

Das Datum als Ausdruck zweier Erfahrungsräume?

Möglichkeiten und Grenzen einer Analyse mit der Dokumentarischen Methode

Jan-Hendrik Hinzke

Der Essay thematisiert, inwiefern es möglich ist, das vorliegende Datum mit der Dokumentarischen Methode zu analysieren. Dabei wird die Position vertreten, dass eine Analyse möglich ist und auch sinnvoll erscheint, Besonderheiten des Datums und der Aufgabenstellung jedoch dazu führen, dass die Analyse vorläufig und in ihrer Aussagekraft klärungsbedürftig bleibt.

Diese Position wird in drei Teilen entfaltet: Vorabklärungen (Teil 1), Analyse des Datums (Teil 2) und Schlussbemerkungen (Teil 3).

1. Vorabklärungen

Die Aufgabe, das vorliegende Datum mit der Dokumentarischen Methode zu analysieren, erfordert zumindest zwei Vorabklärungen: erstens was unter der Dokumentarischen Methode verstanden wird und zweitens wie die Dokumentarische Methode an dem Datum ansetzen kann.

Ad 1): An dieser Stelle ist nicht der Raum, die Dokumentarische Methode mit ihren grundlagentheoretischen Prämissen und methodischen Verfahrensschritten umfänglich darzulegen. Dazu gibt es mittlerweile mehrere Bände (etwa Bohnsack 2014; Bohnsack 2017; Nohl 2017; Przyborski 2013; Bohnsack et al. 2013; Bohnsack et al. 2018; Loos et al. 2013). Stattdessen soll es darum gehen, drei Aspekte anzureißen, die sich für die Analyse des Datums als relevant erweisen.

- Das ist erstens die besondere Beobachtungshaltung, der – in den Worten Mannheims (1980, S. 85) – eine „genetische“ oder „soziogenetische Einstellung“, in den Worten Bohnsacks (2018, S. 53) eine „performative AnalyseEinstellung“ zugrunde liegt. Während der propositionale Gehalt im ersten Analyseschritt, der formulierenden Interpretation, zusammengefasst wird, richtet sich der Blick im zweiten Analyseschritt, der reflektierenden Interpretation, auf „Prozesse der Herstellung von Welt und Realität“ (ebd.), also auf das Wie der Hervorbringung von Praxis.
- Zweitens setzt sich die Dokumentarische Methode zum Ziel, das kollektive oder konjunktive Erfahrungswissen der Erforschten zu rekonstruieren. Die Primordialität des Sozialen schlägt sich in der Analyse darin nieder, dass auch in von einzelnen Personen verfassten

Texten nach konjunktiven Erfahrungsräumen „mit ihren impliziten Wissensbeständen“ (Bohnsack 2018, S. 54) gesucht wird. Diese Erfahrungsräume liegen der Herstellung des Datums zugrunde, sie überlagern sich und kommen im Datum zum Ausdruck. Gefahndet wird hier nach einem Wissen, das sich von einem kommunikativen Wissen, welches normorientiertes, institutionalisiertes und rollenförmiges Handeln strukturiert, unterscheidet, indem es innerhalb der Alltagspraxis handlungsleitend wird. Im Zentrum steht somit die Analyse der performativen Logik, die in impliziten Wissensbeständen (Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. Habitus) zum Ausdruck kommt, sich aber erst in Abgrenzung von einer propositionalen Logik, d.h. von kommunikativen Wissensbeständen (Orientierungsschemata), identifizieren lässt. Dazu werden in der reflektierenden Interpretation positive und negative Gegenhorizonte, zwischen denen sich der Orientierungsrahmen aufspannt, sowie das Enaktierungspotenzial, d.h. das Potenzial der Umsetzung von Orientierungsrahmen in die Praxis, bestimmt.

