeiern etc.), um sich durch Inszenierungen des Zusammenseins eines Zusammenhalts zu vergewissern (Gillis 2003: 2).

Als Pendant zu dieser Ritualisierung von Orten und Zeiten des Gemeinsamen sieht er die Ausweitung materieller Praktiken der Repräsentation, so z.B. populär werdende Familienportraits. Beides habe letztlich die Funktion, eine organische Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, also Kontinuität, zu bekräftigten (Gillis 2001: 27). Seine interessante These ist nun, dass die moderne Familienwirklichkeit umfassend auf Virtualität gegründet sei, auf Kulturtechniken der Repräsentation in Abwesenheit. Die für das Familienleben und seine Kontinuität stehenden Dinge, Räume und Ereignisse seien dafür ebenso symptomatisch wie der seinerzeit einsetzende Trend zur Narrativierung einer geteilten Familiengeschichte (vgl. Gillis 2003). All das lässt sich mit Gillis als Kulturtechniken der Vergegenwärtigung und Vergegenwärtigung, als Bearbeitung von Abwesenheit fassen, die eine Kontinuität in den sich wandelnden Verhältnissen von Präsenz und Absenz stabilisieren.

Das moderne Zusammenleben mit seiner sinnbildlichen Binnensphäre stützt sich neben Kopräsenz demnach ganz maßgeblich auf eine virtuelle Dimension

der Repräsentation (und deren Bedeutungsaufladung) – auf eine Familienwirklichkeit jenseits ihrer temporären „Realisierung“ durch Kopräsenz. Auf dieser Grundlage werden Kontinuität und Stabilität über zeit-räumliche Distanzen möglich, auch über sehr große Distanzen und lange Zeiträume, wie in manchen Fällen transnationaler Arbeitsmigration (vgl. Parreñas 2001; Waters 2002; Lutz 2011). Eine vergleichbare Kulturtechnik wäre demnach auch die technikbasierte Vernetzung durch Telekommunikationsmittel. Mit Hilfe von Kulturtechniken der Vergegenwärtigung entwickeln sich im Zusammenleben als Familie dabei neue Routinen der Entfernung – und es bleibt eine offene Frage, wie dehnbare ein Verständnis von Zusammenleben in solchen neuen, ausgeweiteten Raumverhältnissen ist. Eine andere, eng damit verbundene Frage ist die nach den individuellen Grenzen der Zumutbarkeit.

Literatur

- Ahrens, Daniela (2001): Grenzen der Enträumlichung. Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne. Opladen: Leske + Budrich.
- Ariès, Philippe (2007): Geschichte der Kindheit. 16. Auflage. München: dtv.
- Bertram, Hans (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, Martin/Szydlík, Marc (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 97-121.
- Bertram, Hans (2002): Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Von der neolokalen Gattenfamilie zur multilokalen Mehrgenerationenfamilie. In: Berliner Journal für Soziologie 12, 4, S. 517-529.
- Bien, Walter (2000): Die multilokale Familie. Beziehungen zwischen den Generationen am Beispiel von Deutschland. In: Ehmer, Josef/Gutschner, Peter (Hrsg.): Das Alter im Spiel der Generationen. Wien: Böhlau, S. 193-202.
- Bien, Walter/Marbach, Jan (1991): Haushalt – Verwandtschaft – Beziehungen. Familienleben als Netzwerk. In: Bertram, Hans (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich, S. 3-44.
- Boden, Deirdre/Molotch, Harvey (1994): The Compulsion of Proximity. In: Friedland, Roger/Boden, Deirdre (Hrsg.): NowHere: Space, Time and Modernity. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, S. 257-286.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Burkart, Günter (2009): Einblicke in die Zukunft der Familie. In: Burkart, Günter (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 9-28.
- Carsten, Janet (2000): Introduction: Cultures of Relatedness. In: Carsten, Janet (Hrsg.): Cultures of Relatedness: New Approaches to the Study of Kinship. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, S. 1-37.

- Castells, Manuel (2005): *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (2008): Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 7-45.
- Gillis, John R. (1996): *A World of Their Own Making: Myth, Ritual, and the Quest for Family Values*. New York: Basic Books.
- Gillis, John R. (2001): Never Enough Time: Some Paradoxes of Modern Family Time(s). In: Daly, Kerry J. (Hrsg.): *Minding the Time in Family Experience: Emerging Perspectives and Issues*. Oxford: JAI/Elsevier, S. 19-36.
- Gillis, John R. (2003): *Virtual Families: A Cultural Approach*. Centre for Research on Family, Kinship and Childhood, Working Paper 28. http://www.sociology.leeds.ac.uk/assets/files/FLaGWorkingPapers/WP28_Gillis.pdf [Zugriff: 10.06.2017].
- Hagen-Demsky, Alma von der (2006): *Familiale Bildungswelten. Theoretische Perspektiven und empirische Explorations. Materialien zum Thema Familie und Bildung I*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hildenbrand, Bruno (2005): *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hilti, Nicola (2009): *Multilokales Wohnen. Bewegungen und Verortungen*. In: *Informationen zur Raumentwicklung, 1/2: Multilokales Wohnen*, S. 77-86.
- Hilti, Nicola (2013): *Lebenswelten multilokal Wohnender. Eine Betrachtung des Spannungsfeldes von Bewegung und Verankerung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas (2002): Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Neue Entwicklungen, alte Konzepte. In: *Diskurs* 12, 3, S. 9-18.
- Jurczyk, Karin/Rerrich, Maria S. (Hrsg.) (1993): *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg: Lambertus.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2014): *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin/Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Lange, Andreas/Voß, G. Günter (2009): *Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Berlin: Edition Sigma.
- Kaufmann, Vincent (2002): *Re-Thinking Mobility: Contemporary Sociology*. Aldershot, Burlington: Ashgate.
- Lenz, Karl (2003): Familie – Abschied von einem Begriff? In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 14, 3, S. 485-498.
- Lenz, Karl (2009): Haben Familien und Familiensoziologie noch eine Zukunft? In: Burkart, Günter (Hrsg.): *Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 73-90.
- Lenz, Karl/Böhnisch, Lothar (1997): Zugänge zu Familien – ein Grundlagentext. In: Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim, München: Juventa, S. 9-63.
- Limmer, Ruth (2005): Berufsmobilität und Familie in Deutschland. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 17, 2, S. 96-114.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lutz, Helma (2011): *The New Maids. Transnational Women and the Care Economy*. London: Zed Books.
- Nave-Herz, Rosemarie (1998): Die These über den ‚Zerfall der Familie‘. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Mayer, Karl U. (Hrsg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 286-315.
- Parreñas, Rhacel Salazar (2001): Mothering from a distance: Emotions, gender, and inter-generational relations in Filipino transnational families. In: *Feminist Studies* 27, 2, S. 361-390.
- Rolshoven, Johanna (2007): Multilokalität als Lebensweise in der Spätmoderne. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 103, 2, S. 175-179.
- Schier, Michaela (2009): Räumliche Entgrenzung von Arbeit und Familie. Die Herstellung von Familie unter Bedingungen von Multilokalität. In: *Informationen zur Raumentwicklung*, 1/2: Multilokales Wohnen, S. 55-66.
- Schier, Michaela (2010): Mobilität und Multilokalität aus Sicht der Geschlechterforschung. In: Bauriedl, Sybille/Schier, Michaela/Strüver, Anke (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse, Raumstrukturen, Ortsbeziehungen. Erkundungen von Vielfalt und Differenz im spatial turn*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 121-144.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): ‚Familie als Herstellungsleistung‘ in Zeiten der Entgrenzung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34, S. 10-17.
- Schneider, Norbert F./Limmer, Ruth/Ruckdeschel, Kerstin (2002): *Mobil, flexibel, gebunden. Familie und Beruf in der mobilen Gesellschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Schneider, Werner (2002): Von der familiensoziologischen Ordnung der Familie zu einer Soziologie des Privaten? In: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 53, 4, S. 375-395.
- Schroer, Markus (2006a): Mobilität ohne Grenzen? Vom Dasein als Nomade und der Zukunft der Sesshaftigkeit. In: Gebhardt, Winfried/Hitzler, Ronald (Hrsg.): *Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-125.
- Schroer, Markus (2006b): *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwab, Dieter (1975): Familie. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 2. Stuttgart: Ernst Klett, S. 253-301.
- Simmel, Georg (2006): Über räumliche Projektionen sozialer Formen. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 304-315.
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 5, 1, S. 49-66.
- Waters, Johanna L. (2002): Flexible families? ‘Astronaut’ households and the experiences of lone mothers in Vancouver, British Columbia. In: *Social & Cultural Geography* 3, 2, S. 117-134.
- Weiske, Christine/Petzold, Knut/Zierold, Diana (2008): Multilokale Haushalte – mobile Gemeinschaften. In: *Sozialer Sinn* 9, 2, S. 281-300.

Zonabend, Françoise (1996): Über die Familie. Verwandtschaft und Familie aus anthropologischer Sicht. In: Burguière, André/Klapisch-Zuber, Christiane/Segalen, Martine/Zonabend, Françoise (Hrsg.): Geschichte der Familie. Band 1: Altertum. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 17-90.

Szenische Heterochronien.

RaumZeitliche Praktiken der Identitätsarbeit

Ina Herrmann

1 Einleitung: Von jugendlichen RaumZeiten und szenischen Praktiken

Die Konstruktionen und -transformationen von Identitäten (Post-)Adoleszenter lassen sich aus vollkommen differenten theoretischen Perspektiven und Positionen heraus fokussieren. So liegen beispielsweise Arbeiten zu philosophischen, interaktionistischen oder psychoanalytischen Ansätzen und Diskursen der Identitätsforschung vor (z.B. Keupp/Höfer 1997; Jörissen/Zirfas 2010; Müller 2011; Hagedorn 2014), innerhalb derer die unter dem Begriff der „Identitätsarbeit“ (z.B. Keupp/Höfer 1997) ausgewiesenen Praktiken, Handlungen und Prozesse jeweils (inter-)disziplinär verortet werden. Die verschiedenen Ansätze verbindet jedoch weitgehend eine grundlegende Annahme der Postmoderne: Eine durch „Individualisierungsschübe, Entstrukturierungen und Dechronologisierungen der Lebensläufe“ (Ferchhoff 2011: 427) entstandene Unübersichtlichkeit und eine damit zusammenhängende „Neugewichtung des Identitätskonzeptes“ (ebd.).

Der vorliegende Beitrag fokussiert Identitätsarbeit unter Rückgriff auf spezifische Raumordnungen und mit diesen verschiedentlich verbundenen, einhergehenden oder in diese eingelagerten Raumpraktiken. Im Fokus steht dementsprechend die Verknüpfung von raum- mit identitätstheoretischen Annahmen. Eine solche Perspektive schließt folglich an diejenigen Konzepte an, welche Identität (i.d.R. metaphorisch) immer schon räumlich, z.B. als „Selbstverortung“ (Müller 2011), und entsprechend im Sinne eines raumbezogenen oder räumlichen Verständnisses fassen. Der vorliegende Beitrag greift diese spezifische Sichtweise auf und geht der Frage nach, auf welche Weise die im Rahmen von Identitätsarbeit deutlich werdenden, verschiedentlich theoretisch zu fundierenden sowie methodisch rekonstruierbaren (Identitäts-)Praktiken raumzeitlich zum Ausdruck kommen. Am Beispiel einer (Jugend-)Szene wird nachfolgend aufgezeigt, wie Raum und Zeit – bzw. Gegenräume und Gegenzeiten

– innerhalb der in diesen stattfindenden Identitätsprozessen subjektspezifisch verhandelt werden. Bei der ausgewählten Szene handelt es sich um diejenige der sog. „Cosplayer“¹, welche sich maßgeblich durch die ästhetische bzw. mimetische (vgl. Gebauer/Wulf 1992) Praktik des Maskierens charakterisieren lässt. Diese „Mimesis“ (ebd.) – im Sinne einer „über das Subjekt hinaus auf die Welt zugehenden Bewegung“ (ebd.: 397) – ist hinsichtlich der Frage nach Konstruktionen und Transformationen von Identitäten deshalb von besonderem Interesse, weil „sich die fixierte Ich-Identität [löst]“ (ebd.) und eine „Entmächtigung des Subjekts“ (ebd.) erfolgt. Wesentlich für einen mimetischen Prozess ist zudem „der Bezug auf das Andere, das es nicht einzuverleiben, sondern dem es sich anzugleichen gilt“ (ebd.: 395), worin eine wesentliche theoriegeleitete Begründungsfigur für die Auswahl der Cosplay-Szene liegt. Zudem verweisen die szenespezifischen Praktiken – das Kostümieren, das Posen für Fotos, die Auftritte im Rahmen von Wettbewerben – gerade auf die bereits skizzierte Verknüpfung von raum- mit identitätstheoretischen Annahmen.

Der – neben dem Verweis auf die Szene sowie die Fokussierung auf Identitätsarbeit – ebenfalls herangezogene Foucaultsche Begriff der „Heterochronie“ (Foucault 1992: 16, 2014: 16) bezieht sich dabei sowohl auf die Fokussierung des zugrunde liegenden Materials – biografische Interviews und ikonische Ausdrucksgestalten (Fotografien) – als auch auf die Relationierung differenter Bildungs(zeit)räume innerhalb spezifischer Biografien von Akteur*innen der gewählten Szene. Der Beitrag versteht sich als Heuristik und markiert eine Schnittstelle zwischen Schul- und Jugendforschung bzw. zwischen formalen und informellen Bildungs(zeit)räumen.

Im Folgenden wird zunächst (2) auf zentrale Annahmen des Begriffs der Heterochronie nach Foucault eingegangen, eine Verknüpfung zu der exemplarisch ausgewählten Szene der Cosplayer hergestellt und schließlich der Begriff der „szenischen Heterochronie“ hergeleitet. Die Szene wird (3) hinsichtlich ihrer grundlegenden Charakteristika vorgestellt und zudem erörtert, welche Form der Gemeinschaft bzw. des Zusammenseins attestiert werden kann. Daran anschließend wird (4) das soziologische Modell der „Identitätsbehaupter“² (Schimank 2010: 142) hinsichtlich der auf dessen Basis evozierbaren raumzeitlichen Praktiken ausgeführt und in Bezug auf diese anhand von Auszügen aus biografischen Interviews und ikonischen Ausdrucksgestalten im Sinne von Maskierungs- und Metamorphosepraktiken empirisch fundiert. Abschließend (5) werden die bisherigen empirischen Ergebnisse im Sinne einer „heterochronen Identität“ zusammengefasst und zur Diskussion gestellt.

1 Da es sich hier konsequent um den englischsprachigen Begriff handelt, wird dieser entsprechend beibehalten und unter diesem werden sämtliche Geschlechter subsumiert.

2 Schimank „gendert“ diesen und weitere Begriffe nicht, sodass in den Zitationen gleichsam die vorliegende Version des generischen Maskulinums übernommen wird. Darunter werden im Rahmen dieses Beitrags jedoch stets sämtliche Geschlechter subsumiert.

2 Szenische | Heterochronien: Von anderen Zeiten in illusionären Räumen

„Die Heterotopien sind häufig an Zeitschnitte gebunden, d.h. an etwas, was man symmetrischerweise Heterochronien nennen könnte. Die Heterotopie erreicht ihr volles Funktionieren, wenn die Menschen mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen“ (Foucault 1992: 43).

Der von Michel Foucault in seinen Aufsätzen „Andere Räume“ (Foucault 1992) und „Die Heterotopien“ (2014) eingeführte Begriff der „Heterochronie“ wird vom Autor zunächst recht allgemein als „Gegenzeitlichkeit“ oder „Zeitbruch“ definiert und ist ohne die „Gegenräumlichkeit“ resp. die „Gegenräume“ oder „Heterotopien“ (ebd.: 10ff.; Chlada 2005) nicht sinnvoll zu erfassen. Es handelt sich bei den Heterotopien um „lokalisierte Utopien“ (Foucault 2014: 10), folglich um reale Räume oder Orte, „solche, die vollkommen anders sind als die übrigen. Orte, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen“ (ebd.). Exemplarisch führt Foucault Gärten, Museen, Gymnasien, Kasernen, Gefängnisse oder Friedhöfe als vollständige oder teilweise heterotope Orte an (vgl. ebd.: 14ff.), wobei er überordnend zwischen „Krisenheterotopien“ und „Abweichungsheterotopien“ (ebd.: 12) differenziert: Erstere umfassten bis etwa zu Beginn des 19. Jahrhunderts all jene Orte, welche Menschen aufsuchten (resp. aufsuchen mussten), die sich in einer „biologischen Krisensituation befinden“ (ebd.) – bspw. pubertierende Jugendliche oder Frauen während der Regelblutung, für welche spezielle Räume oder Häuser vorgesehen waren (vgl. ebd.). Diese Krisen- oder biologischen Heterotopien wurden im Zeitverlauf durch die Abweichungsheterotopien nahezu vollständig ersetzt: Menschen, die von den geltenden oder geforderten Normen abweichen, werden von dieser in tendenziell randständigen Räumen wie „Sanatorien, [...] psychiatrischen Anstalten und [...] Gefängnissen“ (ebd.) untergebracht und infolgedessen gesellschaftsräumlich separiert.

Wie die Beispiele verdeutlichen, ist das zugrunde liegende Verständnis von Raum im Kontext der Heterotopien unauflöslich mit demjenigen der Zeit oder Zeitlichkeit verwoben resp. mit einer jeweils spezifischen zeitlichen Ordnung verknüpft: In Schulen und Gefängnissen wirken in der Regel von dem gesellschaftlichen, d.h. nicht-heterotopen Raum gleichsam differierende zeitliche Vorgaben – beispielhaft sei hier lediglich auf die Rhythmisierung des Schultags mittels Rhythmisierung im Sinne strenger Zeitplanung verwiesen (vgl. Foucault 1994: 192) – und der Friedhof stellt den „Ort einer Zeit [dar], die nicht mehr fließt“ (Foucault 2014: 16). Darüber hinaus wirken Heterotopien

mittels der beschriebenen Erzeugung „lokalisierter Utopien“ (ebd.: 10) in kontrastierender Weise auf die Wirklichkeit ein:

„Die Heterotopien benutzen Gegenräume, indem sie Illusionen schaffen, die der Wirklichkeit etwas entgegensetzen, sie entwerten, und eventuell radikal in Frage stellen“ (Ruoff 2009: 174).

Die Schaffung eines Raumes in Form eines illusorischen Anderen und das damit einhergehende kontrastive Moment des manifesten „Entgegensetzens“ dienen hier als Kriterien der Fallauswahl: Im Folgenden wird auf die sogenannte Cosplay-Szene eingegangen, innerhalb derer – über die ästhetisch-mimetischen Praktiken hinaus – die Synchronisierung differenter Räume und die damit einhergehende Konstruktion und Modifikation unterschiedlicher raumzeitlicher Ordnungen essentiell sind. Der Begriff der „szenischen Heterochronie“ bezieht sich dementsprechend einerseits auf die von Hitzler und Niederbacher (2010) als solche bezeichnete juvenile Gemeinschaft (die Szene), andererseits auf die in dieser Gemeinschaft etablierten Praktiken – in Varianten des „szenischen Spiels“.

3 Cosplay: Vom Ernst spielerischen Kostümierens

„Sich wie in [sic!] vorhandener, seltener fiktiver, Charakter einer beliebigen Serie verkleiden und sich so verhalten, ihn also imitieren“ (Cosplayer, Beitrag im Forum animexx.de, 01.10.2007).

Unter Cosplay wird ein „Phänomen der Popkultur [verstanden], das seit den späten 1990er Jahren auch in Deutschland immer mehr ans Licht der Öffentlichkeit gerückt ist“ (Heinrich/Tobler 2016). Anhänger*innen „japanischer Comics (Manga), Trickfilme (Anime) und Videospiele“ (Hitzler/Niederbacher 2010: 45) verkleiden sich als favorisierte fiktive Figuren (vgl. ebd.), wobei das englischsprachige Kofferwort „Cosplay“ sowohl auf das Kostümieren resp. das Kostüm (engl.: costume) als auch auf das (szenische) Spielen im Sinne einer möglichst originalgetreuen Imitation des Verhaltens in und mit dem Kostüm (engl.: play) rekurriert (vgl. ebd.). Die jeweiligen Kostüme und die zugehörigen Accessoires – wie z.B. Waffen, Perücken oder Schmuck – werden von den Cosplayern oftmals selbst gebaut, genäht oder gebastelt. Ein weiteres wichtiges Charakteristikum stellen die verschiedenen regionalen und überregionalen (nationalen und internationalen) Events dar (vgl. ebd.: 50): Die Buchmessen in Frankfurt am Main und Leipzig sowie Conventions wie bspw. die „Connichi“ in Kassel, die „AnimagiC“ in Bonn (bzw. ab 2017 in Mannheim)

oder der ebenfalls jährlich stattfindende Japantag in Düsseldorf – um nur einige der größeren Veranstaltungen zu nennen – sind für Cosplayer aus diversen Gründen attraktiv und szenespezifisch relevant. So dienen die Events der Vernetzung, der Präsentation neuer Kostüme oder dem Erwerb von Fan-Artikeln und diversen Gegenständen aus dem Kontext japanischer Kultur (vgl. ebd.). Über die Zurschaustellung der Kostüme hinaus stellt das Fotografieren resp. das Fotografiertwerden einen wesentlichen Bestandteil der szenespezifischen Praktiken dar: „Ein wichtiges Ritual von Cosplayern auf Events [...] sind Photoshootings [...], bei denen bestimmte Verhaltensmuster (z.B. Posings) erwartet und interaktiv (re)produziert werden“ (ebd.: 49).

Abb. 1-3: Cosplayer.



Quellen: Fotografien mit freundlicher Erlaubnis der Urheber*innen.

Bei den voranstehenden Ausführungen handelt es sich um eine sehr komprimierte Beschreibung der Szene, innerhalb derer jedoch die wichtigsten Charakteristika herausgestellt wurden. Für die Beantwortung der Frage danach, was Cosplayer resp. die Szene der Cosplayer als Forschungsgegenstand interessant macht, reichen diese wenigen, gleichwohl zentralen Kennzeichen allerdings bereits aus: Es handelt sich um eine Gemeinschaft, innerhalb derer die zitierende Darstellung einer spezifischen Figur – in Form des Kostümierens und Spielens – sowie die damit zusammenhängende Produktion resp. das Erstellen von Kostümen und das Fotografiertwerden maßgebliche Kriterien sind. Fragen der Identitätskonstruktion und -transformation (und entsprechend eine Fokussierung auf die szenespezifische Identitätsarbeit) rücken folglich ebenso unweigerlich in den Aufmerksamkeitsfokus wie diejenigen der Art und Weise von damit zusammenhängenden raumzeitlichen Praktiken.

Jenseits der verschiedenen skizzierten Praktiken innerhalb der Szene stellt das kollektive Moment derselben – maßgeblich in Form der regelmäßig stattfindenden Events – ein gleichsam relevantes Merkmal dar. Mit Hitzler/Niederbacher (2010) lässt sich das Event als posttraditionale oder juvenile Vergemeinschaftung (ebd.: 30), mit Kirchner (2011) – begrifflich enger geführt – als „Eventgemeinschaft“ fassen. Eine Darstellung postmoderner Gemeinschaften findet sich bei Zygmunt Bauman (1997), der neben weiteren Formen – wie bspw. das mobile oder stationäre Zusammensein – das „manifeste Zusammensein“ (ebd.: 80) anführt. Dieses „bedarf eines äußeren Grundes nur als Vorwand oder Anlaß, da es zuallererst Selbstzweck ist“ (ebd.), wodurch das „Ziel eines solchen Zusammenseins [...] das Zusammensein selbst“ (ebd.) ist. Innerhalb dieser spezifischen Form der Gemeinschaft wird zudem „die Routine des Alltags [...] für bestimmte Zeit außer Kraft gesetzt“ (ebd.), wie es den an den Wochenenden stattfindenden Events oder Conventions attestiert werden kann. Bezogen auf die Frage der Identität innerhalb manifester Gemeinschaften führt Bauman aus, dass diese „keine individuelle Eigenschaft“ (ebd.: 81), vielmehr eine Variante kollektiver Identität ist: „Es gibt keine einzelnen Ichs, die imstande wären, den anderen in ihrer Selbstheit zu begegnen und folglich ist das manifeste Zusammensein ein Raum ohne Begegnung“ (ebd.). Das Maskieren und Kostümieren, welche als individualisierte Strategien identitärer Arbeit bezeichnet werden können, münden gegenteilig in einer Entindividualisierungsstrategie, welcher die Unmöglichkeit der Begegnung mit anderen immanent ist. Cosplay-Events stellen folglich kollektive Heterotopien oder – bezogen auf die zeitliche Komponente – Heterochronien dar, innerhalb derer Identität für eine determinierte Zeit bezogen auf einen resp. verortet innerhalb eines spezifischen Raum(s) „keine individuelle Eigenschaft“ (ebd.) darstellt.

Die skizzierte Gemeinschaftsform, die sich zusammenfassend als spezifisch raumzeitlich sowie als auf das Verkleiden und Posieren ausgerichtet beschreiben lässt, eröffnet oder bedingt nunmehr wiederum vielfältige präferierte und beobachtbare Praktiken der Akteur*innen. Diese sind vor dem Hintergrund einer Verschränkung von Raum- und Identitätstheorien resp. einer raumzeitlichen Perspektive auf Identitätsarbeit von besonderem Interesse.

4 Theoretische Grundlage: Von identitären Behauptungen des Selbst

Grundlegend werden hier die Ausführungen des Soziologen Uwe Schimank (2010) in Bezug auf das Modell des sog. „Identitätsbehaupters“ (ebd.: 143) herangezogen. Bei diesem handelt es sich um „das Modell eines Akteurs, dessen Handlungswahlen von dem Streben nach Bestätigung seines Selbstbildes

bestimmt wird“ (ebd.) und somit die Behauptung der je persönlichen Identität zum Antrieb des Handelns werden kann. Schimank stützt sich dabei maßgeblich auf die rollentheoretischen Annahmen Erving Goffmans (1973, 2003, 2010) und unterscheidet begrifflich zwischen Identität und Persönlichkeit, wobei „die Identität einer Person [...] deren Bild von sich selbst“ (Schimank 2010: 143) und „nicht so umfassend, vollständig und vielschichtig wie die Persönlichkeit“ (ebd.: 146) ist. Folglich stellen Identitäten „höchst selektive Selbstsimplifikationen“ (ebd.: 146) in dem Sinne dar, dass es sich um das Hervortreten oder die Hervorhebung „einiger weniger Züge der eigenen Person“ (ebd.) handelt. Identität ist demnach keine reine Deskription eines manifesten Ist-Zustandes und erschöpft sich zudem auch nicht in einer „vergangenheitsorientierten lebensgeschichtlichen Rekonstruktion“, sondern richtet „diese vergangenheits- und gegenwartsbezogene Sinngestalt des eigenen Lebens in die Zukunft aus [...]“ (ebd.). Hier wird wiederum die Notwendigkeit einer theoretischen Verschränkung von Raum und Zeit – maßgeblich in Bezug auf die Rekonstruktion von Biografien – deutlich. Überdies ist die dargestellte Verhältnissetzung von Identität und Persönlichkeit für die Rekonstruktion letzterer und entsprechend hinsichtlich der Wahl der Forschungsmethode von besonderer Bedeutung: Stellen Identitäten die „Bilder einer Person“ als differente Ausdrucksgestalten der Persönlichkeit dar, so ließe sich (für die Rekonstruktion typografischer Ausdrucksgestalten) unter Rückgriff auf die Objektive Hermeneutik (z.B. Oevermann 1981, 1983; Wernet 2009) sowie (zur Rekonstruktion ikonischer Ausdrucksgestalten) auf die Figurative Hermeneutik (Müller 2012) bzw. die Pädagogische Morphologie (Böhme/Flasche/Herrmann 2016), die latente Bedeutungsstruktur der Persönlichkeit empirisch fundiert interpretieren. Ausdrucksgestalten wären dann entsprechende Selbstbeschreibungen oder -thematisierungen, die im Rahmen von Text- und Bildprotokollen vorliegen können, wie nachfolgend exemplarisch gezeigt wird.

5 RaumZeitliche Praktiken: (Ver)wandelnde Identitätsbehauptungen

5.1 Praktiken der Maskierung: Vom imitierenden Posieren

Um den Zusammenhang von (biografischer) Erzählung und (maskierender) Praktik zu verdeutlichen, wird nachfolgend zunächst ein Auszug aus einem Diskussionsbeitrag des Cosplay-Internetforums animexx.de zitiert, in welchem die Maskierungspraktik typografisch entäußert und das identitätsstiftende Moment derselben deutlich wird:

„Es ging damals darum, dass man seine Lieblingscharactere aus den Mangas/ Animes/Serien/Filmen/Büchern etc. verkörpern wollte [...] wir wollten damals unseren Helden einfach nur so nah wie möglich sein, ihnen so ähnlich wie möglich sein!“ (anonymisiert)

Der/die Verfasser*in rekurriert hier auf eine in der Vergangenheit liegende Praktik der Verkörperung, die zweistufig oder alternativ angelegt ist: Zunächst oder einerseits soll eine größtmögliche Nähe zu „unseren Helden“ erzeugt werden, daraufhin oder andererseits wird eine maximal mögliche Ähnlichkeit mit diesen angestrebt. Der/die Akteur*in beschreibt hier stellvertretend kollektivierend („wir“) einen Prozess mimetischer (An-)Passung an die nicht weiterführend gekennzeichneten „Helden“. Dabei wird deutlich, dass derartigen Modifizierungs- oder Transformationsprozessen ein Moment des Scheiterns immanent ist, sodass hier eine „Als-ob-Handlung“ (vgl. Hartle 2006: 17) attestiert werden kann: In Abgrenzung zu einer Praktik, die das Sein oder Werden derartiger „Lieblingscharactere“ zum Ziel hat, werden hier strukturelle und/oder subjektive Verunmöglichungen bereits antizipiert. Die als Zielvorgabe formulierte Willensäußerung, „so ähnlich wie möglich sein“ wird als maximal erreichbares Ergebnis der jeweiligen Maskierungspraktik ausgewiesen und steht folglich in Kontrast zu einer tatsächlich möglichen Verkörperung.

Diese voranstehend, typographisch zum Ausdruck gebrachten körperlichen Maskierungen gehen mit einer performativen Praktik des erzählenden Posierens einher. Max Imdahl (1987) verweist diesbezüglich auf die Differenzierung von „Pose“ und „Gebärde“:

„Grundsätzlich läßt sich die Meinung vertreten, daß eine Pose nicht eine Gebärde ist. Eine Gebärde vollzieht man selbst, um etwas von sich selbst aus oder gar sich selbst auszudrücken. Gebärde ist körpersprachlicher Selbstausdruck, Pose dagegen Fremdausdruck: Pose ist auferlegt, sie entpersönlicht, sie entindividualisiert denjenigen, der sie vollzieht. Die Pose ist eine falsche, eigentlich unwirkliche Ausnahmesituation, sie ist Selbstmanipulation oder Manipulation durch einen anderen.“ (Ebd.)

Diese „nicht ursprüngliche, sondern manipulierte Körpersprache“ (ebd.) der Pose, welche dem Ausdruck „so ähnlich wie möglich sein“ performativ entspricht, wird dabei räumlich der Zeitlichkeit entzogen. Die sprachliche Entäußerung kann folglich als das Protokoll einer spezifischen Heterochronie bezeichnet werden.

Um die Pose nunmehr nicht nur als sprachliche Entäußerung, vielmehr als körperlichen Ausdruck rekonstruieren zu können, werden nachfolgend eben jene Fotografien herangezogen, welche innerhalb der Szene im Rahmen von Fotoshootings eine hohe Relevanz haben. Mit Bezug zu Reber (2009) liegt die Begründung für die Analyse ikonischer Ausdrucksgestalten in deren Erweiterung sprachlicher Äußerungen:

„Das Übergangsstadium von einer Gestalt zu einer anderen muss in der Erzählung narrativ und rhetorisch entwickelt und begründet werden, im Bild kann es in seiner ganzen Abgründigkeit und Absurdität gezeigt werden.“ (Ebd.: 71)

Abb. 4-5: Charakter „Akita Neru“ und Cosplayer.