- Drittens realisiert sich die Textanalyse der Dokumentarischen Methode durch eine komparative Sequenzanalyse. Mit Bohnsack (2018, S. 55): „Eine einzelne Äußerung oder Handlung wird als Ausdruck eines Habitus oder Orientierungsrahmens identifizierbar durch ihre Relation zu einem Kontext anderer interaktiv auf sie bezogener Äußerungen oder Handlungen“. Bei der Analyse von Texten ist die Relation sequenziell und es gilt, die „implizite Regelhaftigkeit“ (ebd., S. 56) zu rekonstruieren, die einer Abfolge von Aktion, Reaktion und Re-Reaktion zugrunde liegt. Dies geschieht in der Dokumentarischen Methode weniger über das Dagegenhalten gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte, die stark an die Standortgebundenheit und Perspektivität der Interpretierenden gebunden sind, denn über die Nutzung empirisch beobachtbarer, vom jeweiligen Fall aufgemachter Vergleichshorizonte

Bei dem vorliegenden Datum handelt es sich laut einer Kontextinformation um ein „Protokoll“ bzw. um eine „Serie von Tagebucheinträgen“ (Anschreiben der Redaktion, S. 5), die von einer Person – offenbar einem Studenten – im Rahmen eines Praxissemesters verfasst wurde. Da die Dokumentarische Methode als Methodologie und Forschungsmethode von Bohnsack im Kontext der Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt wurde, bedarf es bei davon abweichenden Datensorten, d.h. auch in diesem Fall, einer Klärung der Frage, wie die Dokumentarische Methode an der gegebenen Datensorte ansetzen kann. Auch hierzu drei Anmerkungen

- Indem das Datum erstens aus einer Serie von Tagebucheinträgen einer Verfasserin besteht, stellt sich die Frage, inwiefern hier kollektiv geteilte Wissensbestände, d.h. konjunktive Erfahrungsräume, rekonstruiert werden können. Es fehlen weitere Fälle, um mittels komparativer Analyse fallübergreifende Homologien oder auch Divergenzen rekonstruieren zu können. Die Analyse wird sich somit mit fallinternen Vergleichshorizonten begnügen müssen. Empirisch abgesicherte Aussagen über kollektiv geteilte Wissensbestände werden sich dadurch nicht machen lassen.

- Zweitens bestehen die Tagebucheinträge nicht – wie etwa Interviews – aus Kommunikation zwischen Forscher*in und Erforschter/Erforschtem oder aber – wie etwa Gruppendiskussionen – aus Kommunikation v.a. zwischen den Erforschten untereinander, sondern aus Kommunikation zwischen der Erforschten und sich selbst im Medium der Schrift. Die Verschriftung erfolgte nicht mittels Transkription durch die Forscherin/den Forscher, sondern – offenbar – durch die Erforschte selbst. Dabei bleibt zum einen im Dunkeln, ob es sich bei dem Datum um eine Originaldarstellung handelt oder aber um eine bearbeitete Fassung eines ggf. umfangreicheren Manuskripts. Zum anderen wird nicht ersichtlich, auf welche Art und Weise die Erforschte die Tagebucheinträge verfasst hat. Möglich ist, dass sie sie im direkten Nachgang zu den geschilderten Erlebnissen erstellt hat. Genauso gut ist etwa möglich, dass sie die Serie in einem Rutsch mit zeitlichem Abstand zu den Erlebnissen geschrieben hat. Das Datum kann spontan entstanden oder aber Ergebnis eines Redaktionsprozesses mit mehreren Reflexions- und Überarbeitungsschleifen sein. Auf jeden Fall sind die Zugzwänge des Erzählens und Beschreibens, wie sie von Kallmeyer und Schütze (1977) dargelegt wurden, zumindest nicht in ihrer situativen Unmittelbarkeit gegeben. Gestalterschließung, Kondensierung und Detaillierung sind nötig, müssen aber nicht ad hoc erbracht werden. Sich in spontanen Umgangsweisen mit Zugzwängen zeigende Wissensbestände können bei diesem Datum nicht rekonstruiert werden. Zu erwarten ist daher ein Text, der sich durch ein gewisses Maß an Reflexion auszeichnet. Suchbewegungen in der Sprache sind eher nicht zu erwarten, es dürfte eine geschlossene Darstellungsform vorliegen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie mit der Textsortentrennung, die sich bei der dokumentarischen Interpretation von Interviews etabliert hat (Nohl 2017), umgegangen werden kann.
- Aufbauend auf den ersten beiden Anmerkungen stellt sich drittens die Frage, was anhand des vorliegenden Datums eigentlich rekonstruiert werden kann. Beim Datum handelt es sich um einen Text, der in Bezug zu einem Element der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – einem Praxissemester – geschrieben wurde. Es wird nicht deutlich, ob die Tagebucheinträge im Kontext einer universitären Veranstaltung zum Praxissemester entstanden sind, ggf. in Reaktion auf einen Arbeitsauftrag hin erstellt wurden, ob von ihnen das Bestehen einer Lehrveranstaltung abhing oder ob sie benotet wurden. Sollte der Text im Kontext einer universitären Lehrveranstaltung entstanden sein, ist unklar, welche Vorgaben der Verfasserin gemacht wurden, ob etwa die Gliederung gesetzt wurde oder ob es eine Vorlage gab. Der Text könnte somit, anders als Interviews oder Gruppendiskussionen, nicht primär für Forschungszwecke produziert oder aber ‚zweckfrei‘ verfasst worden sein. Damit ist nicht auszuschließen, dass andere Zugzwänge zum Tragen gekommen sind, etwa das Bestreben, den Text im Sinne des Bestehens der Lehrveranstaltung bzw. ggf. des Erhalts einer guten Note auf die Dozentin/den Dozenten hin zu schreiben, d.h. ‚impression management‘ zu betreiben. Die Interpretationsergebnisse