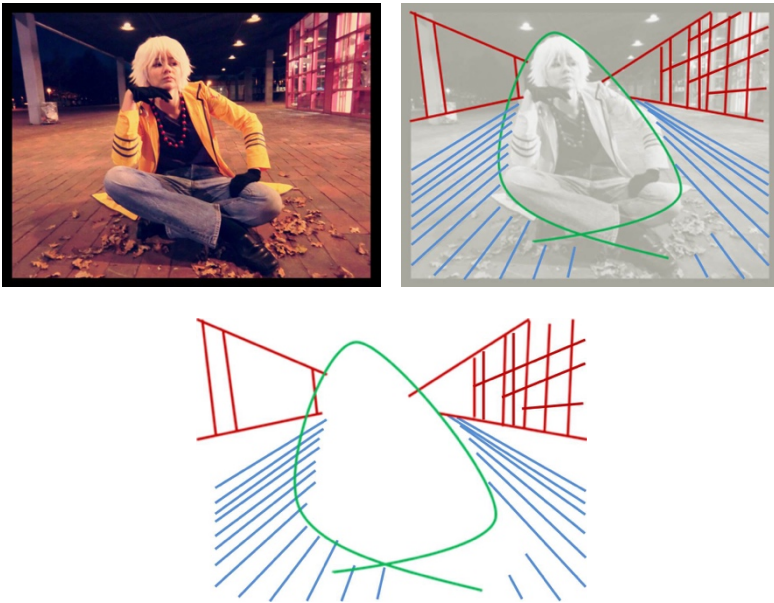


Quelle: http://vocaloid.wikia.com/wiki/Akita_Neru, © Olesya Sklyar.

Wie die Zeichnung und die „zitierende“ Fotografie (Abb. 4-5) eindrücklich veranschaulichen, eignen sich die Cosplayer die Optik und Pose der jeweiligen Figur an und entfremden sich gleichzeitig in doppelter Manier von sich selbst und dem „zitierten“ Charakter, sodass hier von einer „Interferenz“ im Sinne Deleuze und Guattaris (1996: 258) gesprochen werden kann: Der vorliegende figürliche Entwurf (bspw. das Bild aus einem Comic/Manga oder der Ausschnitt aus einem Anime), das Kostüm und die Akteurin bleiben als solche autark und in einem strikt analytischen Sinne auch als voneinander unabhängig rekonstruierbar, ergeben jedoch in der dargestellten Konnexion ein Drittes bzw. Anderes. Diese interferierend-maskierenden Praktiken lassen sich unter Rückgriff auf die bildrekonstruktive Methode Max Imdahls (1996, 2001) – der Ikonik – rekonstruieren. Imdahl nimmt derartige Analysen im Rahmen eines zweischrittigen Verfahrens vor: Als erstes werden die jeweiligen Bildinhalte sachlich beschrieben, woraufhin die formale Analyse der Bildkontur erfolgt (vgl. Imdahl 1996). Diesen beiden Seiten des Bildsinns werden zwei verschiedene Arten des Sehens zugeordnet, die Imdahl „gegenständliches, wiedererkennendes Sehen und formales, sehendes Sehen“ nennt (Imdahl 1996: 99; vgl. Herrmann 2014b: 72). Im Folgenden wird auf die als „planimetrische Komposition“ (Imdahl 1996: 480) bezeichnete formale Gestaltung der ikonischen Aus-

drucksgestalten gezielt. Diese erfasst „die vermessbaren Relationen zwischen den Bildelementen“ (Böhme/Herrmann 2011: 57; Herrmann 2014b: 72), wodurch gerade keine ikonographische oder ikonologische Analyse vorgenommen wird.³ Um ein Bild resp. die Elemente des Bildes analysieren zu können, werden zunächst sog. „Feldliniensysteme“ (Imdahl 1996: 43) eingezeichnet. Diese Linien werden jedoch nicht „willkürlich eingetragen, vielmehr werden mit ihnen Richtungsanzeigen und Gliederungen expliziert, die in der statischen Bilddarstellung bereits enthalten sind. Damit werden Kompositionen sichtbar, die wie Grammatiken Spielräume für potentielle (Seh-)Bewegungen eröffnen, aber auch schließen und so latent die Bedeutung des Bildes strukturieren“ (Böhme/Herrmann 2011: 65; Herrmann 2014b: 72), wie das folgende Beispiel zeigt (Abb. 6-8).

Abb. 6-8: Fotografie und Feldliniensysteme.

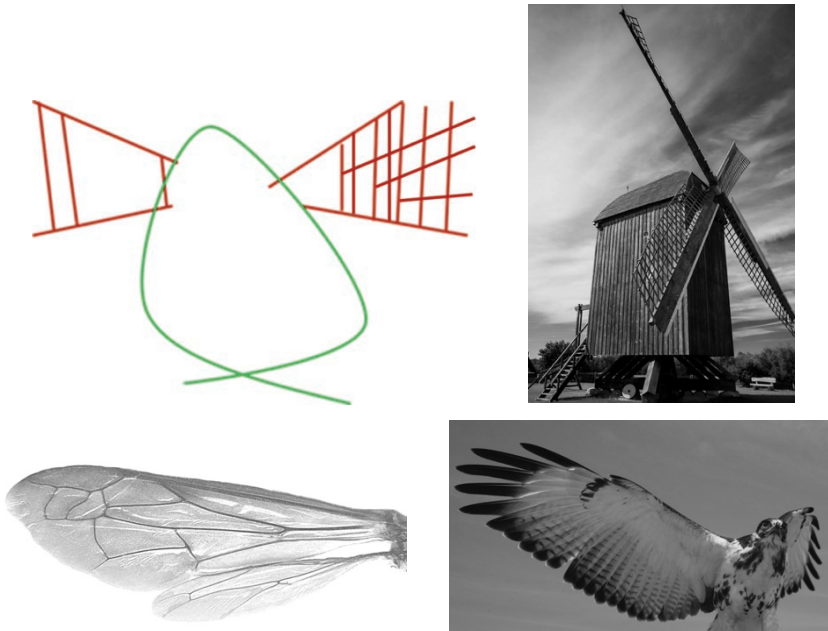


Quelle: Fotografie mit freundlicher Erlaubnis der Urheberin.

3 Zur ausführlichen Differenzierung von Ikonik, Ikonographie und Ikonologie s. z.B. Imdahl 1996; Böhme/Herrmann 2011; Herrmann 2014b.

Die Feldlinien verdeutlichen drei Hauptkomponenten des Bildes: Der mit roten und blauen Linien gekennzeichnete, jeweils in differenten Logiken ausgestaltete, topografisch-materiale Raum und die mit grünen Linien gekennzeichnete akteur*innenspezifische Praktik. Mithilfe der sog. „Parallelprojektion“ (Müller 2012: 151; im Rahmen der Pädagogischen Morphologie: Böhme/Flasche/Herrmann 2016), unter welcher Michael R. Müller im Rahmen seiner Figurativen Hermeneutik „die Erzeugung von Kontrasterfahrungen durch die unmittelbare mediale Zusammenstellung zweier Bilder zu einem Vergleichspaar“ (Müller 2012: 151) versteht, kann eine weiterführende Analyse der Ausdrucksgestalt vorgenommen werden (Abb. 9-12).

Abb. 9-12: Feldliniensystem I, Windmühle, Insekten-, Vogelflügel.



Quelle: Wikipedia.

So dient der rot gekennzeichnete materiale Raum – wie Vogel-, Insekten- oder Windmühlenflügel – gleichsam der Stabilisierung und prothesenhaften Erweiterung des kegelartigen Korpus. Beide Bestandteile verweisen existentiell aufeinander und wären ohne diese Interdependenz oder Komplementarität nicht sinnhaft. Jedoch wird deutlich, dass die „Flügel“ des Feldliniensystems nicht

funktionstüchtig sind, da einerseits das größenmäßige Verhältnis von Korpus zu Flügel unstimmig, andererseits beide Flügel unvollständig, fehlerhaft oder nahezu vollständig zerstört sind. Entsprechend ermöglicht die räumliche Materialität lediglich eine symbolhafte Stütze und Fortbewegungsmöglichkeit, die immanente interaktionsräumliche Praktik kann jedoch nicht umgesetzt werden. Die räumliche Materialität verunmöglicht folglich eine interaktionsräumliche Praktik oder, identitätstheoretisch gesprochen: Der – nach Schimank (2010) – „evaluative Selbstanspruch“ (ebd.: 144), ein spezifischer Charakter zu sein, erfährt eine material-räumliche „spezifische substantielle Identitätsbedrohung“ (ebd.: 152), worunter sämtliche „nachhaltige[n] Nichtbestätigungen einzelner Bestandteile des Selbstbildes“ (ebd.: 152) zu subsumieren sind. Diese Art der Identitätsbedrohung bezieht sich auf ein begrenztes Problem, sodass nicht etwa die gesamte Identität in Frage gestellt wird (vgl. ebd.). Die maskierende und – bezogen auf die ikonische Ausdrucksgestalt – positionierende Praktik und ein damit einhergehender identitärer Entwurf werden dementsprechend raumzeitlich beschränkt: Räumlich mittels der Divergenz von Raum und Praktik, zeitlich aufgrund der Tatsache, dass die Pose im Rahmen der Fotografie der Zeitlichkeit entzogen wurde.

Das zweite Feldliniensystem des topografisch-materialen Raums verweist in seiner Beschaffenheit auf Gitterstäbe oder Strahlen (Abb. 13), welche die Praktik der Akteurin/des Akteurs gleichermaßen rahmen, beschränken und stützen.

Abb. 13: Feldliniensystem II.



Die nach oben hin zunehmende Verengung der Linien geht wiederum in einer zweifachen, zugleich widersprüchlichen Logik auf: Einerseits wird der abgebildete Körper – die der Zeitlichkeit entzogene Praktik – räumlich gerahmt und gestützt, andererseits material begrenzt und eingeengt. Umgekehrt öffnet der positionierte Körper jedoch den Raum und durchbricht ihn partiell, sodass in Bezug auf den Zusammenhang von Raum und Raumpraktik von einer raumzeitlichen „Antinomie“ (z.B. Helsper 1996; 2004) gesprochen werden kann.

Als Antinomien bezeichnet Helsper – ursprünglich bezogen auf Kontexte professionellen Lehrer*innenhandelns – „Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforderungen [...], die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben können“ (Helsper 2004: 61).

Die hier rekonstruierten Maskierungspraktiken verweisen in ihren latenten Bedeutungsstrukturen auf spezifische angestrebte Passungsverhältnisse. Dabei ist sowohl der typographischen als auch der ikonischen Ausdrucksgestalt ein Scheitern immanent: So kann der Versuch einer vollständigen Imitation fiktiver Charaktere ebenso wenig gelingen wie der mittels Raumpraktik unternommene Versuch einer Überformung vorgegebener Raumordnungen resp. der Raumzeitlichkeit. Diesem strukturell angelegten Scheitern kann jedoch attestiert werden, dass es sich hierbei um gerade jene Formen der Identitätsarbeit handelt, welche hinsichtlich postmoderner Herausforderungen und Krisen – „Individualisierungsschübe, Entstrukturierungen und Dechronologisierungen der Lebensläufe“ (Ferchhoff 2011: 427) – als gelungene Mimesis handelt. Diese, so Gebauer und Wulf (1992) zeigt sich „im Verhältnis des Menschen zur äußeren und zur inneren Natur“ und „bildet einen mit dem Körperlichen verbundenen Widerstand gegen Verdinglichung und sichert den ‚Vorrang des Objekts‘ gegen die Herrschaftsansprüche des Subjekts“ (ebd.: 394). Zudem führt Adorno (2016) aus: „Das Humane haftet an der Nachahmung; ein Mensch wird zum Menschen überhaupt erst, indem er andere Menschen imitiert!“ (ebd.: 176). Die maskierenden Praktiken der Akteur*innen werden hier entsprechend als Imitationen fiktiver Charaktere vorgenommen und der mimetische Prozess folglich auf Basis multimedial verorteter Figuren neu interpretiert.

5.2 *Praktiken der Metamorphose: Vom Verschleifen der Form*

Neben den maskierenden Praktiken, die sowohl schriftsprachlich im Rahmen des Internet-Forums als auch ikonisch anhand der Fotografien rekonstruiert werden konnten, ist gerade die biografisch zum Ausdruck kommende „Formverschleifung“ (Reber 2009) im Sinne von Praktiken der Metamorphose (vgl. ebd.) für die Frage nach Varianten der Identitätsarbeit relevant. Innerhalb eines biografisch-narrativen Interviews markiert Bea, eine 19-jährige Akteurin, die sich als der Cosplay-Szene zugehörig erklärt, den fließenden Übergang von maskierenden zu metamorphen Praktiken:

„weil cosplay is eine kombination aus den wörtern costume und play [...] und es geht dann tatsächlich auch eigentlich im besten falle dann das man dann (.) wenn man das kostüm halt trägt so=n bisschen (.) oder manche auch tota:l in diesem charakter is“ [Z 696-701]

Über die vorgebrachte Definition von Cosplay als „eine Kombination aus den Wörtern costume und play“ hinaus, verknüpft Bea zunächst Mas-

kierungs- und Metamorphosepraktiken miteinander: Durch die Maskierung – hier also das Tragen des Kostüms – „ist“ man „so=n bisschen“ oder „total“ in einem spezifischen Charakter. Ohne eine vorhergehende Maskierung im Sinne einer körperlichen Entfremdung finden folglich keine Metamorphoseprozesse statt: Man „ist“ ein „Charakter“ erst dann, wenn man das Kostüm „trägt“. Allerdings verdeutlicht Bea, dass sich eine derartige Metamorphose lediglich „im besten falle“ ergibt; den maximalkontrastiven „schlechtesten Falle“ erörtert sie nicht. Hier wird folglich ein Begriff von Identität deutlich, welcher sich „in steter Entwicklung bzw. in einem Prozess des Werdens befindet“ (Reber 2009: 54).

Das „total sein“, die Metamorphose, kann anhand eines weiteren exemplarischen Auszugs aus dem biografischen Interview erörtert werden:

„eine freundin von mir zum beispiel hat dann einen charakter gemacht (.) **der guckte immer böse** (2) ich hab den nie glücklich gesehn diesen charakter auf irgendeinem bild (.) und tatsächlich sobald sie dieses cosplay anhatte (.) hätte sie einen zu tode starren können (.) das das das war ein wechsel um hundertachtzich grad“ [Z 706-712]

Der Ausdruck „hundertachtzich grad“ verweist hier auf eine vollständige identitäre Metamorphose. Darüber hinaus wird anhand des vorliegenden Auszugs deutlich, dass diese Formen von Metamorphosen lediglich dann als solche bezeichnet werden können, solange das Kostüm getragen wird und man eben „im Charakter ist“. Es handelt sich zudem um eine transiente Metamorphose, deren zeitliche Dauer unmittelbar von derjenigen der vorgelagerten Maskierungspraktik abhängt.

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht Beas Rollenselbstverständnis nicht im Sinne einer Akteurin der Cosplay-Szene, vielmehr desjenigen als Schülerin: Sie lernt Japanisch als zusätzliche Fremdsprache, möchte sich nach kurzer Zeit jedoch dem Prüfungs- und Klausurendruck entziehen und vereinbart mit der Lehrerin ein individuelles Arrangement, das sie von den Klausuren befreit:

„und so hab ich mich mit meiner lehrerin äh darauf geeinigt ich darf weiter in den kurs gehen und weiter mit lernen (.) ich bin aber offiziell keine schülerin mehr in dem kurs gewesen“ [Z 68-70]

Die Rolle der „Schülerin“ ist für Bea maßgeblich an die schulisch-institutionellen Prüfungen und nicht etwa an die regelmäßige Teilnahme am Unterricht resp. an ein performatives „weiter in den kurs gehen“ gekoppelt. Der formale und material-räumliche Bildungsraum Schule bleibt entsprechend als solcher weiterhin bestehen, wird jedoch von Bea in einen quasi-informellen Bildungsraum derart modifiziert, als der sich auf die Rolle der „Schülerin“ beziehende Teil von Beas Identität eine – mit Schimank (2010) – „spezifische substantielle Identitätsbedrohung“ (ebd.: 152) erfährt. Hierbei handelt es sich

einerseits um ein begrenztes Problem, da Beas Persönlichkeit nicht vollständig, sondern nur in bestimmten Hinsichten resp. in Bezug auf einzelne Facetten – und entsprechend auf Aspekte ihrer Identität – fraglich wird. Andererseits wird hier deutlich, dass die aus der Szene erlernten Praktiken eine Entsprechung innerhalb alternativer Bildungsräume erfahren: Die Metamorphosepraktik des „costume und play“ reproduziert sich an dieser Stelle in Form einer (Um-)Wandlung des spezifischen relevanten Bildungsraums von formal in (quasi) informell.

Zusammenfassend lässt sich nunmehr sagen, dass Bea sich ikonisch als gleichzeitig material begrenzt und performativ öffnend-expressiv entwirft. Diese Gegensätzlichkeit wird auch in den Aussagen deutlich: So artikuliert sie ihre Prüfungsängste und eröffnet einen für sie modifizierten, informellen Bildungsraum, verbleibt jedoch innerhalb der Struktur formaler Bildung, indem sie weiterhin an dem Unterricht partizipiert und den schulischen Raum aufsucht. Fallspezifisch kommt somit eine Spielart der Metamorphose zum Ausdruck, die – in Differenz zur „Wandelbarkeit“ als genuine Essenzlosigkeit oder reine Alterität“ (Reber 2009: 70) – als „Verwandlung“ und damit „als dem Wechsel des Gewands, der Gestalt, des Mediums als Ausdrucksform“ (ebd.) bezeichnet werden kann. Für die Frage der Identitätsarbeit ist hinsichtlich der Unterscheidung beider Metamorphosepraktiken relevant, dass Identität im Falle der Verwandlung bedeutet, dass „etwas gleich Bleibendes, mit sich selbst identisches notwendig [ist], an dem sich die Verwandlung vollzieht“ (ebd.: 95). Dieses konstante Moment lässt sich zwar am Beispiel der Fotografien als auch an demjenigen der schriftsprachlichen Entäußerung im Rahmen des Forums nachzeichnen, verändert sich jedoch hinsichtlich der biografischen Ausschnitte: Hier verweist Bea eindrücklich auf die „reine Alterität“ (ebd.: 70) der „Wandelbarkeit“, indem sie sowohl das „total sein“ als auch den „Wechsel um hundertachtzig Grad“ heranzieht. Beide Ausdrücke rekurrieren auf einen Zustand vollkommener Kontingenz, innerhalb dessen Identität erst hergestellt werden muss (vgl. ebd.). Die szenespezifische Identitätsarbeit lässt sich folglich als Prozesse resp. Praktiken der Metamorphose bezeichnen, welche wiederum durch einander bedingende Momente der Verwandlung und Wandelbarkeit gekennzeichnet werden können.

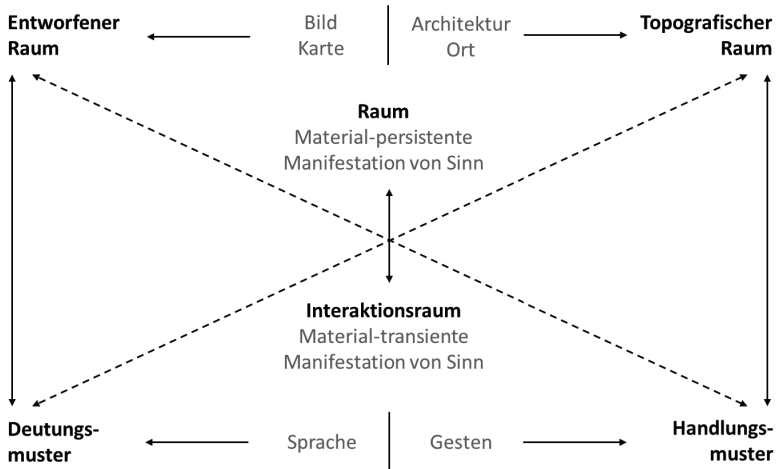
6 Heterochrone Identitäten

Die Ergebnisse der vorangestellten Rekonstruktionen werden unter dem Begriff der „heterochronen Identität“ subsumiert. Dabei werden postmoderne Identitäten als Prozesse der Verhandlung von resp. der Verortung in unterschiedlichen Bildungsräumen und die rekonstruierten Praktiken als akteur*innenseitige, raumzeitliche Entäußerungen der Metamorphose erfasst. Im Sinne von Identi-

tätskonstruktionen resp. Identitätstransformationen konnten die verschiedenen raumzeitlichen Praktiken der Maskierung und Metamorphose empirisch rekonstruiert und anhand des Modells des „Identitätsbehaupters“ (Schimank 2010: 162) im Sinne biografischer und ikonischer Selbstdarstellungen theoretisch eingeholt werden. Die hier als heterochron bezeichnete Identität unterscheidet sich in allgemeiner Weise zunächst von dem Verständnis einer „Patchwork-Identität“ (Keupp 1997: 11) insofern, als letztere im Sinne eines Flickenteppichs in der Metaphorik nebeneinander angeordneter Teilidentitäten operiert, wohingegen die heterochrone Identität eher fraktal oder rhizomatisch (vgl. Deleuze/Guattari 2005: 16) angelegt und die raumzeitliche Verhandlung spezifischer Differenzen immanent ist. Das Nebeneinander der Identitäten avanciert heterochron zu einer Vexierbild-Logik: In Abhängigkeit von kontextuellen, d.h. raumzeitlichen Gegebenheiten treten verschiedene Facetten der Persönlichkeit – die Identitäten (vgl. Schimank 2010: 146) – jeweils flüchtig und somit nur vorübergehend hervor. Weitere Facetten werden jedoch nicht dauerhaft überlagert, sondern bleiben als Differenzen bestehen und – je nach Kontext – gleichsam sichtbar.

An dieser Stelle wird die Herausforderung einer noch ausstehenden Theoriebildung deutlich: Für die Verknüpfung von Raumordnung und Raumpraktik existiert zwar bereits ein raumtheoretisches Modell (Böhme/Herrmann 2011: 29; Herrmann 2014a: 405, 2014b: 53), das jedoch lediglich ansatzweise dienlich ist, um die hier als heterochron bezeichneten Identitätsformen zu erfassen.

Abb. 14: Raumtheoretisches Modell.



Quelle: vgl. Böhme/Herrmann 2011: 29; vgl. Herrmann 2014a: 405, 2014b: 53.

Das vorliegende Modell bildet Raum und Interaktionsraum als interdependentes Gefüge ab. Raum wird hier in seinen verschiedenen, zeitlich überdauernden Materialitäten erfasst: Als Entwurf in Form von Bildern und Karten, als Topografie in Form von Architekturen und Orten. Im Gegensatz dazu kommen die sprachlich und gestisch erzeugten Handlungs- und Deutungsmuster des Interaktionsraums lediglich flüchtig, d.h. zeitlich nicht manifestiert, zum Ausdruck. Die im Modell eigenzeichneten Pfeile markieren mögliche Verschränkungen, die im Sinne von Interferenzen fungieren. Exemplarisch ließen sich über die biografischen Interviews sowie die ikonischen Ausdrucksgestalten hinaus folgende Materialien exemplarisch heranziehen:

- Hinsichtlich des *entworfenen Raums* und der darauf bezogenen *Deutungsmuster*: Sprachliche Entäußerungen innerhalb von Internet-Foren und/oder Internet-Blogs.
- Hinsichtlich des *topografischen Raums* und der darauf bezogenen *Handlungsmuster*: Videos und Fotografien von Posen und Performances/Auftritten im Rahmen von Conventions und Cosplay-Meisterschaften.

Die Grenzen des Modells ergeben sich aus den bisherigen Ausführungen unter Rückgriff auf das zugrunde liegende empirische Material: Zwar ist Zeitlichkeit den differenten räumlichen Manifestationen des Modells in Form der jeweilig unterschiedlichen Sinnmanifestationen immanent, jedoch können bspw. weder die für die Cosplayer zentrale textile Materialität der Kostüme – und folglich die Praktiken der Maskierung und der Metamorphose – noch die verschiedenen synchronen und diachronen Zeitlichkeiten – bspw. die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen – nicht oder nur näherungsweise empirisch eingeholt werden. Weiterführend steht zudem eine minimale Kontrastierung der Cosplay-Szene mit anderen informellen Bildungsräumen – bspw. mit demjenigen der Body Modification-/Tattoo-Szene – sowie eine maximale Kontrastierung mit schulischen Theatergruppen – folglich mit genuin formalen Bildungsräumen – im Sinne einer empirisch fundierten Theoriebildung vor dem Hintergrund der Verschränkung bildungs- und identitätstheoretischer mit raumzeitlichen Annahmen noch aus.⁴ Die „szenischen Heterochronien“ resp. die „heterochronen Identitäten“ lassen sich folglich als Bindeglied differenter Bildungsräume an der Schnittstelle von Schul- und Jugendforschung verorten.

4 Vgl. hierzu weiterführend: Herrmann, Ina: „Szenische Heterochronien. Bildung als raumzeitliche Praktik“ (Arbeitstitel des aktuellen Habilitationsprojekts, 2014-2017).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2016): *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (1997): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, Jeanette/Flasche, Viktoria/Herrmann, Ina (2016): *Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 1, S. 62-77.
- Chlada, Marvin (2005): *Heterotopie und Erfahrung. Abriss der Heterotopologie nach Michel Foucault*. Aschaffenburg: Alibri.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1996): *Was ist Philosophie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2005): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. 2., akt. u. überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (1992): *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, S. 34-46.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2014): *Die Heterotopien. Der utopische Körper*. Zwei Radiovorträge. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Goffman, Erving (2003): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 11. Auflage. München: Piper.
- Goffman, Erving (1973): *Asyle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2010): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagedorn, Jörg (Hrsg.) (2014): *Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartle, Johan F. (2006): *Der geöffnete Raum. Zur Politik der ästhetischen Form*. München: Wilhelm Fink.
- Heinrich, Karen/Tobler, Christoph (2016): *Szeneprofil: Cosplay*. <http://wp1026128.server-he.de/wpsz/?portfolio=cosplay> [Zugriff: 21.07.17].
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.

- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Herrmann, Ina (2014a): „Die Stelle find ich schön“: Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Identität und Schule. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 403-419.
- Herrmann, Ina (2014b): Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. 3., vollst. überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdahl, Max (1987): Pose und Menschenbild. Arno Breker – kein Nachfolger von Michelangelo. In: Die Zeit, Nr. 52. <http://www.zeit.de/1987/51/pose-und-menschenbild> [Zugriff: 21.07.17].
- Imdahl, Max (1996): Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Imdahl, Max (2001): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? 3. Auflage. München: Wilhelm Fink, S. 300-324.
- Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2010): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-39.
- Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirchner, Babette (2011): Eventgemeinschaften. Das Fusion-Festival und seine Besucher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Babette (2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Michael R. (2012): Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 13, 1, S. 129-161.
- Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/L4SADCU7WIGG5P3SBF3KAY6GBLNCHPTE/full/1.pdf> [Zugriff: 23.07.17].
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-289.
- Reber, Ursula (2009): Formverschleifung. Zu einer Theorie der Metamorphose. München: Wilhelm Fink.

Ruoff, Michael (2009): Foucault-Lexikon. München: Wilhelm Fink.

Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim, München: Juventa.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Raum(re)produktion einer „zukünftigen Bildungslandschaft“

Sebastian Dirks

„Es räumt“ (Gotthard 2007: 19; Löw 2008: 195). Was Martina Löw der Ungleichheitsforschung und Axel Gotthard den Geschichtswissenschaften kritisch zuschreiben, lässt sich auch den Erziehungswissenschaften bescheinigen. Gemeint ist eine weit verbreitete, jedoch unübersichtliche Thematisierung von Räumen, Grenzen und Territorialisierungen ohne systematische theoretische Grundlage. Die Beschäftigung mit räumlichen Aspekten von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen hat in den letzten Jahren im Anschluss an einen *spatial turn* in den Kulturwissenschaften (Döring/Thielmann 2008) enorm an Bedeutung gewonnen.

Zwar lässt sich in den Erziehungswissenschaften nicht unbedingt von einer räumlichen Wende sprechen, wie Fabian Kessl (2016) aufzeigt, denn in pädagogischen Konzepten sind Raum und Räumlichkeit implizit schon immer gedacht. Jedoch ist eine Zunahme der theoretischen Reflexion und damit auch der Systematisierung des Räumlichen in der Erziehungswissenschaft zu beobachten. Dies zeigen auch erste Arbeiten, die eine Ordnung in die verschiedenen Stränge der Diskussion bringen und für eine raumtheoretisch sensible Erziehungswissenschaft (Nugel 2016: 25ff.) plädieren, die Raum und Räumlichkeit als altes Thema der Erziehungswissenschaft systematisch aufarbeitet (Kessl 2016: 15f.).

Für die in diesem Beitrag eingenommene Perspektive sind drei Entwicklungen in der Beschäftigung mit Raum und Räumlichkeit relevant. Zum einen ist das die Frage, welche Räume in Bildungs- und Erziehungsprozessen hervorgebracht werden und wie diese in Beziehung zu anderen Räumen stehen. Hier wird nicht nur metaphorisch nach in Bildungsprozessen eröffneten Räumen gefragt, sondern auch nach der wahrnehmbaren Materialität dieser Räumlichkeit (Böhme/Flasche/Herrmann 2016). Der zweite Strang folgt den in gesellschaftlichem Wandel veränderten Raumordnungen. Sozialpolitisch (Kessl/Otto 2007) wie auch bildungspolitisch (Lindner/Mattern 2015) gelangen Nahräume in den Fokus von Lösungsansätzen. Für die Ausgestaltung und die Organisation sowohl von Sozialer Arbeit als auch von Schule gewinnt dies zunehmend an Bedeutung. In dieser Diskussion eingelagert ist eine Analyse, wie

Raum strategisch zur Durchsetzung von Macht und Herrschaft konzipiert wird (Belina 2013). Der dritte Aspekt zielt auf die (auch materielle) Gestaltung von Räumen zur Ermöglichung von Bildungsprozessen. Wenn in der Reggiopädagogik als Pädagogik der frühen Kindheit der Raum als „dritter Erzieher“⁴ begriffen wird (Schäfer/Schäfer 2009), dann wird für eine Ermöglichung von Bildung die Frage gestellt, wie Räume beschaffen sein müssen, um sie als Lernorte positiv erleben zu können.

Dieser Beitrag schlägt anschließend an die raumtheoretischen Überlegungen Henri Lefebvres eine Analyseperspektive vor, die diese Stränge in ein dialektisches Verhältnis zueinander setzt. Als Raum(re)produktion soll hier die gegenwärtige Herstellung von Raum als gesellschaftliche Praxis in historischer Gewordenheit bezeichnet werden.

Nach der theoretischen Grundlegung dieser Perspektive, wird ausgehend von einem empirischen Beispiel deren heuristischer Nutzen verdeutlicht. Hierzu wird eine Praxisanalyse der (bildungs)politischen Figur „Bildungslandschaft“ in einem Hamburger Stadtteil¹ durchgeführt. In dieser Analyse werden vielschichtige Prozesse im Kontext von Stadtplanung und Bildungspolitik ausgehend von einem Stadtteilkulturzentrum ausgearbeitet. Vor dem Hintergrund der raum(re)produktionstheoretischen Perspektive kann gezeigt werden, wie sich pädagogische Orte und deren Verknüpfungen in unterschiedlichen institutionellen Settings verschieben.

1 Raum(re)produktion Sozialer Arbeit

Unter dem Schlagwort „Sozialraumorientierung“ werden in der Sozialen Arbeit unterschiedliche fachliche und theoretische Konzepte mit sehr unterschiedlichem Inhalt zusammengefasst (vgl. Drilling/Oehler/Schnur 2015). In der Schnittmenge von Schule, Bildung und Sozialer Arbeit hat sich das „(steuerungs)politisch-programmatische Konzept“ (Reutlinger 2009: 119) der Bildungslandschaft etabliert, das nicht nur vom Wort her räumliche Bezüge aufweist. Ausgehend von der Sozialen Arbeit, die mit dem Konzept um Anerkennung als Ort informeller Bildung wirbt (vgl. Coelen/Oelerich/Prüß 2008: 377), wird dem Konzept kritisch unterstellt, die Schule zu privilegieren, indem diese „den Standpunkt eines dominanten und, im wahrsten Sinne des Wortes,

1 Die in diesem Beitrag verwendeten ethnographischen Daten (Beobachtungsprotokolle, Dokumente und Interviews) sind im DFG-geförderten Projekt „Raum(re)produktion Sozialer Arbeit“ (Dirks et al. 2016) erhoben und ausgewertet worden. Ich bedanke mich an dieser Stelle ausdrücklich bei Fabian Kessl, Maike Lippelt, Kristina Schulz und Carmen Wienand für die Zusammenarbeit.

raumgreifenden Zentrums ein[nimmt], das sich im Handumdrehen die Jugendarbeit zu einem Anhängsel macht“ (Linder/Mattern 2015: 89). Dies ist jedoch nicht die einzige Kritik, die gegen das Konzept vorgebracht wird.