müssen vor dem Hintergrund dieser Ungewissheit des Entstehungszusammenhangs des Datums kritisch hinsichtlich der Frage reflektiert werden, wofür sie stehen. Es kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass sie die Relevanzsetzungen bzw. Orientierungen einer Tagebuchschreiberin abbilden, die sich aus Eigenmotivation mit ihren Praktikums-erfahrungen befasst, sondern ggf. die einer Studentin, die sich auf Grund universitärer Vorgaben genötigt sieht, den Text in einer gewissen Form zu erstellen.

Das vorliegende Datum wirft somit für eine Analyse mit der Dokumentarischen Methode einige Fragen auf. Die dadurch auftretenden Reflexionsnotwendigkeiten werden noch dadurch gesteigert, dass im Anschreiben weder eine Forschungsfrage noch ein Erkenntnisinteresse formuliert ist, an denen sich die Analyse ausrichten könnte. Damit ist auch die Frage nach der gegenstandstheoretischen Perspektivierung der zu erwartenden Interpretationsergebnisse offen. Zwar setzt die Dokumentarische Methode an der Analyse von Daten an, doch dienen Forschungsfrage und theoretische Vorannahmen insofern als ‚sensitizing concepts‘ (Blumer 1954), als sie der Analyse eine gewisse Richtung geben und etwa die Auswahlentscheidung für oder gegen den Einbezug bestimmter Textstellen mitbedingen.

Als Konsequenz aus diesen Unbestimmtheiten wird mit der Analyse das Ziel verbunden, aus dem Datum Anhaltspunkte für eine mögliche Forschungsfrage herauszuarbeiten.

2. Analyse des Datums

Wie im Anschreiben zur Arbeitstagung „datum & diskurs“ (7./8. März 2019 in Flensburg) gewünscht wird die Analyse des Datums nicht umfänglich, sondern bruchstückhaft vorgenommen. Aufgegriffen werden bestimmte Textpassagen, die auf Basis einer hier nicht dargestellten formulierenden Interpretation ausgewählt wurden. Als Grundlage dient dabei die Passage 4.1, deren Interpretation etwas umfänglicher dargestellt wird.

2.1 Analyse des Textes: Abschnitt 4.1

Mit Blick auf das Datum #1 erscheint zunächst die Überschrift relevant, welche als solche qua fetter Schrift und Unterstreichung in Abgrenzung vom nachfolgenden Text zu erkennen ist (vgl. B. 2005, S. 1). Der Beginn mit der Ordinalzahl „4.“ deutet darauf hin, dass dem Datum mindestens drei andere Kapitel vorausgegangen sind. Sofern diese von demselben Studenten erstellt worden sind, stellt sich die für die dokumentarische Interpretation relevante Frage, ob sich die zu rekonstruierenden Ergebnisse auch aus diesen Kapiteln herausarbeiten ließen. Mehr noch: Über die Komparation mit anderen Kapiteln derselben Verfasserin würden sich die Interpretationsergebnisse ausschärfen lassen und an Aussagekraft gewinnen. Da weitere Kapitel jenseits Kapitel 4 nicht gegeben sind, begnügt sich die nachfolgende Analyse mit den innerhalb des Kapitels 4 aufscheinenden Vergleichshorizonten.

Abgesehen davon dokumentiert sich in der Überschrift ein reflexiver Zugriff der Verfasserin, denn es bedarf eines gewissen Beobachtungsabstandes, um die „Veränderung“ eines Phänomens

festzustellen, in „vier Phasen“ zu fassen sowie diese – wie im weiteren Verlauf – in Zwischenüberschriften auf nominale Begriffe zu bringen (etwa „Vorfreude“, „Euphorie“).

Der nach der Überschrift 4.1.1 folgende Text lässt sich in zwei Textformen unterteilen. Während die Verfasserin zunächst im Präsens den Ablauf einer Episode im Praxissemester erzählt und dabei z.T. direkte Rede nutzt, sind der zweite und dritte Abschnitt im Präteritum verfasst. Dargestellt wird hier eine Reflexion über die Empfindungen der Verfasserin angesichts des zuvor Erzählten.

Zunächst zur Darstellung der Episode im Praxissemester. Durch die von der Verfasserin genutzten Begriffe wird schnell ersichtlich, dass es sich hierbei um eine schulische Interaktionssituation zwischen einer Lehrerin – Frau H. – und ihren Schüler*innen handelt: „Mathestunde“, „Test“, „Vergleichsarbeit“, „3. Klassen“, „Notendurchschnitte“ etc. Im Kontrast hierzu werden die Schüler*innen nicht als solche bezeichnet, sondern durchweg als „Kinder“ – und damit als ganze Personen, nicht als Rollenträger innerhalb der Institution Schule. Gleich zu Beginn dokumentiert sich zudem ein Modus der Interaktion zwischen Lehrerin und den Kindern, der sich gemäß der Darstellung der Verfasserin auch im Weiteren zeigt: Die Lehrerin agiert als Individuum mit einer anonymen Masse – den Kindern – und leitet diese an. Die Interaktion wird gemäß der Darstellung von der Lehrerin bestimmt, was sich bereits darin andeutet, wie die Begrüßung zu Stundenbeginn dargestellt wird: Die Initiative liegt bei Frau H. und eine Erwiderung durch die Kinder wird nicht geschildert.

Auch nach der Begrüßung steuert die Lehrerin den Diskurs im Klassenzimmer, indem sie das weitere Vorgehen ankündigt. Die Nutzung des Personalpronomens 1. Person Plural – „wir“ – in der Wiedergabe der direkten Rede der Lehrerin fällt vor diesem Hintergrund auf. Die Lehrerin konzipiert hier eine Einheit, die sie und die Kinder sowie ggf. die Verfasserin umfasst und die im Gegensatz auch zum weiteren Fortgang der dargelegten direkten Rede steht, in der sie zwischen dem „ich“ und dem „ihr“ der Kinder unterscheidet. Dabei ist bemerkenswert, dass Frau H. – gemäß der Wiedergabe durch die Verfasserin – eine Aussage über das gemeinsame Wollen der Beteiligten macht und die Frage offen bleibt, woher sie weiß, dass auch die Kinder den angekündigten Test machen wollen. Die angekündigte Interaktion wird wiederum von ihr angestoßen: Sie teilt Zettel aus, die Kinder sollen daraufhin arbeiten. Indem sie im Zuge dessen feststellt, dass der Test „ganz leicht“ sei, trifft die Lehrerin eine generelle Aussage über die Beschaffenheit des Tests, die einer Setzung gleicht.

In diesen ersten Zeilen dokumentiert sich – gemäß der Darstellung der Verfasserin – die Bestimmungsmacht der Lehrerin in der Interaktion mit den Schüler*innen. Sie trifft Aussagen über Sachverhalte und gibt vor, was die Kinder machen bzw. machen sollen – bzw. sogar auch, was die Verfasserin macht bzw. machen soll, nämlich die Zettel zusammen mit ihr verteilen. Offenbar lassen sich alle anderen an der Mathestunde Beteiligten auf diese Vorgaben ein („Gesagt, getan“), zumindest wird kein offener Protest erkennbar.