Christian Reutlinger (2011) weist ihm in mehrfacher Hinsicht raumtheoretische Defizite nach. Die Konzeption verkürze den Raum auf den Ort und vernachlässige damit die gesellschaftliche Konstruiertheit von Raum. Er weist mit Benno Werlen darauf hin, dass eine Landschaft „den von einem bestimmten Standpunkt aus beobachtbaren, individuellen Gesamteindruck eines Teilstücks der Erdoberfläche“ (Werlen 2000: 388) bezeichnet. Somit entsteht Landschaft erst im Beobachten, im Sichtbarmachen von einem bestimmten Standpunkt aus. Dieser Standpunkt erweist sich als einer von oben, so Reutlinger, von dem aus ein Netzwerk ohne Höhen und Tiefen als bloßes Nebeneinander von Bildungsorten sichtbar werde. Daran anknüpfend werde eine Bildungslandschaft gerade auch die informellen Orte der Kindheit sichtbar machen, was eher auf eine Kontrollphantasie verweist (vgl. Reutlinger 2011: 61). Mit der programmatischen Behauptung von Landschaften in begrenzten Stadtteilen ist zudem die Gefahr einer Verdinglichung der Landschaft verbunden. Mit diesen Defiziten verbindet Reutlinger unterschiedliche raumtheoretische Herausforderungen: Zunächst sei zu bestimmen, wer an der Konstitution von Bildungslandschaften beteiligt oder ausgeschlossen ist. Das bedeutet den Blick von oben in einen von innen zu wandeln. So kann es auch gelingen, eine weitere Herausforderung zu meistern, nämlich die Landschaft vom Handeln aus zu verstehen, um letztlich einen dynamischen Landschaftsbegriff zu entwickeln (Reutlinger 2011).

Dieser Beitrag schließt sich den kritischen Stimmen an und stellt eher skeptisch stimmende Aspekte der Praxis in einer konkreten bildungs- und stadtentwicklungspolitisch geplanten Bildungslandschaft in den Mittelpunkt. Dabei treten positive Facetten, wie die geringere Leistungsorientierung in Kooperationsangeboten oder eine möglicherweise verlässlichere umfassende soziale Angebotsstruktur im Stadtteil, in den Hintergrund. Dieser Fokus auf die erst in einer Analyse der Praxis erkennbaren negativen Seiten rechtfertigt sich aus der in der Diskussion fast durchgängig positiven Bezugnahme auf die Konzeption der Bildungslandschaften (Bleckmann/Schmidt 2012; Coelen et al. 2015; Fischbach et al. 2015).

Hierzu wird in diesem Beitrag eine raum(re)produktionstheoretische Fundierung zur Analyse von Bildungslandschaften vorgeschlagen, um die von Reutlinger formulierten Defizite auszugleichen. Die Bildungslandschaft wird damit als ein politisch-programmatisches Konzept beschrieben, dass in der Praxis konkret erfahrbare Räumlichkeiten herstellt.

1.1 Raum(re)produktionstheorie:

Ein theoretisches Angebot zur Analyse räumlicher Praxis

Die raum(re)produktionstheoretische Perspektive nimmt theoretische Überlegungen Henri Lefebvres und im Anschluss daran entstandene jüngere Arbeiten (vgl. Vogelpohl 2012; Harvey 2014; Belina 2013; Schmid 2005; Guelf 2010) zum Ausgangspunkt. Sie entwickeln ein relationales Raumverständnis, das Raum als Ergebnis sozialer Praxis begreift. Das theoretische Angebot Lefebvres gewährleistet sowohl eine Analyse der Alltagspraxis als auch eine gesellschaftstheoretische Verankerung. Die Kernannahme der raumtheoretischen Überlegungen Lefebvres ist die These: „(Social) space is (social) product“ (2010: 26). Räumliche Verhältnisse sind für Lefebvre insofern Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse als „jede Gesellschaft [...] einen ihr eigenen Raum [produziert]“ (Lefebvre 2006: 330 f.).

Raum unterliegt somit dem Wandel gesellschaftlicher Praxis und ist nur in deren Kontext zu bestimmen. Im Unterschied zu raumtheoretischen Ansätzen, die Raum als absolut, relativistisch oder relational bestimmen, weist Lefebvre über die bloße Beschreibung dessen, was *Raum an sich* ist, hinaus, und rückt die Gesellschaftlichkeit der Produktion von Räumlichkeit ins Blickfeld und damit die Raum hervorbringende Praxis und deren Bedingungen.

1.2 Triade der Raumproduktion

Die Produktion des Raumes konzipiert Lefebvre in einer, so die Formulierung von Dünne, „nie zum Stillstand kommenden Dialektik“ (Dünne 2006: 298) zwischen drei Dimensionen der Räumlichkeit. Diese umfassen die „doppelte Triade“ (Schmid 2005: 20) *wahrgenommener Raum*, *konzipierter Raum* und *gelebter Raum*, denen jeweils die *räumliche Praxis*, *Repräsentationen des Raumes* und *Repräsentationsräume* zugewiesen sind. Mit dieser triadischen Konzeption der Raumproduktion knüpft Lefebvre an seine Kritik des Alltagslebens (Lefebvre 1987) an, in der er die Praxis des Alltagslebens mit ihren Routinen, Wiederholungen und Innovationen als Verhinderungsstruktur und Ort der Kontingenz analysiert. Die alltägliche Praxis wird zum Ort, an dem sich gesellschaftliche Verhältnisse repräsentieren, reproduzieren, aber auch bearbeitbar und veränderbar sind.

Der *wahrgenommene Raum* umfasst den physisch-materiellen Raum (Schmid 2005: 205; Belina 2013: 49ff.). Hier verortet Lefebvre die *räumliche Praxis* als Bindeglied zwischen der Wirklichkeit des Alltags und der des Urbanen (Lefebvre 2010: 38). Er ist somit eine durch *soziale Praktiken* erschaffene Bühne gesellschaftlicher Praxis, d.h. soziale Praktiken schaffen einen Raum, der in seiner Materialität sinnlich wahrnehmbar ist. Im *wahrgenommenen Raum*

schreiben sich die Handlungen von Akteur*innen durch Verstetigungen räumlicher Praxis ein. Somit bezieht sich diese Dimension auf die kollektive Schaffung, Bestätigung und Wahrnehmung von Orten und räumlichen Ensembles.

Der *konzipierte Raum* bezeichnet den in Wissenschaft, Planung oder Institutionen erdachten Raum. Die in diesen Feldern entwickelten *Repräsentationen des Raumes* erklären und beeinflussen, was gelebt und wahrgenommen wird (Lefebvre 2010: 38f.). Damit wird der physisch-materiellen eine diskursive Ebene des Räumlichen im Sinne von sprachlichen, graphischen oder symbolischen Darstellungen als institutionalisierte und legitimierte Konzepte des Räumlichen hinzugefügt.

Mit dem *gelebten* oder auch *erlebten Raum* ergänzt Lefebvre die dialektische Beziehung zwischen Materiellem und Gedachtem und öffnet sie zu einer Triade. Diese dritte Dimension umreißt er als Raum „der direkt durch die mit und in ihm assoziierten Bilder und Symbole gelebt wird, letztlich als den Raum der ‚Bewohner‘ und ‚Nutzer‘“ (Lefebvre 2010: 39, Übers. S.D.) und wird durch den Wunsch nach Aneignung und Veränderung bestimmt. Er entstehe als *Repräsentationsraum* durch einen auch symbolischen Gebrauch der Objekte im physischen Raum, der somit durch ein mehr oder weniger kohärentes System von nonverbalen Symbolen und Zeichen überlagert wird (Lefebvre 2010: 39). Dieser Repräsentationsraum verweist somit nicht notwendiger Weise auf den Raum an sich, sondern auf ein Drittes. In ihm repräsentieren sich „gesellschaftliche ‚Werte‘, Traditionen, Träume – und nicht zuletzt auch kollektive Erfahrungen“ (Schmid 2005: 223).

Diese Perspektive, die auch (kollektive) Subjektivität in Raumnutzung, Raumerleben und Raumkonzeption als Teil der gesellschaftlichen Produktion integriert und subjektives Empfinden von Räumlichkeit mit historisch-gewachsener Räumlichkeit verknüpft, kann zunächst nicht-räumlich gedachte soziale Differenzen in das Erleben, Gestalten und Nutzen von Räumen analytisch miteinbeziehen.² Diese Perspektive öffnet eine Möglichkeit, ein binäres Raumverständnis, das nur Materialität und Denken relationiert, zu erweitern.

1.3 Raum(re)produktionstheorie

Die doppelte Bestimmung von Raum als „Produkt“ und „Produktionsmittel“ sowie der Bestimmung seiner Produktion in der Raumtriade weisen darauf hin,

2 Ansätze einer solchen Lesart finden sich beispielsweise in den Überlegungen zu einer *urban citizenship* (Dikeç/Gilbert 2008). Die Autor*innen weisen ebenso wie Kipfer et al. (2008) darauf hin, dass Lefebvre zwar Differenz als wesentliches Merkmal in der Herausbildung des Urbanen benennt, ja das Recht auf Differenz als Teil des Urbanen konzipiert (Lefebvre 2014: 135f.), jedoch Differenz selbst sowohl in seinen Überlegungen zur Urbanität als auch in seiner Kritik des Alltagslebens (1987) eher unterkomplex analysiert.

dass der Produktionsprozess selbst immer auf bereits bestehende Räumlichkeitsmuster aufbaut. Deshalb werden hier Lefebvres Überlegungen als Theorie der „Raum(re)produktion“ gelesen, um darauf zu verweisen, dass in den räumlichen Praxen Bestehendes stets bearbeitet wird – im Sinne einer Bestätigung, Verschiebung und Veränderung.

Die mit der Einführung des *Gelebten* verbundene Perspektiverweiterung um die Dimension alltäglicher (Re)produktion des Raumes ist zentral für die raum(re)produktionstheoretische Perspektive. Die Betonung der Routinen des Alltags sowie deren Funktion in der Raumproduktion verweisen nicht nur auf die Relevanz sozialer Praktiken, sondern auch über den *gelebten Raum* als Dimension der Erfahrung und des Erlebens auf die Ebene des Körperlichen (Schmid 2005: 219f.; Lefebvre 2010: 40).

In der steten Dynamik zwischen den Dimensionen der Triade kann der gesellschaftliche Prozess der Raum(re)produktion rekonstruiert werden: Raum wird in der alltäglichen Praxis gleichermaßen wahrgenommen, erlebt und konzipiert, wobei diese Prozesse jeweils in Bezug zu vorher bestehenden Wahrnehmungs-, Konzeptions- und Erlebenspraktiken stehen. Der Begriff der Raum(re)produktion benennt somit die Gleichzeitigkeit der Herstellung und Wiederherstellung von Raum als permanenten gesellschaftlichen Prozess, der den Zusammenhang von Praktiken, räumlicher Materialität sowie Raumrepräsentationen umfasst. Eine Raum(re)produktionsanalyse rekonstruiert somit nicht in erster Linie den Raum *an sich*, sondern vielmehr die Praktiken seiner (Re-)produktion, d.h. sie nimmt die Räumlichkeit von Praktiken, Repräsentationen und Konzeptionen als räumliche Praxis in den Blick.

Die Raumtriade dient dabei jedoch nicht als Analyseraster, das sich damit begnügt, Praktiken, Materialitäten, Konzepte und Wahrnehmungen den jeweiligen Dimensionen zuzuweisen. Es stellt eher eine Heuristik bei der Bearbeitung der Frage nach Raum(re)produktion Sozialer Arbeit dar, in dem sie den Blick für die Vieldimensionalität und deren Dynamik schärft. Die in diesem Beitrag vorgestellte Analyse ist somit notwendigerweise unvollständig.

2 Empirie: Orte pädagogischer Praxis in Bildungslandschaften

Eine raum(re)produktionstheoretische Analyse kann an unterschiedlichen Ausgangspunkten ansetzen. Die folgende Analyse setzt an der stadtplanerischen Raumkonzeption einer Bildungslandschaft in einem Hamburger Stadtteil an, führt in ein Stadtteilkulturzentrum als spezifischem Ort in dieser Bildungslandschaft und von dort aus wieder zurück auf die Ebene des Stadtteils.

2.1 *Die Bildungslandschaft in der Stadtplanung: Der Stadtteil Hansebrook und das Stadtteilkulturzentrum Parkhaus*³

Hansebrook-Mitte ist als innenstadtnaher Stadtteil Hamburgs mit relativ hohem Altbaubestand ein geradezu typisches Gentrifizierungsareal. Hier ist der allgemeine Hamburger Trend zu wachsender Bevölkerung und knapper werdendem Wohnraum bei steigenden Mieten besonders zu spüren. Der Stadtteil wird in den letzten zwanzig Jahren jedoch auch durch verschiedene Bundes- und Länderprogramme der Stadtentwicklung gefördert. Im Rahmen der Stadtentwicklungspolitik setzen die Planer*innen aktuell auf die Entwicklung der wirtschaftlichen Attraktivität des Standortes, was sich vor allem im Ausbau der zentral gelegenen Einkaufsstraße zeigt. Als langfristiges Ziel ist aber auch die Entwicklung Hansebrooks zu einem „familienfreundlichen Stadtteil“ anvisiert, der als „zukünftige Bildungslandschaft“ (Integrierte Stadtteilentwicklung: 58) beschrieben wird, in der die lokalen Bildungsangebote und die soziale Infrastruktur miteinander vernetzt sind und eine enge Zusammenarbeit von v.a. Grundschulen und freien Trägern gefördert wird:

„Die Infrastruktur für ein familienfreundliches Hansebrook-Mitte muss Bedingungen bieten, die Eltern das Leben mit Kindern erleichtern und den Kindern des Stadtteils eine frühe und individuelle Förderung ermöglichen. Ein Nebeneinander verschiedener Angebote reicht dafür nicht aus. Die Angebote müssen vernetzt sein, um den zum Teil sehr unterschiedlichen Anforderungen der Familien gerecht zu werden.“ (Ebd.: 55)

Die Stadtentwickler*innen in Hansebrook übernehmen an dieser Stelle die programmatischen Vorgaben aus der Landespolitik, die unter dem Motto der lebenswerten und wachsenden Stadt dem allgemeinen Trend der lokalen Vernetzung im Dreieck von Bildung, Kultur und Jugendhilfe folgen (Zacharias 2008: 658). Gleichzeitig bedienen sie sich mit dem Verweis auf die Bildungslandschaften dem bereits eingeführten Schlagwort aus der bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion, dem Lindner und Mattern (2015: 83ff) bescheinigen, gerade in seiner Unbestimmtheit vielfältig anschlussfähig zu sein. Es gebe ein Versprechen für die Lösung aktueller Bildungsfragen und -problematiken, lasse diese jedoch ungefragt und unbeantwortet bzw. verschleierte die Probleme sogar. Gemeinsam ist allen Verwendungen die lokale, kleinräumige, vernetzte Organisation von Bildungsakteur*innen sowie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe als Kernelement (ebd.: 84). Analog dazu ist auch die Konzeption der Bildungslandschaft in Hansebrook beschaffen, die

3 Alle Angaben zu Orten, Einrichtungen und Personen sind anonymisiert. Im Anschluss daran wurden auch entsprechende Konzeptpapiere anonymisiert und erscheinen nicht im Literaturverzeichnis. (Zur Problematik von Anonymisierung in der Erforschung von räumlichen Praktiken vgl. Kessler/Lippelt 2016: 74f.)

als Vernetzung von sozialen Angeboten für Familien an verschiedenen Orten in Hansebrook im Stadtteil gedacht ist.

Im Rahmen der Stadtentwicklungsplanung werden ausgehend von einer Ist-Beschreibung verschiedene Maßnahmen zu deren struktureller Förderung angestoßen. Erstens soll der Ausbau von Bildungs- und Stadtteilzentren gefördert werden. Neben dem Neubau eines Bildungshauses für den Stadtteil auf dem Gelände einer Grundschule, zählen hierzu auch die Sanierung und der barrierefreie Umbau des Stadtteilkulturzentrums Parkhaus aus Mitteln der Städtebauförderung.

Zweitens soll die Vernetzung der Institutionen in der Bildungslandschaft vor allem über Sozialraumteams hergestellt werden. Diese werden im integrierten Entwicklungskonzept als „formelle Netzwerke ‚sozialer Anbieter‘“ (Integrierte Stadtteilentwicklung: 59) explizit angesprochen und wurden vom Jugendamt zur sozialräumlichen Koordination der Jugendhilfeangebote im Stadtteil ins Leben gerufen. Auch das Parkhaus arbeitet hier mit. Die Fachkräfte treffen sich aber ebenso in anderen lokalen Arbeitskreisen, die lange vor den Sozialraumteams entstanden sind und in denen zum Teil die gleichen Institutionen ohne das Jugendamt vertreten sind. Eine selbstorganisierte Vernetzung der Bildungseinrichtungen existierte also schon vor der Konzeption der Bildungslandschaft durch die Stadtplaner*innen, wird jedoch nicht als solche anerkannt. Damit wird der Standpunkt, von dem aus die Bildungslandschaft betrachtet und entworfen wird, deutlich.

Drittens werden durch die kommunalen Behörden solche Angebote finanziell gefördert, die in Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen durchgeführt werden. Das Parkhaus zum Beispiel betreibt mit einem Träger der Behindertenhilfe ein Projekt, das Anwohner*innen über soziale Hilfsangebote informiert und Nachbarschaftshilfe und freiwilliges Engagement vermitteln möchte.

Das Parkhaus ist nicht nur *de facto* in der Hansebrooker Bildungslandschaft zu verorten, sondern es ist auch Akteurin und Teil der Planung, der Entwicklung und des Ausbaus dieser Bildungslandschaft und verdient daher eine nähere Betrachtung.

2.2 Das Parkhaus: Verortung in der Bildungslandschaft Hansebrook

Das Parkhaus ist in einem öffentlichen Park gelegen und verfügt über ein großzügiges zwei-etagiges Altbaugebäude, das ehemals als Krankenhaus genutzt wurde. Als Einrichtung für den Stadtteil organisieren die Mitarbeiter*innen ein soziokulturelles Programm von Kleinkunstabenden über Flohmärkte zu Stadtteilstunden, die über den Stadtteil hinausstrahlen. Aber auch die Bereitstellung von Räumen für Gruppentreffen, Veranstaltungen und private Feiern sowie der Betrieb von Selbsthilfewerkstätten gehören zum Angebot des Hauses. Ein werktäglich geöffneter Kinderbereich bildet den Kern der Arbeit für junge

Anwohner*innen des Stadtteils. Das Parkhaus engagiert sich außerdem kultur- und sozialpolitisch, z.B. mit der Teilnahme am Jugendhilfeausschuss des Bezirkes.

Im Kinderbereich hat das Parkhaus als anerkannter Träger der Jugendhilfe eine Pädagogin in Vollzeit angestellt. Sie führt gemeinsam mit Honorarkräften sowie wechselnden Praktikant*innen ein Programm mit kreativen und sportlichen Angeboten durch, das für die Kinder zwischen 6 und 12 Jahren, die hier ihre Freizeit verbringen, auch Platz zur eigenen Gestaltung lässt. Außerdem kooperiert die Einrichtung mit umliegenden Schulen. Dem Kinderbereich sind eine Etage im Haus sowie ein mit einem Zaun abgetrennter kleiner Garten im Park zugewiesen. Im Alltag wird jedoch von den Kindern häufig der gesamte öffentliche Park mit Spielplatz, Bolzplatz, Tischtennisplatten, Wiesen und einer vom Parkhaus betriebenen Kletterwand genutzt.

Das Konzept für die Jugendarbeit weist unterschiedliche Bezüge zum Stadtteil und zu Räumlichkeit auf. Bereits die Bestimmung der Zielgruppe als Kinder aus Hansebrook-Mitte zeigt einen direkten Bezug zum Stadtteil auf, der zuvor in Bezug auf die genannten Gruppen problematisiert wurde:

„Dem Stadtteilprofil entsprechend zielt unsere Arbeit auf Kinder mit Migrationshintergrund, aus schwierigen Familienlagen und sozial benachteiligten Milieus“ (Parkhaus, Konzept Kinderbereich: 12).

Neben dieser Verknüpfung von Zielgruppe und Stadtteil mit einer sozialen Profilierung des Stadtteils beinhaltet das Konzept auf der Grundlage einer vorweggenommenen Ausgangsdiagnose weitere Bezüge zu Räumlichkeit, die den Verlust des „natürlichen Bewegungsraumes“ (ebd.: 13) von in der Stadt lebenden Kindern beklagt.

Im Anschluss daran wird die Herstellung und Bereitstellung von Räumen für Kinder im Stadtteil zum zentralen Aspekt des Handlungskonzeptes der Einrichtung. Unter anderem nennen die Fachkräfte als Bedarfe der Kinder – und somit auch als Auftrag ihrer pädagogischen Arbeit – u.a. die Schaffung von:

- „- angstfreien öffentlichen und halböffentlichen Räumen im Stadtteil,
- möglichst selbstbestimmten kindgerechten Räumen und Flächen außerhalb, von Schule und Elternhaus,
- Schutzraum und Freiraum, Entwicklungsräume die sie sich ihrem Alter angemessen mit Gleichgesinnten aneignen können
- Erlebnisräume; in denen sie ihre eigene Persönlichkeit wahrnehmen und erweitern können
- Handlungsräume, in dem spielerisches Tun und Erleben über das Mögliche oder Zugelassene in Schule und Elternhaus hinaus realisierbar sind“ (ebd.: 13f.).

Das Parkhaus selbst begreift sich als Ort innerhalb des Stadtteils Hansebrook und gleichzeitig als Ort, der räumliche Möglichkeiten für die Zielgruppe schafft. Dabei wird die Einrichtung als Raum entworfen, der sich in seinem

pädagogischen Setting von anderen Settings unterscheidet. Das Parkhaus versucht Raumeignungen und -erfahrungen zu ermöglichen, die aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen im öffentlichen Raum nicht mehr möglich seien und grenzt die Einrichtung konkret gegen familiale und schulische Settings ab. Es positioniert sich somit als Ermöglichungsort zur Raumeignung innerhalb des Stadtteils: Den Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation (Parkhaus, Konzept Kinderbereich: 14) folgend,⁴ versteht sich das Parkhaus als Ort, der die Möglichkeit einer selbstbestimmten Raumeignung bietet.

2.2.1 Ein Schulkurs: Wie Kooperationen einen Ort verändern

Die konzeptionelle Abgrenzung zur Institution Schule wird im Rahmen des Kooperations- und Vernetzungsgedankens in Bildungslandschaften auf eine praktische Probe gestellt. Mit der Ausweitung des Ganztagsprinzips an den Hamburger Grundschulen wird eine „Öffnung der Schulen zum Stadtteil“ (LI Hamburg 2007) angestrebt, die stets mit dem Schlagwort „Bildungslandschaft“ in Zusammenhang gebracht wird und auf Kooperationen der Schulen mit anderen Bildungs- und Kulturanbieter*innen zielt. Das Konzept der Öffnung findet seine Umsetzung u.a. in Wahlpflichtkursen. Auch das Parkhaus bietet solche Kurse an vier Tagen in der Woche zwischen 13.00 Uhr und 15.30 Uhr in Kooperation mit einer Stadtteil- und zwei Grundschulen in der Umgebung an. In den sogenannten Neigungskursen lernen die Kinder Einradfahren, Töpfern oder Klettern. In den spezifischen Kursen für Mädchen sollen diese in einem jugenfreien Raum lernen, ihre eigenen Interessen zu erkennen und zu vertreten.

Die Schulkurse werden in den Räumen und unter der Verantwortung des Parkhauses von dessen Mitarbeiter*innen organisiert: Die Kursleiter*innen holen die Kindergruppen jeweils von der Schule ab, bringen sie zum Parkhaus, führen den Kurs durch und begleiten sie zum Abschluss wieder zur Schule. Obwohl die Kurse z.T. parallel stattfinden, bleiben die Kinder in schulhomogenen Gruppen. Direkte schulische Akteur*innen treten nur bei der Abholung der Kinder in der Schule in Aktion sowie bei der Planung und Absprache des Kursangebotes selbst.

Die teilnehmenden Kinder suchen sich den Kurs zuvor aus einem Katalog der Schule aus und besuchen das Parkhaus z.T. auch in ihrer Freizeit. So können bei gleichem Personal (Fachkräfte und Kinder) am gleichen Ort (die Räumlichkeiten des Parkhauses) Angebote unter verschiedenen institutionel-

4 Das Konzept des Parkhauses benennt Offenheit, Freiwilligkeit und Beteiligung der Kinder als Arbeitsprinzipien. Damit folgt es den von Fachverbänden und fachlichen Selbstorganisationen formulierten Arbeitsprinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. z.B. AGFJ).

lenen Bedingungen (Offene Kinder- und Jugendarbeit vs. Schulkooperation) verglichen werden.

Die folgende Sequenz führt in eine typische Situation am Ende eines Töpferkurses, der in der gut ausgestatteten Töpferei des Parkhauses stattfindet. Die Kinder haben an diesem Nachmittag Masken aus Ton getöpfert, anwesend sind zwölf Kinder der dritten Klassen der Marie-Juchacz-Grundschule sowie die Parkhaus-Mitarbeiterin Christa und der sie unterstützende Jan, der im Parkhaus seinen Bundesfreiwilligendienst absolviert:

Nathalie ruft, dass sie fertig sei. Christa sagt bestimmt: „Dann leg die Maske ins Regal und mach noch etwas Kleines. Das Töpfern geht bis drei Uhr.“ Marvin fragt: „Christa, darf ich hören?“⁵ Christa erlaubt es ihm. Dieser steht auf und verlässt den Raum durch die Tür. Nathalie: „Wenn der geht, dann gehe ich auch raus!“ Sie steht auf. Christa sagt leicht gereizt: „Nein, er kommt gleich wieder, und das Töpfern geht bis drei.“ Nathalie setzt sich wieder. [...] Ein Kind fragt: „Kann ich mir die Hände waschen?“ Christa antwortet: „Es ist erst um drei zu Ende.“ Nathalie beschwert sich: „Bei Alexandra durften wir früher gehen, das ist jetzt voll doof.“ Christa meint: „Hm, ja. Bei Alexandra durftet ihr das. Aber bei mir geht das nicht. Dann müsst ihr einen Kurs bei Alexandra wählen.“ Nathalie ruft: „Ja, das mach ich.“ Es ist jetzt ca. 14.55 Uhr.

Auch Cem ist fertig geworden. Er legt seine Maske in das Regal und sagt: „Ich gehe mir die Hände waschen.“ Er öffnet die Tür und schlüpft hinaus. Nun geht die Tür immer mal wieder auf und zu. Kinder gehen sich die Hände waschen.

Es ist 14.58 Uhr. Cem kommt wieder herein und sagt: „Christa, darf ich jetzt gehen?“ Christa: „Ja, du kannst jetzt spielen gehen.“

Die Sequenz ist durch eine deutliche Unruhe in der Töpferei geprägt, die noch zunimmt, je näher das Ende des Kurses rückt. Die Kursleiterin, eine langjährige Mitarbeiterin im Parkhaus und auch anderen Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, insistiert mehrfach, dass der Kurs bis 15.00 Uhr dauere und die Kinder so lange im Raum bleiben müssten. Auch als diese darauf hinweisen, dass sie fertig sind, werden sie aufgefordert, etwas Neues anzufangen.

Christas Einhalten der Zeit wird offensichtlich nicht bei allen Mitarbeiter*innen so strikt gehandhabt. Das deutet der Verweis auf Alexandra, die den Kurs in der Vorwoche vertreten hatte, an. Dieses von den Kindern vorgebrachte Argument wird jedoch von Christa mit der persönlichen Begründung, bei ihr gehe das eben nicht, abgewiesen. Auch wenn sie nicht direkt damit argumentiert, dass es sich um einen Schulkurs handelt, (re)produziert sie die Zeitstruktur der schulischen Unterrichtsorganisation, die einen festgelegten Start und vor allem Endpunkt als für alle gleichermaßen gültige Struktur vorgibt. Diese bestimmt in der vorliegenden Sequenz den Ablauf und das Tun der Beteiligten. Im Zentrum steht hier nicht die Tätigkeit des Töpferns, die

5 Mit Marvin, der als Kind mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gilt, gibt es eine Verabredung, dass er Musik hören darf, wenn er ein Stück fertig getöpfert hat.

Fertigstellung einer kreativen Aufgabe oder gar die Lust am Töpfern, sondern die Dauer des Kurses bestimmt den Verbleib und das Tun am Ort.

Auch die Kinder registrieren die dieser Zeitstruktur innewohnende Vorgabe, am Ort zu bleiben. Das zeigt sich in nicht nur in den Fragen, ob sie gehen dürfen, sondern auch in ihren Beschwerden, wenn dies verneint wird. Sie argumentieren mit dem Verweis auf Alexandra für die Möglichkeit eines anderen Umgangs mit der zeitlichen Struktur. Auch der Wunsch die Hände zu waschen, ist zunächst kein erfolgreicherer Versuch die Vorgabe zu unterwandern. Erst zu fortgeschrittener Zeit und Auseinandersetzung legitimiert er es, in Kombination mit der direkten Aktion, den Raum zu verlassen.

Im schulisch geprägten Setting der Neigungskurse treten die im Einrichtungskonzept formulierten Prinzipien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wie Freiwilligkeit und Selbstbestimmung in den Hintergrund. Ein Unterschied zeigt sich aber nicht nur im Verhältnis zur Konzeption, sondern auch zur Praxis im offenen Angebot des Hauses. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Settings zeigt sich in einem kontrastiven Vergleich: In den offenen Nachmittagsangeboten weisen die Pädagog*innen regelmäßig etwa eine Viertelstunde vor dem Ende die Kinder darauf hin, dass nun das Haus schließe. In der folgenden Sequenz versuchen Jan und der Pädagoge Dieter in ihren Feierabend zu gehen:

Gegen Viertel vor sechs werden die Kinder aufgefordert, den Saal zu verlassen. Nathalie, Viola und Olivia spielen fangen. Jamie versteckt sich auf dem Männer-WC. Die meisten Kinder gehen nach und nach. Nathalie und Viola kommen zum Geräteraum und fragen, ob sie noch etwas aufräumen können. „Nein, aber du kannst dich selbst nach Hause räumen“, sagt Jan zu Nathalie. Viola nimmt einen Plastikteller und den Balancierstab von der Bank und fragt mich, ob sie das aufräumen dürfe. Sie trägt die Sachen in den Geräteraum, wo Jan sie entgegennimmt. Dieter sagt: „Hier hängen noch Jacken!“ Als er Nathalie und Viola sieht sagt er, dass jetzt Schluss sei. Nathalie und Viola gehen Richtung Außentreppe. Viola sagt: „Aber Jamie hat sich auf dem Klo versteckt!“ Nathalie sagt: „Nein, Jamie ist schon gegangen.“ Im Weggehen tuscheln die Mädchen miteinander. Nach einem kurzen Moment streckt Jamie den Kopf aus der WC-Tür. Dieter geht an ihm vorbei und fragt ihn, ob er abgespült habe. Jamie bejaht und geht in Richtung Ausgang. Dieter lässt ihn vorbeigehen und geht hinterher. Ich stehe auf dem Flur und höre Gejohle und dann Dieter etwas sagen. Ich höre, wie die Tür zugeht. Dieter kommt wieder um die Ecke gebogen und sagt zu mir: „Die Kinder versuchen immer, Schuhe zwischen die Tür zu stellen.“

Aus der Erfahrung, dass einige Kinder am Ende des Tages immer nicht nach Hause gehen wollen und dem Wunsch der Mitarbeiter*innen, pünktlich in die Freizeit zu gehen, erfolgt eine frühe Anweisung, die Räume zu verlassen. Viele Kinder folgen dieser Anweisung auch, einige jedoch spielen weiter, verstecken sich oder bieten an, beim Aufräumen zu helfen. Diese Angebote werden jedoch – hier von Jan – abgelehnt und eher als Hinauszögern des Gehens interpretiert. Die Kinder müssen, im Gegensatz zum Schulkurs – immer wieder darauf hingewiesen werden, dass nun Schluss sei und sie nach Hause gehen

müssen. Auch hier sind die Kinder mit einer Zeitvorgabe konfrontiert, die ihren Aufenthalt rahmt. Die Öffnungszeiten der Einrichtung und die Lohnarbeitsstruktur der Erwachsenen bestimmen das Ende des Aufenthalts in diesem konzeptionell zur Aneignung bestimmten Raum. Damit ist der als gegenschulisch und gegenfamilial konzipierte Ort strukturell begrenzt und endet mit dem gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Budget.

In beiden Settings zeigen sich unterschiedliche Praktiken der Akteur*innen im Parkhaus. Dies repräsentiert ein unterschiedliches Erleben des Ortes. Die unterschiedliche Praxis stellt differente Orte her: Das Parkhaus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und ein schulisch wahrgenommenes Parkhaus. In beiden Fällen ist das Ende des Angebotes zeitlich definiert und die Fachkräfte weisen auch darauf hin. In einem Fall ist das dem Schutz des eigenen pünktlichen Feierabends geschuldet und im anderen der Durchsetzung einer schulisch vorgegebenen Zeitstruktur. Gleichermaßen nehmen die Kinder den Ort selbst je nach institutionellem Setting unterschiedlich wahr. Das repräsentiert sich in den unterschiedlichen widerständigen Akten. In der schulischen Struktur möchten einige Kinder den Ort frühzeitig verlassen und probieren verschiedene Taktiken aus. Am Parkhaus der offenen Arbeit möchten sie weiter verweilen und versuchen dies ebenfalls mit unterschiedlichen Mitteln durchzusetzen. Dies ist Ausdruck dafür, dass dieses Parkhaus als eigener, zumindest nicht zu verlassender Ort erlebt wird.⁶ Die unterschiedlichen institutionellen Settings am Ort verändern die Praktiken der Akteur*innen und stellen unterschiedlich(e) pädagogische Orte her.

2.2.2 Bildungslandschaft: Kontexte der Schulkooperation

Veränderungen sind jedoch nicht nur temporär in den Kursen zu beobachten, sondern auch auf anderen Ebenen. Allein die Umwandlung der umliegenden Schulen in Ganztagschulen hat einen entscheidenden Einfluss auf das Parkhaus.

In einer ruhigen Minute während der teilnehmenden Beobachtung entsteht ein Gespräch mit Cornelia, der Leiterin der Kinder- und Jugendarbeit im *Parkhaus*. In dessen Verlauf kommen die Schulkurse und die damit verbundenen Veränderungen zu Sprache:

„Sie sagt, dass sie als Parkhaus da offen herangegangen seien, es habe sich eben schon was verändert, aber sie mussten das machen, denn so ‚sichern die Kurse unsere offene Arbeit‘“.

6 Interessant ist, dass in beiden Fällen die Toilette als Rückzug zur Unterwanderung dieser strukturierten Zeit-Grenzen genutzt wird. Die Kinder nutzen sie, da sie um deren geschützte Privatheit wissen und der Gang zu Toilette nicht verwehrt werden darf. Dies wäre noch einmal einer gesonderten Analyse zu unterziehen.

Die fachliche Offenheit mit der das Parkhaus an die Kooperation herangetreten ist, wird in dieser Aussage von einer finanziellen Notwendigkeit begleitet. Cornelia weist darauf hin, dass die Kooperation mit der Schule die offene Arbeit gewährleistet. Das dies für die Einrichtung von großer Bedeutung ist, wird vor dem Hintergrund der flächendeckenden Einführung von Ganztagsbetreuung an Hamburger Grundschulen im Jahr 2013 verständlich, in dessen Folge einige kleinere Initiativen und Vereine der vormaligen Hortbetreuung ihren Betrieb ganz einstellen mussten. Die Zielgruppe des Parkhauses sind Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren und somit zum größten Teil im Grundschulalter. Wenn sie eine Ganztagschule besuchen, müssen sie bis 15.30 Uhr in der Schule sein und können in dieser Zeit keine Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nutzen. Zumindest in dieser Zeit besuchen wesentlich weniger Kinder die Einrichtungen der offenen Arbeit. Diese Lücke müssen die Einrichtungen schließen und hier bietet sich die (bildungs)politisch gewollte Kooperation mit den Schulen an, da die Adressat*innen der Arbeit genau dort sind.

Im Zusammenhang mit der ökonomischen Notwendigkeit zur Kooperation mit den Schulen entstehen auch Konkurrenzen zwischen den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wie Cornelia in einem anderen Zusammenhang erläutert. Mit der Einführung der Ganztagschule und der Übernahme von schulischen Angeboten habe sich das Verhältnis zwischen dem Parkhaus und dem benachbarten Jugendhaus Club-Mitte (CluMi) verschlechtert. Da der CluMi eigentlich auf ältere Jugendliche zielt, mit denen es in der Vergangenheit im Parkhaus immer wieder Auseinandersetzungen gab, dürften die Einrichtungen eigentlich nicht in Konkurrenz stehen. Dass der CluMi der Marie-Juchacz-Grundschule Kurse anbietet, verärgert die Parkhausmitarbeiter*innen daher. Der Geschäftsführer des Parkhauses beschreibt dies in einem Interview als Konkurrenz um die Zielgruppe:

„seitdem haben wir auch mit dem Träger und mit diesem Ort die Konkurrenz um die Zielgruppe, weil die haben sich dann eben nicht auch auf die schwierigen Leute gestürzt, sondern haben gerne die Jüngeren genommen, die Zielgruppen, die wir eigentlich schon hatten, [...] und so hatten wir quasi hier ganz nah beieinander die gleichen Zielgruppen und die ganze Zusammenarbeit war immer relativ schlecht bis auf kleinere Ausnahmen.“

Ein weiterer Aspekt über den Cornelia berichtet ist, dass die Schulen im Stadtteil zwischen unterschiedlichen Trägern quasi aufgeteilt werden. Das Parkhaus selbst arbeitet mit zwei Grundschulen zusammen. Eine dritte Grundschule im Umfeld wird nicht bespielt, obwohl mit deren Hort vor der Einführung des Ganztagsbetriebes Kooperationen bestanden. Diese Schule kooperiert nun mit einem anderen Jugendhilfeträger, der gleichzeitig auch ein Familienzentrum betreibt und in das neu entstehende Bildungshaus (vgl. 2.1) eingebunden ist.

Cornelia erklärt diesen Umstand mit der größeren räumlichen Nähe des neuen Trägers zur Schule.⁷

3 Zusammenfassung: Raum(re)produktion in Bildungslandschaften

Die in diesem Beitrag vorgestellte raum(re)produktionstheoretische Analyse der Praxis einer pädagogischen Einrichtung in einer spezifischen Bildungslandschaft bleibt zwar unvollständig, zeigt aber das Potential einer solchen Perspektive. Sie versucht über eine Analyse des Diskurses und der Materialität des Raumes ebenso hinauzuweisen, wie über eine Konzentration auf situative Praktiken. In dem sie die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit von Materialität, Raumkonzeption und Erleben in der Praxis miteinander in Beziehung setzt. Somit kann die Herstellung von Orten als Raum(re)produktion in den Blick genommen werden. Dass die Kinder das Töpfern als schulisch erleben, basiert somit sowohl auf implizitem Wissen über schulische Strukturen und deren Konzeption, wird aber auch *in actu* (re)produziert, sodass der materiell und geographisch gleiche Raum eine Veränderung erfährt. Die verschiedenen Dimensionen der Triade greifen ineinander. Der Prozess ist jedoch nur weiter begreifbar, wenn weitere Schichten – der Stadtteil, die Bildungslandschaftskonzeption – in die Analyse einbezogen werden. Zum Abschluss werden die zentralen Aspekte dieser raum(re)produktionstheoretischen Analyse der Hansebrooker Bildungslandschaft zusammengefasst.

Das Parkhaus folgt dem Vernetzungsgebot der Bildungslandschaft, nicht zuletzt, um sein eigentliches Angebot durchführen zu können. Es sind auch ökonomische Gründe, die ihn zur Durchführung der Schulkurse bringen. Ein solcher Druck entsteht auch bei anderen Trägern und führt zu Konkurrenzen, die eine räumliche Neuaufteilung der lokalen Trägerstruktur nach sich ziehen. Eine solche Aufteilung kann auch in anderen Städten nachgezeichnet werden (Mössner 2012). Hierbei agieren vor allem größere und etablierte Träger, sodass die Gefahr einer Ausdünnung und Homogenisierung von Trägern und sozialen Dienstleistungen zu befürchten ist. Träger, die sich aus fachlichen Gründen nicht anpassen wollen oder zu klein sind, um dieses zu können, werden aus der Landschaft gedrängt.

Bildungslandschaften verändern nicht nur die Trägerstrukturen, sondern eine veränderte Vernetzungspraxis bringt auch neue Angebote hervor. Das Parkhaus, das sich als Akteurin auf dem lokalen Bildungsmarkt etabliert hat,

7 Der alte Hortträger musste zugunsten des neuen Trägers aus der Jugendhilfe seine Arbeit einstellen.

kooperiert mit drei Schulen im Stadtteil. In der Kooperation erweist sich die Institution Schule in der Praxis als ortsbestimmend. In der Durchführung von Schulkursen verändert sich der Charakter der Einrichtung als Ort pädagogischer Praxis. Obwohl keine schulischen Akteur*innen in der direkten Durchführung anwesend sind, strukturiert die Schule über die zeitliche Struktur und die Teilnahmeverpflichtung den pädagogischen Ort. Die Verschulung wird durch affirmative Praktiken der Pädagog*innen und Kinder (re)produziert. In der ungleichen Kooperation eines freien Trägers als Dienstleister der Regelschule erscheint die paradoxe Situation, in der nach Lindner und Mattern (2005) die Öffnung der schulischen Perspektive eine Verallgemeinerung gerade dieser nach sich ziehen kann (vgl. Lindner/Mattern 2005: 89), auch für die Offene Kinder- und Jugendarbeit paradox: Das Parkhaus, das gerade Raum für ein nicht-schulisches Lernen sein möchte und konzeptionell „Erfahrungsräume neben der Schule zu eröffnen“ (Konzept Parkhaus) sucht, wird in der Bildungslandschaft selbst zu einem schulischen Ort. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit, die sich als Instanz begreift, auch Kindern Lernmöglichkeiten zu geben, für die schulische Formen schwer oder nicht anerkennbar sind, nähert sich – zumindest im Erleben der Kinder – genau dieser schulischen Form an. Eine solche Homogenisierung von pädagogischen Orten schmälert das Angebot von Orten mit schul-alternativen Lernformen.

Ein dritter Aspekt deutet sich eher an: Die Konzeption der Hansebrooker Bildungslandschaft (re)produziert einen kleinen, lokalen Raumteil, der sich als einheitliche, spezifische „Landschaft“ von anderen abheben soll. Die Hansebrooker Angebotsstruktur soll aufgewertet werden und für Familien aus allen Schichten attraktiv sein. Vor dem Hintergrund einer Sozialraumanalyse, die dem Stadtteil mit hoher Arbeitslosenquote, hoher Alleinerziehendenquote und hohem Migrationsanteil ein Attest als sozial problematisch ausstellt, zielt die Aufwertung auf einen Zuzug besser gestellter Familien, die dann notwendigerweise andere Familien verdrängen, denn der Wohnraum ist begrenzt. In diesem Kontext erscheint die Bemühung des Parkhauses den eigenen Ruf zu verbessern und die programmatische Neuausrichtung nach der Sanierung des Gebäudes in einem anderen Licht: Durch ein verändertes Programm andere Nutzer*innen anzusprechen, zielt eben auch auf die Veränderung der Nutzer*innenzusammensetzung. Das kann als Reaktion auf eine in Aufwertung veränderte Nachbarschaft gewertet werden und ist somit als (Re)Produktion der Aufwertung zu verstehen.

Die Bildungslandschaft erweist sich im Hansebrooker Beispiel als politische Programmatik, in der sich bildungs-, sozial- und stadtplanerische Dimensionen verbinden. Das Räumliche wird sozial- und bildungspolitisch wie das Soziale und die Bildung durch raumorientierte Politiken bearbeitet. Das Konzept Bildungslandschaft ist hier ein Scharnier. Während aus bildungs- und sozialpolitischer Perspektive mit dem Ausbau einer vernetzten Bildungslandschaft das Versprechen einer allen Familien gerecht werdenden Angebotsstruk-

tur verbunden ist, sodass Problemlagen vor Ort bearbeitet werden können, erscheint genau diese Struktur aus stadtplanerischer Sicht als attraktivitäts- und wertsteigende Komponente bei der Entwicklung zu einem lebenswert gestalteten Stadtteil. In Adaption einer vielzitierten Definition von Gentrifizierung kann eine solche Aufwertung nicht nur zum „Austausch einer statusniedrigeren durch eine statushöhere Bevölkerungsgruppe in einem Wohngebiet“ (Friedrichs 1996: 14) führen, sondern auch zum Austausch der Nutzer*innengruppen Sozialer Arbeit im Stadtteil.

Literatur

- AGFJ = (Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V.) (o.J.): Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen. Stuttgart.
- Belina, Bernd (2013): Raum. Zu den Grundlagen eines historisch-geographischen Materialismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, Jeanette/Flasche, Viktoria/Herrmann, Ina (2016): Die Territorialisierung des (Schul-)Pädagogischen im urbanen Wandel. Ein Forschungsbeitrag aus der Pädagogischen Morphologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 1, S. 62-78.
- Coelen, Thomas/Oelerich, Gertrud/Prüß, Franz (2008): Jugendhilfe und Schule. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 373-379.
- Coelen, Thomas/Heinrich, Anna J./Million, Angela (2015): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dikeç, Mustafa/Gilbert, Liette (2008): Right to the city: politics of citizenship. In: Goonewardena, Kanishka/Kipfer, Stefan/Milgrom, Richard/Schmid, Christian (Hrsg.): Space, difference, everyday life. Reading Henri Lefebvre. New York: Routledge, S. 250-263.
- Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian/Lippelt, Maïke/Wienand, Carmen (2016): Urbane Raum(re)produktion: Soziale Arbeit macht Stadt. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.) (2008): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript.
- Drilling, Matthias/Oehler, Patrick/Schnur, Olaf (2015): Über den emanzipatorisch-utopischen Gehalt von Sozialraumorientierung. In: Widersprüche. Sozialraum ist die Antwort. Was war nochmals die Frage? 135, 35, S. 21-41.
- Dünne, Jörg (2006): Soziale Räume. Einleitung. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 289-303.
- Fischbach, Robert/Kolleck, Nina/Haas, Gerhard de (2015): Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Wiesbaden: Springer VS.

- Friedrichs, Jürgen (1996): Gentrification. Forschungsstand und methodologische Probleme. In: Friedrichs, Jürgen/Keckses, Robert (Hrsg.): Gentrification. Theorie und Forschungsergebnisse. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-40.
- Gotthard, Axel (2007): In der Ferne. Die Wahrnehmung des Raums in der Vormoderne. Frankfurt: Campus.
- Guelf, Fernand Mathias (2010): Die urbane Revolution. Henri Lefebvres Philosophie der globalen Verstädterung. Bielefeld: transcript.
- Harvey, David (2014): Rebellische Städte. Vom Recht auf Stadt zur urbanen Revolution. Berlin: Suhrkamp.
- Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 1, S. 5-19.
- Kessl, Fabian/Lippelt, Maïke (2016): Praktiken der Raum(re)produktion. Anlage der Studie. In: Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian/Lippelt, Maïke/Wienand Carmen (Hrsg.): Urbane Raum(re)produktion: Soziale Arbeit macht Stadt. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 52-76.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2007): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kipfer, Stefan/Goonewardena, Kanishka/Schmid, Christian/Milgrom, Richard (2008): On the production of Henri Lefebvre. In: Goonewardena, Kanishka/Kipfer, Stefan/Milgrom, Richard/Schmid, Christian (Hrsg.): Space, difference, everyday life. Reading Henri Lefebvre. New York: Routledge, S. 1-25.
- Lefebvre, Henri (1987): Kritik des Alltagslebens. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lefebvre, Henri (2006): Die Produktion des Raumes (1974). In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 330-342.
- Lefebvre, Henri (2010). The Production of Space. 21. Auflage. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell.
- Lefebvre, Henri (2014): Die Revolution der Städte. La Revolution Urbaine. Neuauflage mit einer Einführung von Kaus Ronneberger. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- LI Hamburg 2007 = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2007): Kooperation von Schulen im Stadtteil, Stadt Hamburg. <http://li.hamburg.de/publikationen-2007/2833994/kooperation-schulen-stadtteil/> [Zugriff: 07.07.2017].
- Lindner, Matthias/Mattern, Phillip (2015): Warum Bildungslandschaften? Einige Überlegungen zu Form und Funktion einer eigenartigen Figur. In: Widersprüche. Sozialraum ist die Antwort. Was war nochmals die Frage? 135, 35, S. 81-95.
- Löw, Martina (2008): Skalierungen von Belang: Die Raumdimension sozialer Ungleichheitsforschung. In: Bayer, Michael/Mordt, Gabriele/Terpe, Sylvia/Winter, Martin (Hrsg.): Transnationale Ungleichheitsforschung: Eine neue Herausforderung für die Soziologie. Frankfurt, New York: Campus, S. 195-214.
- Mössner, Samuel (2012): Die Soziale Stadt im Blickwinkel des Neo-Institutionalismus. In: Geographische Zeitschrift 100, 2, S. 103-120.
- Nugel, Martin (2016): Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, 1, S. 9-29.

- Reutlinger, Christian (2009): Bildungslandschaften. Eine raumtheoretische Betrachtung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-139.
- Reutlinger, Christian (2011): Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-70.
- Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-248.
- Schmid, Christian (2005): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes. Stuttgart: Franz Steiner.
- Vogelpohl, Anne (2012): Urbanes Alltagsleben. Zum Paradox von Differenzierung und Homogenisierung in Stadtquartieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werlen, Benno (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern, Stuttgart, Wien: UTB.
- Zacharias, Wolfgang (2008): Lokale und regionale Netzwerke. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe. Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 652-661.

Schreibtisch. Maltisch. Abstellisch.

Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik

Dominik Krinninger, Kaja Kesselhut, Markus Kluge

1 Einleitung

Dieser Beitrag erörtert Fragen zur pädagogischen Bedeutung von Dingen und Raum aus der Perspektive eines laufenden Forschungsprojekts, das die familiäre Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule zum Gegenstand hat. Das Projekt untersucht, welche Veränderungen in der Familie im Zusammenhang mit dem Übergang des ersten Kindes in die Grundschule auftreten. Es richtet dazu sein Augenmerk auf das Zusammenspiel von familialen Praktiken und der Materialität der familialen Umgebung bei der Transformation des familialen Erfahrungsraums. Das zentrale Forschungsinteresse besteht darin, zu erfassen, wie die Bearbeitung des Übergangs in alltägliche Praktiken der Familie eingebettet ist und in welcher Art und Weise die Familie dabei ihr Zusammenleben gestaltet. Ganz grundlegend geht dieses Forschungsinteresse von einem Verständnis von Erziehung in der Familie als einer sozialen Praxis aus. Im Folgenden werden wir zunächst skizzieren, wie dieser praxistheoretische Zugang im Kontext wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse zu Familie und Bildung zu verorten ist (2). Danach stellen wir unser methodisches Vorgehen und unsere theoretische Rahmung vor (3), um im nächsten Schritt eine gegenstandstheoretische Spezifizierung vorzunehmen (4). Dabei steht der Begriff der „Übersetzung“ im Zentrum, mit dem wir die Eigensinnigkeit der Materialität der familialen Umgebung mit der Gestaltung dieser Umgebung durch Kinder und Eltern heuristisch verknüpfen. Darauf aufbauend stellen wir drei ganz unterschiedliche familiäre Arrangements um den und mit dem Schreibtisch der Kinder vor (5). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, das die Fallbeispiele sowohl in empirischer wie in systematischer Hinsicht bündelt (6).

2 Das Forschungsprojekt im Kontext

Das Projekt greift ein Desiderat sowohl der Übergangs- als auch der Familienforschung auf. Hier dominieren institutionelle Perspektiven, die sich etwa darauf richten, wie sogenannte Erziehungs- und Bildungspartnerschaften so gestaltet werden können, dass schulisches Lernen gelingt (Haase 2012; Killus/Paseka 2014). Wenige Interviewstudien machen explizit die Perspektive von Eltern zum Thema (Graßhoff et al. 2013; Andresen et al. 2015). Wie die Familie den Übergang von Kindern in die Schule praktisch bearbeitet und welche Resonanzen das in den Familien hat, dazu gibt es bislang kaum empirisches Wissen. Die Bearbeitung entsprechender Fragen, wie sie unser Forschungsprojekt vornimmt, kann indes in mindestens zweierlei Hinsicht dazu beitragen, diskursive Verengungen zu korrigieren. Mit der theoretischen und empirischen Aufmerksamkeit darauf, wie die Familie als Akteursgemeinschaft sozialer Praktiken ihren Alltag und die sich ihr aus der gesellschaftlichen Umgebung stellenden Aufgaben bearbeitet, überschreitet das Projekt zum einen den in den bildungspolitischen und auch wissenschaftlichen Diskursen feststellbaren „Hyperfokus auf Eltern“ (Waterstradt 2015: 3). Gegenüber dieser dominanten Blickweise, in der die Eltern als maßgebliche Protagonisten des Familialen erscheinen, ist unser Zugang weiter gefasst. Wir fragen danach, wie intergenerationale Verhältnisse und Vollzüge in familiäre Praktiken eingelagert sind, an denen sowohl Eltern als auch Kinder als Akteure beteiligt sind und in denen sich eine praktische Logik ausbildet, die auch jenseits individueller Intentionalität fungiert und die eine spezifische familiäre Gemeinschaftlichkeit mit hervorbringt. Mit diesem erweiterten Interesse geht ein zweiter Aspekt einher, durch den sich das Projekt von seinem diskursiven Umfeld abgrenzt. Familien bzw. insbesondere Eltern werden zunehmend mit bildungspolitischen Erwartungen konfrontiert (Richter/Andresen 2012). Maßgeblichen Aufschwung haben die entsprechenden öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurse in der Folge international vergleichender Schulleistungsstudien erhalten. Ein gesteigertes Interesse am Kind als gesellschaftlichem Humanvermögen (Corell/Lepperhoff 2013) rückt den familialen Beitrag zum zukünftigen Bildungserfolg der Kinder in den Fokus. Hier lässt sich eine „normative Engführung“ (Müller 2007: 143) beobachten, die „die Qualität der *guten Familie* maßgeblich daran [misst], wie gut sie in der Lage ist, das gebildete und leistungsstarke Kind hervorzubringen“ (Andresen 2012: 78; Herv. i. Orig.). Diese Erwartungen – die auch durch defizitäre Beschreibungen bestimmter familialer Milieus unterfüttert werden (Betz et al. 2013) – avisieren eine Regulierungs- und Steuerungsfunktion der Familie, die die Eltern in der Kooperation mit den Institutionen des Bildungssystems und in der innerfamilialen Bildungsbegleitung und -unterstützung versehen sollen. Gegenüber solchen normativen Aufladungen hebt das Forschungsinteresse des Projekts die Wirk-

samkeit der praktischen Logik in der Familie hervor. Mit dieser analytischen Justierung distanzieren wir uns von verkürzenden Auffassungen familialer Pädagogik, die diese darin sehen, was Eltern in pädagogischer Absicht tun.

3 Methodisches Vorgehen und theoretische Rahmung

Die Familien, die sich von uns beim Übergang ihres ersten Kindes in die Grundschule begleiten ließen, haben wir über Flyer in Kindergärten gewonnen. Unser Sample besteht aus zwölf Fällen und ist differenziert zusammengesetzt. Die Familien sind unterschiedlich sozialstrukturell situiert, die Kinderzahl variiert von einem bis vier Kindern, es sind alleinerziehende Mütter dabei, ebenso Patchwork-Konstellationen und verheiratete Paare. Wir machten von zwei bis drei Monaten vor dem Schulbeginn bis etwa acht Monate danach insgesamt fünf Forschungsbesuche in den Familien. Dabei beobachteten wir vor Ort und erstellten Gedächtnisprotokolle, wir führten Interviews mit der ganzen Familie, mit den Eltern sowie mit den Kindern. Zusätzlich fertigten die Familien photographische und videographische Selbstdokumentationen an, bei denen wir um die Aufnahme bestimmter Szenen aus dem Alltag baten (also etwa des morgendlichen Aufbruchs zu Schule oder des Machens von Hausaufgaben). In der Analyse verbinden wir Strategien eines fokussiert ethnographischen und eines rekonstruktiven Vorgehens.

Aus der eingangs angesprochenen praxistheoretischen Perspektive auf Erziehung und Bildung in der Familie ergibt sich ein wesentliches Interesse an der Materialität des familialen Binnenmilieus. Auch wenn wir die Ebene der Einstellungen und Konzepte nicht außer Acht lassen, geht mit dem Fokus auf Erziehung als soziale Praxis eine zentrale Aufmerksamkeit für körperliche Vollzüge in der Familie und deren Zusammenspiel mit den Dingen und dem Raum einher. Diese Orientierung baut auf praxistheoretischen Grundlagen auf, wie sie etwa bei Bourdieu und seinem Konzept des *sens pratique* (Bourdieu 1987) zu finden sind. Auch Dewey erfasst mit seinem Konzept der *habits* die Gewöhnung an soziale Umgebungen auch in ihrer Materialität (Dewey 1993). Mit der Referenz auf Dewey greift das Projekt auch dessen Koppelung der Entwicklung habitueller Dispositionen an situationsgebundene Erfahrungen (*experiences*) auf. Insbesondere in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht erscheint der damit konzipierte Modus einer situierten Reflexivität heuristisch fruchtbar, weil er Fragen nach der praktischen Bearbeitung der Habitusbildung möglich macht. In diesem Zusammenhang spielen auch neuere praxistheoretische Bezüge eine wichtige Rolle. So weist Andreas Reckwitz (2003) nicht nur auf die Materialität sozialer Praktiken hin, sondern auch auf die ihnen inhärente Dialektik von Unberechenbarkeit und Routinisiertheit. Daneben rekurrieren wir auf Thomas Alkemeyer (2013), der die Spielräume im Gebrauch

von Praktiken durch Akteure herausstellt. Knapp zusammengefasst erfassen wir die Praktiken in der Familie unter dem Gesichtspunkt ihrer praktischen Reflexivität. Wir gehen davon aus, dass Akteure nicht nur Praktiken befolgen, sondern dass sie sie auch anwenden können. Die Teilhabe an einer Praktik macht die Akteure kompetent für diese Praktik – Alkemeyer spricht hier von „Mitspielkompetenz“ (ebd.: 59) – und stattet sie mit dem Potential aus, die Praktiken zumindest teilweise zu transformieren und sich moderierend auf sie beziehen können. Entscheidend ist hierfür, dass sich Praktiken nie isoliert, sondern stets in komplexen Konstellationen und unter variierenden Bedingungen vollziehen, was die Akteure einer vollständigen Bindung enthebt (hierzu auch Bollig/Kelle 2014). Die Möglichkeit der – expliziten oder impliziten – Bezugnahme von Akteuren auf ihre Praktiken ist die Grundlage für pädagogische Spielräume in diesen Praktiken. Wir blicken also nicht nur auf explizit pädagogisch markierte Interaktionen, sondern fragen nach dem pädagogischen Gehalt von in der Familie als Handlungsgemeinschaft vollzogenen Praktiken. Die Dinge und ihr Gebrauch sind ein konstitutiver Teil dieser Praktiken.

4 Die Gestaltung der familialen Umgebung als „Übersetzung“

Wie lässt sich nun ein pädagogischer Gebrauch der Dinge durch die Familie erfassen? Die familiale Umgebung, also die Dinge und Räume, mit denen die Familie sich umgibt und mit denen sie umgeht, leiten sich nicht aus einer bloßen Addition etwa der kulturellen und ökonomischen Kapitalien der Eltern oder aus den kulturellen Kontexten ab, in denen die Familie und ihre Mitglieder stehen. Vielmehr bringen Familien ihre spezifische Gestalt durch eine eigene Bearbeitung ihrer Lage hervor. Das heißt nicht, dass sie sich über ihre soziale und kulturelle Lage hinwegsetzen können, aber sie erbringen eine beständige Ordnungsleistung, mit der sie die gesellschaftlichen Bedingungen ihres Zusammenlebens auf eine spezifische Art aufgreifen und zu einer je eigenen Ordnung verknüpfen. Analytisch lässt sich dies mit dem Begriff der „Übersetzung“ beschreiben. Dieser Begriff ist neben seiner linguistischen und kulturwissenschaftlichen Provenienz (vgl. z.B. Benjamin 1980) auch innerhalb der philosophischen und soziologischen Theorie von Bedeutung (vgl. z.B. Serres 1992; Renn 2006). Ein zentrales Moment sehen viele Beschreibungen in einer Differenz zwischen dem zu Übersetzenden und dem Übersetzten. Übersetzung ist nicht nahtlose Übertragung, sondern immer mit einer Transformation verbunden. Etwas genauer lässt sich dies anhand der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) Bruno Latours erläutern. Darin spielt der Übersetzungsbegriff eine entscheidende Rolle für das Verständnis des Sozialen. Dieses stellt sich als ein

kontinuierlicher Prozess der Assoziation zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren dar, die sich gegenseitig zum Handeln bringen (Latour 2007). Als Übersetzung wird dabei die die Operation verstanden, die verschiedene Akteure in ein solches assoziiertes Verhältnis zueinander bringt. Grundlegend ist dabei zu klären, was unter „Akteuren“ bzw. Handlungsträgern verstanden wird. Hierbei handelt es sich um Entitäten, die in einer bestimmten Situation etwas tun, indem sie einen Unterschied machen (ebd.: 92). Gleichzeitig sind Akteure niemals die alleinige Quelle oder der Ursprung einer Handlung. Akteure werden in ihrem Handeln durch eine Vielzahl anderer Akteure beeinflusst, die wiederum von anderen Akteuren beeinflusst werden usw. Akteure sind deshalb immer „Akteur-Netzwerke“ (ebd.: 375). Um als Akteur zu gelten, d.h. in einer Situation einen Unterschied zu machen, ist es zudem entscheidend, dass die Handlungsimpulse anderer Akteure transformiert werden. Dass der Raum zwischen Akteuren stets auch einen Bruch beinhaltet, ist konstitutiv für den Prozess der Übersetzung. Er wird von der ANT eingeführt, „[u]m dieses Ding zu bezeichnen, das weder ein Akteur unter anderen noch eine Kraft hinter den Akteuren [ist], die von einigen von ihnen transformiert wird, sondern eine Verknüpfung, die sozusagen Transformationen transportiert“ (ebd.: 188). Eine Übersetzung lässt damit immer offen, was ihr folgt. Ihr inhärent sind Momente der Überraschung und Irritation, die durch Transformationen hervorgebracht werden können. Sie verbindet Akteure ebenso, wie sie diese voneinander trennt und sie Kontinuitäten mit Brüchen simultan stellt. Die Übersetzung wird auf diese Weise zum einem konstitutiven Element des Sozialen überhaupt.

Hinsichtlich der Materialität der familialen Umgebung ergibt sich so ein mehrschichtiges Bild. Zum einen richtet sich der Blick auf die Assoziationsprozesse zwischen Menschen und nicht-menschlichen Wesen, die nicht als kausale Verhältnisse aufzufassen sind. Dinge werden nicht einfach von menschlichen Akteuren und in deren alleiniger Urheberschaft in familialen Räumen platziert. Vielmehr sind die Dinge ein Ergebnis einer Vielzahl von Übersetzungsprozessen, in denen die Mitglieder der Familie verschiedene (mediale, soziale, ökonomische, materielle etc.) Handlungsimpulse aufnehmen und transformieren. Erst im Zusammenspiel dieser Impulse materialisiert sich die konkrete Gestalt der familialen Umgebung. Zum anderen gehen von den Dingen eigene Handlungsimpulse aus, die sich nicht immer voraussagen lassen und in der Interaktion mit weiteren Akteuren entstehen. So kann ein Schreibtisch für Hausaufgaben oder als Ablage für Spielsachen benutzt werden. Die Dinge selbst können dabei zum Akteur werden. Für Latour können Dinge „ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort“ (ebd.: 124). Niemals unterliegen sie der vollen und intentionalen Verfügung menschlicher Akteure. Sie geben Impulse, die in ihren Folgen offenbleiben. Eine Betrachtung von Übersetzungsprozessen in familialen Arrangements, wie wir sie im nächsten Abschnitt vornehmen,

muss deshalb die Kontinuitäten und Brüche zwischen Dingen und personalen Akteuren in Rechnung stellen.