Stattdessen zeigt sich im Folgenden, dass die Kinder das Geforderte umsetzen und den Test bearbeiten. Frau H. wird dabei als Akteurin mit Handlungsmacht dargestellt, die die Interaktion sowohl mit der Verfasserin („grinst mich an und erklärt mir“) als auch mit den Kindern („schaut immer wieder auf die Arbeiten einzelner Kindern [sic!] und macht sie mit ihrem Finger auf Fehlrechnungen aufmerksam“) startet. Sie wird von der Verfasserin als Expertin dargestellt, die über Informationen

(„Notendurchschnitte der übrigen Klassen“) verfügt, die Schüler*innen auf Fehler hinweist und eine mit dem Test verbundene hohe Anforderung an die Schüler*innen erkennt („Das ist sehr viel zu rechnen. In so kurzer Zeit“). Sichtbar wird, dass die Verfasserin sich auf das Vorgehen der Lehrerin einlässt: Sie nimmt ihre Erklärungen offenbar wortlos an und imitiert z.T. ihr Handeln („Gemeinsam laufen wir durch den Klassensaal“; „Ich drehe nun auch alleine meine Runde und kontrolliere wortlos die Ergebnisse“). In gewisser Weise deutet sich eine Identifikation der Verfasserin mit Frau H. an, was sich auch im Übergang zu einer weiteren Szene zeigt: „In dem Moment hören wir ein leises Wimmern“. Die Verfasserin konstruiert hier eine Einheit zwischen sich und Lehrerin und deutet, dass auch letztgenannte ein Wimmern vernommen hat.

Mit dem „Wimmern“ und „Weinen“ geht eine Aktion erstmalig nicht von Frau H. aus, sondern die Lehrerin reagiert auf eine Schülerin. Auffällig ist, dass die Lehrerin gemäß der Darstellung sofort daran arbeitet, die Interaktion wieder zu steuern, indem sie den emotionalen Ausbruch der Schülerin E. auf die Ebene der Sprache zurückzuführen sucht („E., was ist denn?“) und die Schülerin – als die Kommunikation offenbar nicht hinreichend hergestellt wird („die Worte entweichen ihr nur stotternd“) – „bittet, zu ihr nach vorne zu kommen“. Offenbar herrschte zuvor eine gewisse räumliche Distanz zwischen Lehrerin und Schülerin, die Frage, was denn los sei, hat sie E. demnach nicht an deren Platz, sondern vor der Klasse gestellt. Dadurch und durch die Weiterführung des Gesprächs „vorne“, d.h. an einem den Beteiligten offenbar bekannten und insofern exponierten Platz im Klassenzimmer, trägt Frau H. mit dazu bei, dass die Klasse auf die Interaktion zwischen der Schülerin und ihr aufmerksam wird.

Als die Kommunikation erneut nicht funktioniert, steigert Frau H. ein zweites Mal die räumliche Nähe zu E., indem sie sie „in den Arm nimmt“ und „an sich drückt“. Während sich in dieser Geste erneut die Handlungsmacht der Lehrerin zeigt, dokumentiert sich im anschließenden Dialog insofern abermals ihre Bestimmungsmacht, als sie ein Urteil darüber trifft, wann es notwendig oder angemessen ist, dass die Schülerin weint („da brauchst du doch nicht zu weinen“). Die Perspektive der Schülerin wird hier zwar erfragt – „Was ist los?“ –, doch zeigt sich in dem Dialog, dass die Lehrerin diese Perspektive nicht nachvollzieht und in ihrer Eigenlogik zu erschließen sucht. Im Gegenteil: Die Lehrerin negiert den von der Schülerin aufgemachten Zusammenhang von Nicht-fertig-Werden und Weinen („Ich werde nicht fertig und...“) und setzt, dass ein Weinen hier nicht Not tut. Die Äußerung der Schülerin wird auch im Folgenden eindimensional gedeutet, indem erneut eine einzige Lesart zum Ausdruck gebracht wird: „Keiner ist mit dir böse. Du brauchst keine Angst zu haben“. Aus dem Textausschnitt wird nicht ersichtlich, woher die Lehrerin weiß, dass die Schülerin aus Angst vor den Reaktionen anderer weint. Aufbauend auf dieser Bestimmungsmacht in der Kommunikation gelingt es der Lehrerin, sich die Situation insofern zu eigen zu machen, als sie nicht mehr in der Rolle der Reagierenden ist, sondern erneut agiert. Über ihre Worte und über ihr Handeln (in den Arm nehmen) lenkt sie das Verhalten von E., die mit dem Weinen aufhört, aber auch der anderen Schüler*innen der Klasse, welche laut Verfasserin am Ende nicht mehr „betroffen“ auf E. blicken, sondern „grinsen“.