5 Familiäre Schreibtisch-Arrangements

5.1 Familie Feltz

Familie Feltz¹, das sind die Eltern Fritz (28) und Frauke (32) und die beiden Söhne Finn (6) und Fridolin, der im Verlauf des Forschungskontaktes zur Welt kommt. Vater Fritz arbeitet als Pharmazeut in einer Apotheke unweit des Stadtzentrums einer kleinen Großstadt, Mutter Frauke hat nach einem ersten Staatsexamen für das Grundschullehramt einen Diplomstudiengang in Pädagogik abgeschlossen; über Einjahresverträge ist sie in der örtlichen Familienbildungsstätte angestellt. Gemeinsam bewohnt die Familie am Stadtrand ein freistehendes Einfamilienhaus zur Miete. Ähnlich wie die übrigen Wohnräume weist auch Finns Kinderzimmer ein klares Ordnungsmuster auf. Der Raum ist in verschiedene „Funktionsbereiche“ segmentiert: Unterhalb des Fensters steht Finns Schreibtisch samt Drehstuhl für Mal- und Schreibtätigkeiten bereit. Davor liegt ein Spielteppich, der ein Areal zum Spielen schafft. Fertige Legoobjekte haben ihren Platz in einem eigens für diesen Zweck angeschafften Regal. Schlafen und CD-Hören finden auf dem Hochbett statt, während die „Höhle“ darunter Raum zum Ausruhen und gemeinsamen Lesen mit den Eltern bietet. Finn nutzt sein Kinderzimmer gleichermaßen intensiv zum Spielen und zum Hausaufgabenmachen und folgt dabei im Wesentlichen der elterlich gesetzten Struktur. Im Interview gefragt, inwiefern das Kind in die Möblierung seines Zimmers involviert wurde, meint Finns Vater leicht scherzhaft: „Wir haben das so reingestellt und er hat eigentlich keine Widerworte gegeben“. Finns Schreibtisch ist bereits mehrere Monate vor Schulbeginn zum Kernstück der familialen Übergangsgestaltung geworden. Das Möbel, das bis *dato*, so der Vater im Interview, als „Ablage“ fungierte, „für das, was er so gebastelt, gemacht und gekramt hat – wo was nicht mehr auf dem Boden liegen sollte“, wurde „entrümpelt“ und vor das helle Kinderzimmerfenster gestellt. Der Schreibtisch wurde damit seitens der Eltern seines multifunktionalen Gebrauchs enthoben und als Ort für die Erledigung der Hausaufgaben explizit in Szene gesetzt. Zusätzlich kauften die Eltern den Kinderdrehstuhl, dessen Ergonomie ausdauerndes Sitzen möglich macht, des Weiteren erhielt Finn bereits ein halbes Jahr vor Schulbeginn seinen Schulranzen. Die mit diesen Praktiken verknüpfte Adressierung als künftiger Schüler wurde von Finn entsprechend beantwortet:

1 Bei allen Personennamen handelt es sich im Folgenden um Pseudonyme.

Die Eltern erzählen, dass er den neuen Ranzen an den Haken seines Schreibtisches hängte und bereits vor Schulbeginn den Schreibtisch zum Malen nutzte. Finn begann folglich bereits relativ früh damit, sich in jene Normativität von Schule einzuüben, die den Kindern überwiegend stilles und konzentriertes Arbeiten in sitzender Körperhaltung abverlangt.

Im Folgenden soll am Beispiel einer Szene aus einer Videografie das Hausaufgabenmachen von Finn in seinem Kinderzimmer näher in Augenschein genommen werden.

Abb. 1: Finn beim Hausaufgabenmachen.



Quelle: Still einer Videoaufnahme der Verfasser.

Nachdem sich die Eltern bereits am Küchentisch unmittelbar im Anschluss an das Mittagessen einen Überblick über die Hausaufgaben verschafft haben, nimmt Finn alleine an seinem Schreibtisch Platz. Dort sitzt er auf dem Drehstuhl; eingespannt zwischen einer Schiefertafel und dem Auge der vom Vater Fritz aufgestellten Kamera. Auffällig an dieser Szene sind nicht nur das quasi-schulische Arrangement mit Schreibtisch und Schiefertafel, auf welcher akkurat und in großen Lettern die Jahreszeitenfolge inklusive „Sommerferien“ notiert sind, sondern ebenso Finns körperliche Inszenierungen bei dem Bespielen des von den Eltern arrangierten Ensembles. Zu sehen ist, wie Finn seinen Körper mehrfach wieder in Position rückt und ihn auf dem hin und her rollenden Drehstuhl in eine aufrechte Arbeitshaltung bringt (Abb. 1). Als Ausdruck kognitiver Anstrengung kratzt er sich am Kopf und presst die Lippen aufeinander. Finn gibt lautierende Geräusche von sich, aktiviert und rhythmisiert damit seinen Arbeitsprozess und straft Fehler mittels kleiner Flüche: „Oh shit, verdammte Axt“, zischelt er, als er offenbar eine Unstimmigkeit auf dem Papier erkannt hat, und schlägt sich mit der flachen Hand gegen den Kopf.

Der Schreibtisch bildet das Zentrum einer Installation im Kinderzimmer, der seitens der Eltern eine explizit schulische Bedeutung zugewiesen worden ist. Der hohe Grad an Anstrengung und Disziplin, die der Akt des Hausaufgabenmachens an diesem Ort von Finn erfordert, ist in diesen Sequenzen nicht nur visuell, sondern auch akustisch zu erfassen. Finn präsentiert das kongruente Bild eines „guten Schülers“, dem es gelingt, die schulischen Anforderungen zu entschlüsseln und in Korrespondenz mit subtilen familialen Strategien der Steuerung und Disziplinierung zu erfüllen. Über die kompetente Involvierung und das körperliche Bespielen des räumlich-dinglichen Arrangements beteiligt er sich damit aktiv an der praktischen Übersetzungsleistung der Familie.

5.2 Familie Behrens

Familie Behrens besteht aus vier Mitgliedern. Vater Bernhard (40) ist Tischlermeister und arbeitet als Projektleiter im Baugewerbe. Mutter Beate (40) ist Floristin. Sie betreibt im Nebenerwerb ein eigenes „Kreativstudio“ in einem Nebengebäude des Hauses. Die Kinder Bennet und Britta sind sechs und vier Jahre alt. Die Familie lebt in einem Eigenheim im ländlichen Bereich einige Kilometer von der Grenze der nächstgrößeren Stadt entfernt. Bennets Zimmer ist etwa zehn Quadratmeter groß und befindet sich im ersten Stock über dem geräumigen Wohnbereich im Erdgeschoss. Betritt man das Zimmer, fällt der Blick zuerst das Hochbett. Im gesamten Raum verteilen sich auf dem Boden und in Kisten (z.T. ferngesteuerte) Modelle von Landmaschinen, aber auch als Abbilder auf Postern an der Wand oder in Jubiläumsbüchern eines Landmaschinenherstellers. Der Schreibtisch steht vor dem einzigen Fenster des Zimmers, in der Lücke zwischen Kinderbett und Kleiderschrank (Abb. 2).

Abb. 2: Bennet und Britta in Bennets Zimmer.



Quelle: Fotografie mit freundlicher Erlaubnis der Urheber.

Die Einrichtung des Zimmers wurde hauptsächlich von Vater Bernhard und Mutter Beate vorgenommen. Wichtig war den Eltern dabei vor allem, dass Bennet „Platz zum Spielen“ hat. Erst nachrangig werden Kriterien, wie genügend Licht für den Schreibtisch genannt. Das Kinderzimmer wird als Rückzugsraum und Raum für die Privatsphäre verstanden, wobei das meint, dass Bennet „dann nach oben geht, wenn es ihm alles zu viel wird [...] dann mal die Tür hinter sich zu machen und einfach mal eine Stunde oder zwei da ganz alleine abgeschieden, dass er spielt und sich eine CD anmacht“, wie Mutter Beate im Interview erklärt. Das Zimmer ist damit vor allem für das Spielen Bennets wichtig und bietet persönlichen Ausgleich; dies ändert sich auch nicht mit Schulbeginn.

Bereits vor Bennets Einschulung hatten die Eltern gemutmaßt, dass Bennet schulische Tätigkeiten wie Schreiben und Malen am Schreibtisch schwerfallen werden würde, da sie seine Vorlieben eher im handwerklich-praktischen Bereich verorteten.

Mutter Beate: Anstrengend wird für ihn das Schreiben werden, weil er sehr ungerne malt (I 1: Mhm) und schreibt. Er ist da mehr so der Praktische (I 1: Ja). Er baut lieber und tüfelt und bastelt (I 1: Mhm). Also Basteln im Sinne von Schrauben.

Elterliche Praktiken, die dieser Neigung entgegenwirken sollten, hatten sich vorab als wenig fruchtvoll erwiesen: Schon ein Jahr vor Schulauftritt als Lukas und Tobias, die zwei besten Freunde von Bennet, eingeschult wurden, hatte Bennet den Wunsch geäußert, ebenfalls einen Schreibtisch besitzen zu wollen. Die Eltern griffen diesen Impuls auf und organisierten kurzerhand einen gebrauchten Tisch von Bekannten. Dabei verbanden sie die Anschaffung des Schreibtisches mit zwei Aspekten: Erstens sollte er Bennet über den Abschied von seinen Freunden aus der Kita hinweghelfen und zweitens verknüpfen sie damit die vage Vorstellung, Bennet mithilfe eines entsprechenden Platzes an schulvorbereitende Praktiken heranzuführen zu können:

„Also wir hatten dann so gedacht, so hm, wenn Lukas und Tobias Schularbeiten machen, wird er vielleicht sich auch mal hinsetzen und ein bisschen malen (I 1: Mhm, ja), das wir ihn da ein bisschen fördern können“. Bennet aber folgte der von seinen Eltern gelegten Spur nicht weiter, wie Vater Bernhard rückblickend resümiert: „Der hat jetzt nicht so genützt, wie wir uns (I 1: Ja) das versprochen hatten [...] das ist nicht so eingeschlagen (I 1: Naja), aber gut.“

Auch ein Jahr nach dem ersten Versuch der Eltern, Bennet mit dem zweckmäßigen Gebrauch eines Schreibtisches in seinem Kinderzimmer vertraut zu machen, können wir bei unseren Besuchen eine räumliche Trennung zwischen schulischen Themen und dem Kinderzimmer als Spiel- und Rückzugsraum beobachten, die konsequent aufrechterhalten wird. Ungeachtet des Schulbe-

ginn nutzt Bennet den Schreibtisch nicht für schulische Zwecke, wie er ganz selbstverständlich auf die Frage der Interviewerin, ob er denn „hier oben“ im Kinderzimmer auch lernen würde, verdeutlicht: „Nö, warum glaubst du denn sonst, dass hier alles vollgestellt ist.“ Wie die übrige Fläche des Zimmers ist Bennets Schreibtisch großflächig bedeckt mit Spielmodellen und ausgemalten Bildern von Landmaschinen, mit einem CD-Spieler und diversen anderen, zu Stapeln aufgetürmten Dingen. Das Hausaufgabenmachen findet in der Küche am Küchentisch oder im Wohnzimmer statt. Diese Verteilung wird nicht in Frage gestellt, sodass man sagen könnte, die schulischen Verpflichtungen verlassen die untere Etage des Hauses nicht. Das entspricht auch einem Selbstverständnis der Familie, die zwischen sich in ihrer Privatheit und anderen öffentlichen Institutionen wie der Schule trennt. Doch auch in dieser Zone des Hauses ist die Bearbeitung institutioneller Aufgaben wie den Hausaufgaben, mit der Affinität des Kindes zum Spiel konfrontiert. Dies wird am Beispiel einer von der Familie aufgezeichneten Videosequenz sichtbar.

Der Ausschnitt zeigt, wie Bennet gemeinsam mit seiner Mutter im Wohnzimmer am Esstisch sitzt, um die Hausaufgaben zu machen. Neben der Fibel, aus der Bennet seiner Mutter einige Sätze laut vorliest, befinden sich zwei Lego-Technik-Autos auf dem Tisch. Bennet scheint die Aufgabe nicht sonderlich zu gefallen, die Stimmung zwischen Mutter und Sohn wirkt leicht angespannt; Beate muss ihn immer wieder zum Lesen anhalten. Am Ende möchte er die mühsam erarbeiteten zwei Seiten nicht erneut lesen. Mit seiner Mutter entsteht eine Diskussion darüber. Schließlich steht Bennet vom Tisch auf und beginnt, an den Einstellungen der Videokamera herumzuhantieren. Einen kurzen Augenblick später verlässt Mutter Beate für einen Moment den Raum. Bennet wähnt sich alleine und lässt gänzlich von den Hausaufgaben ab, wendet sich seinem Spielzeug zu und fährt demonstrativ mit einem Auto vor der Kameralinse entlang. Als er seine Mutter wiederkommen hört, stellt er das Auto beiseite, sodass diese kleine Unterbrechung von ihr unbemerkt bleibt. Bennet weicht in dieser Szene für einen kurzen Moment von seinen schulischen Aufgaben ab und zeigt sich der Betrachter*in spielend. Zugespitzt kann man formulieren, dass in der Sequenz die Differenz zwischen Schulkind und Spielkind zum Tragen kommt. Ist das Schulkind durch einen korrekten Umgang mit der Fibel konstituiert, setzt sich das Interagieren mit dem Lego-Technik-Auto in Differenz dazu. Spielkindheit und Schulkindheit treten hier als konkurrierende Interessen zu Tage – doch während Bennets Schreibtisch im Kinderzimmer als Ablage dem Spiel gewissermaßen überlassen worden ist, hat die Familie offenkundig einen Ort abseits des Kinderzimmers etabliert, an dem das Schulische Vorrang hat.

5.3 Familie Deeken

Doreen Deeken (32) lebt mit ihren beiden Kindern Daniel (4) und Dana (6) zur Miete in einer 3-Zimmer-Altbauwohnung in der Stadt; zum Vater der Kinder besteht nach dessen abrupten Weggang aus der Familie kein Kontakt.² Synchron zum Schulauftritt von Daniel befindet sich Mutter Doreen in der Abschlussphase ihres Wirtschaftspsychologiestudiums, welche in eine Phase der Arbeitssuche übergeht. Die insgesamt materiell angespannte³ und biographisch dynamische Situation findet ihren Wiederhall auch in den Wohnräumen der Familie: Mutter Doreen hat sich einen an das Wohnzimmer angrenzenden Wintergarten als Schlafnische eingerichtet und plant die Untervermietung ihres Schlafzimmers; das zusammengewürfelte Mobiliar stammt größtenteils vom Flohmarkt. Sowohl die Angewiesenheit auf günstige Einrichtungsgegenstände als auch das avisierte Zusammenwohnen mit einer externen Person zur Senkung der Mietkosten werden von ihr jedoch nicht als Stigma thematisiert, sondern vielmehr reflexiv-diskursiv als bereichernde Elemente in das Familienleben integriert. Doreen beschreibt sich und ihre Kinder als Flohmarktfans und gibt an, sich auf die Gesellschaft durch die Mitbewohnerin zu freuen; nicht zuletzt, da ihr gelegentlich alleine mit den Kindern „langweilig“ sei.

Die Geschwister teilen sich ein etwa 20 Quadratmeter großes, helles Kinderzimmer. Jedes Kind besitzt ein eigenes Hochbett mit einer Nachttischlampe. Diese Zonen gelten als die jeweils „eigenen Bereiche“ der Kinder, während die übrige Fläche des Kinderzimmers gemeinsam genutzt wird. Das Zimmer ist mit vielen kleinen, leicht umzustellenden Möbeln und Objekten wie Bücher- und Spielzeugkisten angefüllt. Der Großteil der Dinge kann folglich von den Kindern autonom hin und her bewegt werden, was eine eher dynamische (Un-)Ordnungslogik erzeugt. Das Sammelsurium aus hingeworfenen, liegen gelassenen und abgelegten Sachen wie Zetteln, Puppenutensilien, Playmobilfahrzeugen, Legosteinen, Buntstiften und Bilderbüchern breitet sich großflächig über das Laminat aus und gleicht damit einer Sedimentschicht, die Rückschlüsse auf vergangene Spielszenarien erlaubt. Vor Schulbeginn berichtet die Mutter von ihrem Vorhaben, anlässlich des Schulbeginns von Daniel, Veränderungen des Kinderzimmers vorzunehmen. Sie geht zwar davon aus, dass Daniel die Hausaufgaben ohnehin zunächst am Küchentisch machen wird.

2 Doreen Deeken beschreibt das Verschwinden des Vaters aus der Familie im Interview als „eine Nacht- und Nebelaktion“. Dahinter lässt sich eine Dramatik erahnen, die sie im Verlauf des Forschungskontaktes aber kaum von sich aus zur Sprache bringt (bzw. nur dann andeutet, wenn das Aufnahmegerät aus ist). Wir folgen mit unserer Forschungsperspektive dem Anspruch eines anerkennenden Blicks auf Familien und dazu zählt auch, Themen, die von Eltern und Kindern als sensibel markiert werden, nicht weiter zu verfolgen.

3 Aus o.g. Grund haben wir auch kein genaueres Wissen über die tatsächlichen Unterhaltsleistungen des Vaters, die Gesamtsituation macht allerdings klar, dass die finanzielle Absicherung der Familie nicht ganz einfach ist.

Dennoch ist es ihr wichtig, einen Schreibtisch und ein eigenes Bücherregal anzuschaffen. Die Motivlage bleibt zunächst eher ambivalent, einerseits zielt ihr Vorhaben darauf, Daniel praktisch einen Ort der Ruhe und des Rückzugs aus familialen Bezügen zu gewähren; andererseits soll ein stabiler Platz für die Lagerung von Schulutensilien entstehen, sodass perspektivisch dort auch Hausaufgaben gemacht werden könnten:

Mutter Doreen: Das Zimmer der Kinder wird dann auch nochmal umgestaltet, weil Daniel, der soll ja auch noch einen ordentlichen Schreibtisch bekommen und ein neues Bücherregal für sich selber, für seine Schulsachen (I 1: Mhm). Und da wird dann halt alles noch einmal so ein bisschen umgestellt und ähm neu gestaltet so (I 1: Mhm). Dass er so einen Platz hat. Also ich kann mir vorstellen, dass wir eigentlich hier in der Küche zusammensitzen und Hausaufgaben machen (I 1: Mhm), aber ich finde, er braucht halt auch schon so ein Ort, wo er sich zurückziehen kann. So weil Daniel ist halt so ein Typ, der braucht halt sehr viel Zeit auch für sich.

Der Realisierung eines Ortes, der den partiellen Rückzug aus der Gemeinschaft ermöglichen soll, nähert sich die Familie sukzessive an. Eine Fotografie (Abb. 3), die uns die Familie einige Wochen nach Schulbeginn zur Verfügung stellt, zeigt einen kleinen Holztisch, der an der Wand in der Nische zwischen Zimmertür, Regal und Kleiderschrank platziert worden ist. Daniel sitzt auf der Vorderkante eines Holzklappstuhles. Vor ihm liegen ein aufgeschlagenes Schulheft und sein Stiftemäppchen. Ihm gegenüber steht seine Schwester, vor ihr auf der anderen Hälfte des Tisches liegen Duplosteine und ein buntes Plastiktelefon. Das hybride Arrangement aus Spiel- und Schreibtisch erhält durch die räumliche Enge und den Klappstuhl den Charakter eines Provisoriums.

Abb. 3: Daniel und Dana am Tisch im Kinderzimmer.



Quelle: Fotografie mit freundlicher Erlaubnis der Urheberin.

Bei einem Forschungsbesuch einige Monate später berichtet uns die Mutter schließlich von der Schwierigkeit, den Schreibtisch als einen stabilen, aufgeräumten und primär für Daniels Schularbeiten definierten Ort im Wohnraum der Familie zu etablieren:

Mutter Doreen: Allerdings hat er da drauf immer gemalt und dann Dana auch und dann hat sie den Tisch angemalt und dann lag da ständig was drauf herum, das heißt wir mussten uns ständig entweder durch einen Haufen Papier und Bilder wühlen bis wir den Schreibtisch gefunden hatten oder wir mussten uns irgendwo anders hinsetzen wie hier ins Wohnzimmer oder in die Küche oder so. Und das fand ich dann halt schon ätzend, weil so ähm mir war es halt wichtig, dass er halt so einen eigenen Arbeitsplatz hat.

Mutter Doreen hält trotz dieser Schwierigkeiten an dem Konzept des eigenen Ortes für die Erledigung der Hausaufgaben fest. In den Winterferien unternimmt sie einen erneuten Vorstoß, einen „ruhigen“ und „festen Platz“ zu schaffen: Das freie Zimmer⁴ wird zum Schlafzimmer der Kinder umfunktioniert, während das bisherige Kinderzimmer nur noch als großflächiges Spielzimmer fungiert. Im neuen Schlafrum erhält neben den zwei Hochbetten und zwei Kleiderschränken auch das neue Schreibtischarrangement einen Platz: Dana bekommt einen eigenen Schreibtisch zum Malen, der nun frontal gegenüber Daniels Schreibtisch platziert wird. Insgesamt wird das zuvor hybride Konstrukt entzerrt, jedes Kind erhält seine persönliche Zone. Die Tätigkeitsbereiche der Kinder aber bleiben räumlich eng aneinandergesammelt, die geschwisterliche Nähe wird folglich aufrechterhalten. Daniel ist weiterhin aufgerufen, den Ort vor akustischen Störungen zu verteidigen und seine sich verflüchtigende Ordnung zu bewahren, was sich auch in seinen Äußerungen dokumentiert. Der Ethnographin erklärt er, dass er sich ein „ganz sauber[es]“ Zimmer wünsche, in dem „keiner über auf meine Sachen drauftritt und das alles in seine richtigen Kisten kommt“. Ferner berichtet er von störenden Zwischenrufe durch seine Schwester, die ihn vom Hausaufgabenmachen ablenken würden und seine Mutter pflichtet ihm bei: „Ah ja, Dana stört ihn ständig“.

Mit Blick auf den bevorstehenden Übergang in die Grundschule lassen sich Praktiken rekonstruieren, die auf die *Emergenz des Schulischen* in der Familie gerichtet sind (Ruhe, Rückzug, Bereithaltung von Lernutensilien), wenngleich diffus bleibt, was die Akteure konkret damit assoziieren. Sie ringen um die Etablierung eines *anderen* Ortes innerhalb des familialen Binnenraumes. Jener Ort zeichnet sich durch eine klare Ordnungsstruktur, seine Permanenz und seinen vereinseitigten Gebrauchszweck aus. Der Schreibtisch erweist sich indes als ein widerständiges Objekt, der „eigene Ort“ im Kinderzimmer existiert als

4 Die Untervermietung des Zimmers gestaltete sich im Verlauf schwierig, die erste Bewerberin zog aus beruflichen Gründen nach wenigen Wochen wieder aus und ein zunächst interessierter Nachfolger trat vor seinem Einzug von seinen Absichten wieder zurück.

Wunschbild, zu dessen Umsetzung die Akteure hier ansetzen, das ihnen aber auch stets aufs Neue zu entgleiten scheint.

6 Schluss: Relationalität und Relativität

Zunächst einmal lassen sich abschließend bei den vorgestellten Fällen unterschiedliche Konstellationen festhalten, die sich aus den je spezifischen räumlich-dinglich-körperlichen Arrangements und ihrem praktischen Gebrauch ergeben. Bei Familie Feltz fungiert der Schreibtisch als eine ausgeprägte sozio-materielle Präsenz des Schulischen im Kinderzimmer, die sich friktionslos in die übrige Wohnumgebung der Familie und ihre Ordnungsstrukturen einfügt. In dieser Rahmung erscheint das Kind *als* Schüler. Bei Familie Behrens wird der Schreibtisch im Kinderzimmer von Objekten überlagert, die nicht mit schulischen Belangen in Verbindung stehen und er wird als Träger solcher Belange von der Familie marginalisiert. In den Arrangements der Familie scheint eine Parallelisierung zweier Sphären des Kindes auf: Schule und Spielen. Bei Familie Deeken lässt sich ein gemeinsames Ringen um die Etablierung des Schulischen als neuem Element in der Familie rekonstruieren, das eine Spannung zwischen Separierungsbedürfnissen und Nähe in der familialen Gemeinschaft induziert. Diese Ausrichtungen sind gerahmt von Elementen der sozialen und kulturellen Figurationen der Familien, also den sozialstrukturellen, ökonomischen, sozialräumlichen, gesellschaftlich-kulturellen und familienbiographischen Bedingungen, die ihr Zusammenleben rahmen und die sie jeweils in eine eigene Ordnung bringen.⁵ Diese Kontexte lassen sich in diesem Rahmen nicht mehr differenziert entfalten. Es müssen knappe Hinweise darauf genügen, dass sich bei Familie Feltz dabei – wenig überraschend – eine deutliche Bildungsaffinität zeigen würde. Das lässt sich auf die akademische Bildung der Eltern zurückführen, aber auch auf einen quasi-professionellen pädagogischen Gestus, der auf die Ausbildung der Mutter verweist, der aber auch beim Vater zu beobachten ist und sich bspw. in Fragen artikuliert, mit denen die Eltern (*ex post*) Finns Zustimmung zu vorgenommenen Strukturierungen erheischen. Für Familie Behrens wäre dagegen eine Figur der Familie als lokales Zentrum einer kindlichen Lebenswelt zu beschreiben, die mit eigenen Gehalten neben der Schule besteht. Diese Figur zeichnet sich vor dem Hintergrund eines starken Bezugs auf den sozialen Nahraum ab. Für die Familie ist das Leben in der Dorfgemeinschaft wichtig, die Kinder spielen auf der Straße vor dem Haus sowie in den Wiesen und Wäldern in der unmittelbaren Umgebung,

5 Zum kategorialen Konzept der „pädagogischen Konfiguration“ ausführlich Müller/Krinninger 2016.

sie haben Freunde in der Nachbarschaft. Das Haus der Familie weist (als ehemaliges „Lohnarbeiterhaus“, wie es Bennet nennt) eine landwirtschaftlich geprägte Architektur auf; Wohn- und Nutz-Gebäude sind um einen gepflasterten Hof gruppiert und werden von der Familie sowohl zum Wohnen als auch für Arbeitszwecke genutzt,⁶ sodass das Haus Wohn- und Produktionsstätte zugleich ist und als soziale Sphäre eine spezifische Wertigkeit hat. Bei Familie Deeken spielt schließlich die zugleich biographisch dynamische und studentisch prekäre Lebenssituation eine wichtige Rolle. Sie erzeugt ökonomische Notwendigkeiten (Zurechtkommen mit einer kleinen Wohnung, Ausstattung mit günstigen Möbeln), die von der Familie in eine familiäre Atmosphäre der Nähe und eine Ästhetik des Provisorischen adaptiert werden. Die schrittweise Umgestaltung des Kinderzimmers lässt sich als materiell praktische Dimension der Verknüpfung dieser familialen Ordnung mit den Ansprüchen schulischen Lernens lesen. Mit diesen hier nur angedeuteten Relationen sollen allerdings keinesfalls Vorstellungen einer Wirkungskette nahegelegt werden, in der die sozialkulturelle Lage die familiäre Ordnung vorwegnimmt, die ihrerseits dann in familialen Praktiken nur noch „ausgeführt“ werden müsste. Zwischen diesen Ebenen erbringen die familialen Akteure jeweils „Übersetzungs“-Leistungen, die die Familie als Ganzes in ihrer konkreten Gestalt erst hervorbringen. Zudem ist uns der Hinweis wichtig, dass die Differenzierung der unterschiedlichen familialen Milieus hier in horizontaler Perspektive erfolgt und nicht vertikal hierarchisierend ausgerichtet ist.

Wenn man die Gestaltung der familialen Umgebung durch die Familie mit der Kategorie der Übersetzung erfasst, zeigen sich nicht nur die gerade skizzierten Relationen zur sozialen und kulturellen Lagerung der Familie, sondern auch eine mit dieser Verwobenheit zusammenhängende Relativität einzelner Transformationsstränge. Insgesamt können wir beobachten, dass die Familien neue Anforderungen, ausgehend von bereits in der Familie fungierenden Praktiken, bearbeiten. Dabei tritt eine relative Stabilität (Trägheit) der familialen Praktiken zutage. Über den Verlauf der Forschungskontakte zu den Familien war festzustellen, dass zumindest sich die Eltern schon sehr frühzeitig Gedanken zu Themen machen, die mit dem Übergang ihres Kindes in die Grundschule auf die Familie zukommen (also etwa zu Fragen des Machens und der Begleitung von Hausaufgaben oder der Kommunikation mit der Schule).⁷ Gegenüber dieser auf diskursiver Ebene eher schnellen Annäherung zeigt sich auf praktischer Ebene eine zeitlich deutlich gestreckte Dynamik. Engere Beziehungen zu Mitschüler*innen, Kontakt zu anderen Eltern oder eine Sicherheit im Umgang mit den neuen Anforderungen stellen sich in den erforschten

6 Auch der Vater nutzt einen Raum im Dachgeschoß als Arbeitszimmer.

7 Zum Teil müssen hier auch Effekte der Fallgewinnung berücksichtigt werden, bei der Familien gesucht wurden, die bereit und interessiert waren, an einem Forschungsprojekt zum Übergang teilzunehmen.

Familien erst gegen Ende des ca. zehnmonatigen Forschungskontakts ein. Die sich hier abzeichnende Verschiebung von elterlichen Konzepten durch familiäre Praktiken ist ihrerseits verschränkt mit der Materialität der familialen Umgebung, wobei Verhältnisse der Passung (Familie Feltz), aber auch der schrittweisen Anpassung (Familie Deeken) sichtbar werden. Übersetzung erscheint so als ein Geschehen im Zusammenspiel von in unterschiedlichen Wissensformen verfassten Strängen (Materialität, Praktiken, Konzepte), zwischen denen sich eine Relativierung ihres jeweiligen Zwecks ergeben kann (ob dieser nun diskursiv oder praktisch konstituiert ist). Gebündelt ließe sich dieses Zusammenspiel so umreißen: Die Präskripte der Dinge erfahren Bestätigung oder auch eine teilweise Umwertung in Praktiken, auf die ihrerseits pädagogische Konzepte Wirkung entfalten. Diese Konzepte wiederum werden an materiell-praktischen Widerständen teilweise umgelenkt und gehen auf die – gesellschaftlich gerahmte und von der Familie in dieser Rahmung konkret hervorgebrachte – familiäre Ordnung zurück. An diesem komplexen Zusammenspiel haben sowohl die Familie als Akteursgemeinschaft als auch die Eltern und Kinder als Akteure teil. Hier erweisen sich Vorstellungen elterlicher Intentionalität als maßgeblicher Dimension familialer Pädagogik als zu kurz gegriffen. Demgegenüber wird eine wechselseitige Responsivität zwischen Eltern und Kindern sichtbar. So macht Finn weit mehr als nur elterliche Anweisungen zu befolgen, er trägt durch seine hohe „Mitspielkompetenz“ (Alkemeyer 2013) zum Beispiel das Generationenverhältnis bei Familie Feltz wesentlich mit. Bennet wiederum überlagert wortwörtlich den Schreibtisch als Repräsentation schulischer Belange mit seinen Spielinteressen und reklamiert damit auch Spielraum in der Familie. Daniel schließlich reklamiert individuellen Freiraum in der anderweitig durch gemeinschaftliche Nähe geprägten familialen Ordnung und trägt so zur Implementierung schulischer Ansprüche in dieser Ordnung bei. Betrachtet man Familien also als Akteur-Netzwerke, so zeigt sich, dass sie sich nicht in einer Addition von Einzelementen konstituieren. Sie erwachsen aus einer fortlaufenden Transformation gegebener Elemente, bei deren Verknüpfung Synergieeffekte ebenso wie Widerstände auftreten. Fenwick und Edwards umschreiben diese Dialektik von Bedingtheit und Gestaltbarkeit von Netzwerken so: „entities negotiate the connections when they come together“ (Fenwick/Edwards 2010: 10). Gerade in der Auseinandersetzung mit der materiell-praktischen Dimension ihres Zusammenlebens lassen sich in diesem Sinn sowohl die Vorbedingtheit als auch die Potentiale einer situierter Reflexivität der Familie erfassen.

An dieser Stelle lässt sich resümieren, dass die – in der gegenwärtigen qualitativen Bildungsforschung nicht unübliche – Integration praxistheoretischen Instrumentariums in erziehungswissenschaftliche Analysen hilfreich ist, um die Pädagogizität der Familie einzuholen. Dabei sind indes auch methodologische Aspekte zu bedenken, die hier nicht mehr ausgebreitet werden können. Im Zentrum einer diesbezüglich weiterführenden Erörterung hätte zu

stehen, dass die analytische Beschreibung der Sinnhaftigkeit von Praktiken in materiellen Umgebungen erfordert, performative Vollzüge diskursiv zu beschreiben. Insofern sind nicht nur die Akteure im Feld, sondern auch die Forschenden mit der Aufgabe der Erstellung einer „Übersetzung“ (Hirschauer 2001: 437) konfrontiert. Welche semantischen, grammatikalischen und rhetorischen Herausforderungen sich dabei stellen, welche Stützeffekte und Spannungen sich dabei ergeben, etwa zwischen ethnographischem Schreiben und kategoriengeleiteter Analyse, das wären Fragen einer in der qualitativen Bildungsforschung zu vertiefenden Methodendebatte.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 33-68.
- Andresen, Sabine (2012): Die ‚gute Familie‘. Zur Herstellung von Familienbildern. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 66-79.
- Andresen, Sabine/Künstler, Sophie/Seddig, Nadine (2015): Von Adressat*innen und Nutzer*innen: Eltern in Kita und Schule. In: Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kita und Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-75.
- Benjamin, Walter (1980): Die Aufgabe des Übersetzers. In: Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften IV/I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-21.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69-80.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, 3, S. 263-279.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (2013): Kinder im familienpolitischen Diskurs. Vom unsichtbaren Familienmitglied zum Hoffnungsträger der Gesellschaft. In: Corell, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 81-91.
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

- Fenwick, Tara/Edwards, Richard (2010): Actor-Network-Theory in Education. London, New York: Routledge.
- Graßhoff, Gunther/Ullrich, Heiner/Binz, Christine/Pfaff, Annika/Schmenger, Sarah (2013): Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Haase, Katrin (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Schulentwicklung. Kooperation auf „gleicher Augenhöhe“ – realistische Leitvorstellung oder unerfüllbare Vision. In: Pädagogische Rundschau 66, 1, S. 29-44.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, S. 429-451.
- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2014): Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster et al.: Waxmann, S. 133-150.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger (2007): Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27, 2, S. 143-159.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 33, 4, S. 282-301.
- Renn, Joachim (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012) (Hrsg.): The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Serres, Michel (1992): Hermes III. Übersetzung. Berlin: Merve.
- Waterstradt, Désirée (2015): Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

„Linkische“ Cyborgs.

Jugendliche Selbstkonstitutionen als hybride Netzwerke zwischen Dingen und Räumen

Viktoria Flasche

Der Ausdruck „Cyborg“ als Akronym für „cybernetik organism“ wurde zunächst von Neurophysiologen verwendet, die erforschten, wie sich Menschen an die Umweltbedingungen des Weltraums anpassen könnten. Cyborgs wurden als technisch veränderte biologische Lebensformen definiert und sind deswegen nicht mit reinen Maschinen wie Robotern oder Androiden zu verwechseln (Clynes/Kline 2007; Haraway 1995; Spreen 2010). Über Raumfahrt und Science-Fiction-Szenarien hinaus beflügelte der Begriff diverse interdisziplinäre Debatten. Im Bereich der Bioelektronik (Herzschrittmacher, Cochlea- und Retina-Implantate etc.) ist – wenn auch nicht der Begriff – zumindest das Phänomen alltäglich geworden. Auf der philosophisch-anthropologischen Ebene initiierte der Begriff Debatten, die sich vornehmlich um Trennschärfe bemühen. Beginnt Cyborgisierung etwa erst *unter der Haut* oder ist ein Mensch mit Brille schon ein Cyborg? Sind Menschen immer schon notwendig auf Technik verwiesene Wesen gewesen und ist der Innovationswert des ganzen Diskurses vernachlässigbar? Wird der Cyborg dahingegen als Ausdruck einer neuen Evolution gefasst, schließt er unmittelbar an die Idee eines Transhumanismus an (ebd.: 171).

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem Aspekt dieses Diskurses, indem er auf die alltägliche Durchdringung des Menschen mit Medientechnologien, wie etwa Smartphones fokussiert und sich im Anschluss an Bublitz (2010) für die Typen von Subjektivität interessiert, die dadurch hervorgebracht werden:

„Cyborgdiskurse thematisieren Passagen zwischen Leib und Technik, Natur und Kultur, Mensch und Artefakt in gesellschaftlichen Kontexten. Als eine Figur des Dritten macht ‚der Cyborg‘ diese Passagen sichtbar und hebt zugleich die Bedeutung der Differenzen hervor. Nicht zuletzt verdeutlicht er dabei die technisch-mediale Konstitution sowohl moderner Gesellschaften als auch moderner Selbstverhältnisse.“ (Spreen 2010: 179)

Auf jener „Figur des Dritten“ beruht folgende Argumentation. Sie versucht, den forschenden Blick unmittelbar auf Netzwerke zwischen Dingen, Räumen

und Menschen zu richten und eben nur mittelbar auf das Subjekt (vgl. Jörissen 2007; Bogost 2012: 19).

Im Sinne einer transaktionalen Perspektive (dazu der Beitrag von Arnd-Michael Nohl in diesem Band) wendet sich der Beitrag den Praktiken zwischen Dingen und Menschen zu, die sich im Kontext der Neuen Medien entfalten. Die vier untersuchten Bilder entstammen einem Bildkorpus mit 400 Bildern, die im Rahmen meines Dissertationsprojektes „Pose und Raum – Zur performativen Selbstkonstitutionen Jugendlicher in ihren Lebenswelten“ erhoben wurden. Bei diesen Bildern handelt es sich ausschließlich um Bilder, die als Profilbilder von Jugendlichen in das soziale Online-Netzwerk Facebook hochgeladen wurden. Zunächst wird dieser Medienkontext kurz charakterisiert, da er als Verwendungszusammenhang zentral für die Analyse der Bilder ist. Anschließend wird entlang der Analyse dieser vier Bilder zuerst ihre Bedeutung für jugendliche Selbstkonstitutionen erläutert, um dann die Bedeutung der hybriden Netzwerke für diese Konstitution herauszustellen.

1 Facebook als Kontext-Manager

Laut Röll (2014) handelt es sich bei Facebook um eine „SNS“ (Social Network Site) im „weiten Sinne“, da sie – im Gegensatz zu sozialen Netzwerken im „engeren Sinne“ – kein gemeinsames spezifisches Ziel oder Interesse, sondern Erstellung von Mitgliederprofilen und die Vernetzung ihrer Mitglieder in den Vordergrund stellen. Zudem seien diese „Netzwerke im weiten Sinne“ durch die Nutzung „realer Identitäten“ gekennzeichnet. Ob das nun wirklich ein hinreichendes Unterscheidungskriterium darstellt, lässt sich nur schwer überprüfen und wie eine „reale“ Identität von einer nicht realen Identität unterschieden werden kann, kann nicht geklärt werden. Solange die User*innen sich nicht als Fabelwesen, Superheld*in oder Alien präsentieren, ist dieses Kriterium unbrauchbar. Spannend bleibt es jedoch vor dem Hintergrund, dass gerade Facebook den Anspruch kommuniziert, „echte Menschen“ zu vernetzen (Thiel zit. n. Lovink 2011: 186; Zuckerberg zit. n. Boyd 2014: 50).

„Die Cyber-Propheten lagen falsch: Es gibt keinen Beweis, dass die Welt virtueller wird. Eher wird das Virtuelle realer, es will in unsere realen Leben und sozialen Beziehungen eindringen und sie offenlegen. Selbstmanagement und Techno-Modellieren werden essentiell: Wie gestalten wir das Selbst in Echtzeit-Flüssen? Wir werden nicht mehr angespornt eine Rolle zu spielen, sondern gezwungen ‚wir selbst‘ zu sein (was nicht weniger theatralisch und artifiziell ist).“ (Lovink 2012: 22)

Unter all den verfügbaren sozialen Netzwerken ist Facebook seit 2011 die von Jugendlichen in Deutschland am häufigsten genutzte digitale Kommunikations-

form überhaupt (JIM-Studie 2012: 48) und verfügt aktuell immer noch über eine Omnipräsenz in allen Bereichen des sozialen Lebens (JIM-Studie 2015: 26). Obwohl etwa drei Viertel der 12- bis 25-Jährigen um die Gefahr, die mit der Veröffentlichung persönlicher Daten im Internet verbunden ist, wissen und die Konzernpolitik Facebooks – soweit sie öffentlich wird – zumindest kritisch sehen, ist die konkrete Nutzung Facebooks ungeachtet dessen für sie „unverzichtbar“ (Jugend 2015: 130ff.). Ein Grund dafür könnte sein, dass – wie Boyd aus zahlreichen Interviews mit Jugendlichen rekonstruieren konnte – gerade dieses Netzwerk als „Kontext Manager“ genutzt wird, mit dem Familie, Schule und verschiedene Freundeskreise vermittelt werden und dass deswegen das Profil auch für möglichst viele ungehindert öffentlich gemacht wird (vgl. Boyd 2014: 32). Im Gegensatz zu Turkles Hoffnung auf das Internet als *Moratorium* ist Facebook kein Netzwerk, in dem anonyme oder fiktionale Charaktere gepflegt und so verschiedene Identitäten spielerisch erprobt werden können (ebd.: 41; Turkle 1999: 426). Dieser Spielraum wird eher in anderen Netzwerken, wie denen, die bestimmte Computerspiele wie etwa *World of Warcraft* (Boyd 2014: 39 ff.) begleiten, oder aber im Netzwerk *Twitter* (vgl. ebd.: 204), gesucht. Auf Facebook überwiegen „pseudonymous“ oder „real profiles“ (ebd.: 43), d.h. hier finden sich vorwiegend Profile, die einen engen Bezug zu den User*innen aufweisen, auch wenn bspw. mit Profilnamen oder präformierten Attribuierungen, etwa dem Beziehungsstatus, kreativ umgegangen wird. Dieser Umstand zeigt sich insbesondere im Profilfoto, das sich als einziges Bild niemals hinter der privaten Einstellung verbergen lässt. Als Miniatur des „Selbst“ ist es zentraler Bestandteil der medialen Selbstproduktion auf Facebook, wie sie Bublitz (2010) in Anschluss an Butler (2003) charakterisiert:

„Die Medien bilden den Ort, an dem sich das Subjekt nicht nur immer wieder sprachlich und visuell seiner selbst vergewissert, sondern sich virtuell und real immer wieder neu hervorbringt, präsentiert und optimiert. Hier finden Selbstdarstellung und damit die immer wieder erneut hervorgebrachte und verschobene Produktion des Subjekts statt.“ (Bublitz 2010: 14)

Nach Bublitz „verschränken sich Überwachungs- und Kontrollprozeduren mit Selbsttechnologien im ‚Profil‘, mit dem man sich in Foren der medialen Öffentlichkeit *zeigt*“ (ebd., Herv. i. Orig.).

2 Profilbilder

Gerade in den Profilbildern können die Selbsttechnologien höchst kreativ umgesetzt werden. So haben Neumann-Braun, Schmidt und Astheimer bereits 2011 im Bildhandeln Jugendlicher auf Social Network Sites – allerdings nicht speziell für Facebook – Merkmale der Darstellung identifiziert, die sie mit

„Fiktionalisierung“ oder „Verkunstung“ überschrieben haben (Neumann-Braun et al. 2011). Hier tritt der von Reißmann (2012) gesondert untersuchte Spielraum für Verfremdung und kreative Bildbearbeitung der Jugendlichen zu Tage. Die abgebildete Person wird in besonderem Maße zu einer „dingweltlichen Abbildungsressource“ (ebd.: 95), in dem auch die Grenzen der herkömmlichen Körperlichkeit überschritten werden und der Körper als Hülle, im Sinne Goffmans (1982), neu konstruiert oder transformiert werden kann. Über die Hybridität der Selbstdarstellung, wie sie folgend anhand der untersuchten Fälle dargestellt wird, ist die Überschreitung der Subjekt-Objekt-Grenze in den medialen Formbestimmtheiten (Marotzki/Jörissen 2007), deren Analyse bei medialen Interaktionen notwendigerweise berücksichtigt werden muss, bereits angelegt.

Das Profilbild nimmt demzufolge innerhalb der Architektur der Webseite eine Sonderstellung ein, da es – neben dem Profilenames – nicht mit Hilfe der Privateinstellungen für unbekannte Nutzer*innen verborgen werden kann. Facebook betont diese Sonderstellung noch, in dem es den Prozess des Hochladens dieses Bildes mit einem Ansprachetext versieht (vgl. Wiedemann 2011), der die User*innen im Sinne der Konzernpolitik (Zuckerberg zit. n. Boyd 2014: 50ff.) dazu aufruft, an dieser Stelle eine möglichst authentisch-identitäre ikonische Selbstdarstellung¹ einzustellen. Die besondere Rolle der Bilder für die Kommunikation in sozialen Netzwerken verdeutlicht die ethnografische Facebook-Studie von Miller (2012). So werden etwa Bilder generell häufiger kommentiert als Statusmeldungen und sind zwischen Freund*innen das meist genutzte Kommunikationsmedium (ebd.: 42). Miller beschreibt die Bilder auf Facebook generell als eine Art „digitales Accessoire“, da sie erlauben, den passenden Hintergrund für die eigene Selbstdarstellung zu wählen (ebd.: 43). Für diese Bilder gilt laut Autenrieth (2010) dabei stets eine doppelte Selektion, denn nicht alles, was sich im täglichen Leben ereignet, wird fotografiert und nicht alles, was fotografiert wurde, wird hinterher online gestellt (ebd.: 226). Aufgrund der hervorgehobenen Stellung des Profilbildes in der Webseitenarchitektur kann ein drittes Selektionsmoment angenommen werden, denn nicht alle online gestellten Bilder werden auch als Profilbild hochgeladen. Authenrieth (2014) fokussiert in ihrer Studie zum Bildhandeln den „dokumentarischen Bilderstrom des eigenen Lebens“, wie er in drei zentralen sozialen Netzwerken auftaucht (ebd.:13). Ziel ihrer Studie ist folglich nicht die Feinanalyse einzelner fotografischer Werke, die dem nachfolgend vorgestellten Dissertationsprojekt zugrunde liegt, sondern vielmehr die Analyse typischer

1 „Darüber hinaus bietet das von dir ausgewählte Bild eine weitere Möglichkeit, deine Persönlichkeit gegenüber Freunden und Familie auszudrücken. Wenn du ein Profilbild auswählst, empfehlen wir dir ein Bild zu nehmen, das dich am besten repräsentiert. Wenn du dir unsicher bist, was das bedeutet, dann sieh dir die Profilbilder von deinen Freunden an, um herauszufinden, wie sie sich präsentieren“ (Facebook zit. n. Wiedemann 2011: 167).

Abläufe der Bilder(alben)gestaltung und -rezeption. Auf motivischer Ebene beschreibt sie die Bilder als zwischen zwei Polen pendelnd: Der „Inszenierung des Alltäglichen“ und der „Vergegenwärtigung des Besonderen“ (Authenrieth 2010: 228ff.). Sie kann empirisch begründet festhalten, dass Jugendliche über das SNS-Profil intermediale Formen des Identitäts- und Beziehungsmanagements praktizieren (ebd.:232).

Das hier in Schlaglichtern vorgestellte Dissertationsprojekt widmet sich nun ausschließlich der ikonischen Dimension des Identitätsmanagements. Der untersuchte Bilderkorpus wird in Anlehnung an die seriell-ikonografischen Fotoanalyse nach Pilarzyk und Mietzner (2005) unter Verwendung der Software MAXQDA ausgewertet:

„Sinn der ikonografisch-ikonologischen Einzelbildanalyse von Fotografien ist es, das Foto in seinen Details und als Ganzes, mit seiner historischen Technik-, Motiv- und Rezeptionsgeschichte und den Funktionen des Bildes bei der Interpretation zu berücksichtigen, also nicht nur ‚passende‘ Einzelmotive aus dem Bild zu isolieren und als Beleg zu nehmen, sondern im Sinne einer ‚grounded theory‘ die Informationen aus dem Bild selbst zu gewinnen.“ (Ebd.: 204)

Im Fokus der Analyse steht hier der komparative Modus, also der Vergleich unter den Bildern des Korpus und darüber hinaus gehend im Sinne Imdahls (1980) auch des Bildmöglichen mit dem Bildfaktischen und bietet damit Anschlussmöglichkeiten an die Figurative Hermeneutik nach Müller (2012). Dabei wurde bereits eine Systematik für die Analyse ikonischer Selbstkonstitutionen erarbeitet, die explizit auch die hybriden Raumpraktiken der Subjekte (Nohl 2013) berücksichtigt und aufgrund dessen sich eine erste Typenbildung ableiten lässt (ausführlich in Flasche 2017a). Das Forschungsdesign wird im Folgenden entlang von Fallbeispielen vorgestellt. Auch wenn der Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung stets die feinsegmentierte Analyse (Breckner 2010) des Einzelbildes ist, stellt der Beitrag nun eine zweite Analysephase vor. Aus der ersten Feinanalyse konnte ein Codesystem entwickelt werden, mit denen der Korpus nachfolgend geordnet wurde, sodass die vier Bilder gemäß der bereits vorgenommenen Codierung einen Subtypus des Samples darstellen und so in einer zweiten Analyse gesondert untersucht werden können. Der Subtypus als Ganzes umfasst dabei 17 Bilder, von denen diese vier zufällig zur weiteren Analyse ausgewählt worden sind.²

2 Mein Dank gilt hier der AG „Sozialwissenschaftliche Interpretation von Körperbildern“ an der Freien Universität Berlin, in deren Forschungswerkstatt die Rekonstruktionen entstanden sind, die diesem Beitrag zu Grunde liegen.

3 Das Selbst im doppelten Spiegel

Abb. 1-4: Vier Facebook-Profilbilder, Subtypus „Pose und Raum“.



Quelle: Facebook, anonymisiert.

Zwischen all den Fußballmannschaften, Comicfiguren und durchchoreografierten Selfies fallen diese vier Bilder durch ihr alltägliches Setting und die auf den ersten Blick mehr oder weniger gleichgültig wirkenden Gesichtsausdrücke auf. Sie scheinen zunächst unspektakulär, fast banal und gehören als *Spiegelselves* zum Standardrepertoire alltagskultureller Selbstportraits. Doch diese oberflächlich aufscheinende Banalität versperrt den forschenden Blick auf eben jene Bilder. Wir sehen vier Jugendliche, die sich beim Blick in den Spiegel selbst mit ihrem Smartphone fotografiert haben, sodass dieses auch im Bild zu sehen ist. Im ersten Moment erweckt das Bild den Eindruck hier sei *ad hoc* lediglich der alltägliche Blick in den Spiegel festgehalten worden. Die erste Irritation tritt ein, wenn versucht wird, den Moment der Aufnahme nachzuvollziehen und deutlich wird, dass die Bilder den Akt des Auslösens verschleiern, da der Blick nicht auf den Auslöseknopf oder das Display, sondern auf das eigene Spiegelbild fixiert ist. Diesen Bildern liegt also eine geübte oder sorgfältige Choreografie zu Grunde, die es ermöglicht, automatisiert zu fotografieren. Im Gegensatz zum klassischen Selfie, bei dem die Kontrolle von Ausdruck und Gestik im Display verfolgt werden muss, ist hier der Spiegel als zusätzlicher Filter ins Bild eingebaut und ermöglicht, trotz der geringen Distanz zwischen Objektiv und Körper einen größeren Abschnitt des Körpers abzubilden. Um sich im Selfie zu spiegeln, muss das eigentliche Bild gemacht werden und erst dann kann hinein gezoomt und der Fokus über die Technik gesetzt werden – im Spiegel hingegen ist das Bild unmittelbar vorhanden.

Das Selbstportrait im und mit Spiegel ist keine Form des Portraits, die sich erst mit der Ausbreitung des Smartphones etabliert hat (Calabrese 2006). Es ist gewiss selbstverständlicher geworden, hat sich im Alltag durchgesetzt und einige Spiegelselves Prominenter haben es in den ikonischen Kanon der „Mediengesellschaft“ (Baacke 1999: 31) geschafft. Aber viele Gemälde thematisieren seit der frühen Neuzeit in Selbstportraits den Blick in den Spiegel, sei es, dass

sie den Prozess des Malens mit dem eigenen Spiegelbild als Modell oder aber das Gegenüber von Person und Bild im Spiegel darstellen. Mietzner erklärt die Verbreitung dieses Bildtypus mit einem Diktum Roland Barthes (1989): „Mein ‚Ich‘ ist’s, das nie mit seinem Bild übereinstimmt“ (Mietzner/Schmolting 2014: 20).

„Im Spiegel erscheint der Körper schon als Bild, seine Materialität wird über mehrere Medien gebrochen: über den Spiegel, der das Bild zur Kamera und zum Blick zurückwirft, dann durch die gedruckte Abbildung oder durch das virtuelle Bild eines Bildschirms.“ (Mietzner 2014: 187)

Im Kontext der Erforschung peerkultureller, informeller Lernräume rekonstruiert Tervooren (2007) die Rolle eines improvisierten Spiegels für eine Gruppe tanzender Mädchen als „liminale Zone“, in der die Körper und Bewegungen geformt werden, um dann später in einem öffentlichen Raum präsentabel zu sein. „Der Blick in den Spiegel dient als ein über das Visuelle organisierter, zwischen Spiegel und Körpern situierter Übergang zwischen Alltag und Aufführung vor einem Publikum, die an dieser Stelle noch nicht erfolgt.“ (ebd.: 268). Nun haben diese vier Jungen ihre vermeintlich liminale Zone nicht nur fotografisch fixiert, sondern auch als Selbstpräsentation hochgeladen und somit der Öffentlichkeit preisgegeben. Ihre Mimik angesichts ihres eigenen Spiegelbildes bleibt neutral, als ob es Fremde wären, die ihnen dort entgegenkämen. Ebenso wie die Mädchen in Tervoorens Studie nutzen die Jungen den Spiegel oder vielmehr das Bild davon als rituellen Übergang zum Auftritt in der Öffentlichkeit. Sie treten jedoch mit diesem Moment der Liminalität in die Öffentlichkeit, indem sie die Fotos als Facebook-Profilbild veröffentlichen und bringen so die Probe zur Aufführung.

4 Der schwarze Spiegel

So gilt es also wiederum, den spezifischen Medienkontext dieser Bilder zu berücksichtigen: Die Medientechnologien haben das permanente Gesehenwerden als bedeutenden, auf die Kultur übergreifenden Faktor hervorgebracht und damit Raum-, Zeit-, und Körpergrenzen verschoben und neue Technologien des Selbst initiiert (Bublitz 2010: 9, 19). Im Anschluss an Mitchells (1992) Überlegungen zu postmodernen hybriden Bildkulturen ist Inszenierungswissen nun so allgegenwärtig und selbstverständlich, wie es nur unter dem Druck der beständigen Möglichkeit der Versichtbarung werden konnte und diese Entwicklung hat in den Bilderwelten der sozialen Netzwerke ihren gegenwärtigen Höhepunkt gefunden. Die liminalen Zonen, in denen für den großen Auftritt geprobt werden kann, sind höchst prekär geworden, denn die Reflexion wird

immer häufiger im *black mirror*³ gesucht. Das ständige Übersetzen seiner Selbst in transportierbare Bilder und somit in konsumorientierte Atmosphären macht die Dimension des Körperlichen im Sinne eines *performative turn* zum Dreh- und Angelpunkt des kulturellen Handelns (Reißmann 2014):

„The internet mirrors, magnifies, and makes more visible the good, bad and ugly of everyday life. As teens embrace these tools and incorporate them into their daily practises, they show us how our broader social and cultural systems are affecting their lives.“ (Boyd 2014: 24)

Diese Form der Selbstpreisgabe ist nur im Kontext des bereits angebrochenen postdigitalen Zeitalters (Stalder 2016), in dem die Unterscheidung zwischen „analog“ und „digital“ obsolet geworden ist, angemessen zu verstehen. Digitalisierte Netzwerke durchdringen jeden Lebensbereich und die in Fitness- und Diätapps verwalteten Körper fügen sich nahtlos in die „Smarthomes“ ein, während diverse Algorithmen gelernt haben, welche Musik zu welchem Abendessen die jeweiligen User*innen bevorzugen (ebd.: 16). Dieser mittlerweile alltägliche und vertraute ins „real life gestülpte Cyberspace“ (Meyer 2012: 30) steht in einem grundlegenden Wechselverhältnis zu einem unstillen, sich beständig transformierenden Kanon an ästhetischen Formen, der wiederum in Abhängigkeit zur medialen Konstitution des Subjektes hervorgebracht wird (Bublitz 2010; Jörissen 2015a: 64).

„Es ist unschwer nachvollziehbar, dass es keine Kultur ohne die ihr eigenen symbolischen Formen (Cassirer), keinen symbolischen Ausdruck ohne Medien und keine mediale Darstellung ohne eine mit dieser einhergehenden ästhetischen Form geben kann. Symbolische Formen, Medien und Ästhetiken spielen ineinander.“ (Ebd.)

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Entwicklung ist die aufgelöste Grenze zwischen den tradierten Sphären öffentlich/privat, der insbesondere für die Generation der aktuellen Jugendlichen festgestellt wurde (vgl. Boyd 2014: 11). So konnte das Facebookprofil mit Bezug auf Pearson (2009) als „gläsernes Jugendzimmer“ rekonstruiert werden (vgl. Flasche 2017b), wobei mit dem präformierten Zwang zur Sichtbarkeit, wie er in der Webseitenarchitektur Facebooks angelegt ist, je nach User*in mehr oder weniger kreativ bearbeitet wird (vgl. Carstensen 2014; Lovink 2011). Im Sinne von Lovink, der die Flucht in die selbstbestimmte Anonymität als eine der wenigen wählbaren Zurückweisungen des Zwangs, sich sichtbar zu machen, deutet, könnten diese vier Bilder

3 Der Begriff geht auf die britische Science-Fiction Serie *Black Mirror* zurück, die von 2011 bis 2014 ausgestrahlt wurde: „The black ‘mirror’ of the title is the one you’ll find on every wall, on every desk, in the palm of every hand: the cold, shiny screen of a TV, a monitor, a smartphone“ (Brooker 2011).

mit dem Attribut „affirmativ“ versehen werden, da sich die vier Jugendlichen als reale, wiedererkennbare Individuen präsentieren.

Doch sichtbar zu sein ist nicht die einzige von Facebook mehr oder weniger explizit formulierte Forderung. Wiedemann (2011: 171) hat die Ansprachetexte sowie deren Reihenfolge bei der Erstellung eines Facebookprofils systematisch analysiert und nachgewiesen, wie die User*innen hier zu Manager*innen ihrer selbst werden sollen. Hier gilt es, sich selbst zur Marke zu machen und das heißt auch, sich möglichst unverwechselbar und kreativ bildlich in Szene zu setzen. Vor diesem Hintergrund kann die beiläufige und tendenziell gleichgültige Art, in der sich die vier Jungen zeigen, als Art der Zurückweisung des Zwangs zur kreativ-individuellen Selbstinszenierung verstanden werden. Die untersuchten Bilder oszillieren also in einem hohen Maße zwischen Darbietung und Zurückweisung des beobachtenden Blickes. Dieser ikonische Moment konnte von Mietzner auch in einer Gruppe von Fotografien, die von Jugendlichen für den Deutschen Jugendfotopreis eingereicht wurden, identifiziert werden (Mietzner 2014: 192; Mietzner/Schmolling 2014) und findet sich ebenso in einem weiteren Bild des Korpus, dessen Feinanalyse Ausgangspunkt für das Codesystem war (vgl. Flasche 2017a). Zusammengefasst entfalten die Bilder eine paradoxe Kommunikationsfigur: Die Jugendlichen nehmen die Beziehung zum anderen auf, um diese dann zu verweigern. Sich der Beziehung ganz zu verweigern, ist aber im Kontext des untersuchten Mediums nicht möglich, denn dann blieben sie unsichtbar und könnten so niemandem die Beziehung überhaupt verweigern.

5 Das Selbst als hybrides Netzwerk

Neben den Körpern der Jungen erscheinen auch ihre mobilen Telefone an prominenter Stelle im Bild, die jeweils ein Stück des Körpers verdecken, so im Bild ersetzen und – zugespitzt formuliert – zu einer prothesenhaften Erweiterung des Selbst werden. Wird nun im Sinne einer Kompositionsvariation (vgl. Müller 2012) ein anderer etwa gleichgroßer Gegenstand ins Bild montiert und so der Blick auf den gewohnten Bildtopos befremdet, wird deutlich, wie zentral jeweils das Smartphone für die Bildkomposition ist. Im Vergleich zu dieser Variation mit der Originalkomposition zeigen sich sodann diejenigen Gestaltungsoptionen, die im Original offensichtlich nicht realisiert worden sind – die gerade in ihrer Andersartigkeit aber die tatsächlich realisierte Choreografie inhaltlich qualifizieren können (vgl. Breckner 2010; Müller 2012). Diese formale Platzierung des Aufnahmemediums gibt einen Hinweis darauf, dass hier ein Moment der maximalen Kontrolle über das eigene Bild festgehalten wurde. Sie sind ihr eigenes Gegenüber, Motiv und Fotograf gleichzeitig und im Bild

ist dokumentiert, dass niemand anderes an der Aufnahme beteiligt war. Doch wem gilt nun der skeptisch-gleichgültige Blick? Ihnen selbst, den fiktiven Betrachtern oder der Tatsache, dass sie überhaupt ein Profilbild brauchen? Setzt sie das Bild in Distanz zur Anforderung der Webseitenarchitektur oder den konventionellen Gestaltungsmöglichkeiten, die sie eben nicht nutzen? Es sind Bilder, die scheinbar mit minimalstem Aufwand entstanden sind: Es wurden weder spektakuläre Kulissen noch Requisiten ins Bild gesetzt, noch wurde auf ein vielleicht in anderen Kontexten Entstandenes, wie etwa ein Urlaubs- oder Sportfoto, zurückgegriffen. Gleichzeitig wurde aber auch kein Emblem des Lieblingsmusikers, Fußballvereins oder der Avatar eines Computerspiels als Profilbild gesetzt, sodass über das Bild nicht etwa auf Interessen oder Musikgeschmack geschlossen werden könnte, wie dies für viele Bilder typisch ist. Es sind auf der einen Seite Bilder, die wie ein linkisches Schulterzucken gegenüber dem Medium und dem potenziellen Publikum gelesen werden könnten, auf der anderen Seite aber als Bilder wiedererkennbarer, realer Personen, die maximale Kontrolle über ihr eigenes Bild anstreben.

Dieser Moment der Kontrolle wäre weniger deutlich ins Bild gesetzt, wenn das Smartphone, also das Aufnahmemedium nicht zentral im Bild zu sehen wäre. Die vier Jungen, deren Profilbilder analysiert wurden, haben ihr eigenes Bild „in der Hand“, sind Abbildender und Abgebildeter in einer Person und zeigen dies deutlich. Nach Barthes (1989), der die Fotografie zur „Kunst der Person“ und das „An-und-für-Sich des Körpers“ zum eigentlichen Erkenntnisgehalt des fotografischen Bildes adelte (ebd.: 89), ist das Portrait stets ein geschlossenes Kräftefeld:

„Vier imaginäre Größen überschneiden sich hier, stoßen aufeinander, verformen sich. Vor dem Objektiv bin ich zugleich der, für den ich mich halte, der für den ich gehalten werde möchte, der für den der Photograph mich hält, und der, dessen er sich bedient, um sein Können vorzuzeigen“ (ebd.: 22).

Im Falle der untersuchten Bilder sind diese Kräfte eng miteinander verwoben und die entstandenen Bilder stellen so eine Art Selbständigkeitsbeweis dar: Das bin ich, ich bin ganz alleine und das Bild habe ich selbst gemacht. In diesem Sinne funktioniert die doppelte Spiegelung hier analog zum Spiegelstadium, das Lacan (1986) in seinem Aufsatz „Der Spiegel als Bildner der Ichfunktion“ beschrieben hat. Kurz zusammengefasst geht er von der Schlüsselszene aus, in der Kinder zwischen sechs und achtzehn Monaten zum ersten Mal ihr eigenes Spiegelbild als solches wahrnehmen und in Begeisterung darüber ausbrechen. Die Ansicht ihres eigenen Körpers als Bild ist der Ursprung einer Illusion der Unabhängigkeit und Macht, die zentral für die gesamte Subjektivierung wird.

Sehen wir nun auf diesen vier Bildern einen regressiven Rückzug auf diese Schlüsselszene? Wurde hier die im Bild gebannte Beziehung zu sich selbst

als Beweis eigener Unabhängigkeit als Profilbild hochgeladen? Diese These einer inszenierten Selbständigkeit wird konterkariert durch die Pose, die im Modus der Parallelprojektion (vgl. Müller 2012) als eine der gewollten, jedoch gescheiterten Lockerheit rekonstruiert werden konnte. Nicht nur Requisiten, Bühnenbild und Mimik sind zurückgenommen, sondern auch die Gestik ist zurückhaltend und statisch. Die Bilder offenbaren wenig über die Räume, in denen die Jugendlichen vor dem Spiegel stehen und es gibt keine Kontaktaufnahme mit dem Raum durch körperlichen Anschluss. Der dreifache Kontrollmoment für Fotos in digitalen Netzwerken wird hier noch gesteigert durch die Kontrolle von Mimik und Gestik, deren Kontrollinstanz der Blick in den Spiegel – zudem das Bildmotiv selber – ist. Diese Bilder zeigen ein gesteigertes Kontrollbedürfnis, da der Moment der Kontrolle so zentral für die Selbstdarstellung ist, dass er als ikonische Präsentation hochgeladen wird.

Vor dem Hintergrund kunsthistorischen Kontextwissens (vgl. Ermacora 2012) kann die dargestellte Szene vorschnell als Urszene des Narzissmus verstanden werden. Diese Vermutung ist Folge eines kulturellen Reflexes, den die digitalen Medien noch potenziert haben und dessen Diskurs Publikt (2010) systematisch kritisiert hat. Die populäre These, dass die neuen Medien vornehmlich Exhibitionismus und Narzissmus befördern würden, weist sie als pathologisierend und kulturpessimistisch zurück. Sie zeigt die historische Verwurzelung der Trennung zwischen privatem und öffentlichem Raum in der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaften auf und verdeutlicht die Dringlichkeit einer Neubestimmung im Kontext der Mediengesellschaft, die eben durch diesen Reflex sabotiert wird (ebd.: 17ff.). Doch auch in den Bildern selber finden sich Hinweise, die diese simple Lesart eines zur Schau gestellten Narzissmus relativieren: Die perspektivische Projektion der Bilder, die als Teil der Kompositionsanalyse gilt (Müller 2012: 152; Imdahl 1980) und unter anderem die Blickrichtungen im Bild sowie deren Verhältnis zum Betrachtenden untersucht, weist nicht auf eine narzisstische Beziehung hin. Im Gegensatz zu Narziss, dem die eigenen Bewunderung für sein eigenes Spiegelbild genügte, haben die vier Jugendlichen das Bild jedoch medial veröffentlicht und der Blick in den Spiegel trifft mittelbar auch die Betrachtenden ihres Profils. Auch ist ihre Mimik nicht exaltiert und weder von verzückter Bewunderung, Selbstgefälligkeit oder Mimiktopoi, wie etwa dem „Duckface“ (Zaschke 2010) gekennzeichnet, wie er für viele Selfies meines Korpus typisch ist. Die Bilder sind von dem erwähnten skeptischen bis gelangweilten, aber frontalem Blick aus dem Bild heraus bestimmt und es gibt folgend einen ikonischen Hinweis auf einen antizipierten Betrachter bei der Bildproduktion.

Stärker als der Hinweis auf diese antizipierte Beziehung ist zum anderen jedoch der Hinweis auf die Beziehung zum Gegenstand im Bild. Nun ist das mobile Telefon kein Gegenstand, wie jeder andere, sondern das Gerät, „das systematisch Medienangebote miteinander verbindet und seine Nutzer durch Foto/Video- und Textfunktionen zu Produzenten macht“ (Rummler 2014: 313).

In ihm kulminieren die aktuellen technik-, medien- und materialitätsphilosophischen Diskurse, da es die Digitalisierung im Sinne des postdigitalen Zeitalters maßgeblich befördert hat (vgl. Stadler 2016). Im Anschluss an Latour (1995) gilt generell, dass Menschen Technik nicht gebrauchen oder mit ihr handeln. Vielmehr werden sie zusammen mit Technik zu handelnden Hybriden und im Kontext der Erforschung der materiellen Kultur, an den hier notwendigerweise angeknüpft werden muss, sind die Dinge auf vielfältige Weise als grundsätzlich notwendig für den Menschen gedacht worden: Unter anderem braucht er sie als zentrale Sozialisationsinstanz (vgl. Bosch 2014: 70), um an ihnen zu wachsen und zu lernen und, aus einer anthropologischen Perspektive heraus gedacht, um so seine „hälftige Existenz kulturell zu ergänzen“ (Plessner 1982: 18). Zusätzlich braucht er sie im Sinne eines Fetischismus als Selbstvergewisserung oder als Identitätsprothese (vgl. Böhme 2006). Er braucht sie, um seine soziale Rolle und Position innerhalb der Gesellschaft zu zeigen (vgl. Bourdieu 1984) und um eine „symbolische Gestalt für biographisch relevantes Geschehen zu finden“ (Bosch 2014: 76). Empirisch erfährt die sozialkonstitutive Rolle der Dinge nun eine Ausdifferenzierung und Zuspitzung in der Soziologie Bruno Latours. Er versucht die analytische Verbannung des Nichtmenschlichen zu korrigieren und die materielle Dimension des Sozialen analytisch zu entfalten (vgl. Latour 2006). In seiner Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) weist er den nichtmenschlichen Entitäten den Status eines Akteurs zu und formuliert den traditionell an Intentionen gebundenen Handlungsbegriff in seinem Sinne um. Er verwirft auf radikale Art und Weise die aus der Philosophie in die Soziologie übernommene cartesianische Dichotomie zwischen der beseelten *res cogitans* und der rein dinglichen *res extensa* (vgl. Latour 1996). Dieser Wendung schließt sich auch Hartmut Böhme (2006) an. Er formuliert im Anschluss an Latour programmatisch:

„Wenn wir aber uns als *res cogitans* (reine Innerlichkeit) ihm als bloße *res extensa* (reine Äußerlichkeit) entgegensezten, fällt das Ding in ein opakes, um seine Kraft beraubtes An-sich zurück wie umgekehrt das Ich in seine inkompossible Leere. So gedacht, sind Subjekt wie Objekt gerade falsch gedacht – und das rechtfertigt alle alltagsethnologischen Untersuchung zur material culture, welche die ebenso vertraute wie befremdliche *Ineinandergehobenheit* von Ich und Ding zu untersuchen anstreben.“ (Böhme 2006: 98)

In Latours Konzept gibt es weder Subjekte noch Objekte – und Handeln ist bei ihm kein Vermögen von Menschen, sondern von Verbindungen zwischen Aktanten oder eine Eigenschaft assoziierter Entitäten (Latour 1996: 38, 2006: 490). Werden nun die Handys wie oben beschrieben ikonisch zu Prothesen, zeigen sich die Jugendlichen hier im Typus eines hybriden Netzwerkes und präsentieren sich als eine unaufgeregte Form des Cyborgs, wie er im postdigitalen Zeitalter zunehmend alltäglich zu werden scheint. Diese Cyborgs sind das Produkt „medialer Praktiken als Technologien des Selbst“ (Bublitz 2010:

103) und ihre Vernetzung mit der nichtlebendigen Materie geht auch ohne Implantate unter die Haut der Jugendlichen.

6 Ausblick

Die Rekonstruktion der vier untersuchten Bilder lässt sich zum einen an die Ergebnisse der sowohl qualitativen, als auch deskriptiv-statistischen, quantitativen Grundlagenforschung zu Bildern aus Jugend- und Subkulturen der Arbeitsgruppe um Birgit Richard anschließen (vgl. Richard 2010). Videos und Fotos in digitalen Netzwerken gestalteten sich, als virtuelle Spiegelinstanz, die im Gegensatz zu analogen Räumen ermöglichen „selbst *Zuschauer der eigenen Selbstdarstellung* zu werden und diese, durch die medial erwirkte Distanz, zu beurteilen und zu verändern“ (ebd.: 339, Herv. i. Orig.) Diese These spitzen sie soweit zu, dass sie den Bildern ihren Kommunikationszweck absprechen: Die in den Netzwerken hochgeladenen Bildern dienen nicht dazu mit anderen in Kontakt zu treten, sondern könnten ausschließlich als Spiegelung oder Rückkopplung des Selbstbildes dienen. Anders als die von Birgit Richards Arbeitsgruppe untersuchten Bilderwelten in den mittlerweile von Jugendlichen nur noch wenig genutzten Netzwerken wie Flickr, haben die vier untersuchten Bilder jedoch eine andere mediale Rahmung erfahren. So lassen sie sich zum anderen als *linkische Cyborgs* über ihre Spiegelfunktion hinaus untersuchen, da sie Produkt des spezifischen Anrufungsszenarios auf Facebook sind, wie es in Abschnitt zwei ausgeführt wurde. Sie führen geradezu exemplarisch auf, wie Bilder und Dinge Subjektivierungsprozesse konstituieren und lassen sich so für eine relational gedachte Bildungstheorie (Jörissen 2015b) fruchtbar machen:

„Vielmehr fungieren prozessorientierte Bildungsbegriffe als *Konstitutionsbegriffe* in der Position einer *generativen Differenz* von Subjekt und Welt: Nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt ‚setzt‘ sich Bildungsziele in einer je schon vorhandenen Welt (oder bekommt solche von außen vorgegeben); nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt ‚eignet‘ sich Welt [oder Facebook, Einfügung V.F.] an; vielmehr gehen aus Bildungsprozessen Formen von Subjektivität und Weltbezügen immer wieder neu hervor, die zudem als historisch und kulturell veränderlich gedacht werden.“ (Ebd.: 53)

In diesem Sinne kann eine rein kulturpessimistische oder pathologisierende Perspektive dem selbstverständlich gewordenen Blick in den schwarzen Spiegel nicht gerecht werden. Eine bildungswissenschaftliche Analyse Facebooks kann im Sinne Foucaults (1978) die Machtförmigkeit dieses Netzwerkes nicht auf ein „Gesetz der Untersagung“ (ebd.: 206) reduzieren, sondern sollte die dortigen Spiegelpraktiken vielmehr auch im Sinne eines produktiven Moments der Macht (ebd.: 35, 188) untersuchen.

Literatur

- Autenrieth, Ulla P. (2010): Doku-Soap des eigenen Lebens – Photographische Selbstrepräsentation als intermediale Identitätsarbeit von Jugendlichen auf Social Networking Sites. In: Blättler, Andy/Gassert, Doris/Parikka-Hug, Susanna/Ronsdorf, Miriam V. (Hrsg.): *Intermediale Inszenierungen im Zeitalter der Digitalisierung. Medientheoretische Analysen und ästhetische Konzepte*. Bielefeld: transcript, S. 221-234.
- Autenrieth, Ulla P. (2014): *Die Bilderwelten der Social Network Sites. Bildzentrierte Darstellungsstrategien, Freundschaftskommunikation und Handlungsorientierungen von Jugendlichen auf Facebook und Co.* Baden-Baden: Nomos.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): *Handbuch Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 31-35.
- Barthes, Roland (1989): *Die helle Kammer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Hartmut (2006): *Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne*. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bogost, Ian (2012): *Alien Phenomenology or what it's like to be a thing*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bosch, Aida (2014): Identität und Dinge. In: Samida, Stefania/Eggert, Manfred K./Hahn, Hans Peter (Hrsg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 70-77.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boyd, Danah (2014): *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, London: Yale University Press.
- Breckner, Roswitha (2010): *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: transcript.
- Brooker, Charlie (2011): *The dark side of our gadget addiction*. In: *the guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2011/dec/01/charlie-brooker-dark-side-gadget-addiction-black-mirror> [Zugriff: 03.07.2017].
- Blublitz, Hannelore (2010): *Im Beichtstuhl der Medien: Die Produktion des Selbst im öffentlichen Bekenntnis*. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (2003): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Calabrese, Omar (2006): *Die Geschichte des Selbstporträts*. München: Hirmer Verlag.
- Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (2014): *Subjektkonstruktionen im Kontext Digitaler Medien*. In: Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hrsg.): *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbuch der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 9-28.
- Clynes, Manfred E./Kline, Nathan S. (2007): *Der Cyborg und der Weltraum (1960)*. In: Bruns, Karin/Reichert, Ramón (Hrsg.): *Reader Neue Medien. Texte zur digitalen Kultur und Kommunikation*. Bielefeld: transcript, S. 467-475.
- Ermacora, Beate (2012): *Der Spiegel des Narziss. Vom mythologischen Halbott zum Massenphänomen*. Köln: Snoeck.

- Flasche, Viktoria (2017a): Das gläserne Jugendzimmer? Ikonische Selbstentwürfe zwischen digitalen und analogen Räumen. In: Schinkel, Sebastian/Herrmann, Ina (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: transcript, S. 269-286.
- Flasche, Viktoria (2017b): Subjektconstitution als Grenzziehung – Zum performativen Grenzgang im Bild. In: Bütow, Birgit/Patry, Jean-Luc/Astleitner, Hermann (Hrsg.): Grenzanalysen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Imdahl, Max (1980): Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Inkonologie – Ikonik. München: Fink.
- JIM-Studie 2012 = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012) (Hrsg.): Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2012/JIM_Studie_2012.pdf [Zugriff: 07.06.2017].
- JIM-Studie 2015 = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015) (Hrsg.): Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf [Zugriff: 07.06.2017].
- Jörissen, Benjamin (2007): Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In: Christoph, Wulf/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Netwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-219.
- Jörissen, Benjamin (2015a): Digital/kulturelle Bildung. Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): Where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 63-74.
- Jörissen, Benjamin (2015b): Transgressive Artikulationen: das Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt am Main: Campus, S. 49-64.
- Jörissen, Benjamin (2016): Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-255.
- Jugend 2015 = Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/TNS Infratest Sozialforschung (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer.

- Lacan, Jacques (1986): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Lacan, Jacques: Schriften I. Weinheim, Berlin: Quadriga, S. 61-70.
- Latour, Bruno (1995): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin: Akademie.
- Latour, Bruno (1996): Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Berlin: Akademie.
- Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie, Genealogie. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 483-528.
- Lovink, Geert (2011): Anonymität und die Krise des multiplen Selbst. In: Leistert, Oliver/Röhle, Theo (Hrsg.): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld: transcript, S. 183-198.
- Lovink, Geert (2012): Das halbwegs Soziale. Eine Kritik der Vernetzungskultur. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2007): Wissen, Artikulation, Biographie. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-70.
- Meyer, Thorsten (2012): Das Weltweit-Werden und der umgestülpte Cyberspace. In: Gryl, Inga/Nehrdich, Tobias/Vogler, Robert (Hrsg.): geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-214
- Mietzner, Ulrike (2014): Der fotografierte Körper. Zwischen Erscheinung, Fixierung und Auflösung. In: Lohwasser, Diana/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung. München: kopaed, S. 183-200.
- Mietzner, Ulrike/Schmolling, Jan (2014): Lebenszeichen, Fotokultur und Kunst. Die Bilderwelten beim Deutschen Jugendfotopreis. In: medienconcret. Magazin für die pädagogische Praxis: Themenheft „Fotografie“, S. 20-25.
- Miller, Daniel (2012). Das wilde Netzwerk. Ein ethnologischer Blick auf Facebook. Berlin: Suhrkamp.
- Mitchell, William J.T. (1992): The reconfigured eye. Visual truth in the post-photographic era. Cambridge, London: The MIT Press.
- Müller, Michael R. (2012): Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 13, 1, S. 129-161.
- Neumann-Braun, Klaus/Schmidt, Axel/Astheimer, Jörg (2011): MyFace: Die Porträtfotografie im Social Web. In: Neumann-Braun, Klaus/Autenrieth, Ulla P. (Hrsg.): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peer-group-Kommunikation auf Facebook und Co. Baden-Baden: Nomos, S. 79-122.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft 25 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-202.
- Pearson, Erika (2009): All the World Wide Web's stage: The performance of identity in online social networks. In: first monday 14, 3. <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2162/2127> [Zugriff: 07.06.2017].

- Pilarczyk Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Plessner, Helmuth (1982): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart: Reclam.
- Reißmann, Wolfgang (2012): Arbeit am (Bild-)Körper. Die Plastizität des Körpers im Digitalbild und jugendliches Bildhandeln in Netzwerkplattformen. In: Geise, Stephanie/Lobinger, Katharina (Hrsg.): Bilder – Kulturen – Identitäten. Analysen zu einem Spannungsfeld Visueller Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem, S. 165-185.
- Reißmann, Wolfgang (2014): Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-103.
- Richard, Birgit (2010): Asoziale Netzwerke und neue Generationenkonflikte: Online-Fokus und -Videos von Jugendlichen in augmented subcultures. In: Richard, Birgit/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Intercool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung, München: Wilhelm Fink, S. 321-345.
- Röll, Fanz-Josef (2014): Social Network Sites. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-282.
- Rummler, Klaus (2014): Die Bildungschancen des Handys in alltagsästhetisch geprägten Jugendkulturen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-315.
- Spreen, Dierk (2010): Der Cyborg. Diskurse zwischen Körper und Technik. In: Eßlinger, Eva/Schlechtriemen, Tobias/Schweitzer, Doris/Zons, Alexander (Hrsg.): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Berlin: Suhrkamp, S. 166-179.
- Stadler, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tervooren, Anja (2007): Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Netwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 254-287.
- Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wiedemann, Carolin (2011): Facebook. Das Assessment-Center der alltäglichen Lebensführung. In: Leistert, Oliver/Röhle, Theo (Hrsg.): Generation Facebook. Über das Leben im Social Net. Bielefeld: transcript, S. 161-181.
- Zaschke, Christian (2010): Warum gucken die so? In ihrer Selbstinszenierung macht sich die nächste Generation immer mehr zur Ente. In: Süddeutsche Zeitung Magazin. <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/34791/> [Zugriff: 07.06.2017].

Stadt- und Landkindheit in den 1950er Jahren.

Autobiographische Reflexionen

Dorle Klika

Wenn man sich autobiographisch mit Kindheit beschäftigt, wird die Perspektive notgedrungen historisch. Zwischen meinen Kinderjahren und heute liegen fast 60 Jahre. Beim Zurückdenken fallen mir zunächst Dinge ein, die meine Lebenswelt heute umgeben, die es damals nicht gab. Umgekehrt sind jene Dinge, die meine Kindheit umgaben, verschwunden und allenfalls im Museum zu finden. Das verweist auf den gesellschaftlichen, sozio-ökonomischen und technischen Wandel.

1 Einführung

Die 1950er Jahre waren die Gründerjahre der Bundesrepublik Deutschland und standen im Zeichen des Wiederaufbaus und des sog. „Wirtschaftswunders“. Wie anders die Gesellschaft damals war, lässt sich erahnen, wenn man folgende Zahlen liest: 1953 arbeiteten 87% der jungen Menschen zwischen 15 und 24 Jahren (Schildt 1995: 28), und zwar in einer 48-Stunden-Woche, nur der Sonntag war arbeitsfrei (Schwarz 1981: 375). „1950 besuchte lediglich ein Zehntel, 1960 dann ein Fünftel der 16-jährigen Jugendlichen noch eine allgemeinbildende Schule“ (Schildt 2012: 7). 13-Jährige waren der letzte Altersjahrgang ohne Berufstätigkeit, 80% von ihnen besuchten 1952 eine Volksschule. Die Abiturientenquote lag zwischen vier und sechs Prozent (ebd.). Die meisten Jugendlichen verfügten nicht über ein eigenes Zimmer, sie schliefen im Schlafzimmer der Eltern oder gemeinsam mit Geschwistern (Schildt 1995: 29; Seifert 2009: 13).

Im Folgenden werde ich mich einigen Kindheitserinnerungen zuwenden und sie aus phänomenologischer Sicht¹ mit Blick auf Erfahrungen des erinner-

1 „Die phänomenologische Erziehungswissenschaft greift diesen Denk- und Forschungsstil auf, indem sie versucht, die vielfältigen latenten und manifesten Erfahrungsweisen im Lernen

ten Kindes untersuchen (Wuthenow 1974). Vorteilhaft ist, dass es kaum Fotografien aus jener Zeit von uns allen gibt, so können die Erinnerungen nicht durch Fotos beeinflusst werden. Jüngere Leser*innen werden meine Ausführungen mit eigenen Kindheitserinnerungen vergleichen (das geschieht bei autobiographischen Texten quasi automatisch), den historischen Wandel einschätzen und die folgende Darstellung als exemplarischen Beitrag zur Sozialgeschichte der Kindheit verstehen können. Um die Fülle der Kindheitserinnerungen zu begrenzen, beziehe ich mich auf meine Kindheit bis zur Einschulung. Die Erinnerungen und autobiographischen Reflexionen thematisieren Räume und Dinge mit Bezug auf das Wohnen, den kindlichen Alltag, das Wirtschaften und die Freizeit. In einem weiteren Schritt werden der eigenen Erinnerung sozialgeschichtliche Daten zur Seite gestellt, die neben dem Besonderen der individuellen Erinnerung das gesellschaftlich Allgemeine der damaligen Zeit veranschaulichen. Schließen werde ich den Beitrag mit einer Bilanz und einer phänomenologischen Betrachtung der Erinnerungstätigkeit.

2 Kindheitserinnerungen

Geboren wurde ich in einem Dorf im Haus meiner väterlichen Großeltern 1953. Zwei Jahre später zogen meine Eltern mit mir nach Hannover, wo ich meine Kinderjahre verbrachte. 1955 und 1957 vergrößerte sich unsere Familie durch die Geburt meines Bruders und meiner Schwester. Bis zur Einschulung war ich in unterschiedlichen Jahreszeiten z.T. mehrere Wochen bei den Großeltern, so lernte ich als Kind sowohl das Stadtleben als auch das Landleben kennen und verglich unweigerlich beide Welten.

2.1 *Wohnen und Leben in der Stadt und auf dem Land*

Unsere Familie wohnte in einem neuen, 1955 fertiggestellten, sehr modernen fünfstöckigen „Hochhaus“, gebaut von dem Architekten Hardt-Waltherr Hämer, später Professor an der Hochschule für bildende Künste (heute Universität der Künste Berlin), der auch Teile des Hannoverschen Landtags gebaut hat (Hämer 2009: 24f.). Es war ein Wohn- und Geschäftshaus, im Erdgeschoss befanden sich kleine Läden, darüber Wohnungen. Das Haus verfügte, in den 1950er Jahren eine Seltenheit, über Zentralheizung mit Warmwasserbereitung, Fahrstuhl, Gegensprechanlage, Müllschlucker, einen großen Kohlenkeller und Keller für

und Erziehen in ihren leiblichen, sprachlichen, biographischen, institutionellen, sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen und Situationen aufzuhellen“ (Brinkmann et al. 2015: 2).

die Mieter sowie einen Trockenboden für die Waschmaschinen. Das Haus stand an einer großen Kreuzung mit Straßenbahnhaltestelle direkt am Mittellandkanal, damals Stadtrand von Hannover. Die Gegend war bis auf die Gehwerke, die unserem Haus gegenüberstanden, eher durch Einfamilienhäuser mit Gärten geprägt.

Wir wohnten vorn, mit Balkon, Richtung Südwesten, im vierten Stock mit einer herrlichen Aussicht auf den Mittellandkanal mit Brücke, die Kreuzung und viel Grün und viel Himmel. Die Wohnung war nach heutigen Maßstäben äußerst beengt, ca. 47m² für fünf Personen, für damalige Verhältnisse jedoch groß, denn eine befreundete Familie mit zwei Töchtern bewohnte im gleichen Haus eine 1-Zimmer-Wohnung ohne Balkon. Das Bett der Mädchen war dort durch einen Vorhang vom Rest des Zimmers abgetrennt.

Die Fenster unserer Wohnung erschienen mir groß und ließen viel Licht herein. Das Wohnzimmer wurde dank einer Schlafcouch nachts zum Schlafraum der Eltern, das Radio auf dem Couchtisch war unser Fenster zur Welt. Trotz der Beengtheit war Platz für ein Klavier. Im Schlafzimmer schliefen wir drei Kinder in den Ehebetten, tagsüber wurden sie zum Spielplatz. Außer dem Schlafzimmerschrank gab es eine Kinderspielecke mit Sitzmöbeln und meine Puppenwiege. Die Küche war klein, beherbergte alles Notwendige und diente als Durchgang zum Balkon. Großartig war das kleine Bad mit einer Badewanne, in die man ohne Aufwand heißes Wasser einfach aus dem Wasserhahn einlaufen lassen konnte.

Ganz anders war es auf dem Dorf: Es war etwa 30 km von Hannover entfernt und hatte ca. 3000 Einwohner, mehrheitlich Arbeiter und Handwerker sowie Gewerbetreibende und Bauern. Die Straße, in der meine Großeltern wohnten, lag am Ortsrand; die 14 Doppelhäuser stammten aus den 1920er Jahren. Die Bewohner waren überwiegend einfache Arbeiter, die älteren Leute der Generation meiner Großeltern sprachen Niederdeutsch, „Platt“, das ich vom Großvater lernte. Bei Linguisten ist umstritten, ob es sich dabei um einen Dialekt oder eine eigenständige Sprache handelt (vgl. Menke 1998; Sanders 1982).

Jeder hatte einen kleinen Garten am Haus und Ställe, wo Hühner, Gänse, Enten und ein Schwein gehalten wurden. Zusätzlich besaßen die Anwohner weiteres Pachtland in der Nähe, wo Kartoffeln, Gemüse, Beerenobst und Kräuter angebaut wurden. Fast alle Lebensmittel kamen aus dem Stall und dem Garten.

Ein Vorteil war aus meiner kindlichen Sicht, dass es viel Platz gab im Dorf: Haus, Hof, Ställe, Garten, auch im Nachbarhaus ging ich ein und aus, es gab keine großen gefährlichen Straßen; der Nachteil war, dass es mir altmodisch vorkam. Die Fenster waren klein, die Räume dunkel. Es gab keine Heizung, die große Wohnküche wurde mit dem Kohleherd geheizt, den die Oma auch zum Kochen und Backen benutzte. Das Wohnzimmer hieß „Stube“ und wurde abends vom Kachelofen gewärmt. Das Schlafzimmer im Obergeschoß hieß

„Kammer“, mein Kinderbett stand dort quer vor den Betten der Großeltern. Dort gab es keinen Ofen, die Winterkälte wurde spürbar, für mich gab es dann eine Wärmflasche und mein Schlafanzug wurde am Stubenkachelofen vorgewärmt. Im Obergeschoß hatte mein noch unverheirateter Onkel seine Kammer, eine weitere wurde von einem Mieter, einem Arzt, bewohnt.

Es gab kein Badezimmer; die Großeltern wuschen sich und mich in der Küche, meist mit kaltem Wasser; am Samstag, der Sonnabend hieß, wurde ich in einer Zinkwanne gebadet, im Sommer auf dem Hof, im Winter in der Küche. Zur Toilette, dem Plumpsklo, musste man über den Hof gehen; als Toilettenpapier wurde geschnittenes Zeitungspapier genutzt, alles andere hielt man für Verschwendung. Dieser Ort stank schrecklich, war im Sommer voller Fliegen und machte mir Angst. Damit man nachts, vor allem im Winter, nicht über den Hof musste, war ein „Pinkelpott“ in Gebrauch, der unter dem Bett stand.

2.2 *Kindlicher Alltag: Spielen und sich nützlich machen*

Den Tag in der Stadt verbrachte ich mit Spielen drinnen und draußen, ich hörte Radio, malte oder bastelte. In den Kindergarten ging ich nicht (in Niedersachsen besuchten 1955 nur 13% der Kinder einen Kindergarten (Klika/Schubert 2013: 231)). Da die Wohnung beengt war, wurden wir viel nach draußen geschickt, unbeaufsichtigt. Auf dem Hof, vorm Haus, im Keller, auf dem Spielplatz nebenan, in den Grünanlagen des Kanals fanden sich genügend Gelegenheiten zu spielen. Direkt an den Kanal zu gehen, war uns, meinem Bruder und mir, verboten. Selbstverständlich taten wir es trotzdem.

Ich passte auf die Geschwister auf, ging der Mutter zur Hand, war bei ihrer Arbeit einfach dabei. Mit drei kleinen Kindern hatte die Mutter viel zu tun, denn Fertigwindeln und Babykost gab es nicht. Es musste viel gewaschen, gebügelt und gekocht werden. Immerhin hatte die Mutter im Gegensatz zur Großmutter eine Waschmaschine. Wenn die Mutter auf dem Trockenboden wusch, hatte ich auf den Bruder „aufzupassen“.

Auch zum Einkaufen wurde ich geschickt, zum Milchmann um die Ecke oder in den kleinen „Tante-Emma-Laden“ unten im Haus. Das Geld in den Einkaufszettel gerollt reichte ich über den Tresen und bekam die entsprechende Ware in das Einkaufsnetz gelegt.

Im Dorf spielte ich mit den Kindern auf der Straße oder in den Höfen und Gärten. In der Straße hatten nur zwei Familien einen PKW, sie war daher tagsüber selbstverständlicher Spielort für Kinder und taugte abends für die Erwachsenen zu einem Plausch über den Gartenzaun. Zum Einkaufen wurde ich nicht geschickt, aber ich durfte die Hühner füttern und die Eier einsammeln. Der Hühnerstall war im Gegensatz zum Schweinestall sehr warm, es roch dort scharf, die Eier mussten ganz vorsichtig aus den Nestern gesammelt werden. Das Schwein besuchte ich gern im Stall und gab ihm etwas zu fressen.

2.3 Dörfliches Wirtschaften

In der Stadt war die Produktion von Gütern und Waren getrennt und für Kinder nicht erfahrbar. Im Dorf dagegen lernte ich die elementaren Dinge und Arbeiten des Alltagslebens kennen. Ich „half“ der Großmutter oder sah dem Großvater beim Holzhacken und anderen Arbeiten zu. Dabei erzählte er auf Plattdeutsch Geschichten oder lehrte mich Gedichte: Lütt Matten de Has, de makt sek en Spaß, hei wör bi't Studeern, dat Danzen to lehrn und danz ganz alleen up de Achtersteenbeen.²

Die Großmutter hatte keine Waschmaschine. Sie wusch im Sommer auf dem Hof – das heiße Wasser wurde dazu eimerweise in den Zuber getragen –, im Winter in der Waschküche in einem Kessel, der mit Holz beheizt wurde. Dies taten alle Frauen im Dorf, in der Regel montags. Mittags flatterte in den Gärten die erste Wäsche auf der Leine – ein ästhetisches Schauspiel für das Kind.

Häufig war ich mit der Großmutter im Garten, wo das Gemüse für den Winter angebaut wurde. Dort bestimmte die Natur die Arbeit, nach dem Regen musste aufgehackt werden und man traf die Nachbarinnen. Obst und Gemüse mussten geerntet werden und kamen abends direkt auf den Tisch. Für den kompletten Jahresbedarf wurde es eingekocht. Es musste geerntet, geputzt und geschnitten werden. Benutzte Konservendosen wurden nicht weggeworfen, sondern beim Nachbarn mit einer Dosenschließmaschine³ sauber abgeschnitten und mit neuen Deckeln wieder verschlossen. Vor dem Verschließen wurden die Dosen mit Wasser gefüllt, das aus dem Grundwasserloch im Keller geschöpft wurde.

Ein besonderes Ereignis war das Schlachten. Es fand im Herbst abends auf dem Hof statt, wenn es möglichst kalt war; der Schlachter im Nebenerwerb kam nach seiner Arbeit zusammen mit Nachbarn und Verwandten, die halfen. Vor dem Töten des Schweins wurde ich vom Hof geschickt. Ich verabschiedete mich von ihm, denn ich mochte es gern. Wenn die aufgeschnittenen Schweinehälften am Haken hingen, durfte ich zurückkommen. Auf dem Hof und in der Waschküche herrschte ein reges Treiben, bis in die Nacht wurden Würste in Därme gepresst und Fleisch in Gläser und Dosen eingekocht. Meine Aufgabe war es, die Wurstbrühe, abgefüllt in eine Milchkanne, zu verschiedenen Nachbarn zu tragen. Die revanchierten sich, wenn sie selbst schlachteten. Aus der Wurstbrühe wurde Suppe gekocht.

2 Das Gedicht von Klaus Groth ist hier im Calenberger Platt wiedergegeben, wie ich es vom Großvater lernte (vgl. Groth o.J.).

3 Historisches Museum Bielefeld 2011: Dosenschließmaschine. <http://www.museum-digital.de/owl/index.php?t=objekt&suinin=3&oges=559> [Zugriff: 07.06.2017].

2.4 Familienfreizeit

In den Urlaub fuhren wir nicht. An den Sonntagen machten die Eltern mit uns Fahrradausflüge in die Umgebung. An warmen Sommersonntagen fuhren wir zum Baden. Es ging an den Silbersee, meine Eltern verabredeten sich dafür häufig mit der befreundeten Familie aus unserem Haus. Gemeinsam waren wir vier Erwachsene und fünf Kinder, die Kinder im Altersabstand von je einem Jahr. Baden fahren bedeutete, dass am Tag vorher die Frauen Kartoffel- oder Nudelsalat und kleine Frikadellen herstellten, Eier und Tee kochten, der kalt in Flaschen abgefüllt wurde. Baden fahren bedeutete als Zeithorizont, dass wir morgens nach dem Frühstück mit dem Rad losfuhren und abends zurückkamen. Den ganzen Tag über mussten vier Erwachsene und fünf Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren mit Nahrung versorgt werden – denn Einkehren in einem Lokal gab es nicht. Mein Vater fuhr ein Rad, auf dem vorn ein kleiner Sattel mit Fußstützen für meinen Bruder montiert war, auf dem Gepäckträger saß ich mit Fußstützen am Hinterrad. Hinter mir befand sich ein – in meinen Kinderaugen – großer (permanent) aufgeblasener Autoschlauch, der uns schon während der Fahrt das Badevergnügen verhieß. Meine Mutter fuhr hinter dem Vater, „bewaffnet“ mit meiner kleinen Schwester, vorn am Lenkrad in einem kleinen Rattankörbchen sitzend, und hinten mit zwei Satteltaschen und einem Korb auf dem Gepäckträger, in dem sich die Lebensmittel, Badezeug und eine Decke befanden. Nach kurzer Fahrt angekommen, begann das Badevergnügen des Kindes mit allem, was man auch heute kennt: Burgen bauen im Sand, im warmen Wasser plantschen, sich ersten Schwimmübungen hingeben.

Urlaub war auch auf dem Dorf unbekannt, schließlich mussten die Tiere täglich versorgt werden. Sonntägliche Ausflüge gab es ab und an im Sommer, meist mit mehreren befreundeten Ehepaaren der Großeltern, manchmal zum Kaffeetrinken in das dörfliche Ausflugslokal am Waldrand, mit dem Zug nach Hameln an die Weser oder zu Verwandten der Großmutter in die benachbarte Kleinstadt.

3 Bildungstheoretische Überlegungen

Die vielfältigen Erfahrungen in Bezug auf das Wohnen kann ich hier nur andeuten: Es handelt sich um ein „vorreflexives und responsives Erfahrungsge-sehen“ (Waldenfels 2010: 22). Das Wohnen in der Küche oder der Stube ist an unterschiedliche Zeiten gebunden, die Stube wird nur am Feierabend und an Sonntagen genutzt; das Alltagsleben „ist sozial durchwirkt, eingetaucht in eine Atmosphäre“ (Lippitz 1993: 180). Hier scheint eine Zeit-Raum-Ordnung

auf, die es in der Stadt so nicht gab. Schon die unterschiedlichen Bezeichnungen der Räume verweisen auf die Differenz der Alltagswelten, in die ich mich jeweils einfädelt. Die Räume in Stadt und Land sind mit unterschiedlichen Dingen möbliert, Lebensmittel, Küchengeräte, Werkzeuge sind verschieden und fordern das Kind jeweils anders heraus (Langeveld 1956: 91). Der weite Blick aus dem 4. Stock in der Stadt hinterlässt andere Spuren als der Blick auf den Hof: Der Kanal mit seinen Schleppern verweist auf die Weite der Welt, der Hof auf die Hühner, das Schwein und die Arbeit der Großeltern. Baden in der Stadt war – verzaubert vom Badeschaum – Plantschen und Spielen mit den Geschwistern, im Dorf stehendes Abgeseift-Werden.

Wasser ist eigentlich kalt. Um es zu wärmen, muss Holz gehackt und der Ofen gesäubert, die Asche entsorgt und der Ofen geheizt werden. Heißes Wasser dampft und der Kessel ruft „zieh mich vom Herd“ – wie die Brote bei Frau Holle rufen. Die Wärme von Küchenherd und Kachelofen, auch die Unterschiede zwischen ihnen, sind leiblich-sinnlich erleb- und erfahbar: Das Feuer knistert und knackt, es flackert und züngelt, die Wärme in der Stadt ist allenfalls ein Gluckern im Heizkörper. Die plattdeutsche Sprache, die ich verstand, aber nicht selbst sprach, klingt nicht nur anders als Hochdeutsch, sie fühlt sich auch anders an.

Das Wäschewaschen im Dorf war eine anstrengende Arbeit, ich konnte „sehen“, welche Kraft die Großmutter dazu benötigte, wenn sie die Wäschestücke auf dem Waschbrett rieb; die unterschiedlichen Arbeitsabläufe und Handgriffe miterleben, bis die Wäsche endlich auf der Leine hing. Die Konservendosen in der Stadt gab es in wenigen Einheitsgrößen. Auf dem Land erfuhr ich, wie das Gemüse in die Dose kommt und wieviel Arbeit dazu nötig ist. Die Dosen unterschiedlicher Höhe faszinierten mich, ihre individuell unterschiedlichen Höhen verwiesen auf ihre Dosen-Geschichte. Die Großeltern hatten selbst kein Loch im Keller mit Zugang zum Grundwasser. Welch eine Erfahrung, dass man Wasser im Haus einfach aus der Erde schöpfen kann. Wo kommt es her? Und wie kommt es in die Leitungen? Das Schlachten war für mich als Kind weder brutal noch eklig. Deutlich wurde die Aufregung der Erwachsenen, alle hatten viel zu tun, alles musste schnell gehen, selbstverständlich bewegte ich mich zwischen ihnen und nahm an dem Ereignis teil.

Die dörfliche Lebensform wurde mir unmittelbar präsentiert (Mollenhauer 1983). Die Erwachsenen taten ihre Arbeit und ich konnte sie leiblich-sinnlich mit- und nachvollziehen. Dabei begegnete ich Dingen und Dinge begegneten mir, die es in der Stadt nicht gab. Sie setzen uns Widerstände entgegen, wir können nicht nach eigenen Wünschen einfach über sie verfügen, sondern müssen uns an ihnen abarbeiten (Langeveld 1956; Lippitz 1980, 1993). Auch springen sie uns an, sprechen zu uns und fordern uns heraus. In dieser Hinsicht wird Erfahrung nicht aktiv „gemacht“, sondern zunächst eher erlitten, sie widerfährt uns (Meyer-Drawe 2003; Klika 2016). „„Erfahrungen machen“ heißt, etwas durchmachen und nicht etwas herstellen“ (Waldenfels 1997: 67).

Das Spielen gehört zu den Alltagsroutinen, die eher ins Vergessen versinken. Davon ist mir wenig in Erinnerung. Wichtig war das nahezu tägliche Draußensein ohne pädagogische oder sonstige Kontrolle: auf eigenen Füßen nahezu frei und unabhängig die unbekannte Welt erkunden, meist waren wir zu zweit (der Bruder und ich) oder in einer kleinen Freundesgruppe – alles Erfahrungen, die heute überwiegend verloren gegangen zu sein scheinen. Welch eine komfortable Kindheit, die ohne einen Kindergarten auskam.

Mir scheint, auch das Einkaufen-Gehen ist eine Erfahrung, die Kinder heute nicht mehr machen können. Meine Mutter verband es wohl mit Erziehung zur Selbstständigkeit, allerdings war es durchaus auch eine Arbeitserleichterung, denn im Laden musste man anstehen. Das Hühnerfüttern ist ebenfalls selten geworden. Beides tat ich sehr gern, da konnte ich mich „groß“ fühlen und nützlich machen. In der Stadt und auf dem Land gab es vielerlei Gelegenheiten mich „nützlich zu machen“, die Erwachsenen arbeiteten und ich half mit. Im Übrigen war es wenig üblich, dass die Erwachsenen mit den Kindern spielten, sie hatten zu tun.

Baden im See, das können Kinder heute auch erleben, es bedeutet, den Boden unter den Füßen zu verlieren und sich scheinbar einem anderen Element als der Schwerkraft auszusetzen, den Auftrieb des Wassers spüren – aus phänomenologischer Sicht eine existentielle Erfahrung. Von Physik wusste ich als Kind nichts, aber beim Schwimmen im See erschien mir der Gedanke, dass es unterschiedlich Welten geben müsste: die Fußwelt auf der Erde, wo wir träge und schwer sind, und die Wasserwelt, die uns leicht macht und der Trägheit enthebt.

4 Sozialgeschichtlicher Kontext

1954 hatte Hannover 500.000 Einwohner, 25% davon waren Flüchtlinge und Vertriebene.⁴ Insgesamt gab es 1950 fast 8 Millionen Flüchtlinge und Vertriebene. Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein hatten 75% davon aufgenommen (Görtemaker 1999: 162). Trotz gewaltiger Investitionen in den Wohnungsbau waren die Wohnverhältnisse vielfach miserabel (Schwarz 1981: 384). Viele Flüchtlinge lebten noch in Lagern. In Hannover war der Wiederaufbau erst 1961 abgeschlossen.⁵ „Die 50er Jahre-Siedlungen verfügen in der

4 Offizielles Informationssystem der Landeshauptstadt sowie der Region Hannover: Hannovers Geschichte in Zahlen. <http://www.hannover.de/Kultur-Freizeit/Architektur-Geschichte/Stadtgeschichte/Hannovers-Geschichte-in-Zahlen/Landeshauptstadt-und-Dienstleistungszentrum> [Zugriff: 07.06.2017].

5 <http://www.hannover.de/Kultur-Freizeit/Architektur-Geschichte/Stadtgeschichte/Hannovers-Geschichte-in-Zahlen/Landeshauptstadt-und-Dienstleistungszentrum> [Zugriff: 07.06.2017].

Regel über städtebaulich gute und interessante Lagen mit architektonisch und denkmalpflegerisch interessanten Gebäuden, aber oft unzeitgemäßen Grundrissen“, so die Einschätzung gegenwärtiger Architekten (Selk/Walberg/Holz 2007), d.h. die Wohnungen waren gemessen an heutigen Standards sehr klein.

1953 waren im sozialen Wohnungsbau für einen 3-Personen-Haushalt zwei Zimmer mit 35qm vorgesehen (Seifert 2009: 32). 1954 lebten über 70% der Bevölkerung in Wohnungen mit 1-2,5 Zimmern (Schwarz 1981: 384). In 81% der städtischen Wohnungen gab es Ofenheizung (ebd.). 1950 standen einer Person 14,3 Quadratmeter Wohnfläche zur Verfügung, „zwanzig Jahre später bereits 23,8 und 1989 sogar 40 Quadratmeter“ (Görtemaker 1999: 176).

1954 waren nur ca. 43% der Wohnungen mit einer Badegelegenheit ausgestattet (Schwarz 1981: 384). „Noch 1960 gingen im Bundesdurchschnitt 40 von 100 Bauernfamilien aufs Plumpsklo im Hof, geschweige denn, dass die Häuser über ein Bad mit Badewanne oder Dusche verfügten. Man wusch sich an einem Waschbecken in Hausgang oder in der Küche“ (Seifert 2009: 31).

Mitte der 1950er Jahre gab es in den Stadtwohnungen nur selten Waschmaschinen und Kühlschränke, sie wurden erst in den 1960er Jahren üblicher (Schwarz 1981: 384, 387) und sind Anzeichen für das sog. Wirtschaftswunder (vgl. Görtemaker 1999: 174ff.; Glaser 1986: 59ff.). „Wäsche zu waschen ohne Waschmaschine war mühsam und Zeit raubend. In Waschküchen im Keller standen die Waschkessel, Ungetüme, die mit Holz beheizt wurden. Die Wäsche mussten die Frauen per Hand oder mit einem Holz im Wasser bewegen, es gab keine Schleuder und keinen Trockner“ (Seifert 2009: 18).

Auch Kühlschränke waren keine Selbstverständlichkeit. „Ein Kühlschrank war Luxus, 1954 konnten sich im westlichen Teil Deutschlands gerade 15 Prozent der Haushalte einen Kühlschrank leisten, im Osten kamen noch 1960 auf 100 Haushalte ganze sechs Kühlschränke“ (ebd.). Da mein Vater in einem Elektrokonzern arbeitete, kam meine Mutter früh in den Genuss der Arbeits erleichterungen, die damit verbunden waren.

Zum Einkaufen und Milch holen wurden viele Kinder geschickt. Dabei gab es ein besonderes Spiel, an das auch ich mich erinnere: „Wer erinnert sich nicht an die Milchkannen, anfangs aus Aluminium, später die praktischeren aus Plastik, mit dem fester schließenden Deckel, und an das Spiel, die volle Milchkanne über den Kopf zu schleudern, möglichst ohne einen Tropfen zu verlieren“ (ebd.: 21).

Auf dem Land war die Selbstversorgung noch mindestens bis in die 1960er Jahre verbreitet. „In den Gärten wuchsen statt Rasen und Rosen nahrhafter Kohl und Kartoffeln. Viele Deutsche hielten in den Höfen Kaninchen und oft auch ein Schwein als lebendige Fleischbank. Neben dem Außenklo pickten die Hühner. Obst und alle Sorten Gemüse wurden eingemacht, sauer oder süß eingelegt, zu Marmelade oder Gelee verkocht. Was wir heute selbstverständlich fertig in Dosen oder tiefgefroren aus dem Supermarkt nach Hause tragen,

wurde damals von den Frauen mühsam und oft mithilfe der – mehr oder weniger mauligen – Kinder hergestellt“ (ebd.: 20f.).

Die Kinder waren häufig sich selbst überlassen und wurden wenig beaufsichtigt. „Die Eltern waren zu beschäftigt, um ihre Nachkommen ständig im Auge zu behalten. Notwendig war dies darüber hinaus ja auch nicht: Die Gefahren draußen waren nicht so vielfältig wie heute. Verkehr gab es kaum, die Kinder konnten gefahrlos auf den Straßen spielen und Altersgenossen waren immer und überall verfügbar“ (ebd.: 111).

Da die Arbeitszeit lang und der Urlaub sehr begrenzt war („15 Tage bis zur Vollendung des 35. Lebensjahres, danach 18 Tage Urlaub im Jahr“ (Schildt 2012: 9)), blieb freie Zeit ein knappes Gut. „Der private Rückzug prägte nicht nur den werktäglichen Feierabend, sondern auch das lange Wochenende. Arbeit in Haus und Garten, die Lektüre der Tageszeitung und das Radio bildeten das Zentrum der Freizeit“ (ebd.). Urlaubsreisen kamen erst langsam in Mode, zu Beginn der fünfziger Jahre unternahmen etwa 20 Prozent der Bevölkerung eine Urlaubsreise, um 1960 dann etwa 30 Prozent (ebd.). Zwar hatte die Motorisierung allmählich begonnen – 1960 gab es 4 Millionen PKWs, heute sind es 45 Millionen (Kraftfahrtbundesamt 2016) – doch unsere Familie hatte kein Auto. „Hauptverkehrsmittel Anfang der 50er Jahre waren Straßenbahn, Bus und Fahrrad“ (Schwarz 1981: 384).

5 Fazit

1. Zwar sind die Dinge von Menschen gemacht, doch umgekehrt beherrscht auch die Welt der Dinge die menschlichen Beziehungen. Ohne Telefon etwa müssen Briefe geschrieben werden, Verabredungen und Besuche erfordern eine längerfristige Planung, spontane Überfälle und/oder Rituale. Ohne Gefrierschrank, fertige Tiefkühlkost, Babynahrung und -windeln musste frau selbst kochen und Windeln waschen. Ohne Auto waren die Menschen auf öffentliche Verkehrsmittel, Fahrrad und die eigenen Füße angewiesen.

2. Räume und Dinge verweisen wechselseitig aufeinander und ihre unterschiedlichen Funktionen. Die mit ihnen verknüpften menschlichen Tätigkeiten sind verschieden und in der Regel auf die Geschlechter verteilt: Es gibt Frauen- und Männerdinge, deren Materialität sich unterscheidet. Der Hühnerstall und -hof ist anders eingerichtet als der Schweinestall und riecht anders. Hühner zu füttern erfordert andere Vorbereitungen und Körperbewegungen als Schweinefüttern. Offenkundig gibt es neben Räumen und Dingen auch Tiere.

3. Meine Erinnerungen verweisen nicht auf singuläre, sondern auf kollektive Erfahrungen. Vom Schweineschlachten und Brühe austragen, von Tante-Emma-Läden und Milchmännern können auch andere Land- und Stadtkinder

meiner Generation erzählen. Sie verweisen auf eine bestimmte historische Zeit und ein bestimmtes soziales Milieu.

4. Das Einfügen in beide Lebenswelten und Erfahrungsräume und das Pendeln zwischen ihnen scheint dagegen eher eine individuell besondere Erfahrung zu sein, meine Geschwister machten sie nicht. Schon als kleines Kind lernte ich deren Unterschiede kennen und ich erkannte auch: Diese Ordnungen sind nicht absolut gültig, sondern von Menschen gemacht. Ich konnte sie in sehr frühem Alter gegeneinander relationieren.

5. Räume, Tiere und Dinge sind mit symbolischen Ordnungen belegt, die den Umgang mit ihnen normativ vorschreiben. In der Stadt ging die Mutter einkaufen oder sie schickte die Kinder. Auf dem Land besorgte das immer der Großvater, manchmal nahm er mich mit, doch geschickt wurde ich nicht. Für Toilettenpapier Geld auszugeben war den Eltern selbstverständlich, die Großeltern hielten das für „Großmannssucht“. Derartige Ambivalenz- und Widerspruchserfahrungen (Cloer et al. 1991) fordern ein Kind heraus und initiieren Bildungsprozesse.

Wie ich als Vorschulkind die Räume, die Dinge und Tiere um mich herum sah und erfuhr – die Perspektive ist den Erwachsenen verschlossen. Kinder haben die Fähigkeit, „Dinge anders wahrzunehmen und zu verwenden, als sie gewöhnlich im Alltag genutzt werden. Sie haben noch nicht die Gewohnheiten im Umgang mit den Dingen entwickelt, die sie von einer Auseinandersetzung mit ihnen entlasten“ (Wulf 2013:19; vgl. auch Lippitz 1993).

5.1 Erinnern als Tätigkeit

Abschließend möchte ich aus theoretischer Sicht die Tätigkeit des Erinnerns am Beispiel meines eigenen Erinnerns betrachten. Seit der Annahme des Exposés saß ich abends nach getaner Arbeit zur Entspannung in meinem Lieblingssessel und suchte nach Erinnerungen an meine Kinderjahre. Wie geht das vor sich? Fest steht: Es ist weder „biographische Arbeit“, noch „biographische Reflexion“ (zur inflationären Verwendung der Begriffe Klika 2015). Denn Erinnerung ist nicht biographisch, sondern autobiographisch. Das Erinnern ist für mich keine Arbeit, ich tue nichts, sitze nur da. Es bereitet Vergnügen. Ich kann Orte meiner Kindheit „besuchen“ und könnte eine autobiographisch-narrative Landkarte erstellen (Lippitz 1993: 175; Lutz/Behnken/Zinnecker 1997). Reflexion ist laut Duden zum einem physikalisch gesehen eine Spiegelung, das „Zurückgeworfenwerden“ von Strahlen oder Wellen, zum anderen, der Duden nennt das bildungssprachlich, „Nachdenken, Überlegung oder prüfende Betrachtung“.⁶

6 Duden online: <http://www.duden.de> [Zugriff: 07.06.2017].

Jedoch denke ich zunächst nicht nach und prüfe nichts, vielmehr sitze ich da und mir fällt etwas ein, ich „höre“ beispielsweise die Geräusche der Hühner, „sehe“ den Hühnerhof vor mir, den ich einschließlich Umgebung aufzeichnen könnte, rieche den scharfen Geruch ihres Stalles, spüre seine Wärme. Mir fällt ein, wie ich Regenwürmer in meinem Plastikeimer sammelte, wenn die Großmutter im Garten grub, um sie später, streng gegen die Hackordnung, an die Hühner zu verteilen: dem gebeutelten Huhn am Ende der Hackordnung die dicksten Würmer. Eine darauf bezogene Reflexion könnte in etwa so aussehen: Vielleicht war das meine kindliche Auflehnung gegen die mir als selbstverständlich (das ist so, Hühner haben eine Hackordnung) gedeutete ländliche Ordnung der Welt durch die Erwachsenen? Oder wollte ich Macht ausüben? Oder beides? Jedenfalls hatte ich kindliches Mitleid mit dem gerupftesten Huhn, wollte diese Ordnung nicht tatenlos hinnehmen und kann die Empfindung erneut als Schmerz in der Brust spüren. Eine Erinnerung zeigt sich so: Ich „sehe“ die Großmutter graben (ihr Bild, ihre Bewegungen, ihre Kittelschürze, ihre Konzentration, ihren Gesichtsausdruck, ihr Innehalten, wenn sie aus der Tasche ein Taschentuch zog, um sich die Stirn abzuwischen) und mich, immer nah an ihrer frisch gegrabenen Furche, Regenwürmer mit den Fingern sammelnd. Ich mochte die Würmer, sah sie gern an, sah, wie sie sich im Tageslicht wanden. Das Gewimmel im Eimer fesselte mich. Ich „sehe“ mich auf dem Hühnerhof, das Gewusel der Hühner, „höre“ ihr aufgeregtes Gackern und spüre körperlich meine Versuche, dem gerupften Huhn einen dicken Wurm direkt vor den Schnabel zu werfen. Eine Reflexion wäre: Forderte die Großmutter mich zum Sammeln auf? Woher wusste ich, dass Hühner Würmer fressen? Dass das Tierquälerei sein könnte, wusste ich nicht und sagte mir auch niemand.

Es sind Bilder und Szenen, die ohne mein aktives Zutun aufscheinen, manche sehr präzise, andere eher lücken- oder schemenhaft. Anders als in einem Film ist die Imagination leibgebunden und von Gerüchen und Temperatur- und anderen Körperempfindungen begleitet – eben imaginiertes „Wieder-Erleben“. Das alles ist vorsprachlich, figurativ und muss zum Erzählen in Sprache transformiert werden (Mollenhauer 1997; Klika 2011). Diese Transformation führt zur Veränderung und zur Verarmung des Bildes/der Szenen. Die Imaginationen sind weder reine Konstruktionen, noch Abbilder, sondern etwas dazwischen: „Amphibien, die mit einem Bein im Damals, mit dem Anderen im Heute stehen“ (Bittner 2011: 50). Mir scheint, in der Biographieforschung evozieren wir durch die offene Fragestellung einerseits die Entstehung solcher Szenen bei den Befragten, andererseits lassen wir ihnen durch die Aufforderung das ganze Leben zu erzählen, nicht genügend Zeit sie auszumalen, sondern setzen sie unter Zugzwänge des Erzählens (vgl. Schütze 1981). Wenn sie sich beim Erzählen des Wohnens so viel Zeit ließen wie ich hier, kämen sie mit ihrer Erzählung in einer vertretbaren Interviewzeit kaum zu einem Ende.

Zu einem kleinen Teil kann ich das Erinnern auch aktiv steuern. Auf dem Hof stehend kann ich mich den Ställen und dem Garten zuwenden oder mich umdrehen und auf die Straße gehen. Ich kann mich an den Kanal katapultieren und den Schiffen zuwinken. Von allein taucht da allerdings der bellende Hund auf dem Schlepper auf, klein und weiß.

Literatur

- Bittner, Günther (2011): Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (2015): Einleitung. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.
- Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Seyfarth-Stubenrauch, Michael (1991): Versuch zu einer pädagogisch-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des Wilhelminischen Reiches. In: Berg, Christa (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 68-100.
- Glaser, Hermann (1986): Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen Grundgesetz und großer Koalition 1949-1967. München: Hanser.
- Görtemaker, Manfred (1999): Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Groth, Klaus (o.J.): Voer de Goern. In: Projekt Gutenberg, Kapitel 61. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/voer-de-goern-4804/61> [Zugriff: 07.06.2017].
- Hämer, Hardt-Walther/Architekt HBK (2009): Behutsame Stadterneuerung. Ausstellung Berlin, Universität der Künste, 3.4. bis 4.5.2007, Gebundene Ausgabe, 23. April 2007. In: Bollé, Michael (Hrsg.): Schriften aus dem Archiv der Universität der Künste Berlin, hrsg. von Dietmar Schenk, Bd. 13. Golm: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft.
- Klika, Dorle (2011): In den Leib geschrieben – das Selbstportrait als zum Bild geronnene Biographie. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 249-266.
- Klika, Dorle (2015): Sozialisation und Biographie. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ulrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 900-926.
- Klika, Dorle (2016): A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Miethe/Tervooren Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 47-60.
- Klika, Dorle/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kraftfahrtbundesamt (2016): Bestand in den Jahren 1960 bis 2016 nach Fahrzeugklassen. http://www.kba.de/DE/Statistik/Fahrzeuge/Bestand/FahrzeugklassenAufbauarten/b_fzkl_zeitreihe.html. [Zugriff: 07.06.2017].
- Langeveld, Martinus J. (1956): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: De Gruyter.
- Lippitz, Wilfried (1980): „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lippitz, Wilfried (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lutz, Manuela/Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (1997): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter Lebensräume. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 414-435.
- Menke, Hubertus (1998): Niederdeutsch: Eigenständige Sprache oder Varietät einer Sprache? In: Schmitsdorf, Eva/Hartl, Nina/Meurer, Barbara (Hrsg.): Lingua Germanica. Studien zur deutschen Philologie. Jochen Splett zum 60. Geburtstag, Münster et al.: Waxmann, S. 171-184.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505-514.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 247-264.
- Sanders, Willy (1982): Sachsensprache, Hanesprache, Plattdeutsch. Sprachgeschichtliche Grundzüge des Niederdeutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schildt, Axel (1995): Moderne Zeiten. Freizeit, Massenmedien und „Zeitgeist“ in der Bundesrepublik der 50er Jahre. Hamburg: Christians.
- Schildt, Axel (2012): Gesellschaftliche Entwicklung. In: Informationen zur politischen Bildung 256: Deutschland in den fünfziger Jahren. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [Neudruck; i.O. 1997].
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67-156.
- Schwarz, Hans-Peter (1981): Die Ära Adenauer. Epochenwechsel 1957-1963. Bracher, Karl Dietrich (Hrsg.): Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3. Stuttgart: Dt. Verlagsanstalt.
- Seifert, Claudia (2009): Wenn du lächelst, bist du schöner! Kindheit in den 50er und 60er Jahren. München: dtv.
- Selk, Dieter/Walberg, Dietmar/Holz, Astrid (2007): Siedlungen der 50er Jahre – Modernisierung oder Abriss? https://www.irbnet.de/daten/kbf/kbf_d_f_2505.pdf [Zugriff: 07.06.2017].

- Waldenfels, Bernhard (1997): Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. In: Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (Hrsg.): Furcht und Faszination: Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag, S. 65-83.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (2013): Die mimetische Aneignung der Welt. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft 25 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-25.
- Wuthenow, Ralph-Rainer (1974): Das erinnerte Ich: europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München: Beck.

Über die Autor*innen

Dirks, Sebastian, Dipl. Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Raum(re)produktionstheorie, Stadtforschung, kritische Gemeinwesenarbeit, Migrations- und Genderpädagogik sowie qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: sebastian.dirks@uni-due.de

Flasche, Viktoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur, ästhetische Bildung und Erziehung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: das Verhältnis von Identität und Performanz, Erziehungswissenschaftliche Medienforschung, Bild- und Raumtheorien sowie die Jugend(kultur)forschung.

Kontakt: viktoria.flasche@fau.de

Herrmann, Ina, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Jugend- und Identitätsforschung, Erziehungswissenschaftliche Raumforschung, Devianz- und Machttheorien, Qualitative Methoden (Objektive Hermeneutik, Bildrekonstruktion, Biographieforschung).

Kontakt: ina.herrmann@paedagogik.uni-halle.de

Kesselhut, Kaja, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Die familiäre Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule“ an der Universität Osnabrück, Abteilung Allgemeine Pädagogik. Interessenschwerpunkte: Verhältnis von Familie und Institutionen, Praxistheorie und Ethnographie.

Kontakt: kaja.kesselhut@uni-osnabrueck.de

Klika, Dorle, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik, an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Bildungstheorie, Historische Bildungsforschung, Gender Studies, Forschungsmethoden.

Kontakt: klika@erz-wiss.uni-siegen.de

Kluge, Markus, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Pädagogik der frühen Kindheit. Arbeitsschwerpunkte: (Soziologische) Kindheitsforschung, insbesondere epistemologische und ontologische Fragestellungen, Pädagogik der frühen Kindheit, Wissenschaftsforschung.

Kontakt: kluge@uni-muenster.de

Kreitz, Robert, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methoden, Biographieforschung, Konversationsanalyse von Unterricht.

Kontakt: robert.kreitz@phil.tu-chemnitz.de

Krinninger, Dominik, Dr. phil., derzeit Vertretung der Professur für Bildung und Heterogenität an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung, Erziehung und Bildung in praxis- und Anerkennungstheoretischer Perspektive, qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, insbesondere erziehungswissenschaftliche Ethnographie.

Kontakt: dominik.krinninger@uni-koeln.de

Nohl, Arnd-Michael, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Methodologie, Bildungs-, Lern- und Erziehungsforschung, Pädagogik der Dinge.

Kontakt: nohl@hsu-hh.de

Rabenstein, Kerstin, Dr. phil. habil., Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Schulreformen, Transformation von Unterricht, Videographische Beobachtungen und Lehrerbildung, Methodologien qualitativer Forschung.

Kontakt: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Schinkel, Sebastian, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Familienforschung, Bildungs-, Sozialisations- und Ungleichheitsforschung zum Schulalter, Kultursoziologie des Alltagslebens, Ethnographie und rekonstruktive Methoden.

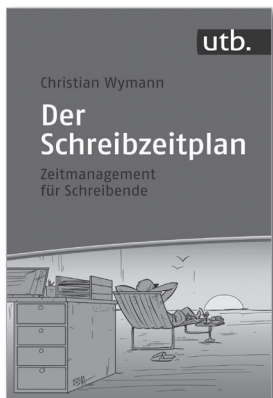
Kontakt: sebastian.schinkel@uni-due.de

Schnoor, Oliver, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Lehr- und Forschungseinheit Erziehungswissenschaft, Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Ethnographie der Frühpädagogik, Multimodalität sozialer und institutioneller Praxen.

Kontakt: schnoor@uni-trier.de

Tervooren, Anja, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Konstruktionen von Differenz und Inklusion, Ethnographie.

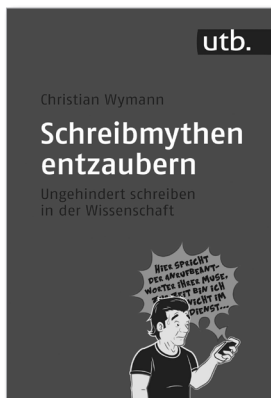
Kontakt: anja.tervooren@uni-due.de



Christian Wymann
Der Schreibzeitplan
Zeitmanagement für
Schreibende
utb S

2015. 126 S. Kt.
9,99 € (D), 10,30 € (A)
ISBN 978-3-8252-4308-1
eISBN 978-3-8385-4308-6

Zehn Schritte helfen, einen eigenen Schreibzeitplan aufzubauen und durchzuhalten. Schreibgewohnheiten werden identifiziert und hilfreiche Schreibroutinen entwickelt. Die Kontrolle über die eigene Schreibsituation kehrt zurück.



Christian Wymann
Schreibmythen entzaubern
Ungehindert schreiben
in der Wissenschaft
utb S

2016. 118 S. Kt.
12,99 € (D), 13,40 € (A)
ISBN 978-3-8252-4660-0
eISBN 978-3-8385-4660-5

Unangemessene oder hinderliche Annahmen über das Schreiben halten Schreibende von ihrer Arbeit ab oder blockieren sie. Der Autor entlarvt diese Mythen, so dass Denkweisen und Gewohnheiten verändert werden können.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

www.utb-shop.de

utb GmbH | Industriestr. 2 | 70565 Stuttgart

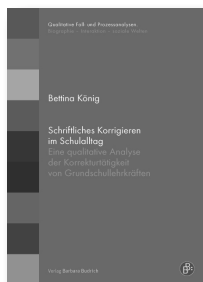
Qualitative Fall- und Prozessanalysen Biographie – Interaktion – soziale Welten



Lena Kahle
**Zugehörigkeit und
Agency in polarisierten
Gesellschaften**

Eine biographieanalytische Studie in Israel

2017. 293 Seiten. Kart.
39,00 € (D), 40,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2038-5
eISBN 978-3-8474-1020-1



Bettina König
**Schriftliches Korrigieren
im Schulalltag**

Eine qualitative Analyse
über die Korrekturtätigkeit
von Grundschullehrkräften

2017. 290 Seiten. Kart.
39,00 € (D), 40,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2039-2
eISBN 978-3-8474-1021-8



Claudia Nürnberg
Maria Schmidt
**Der Erzieherinnenberuf
auf dem Weg zur Profession**

Eine Rekonstruktion
des beruflichen
Selbstverständnisses im
Kontext von Biographie
und Gesellschaft

2017. Ca. 780 S. Kt. Ca.
86,00 € (D), 88,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2057-6
eISBN 978-3-8474-1041-6

Die Buchreihe versammelt Schriften zur qualitativen Forschung aus der Soziologie, der Erziehungs- und den Gesundheitswissenschaften sowie angrenzenden Disziplinen. Mit den drei grundlagentheoretischen Begriffen „Biographie, Interaktion und soziale Welten“ ist die thematische Spannweite der

Buchreihe von „Mikrophänomenen“ bis hin zu „Makrophänomenen“ und auch die Fruchtbarkeit der Untersuchung ihrer wechselseitigen Bezüge aufeinander beschrieben.

ehemals: ZBBS-Buchreihe.
Studien zur qualitativen Bildungs-,
Beratungs- und Sozialforschung



www.shop.budrich-academic.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de



- alle Einzelbeiträge im Download (kostenpflichtig oder Open Access)
- verschiedene Abonnement-Varianten (Print + Institutionen)
- Online-Freischaltung über IP (Mehrplatzlizenzen für Institutionen)
- wachsende Open-Access-Bereiche

Als AbonnentIn mit einem Kombi-Abo Print + Online bekommen Sie Ihr Heft bequem nach Hause geliefert und Sie haben zusätzlich Zugriff auf das gesamte Online-Archiv.

Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich-journals.de

Fragen Sie uns!



www.budrich-journals.de