In der Schilderung dessen, was nach Stundenende passiert, stellt die Verfasserin die Lehrerin erneut als Expertin dar: Sie „erklärt“ ihm eine Anforderung an die Kompetenz von Lehrpersonen, nämlich „für solche Vorgänge sensibilisiert sein“ zu müssen. Auffällig ist hier und in der indirekten Redewiedergabe der Folgesätze die gehäufte Nutzung des zuvor nicht gebrauchten Indefinitpronomens „man“. Insbesondere in Verbindung mit dem Modalverb „müssen“ („Man müsse ihnen Druck abnehmen und immer wieder deutlich machen“ [...]) wird hier eine Normativität zum Ausdruck gebracht, gemäß der es Vorschriften und gesetzte Erwartungshaltungen bezüglich der Frage gibt, wie Lehrpersonen zu agieren haben. Auch nach Stundenende geht der Impuls von der Lehrerin aus – und wiederum zeigt sich eine unhinterfragte Übereinstimmung der Verfasserin, diesmal mit ihren von der Situation mit Schülerin E. generalisierten, normativen Aussagen: „Natürlich stimme ich ihr zu“.

Die Art und Weise, wie die Darstellung des ersten Abschnitts – der Erzählung über die Unterrichtsstunde und die Situation im unmittelbaren Anschluss daran – endet, stützt die bisherige Interpretation. Wiedergegeben werden ausschließlich die Worte der Lehrerin, es wird nicht ersichtlich, dass die Verfasserin in der Situation noch darauf reagiert hat. Die Lehrerin wird als erfahrene Expertin konstruiert, die ihr unterrichtliches Handeln (auch) damit begründet, was sie als Mutter bei ihrem Sohn bzw. im Handeln seines Lehrers beobachtet hat („Gerade aus diesem Grund gäbe sie sich in ihrer eigenen Klasse große Mühe“ [...]).

Die beiden folgenden, wesentlich kürzeren und im Präteritum verfassten Abschnitte zeichnen sich im Vergleich zu der Erzählung über die Mathematikstunde und deren Nachgang durch einen Perspektivwechsel aus. Dargelegt wird eine Reflexion aus der Ich-Perspektive der Verfasserin, in der sie ihre Empfindungen zum Ausdruck bringt. Die aus der Erzählung herausgearbeitete Identifikation der Verfasserin mit der Lehrerin findet ihr Pendant in der expliziten Positionierung der Verfasserin, sich mit Frau H. „verbunden“ und sich „am richtigen Platz“ gefühlt zu haben sowie in der Kennzeichnung des Lehrerverhaltens als „umsichtig“ und „fair“.

In der Erzählung über die Unterrichtsstunde und deren Nachgang dokumentiert sich zusammenfassend, dass sich die Verfasserin mit der Lehrerin identifiziert. Diese Identifikation wird von der Verfasserin in der sich anschließenden reflexiven Bezugnahme explizit zum Ausdruck gebracht. Die Analyse der Erzählung, insbesondere die Fokussierung der Art und Weise der Schilderung der Unterrichtsstunde und des sich daran anschließenden Gesprächs, ermöglicht Rückschlüsse darauf, was sich hinter der Bezeichnung der Verfasserin, die Lehrerin habe eine „umsichtige“ und „faire“ Art, verbirgt. So dokumentiert sich hierin eine Identifikation der Verfasserin mit der Art und Weise, wie die Lehrerin ihre Bestimmungs- und Handlungsmacht auslebt. Als positiver Gegenhorizont erscheint vor diesem Hintergrund ein Verständnis von Lehrerhandeln, das sich an der Steuerung der Kommunikation und Interaktion des Unterrichts qua Fokussierung auf die eigene Perspektivität und Expertise ausrichtet.

2.2 Analyse weiterer Textstellen in Relation zu Unterkapitel 4.1

2.2.1 Zum Unterkapitel 4.2.1

Zu Beginn präsentiert die Verfasserin abermals die Expertise der Lehrerin: In der Wiedergabe direkter Rede zeigt sich, dass die Lehrerin – gemäß der Darstellung durch die Verfasserin – über Wissen bezüglich der Schülerin S. und deren Eltern sowie einer bestimmten Gruppe von Menschen verfügt und der Verfasserin auf Basis dieses Wissens einen Ratschlag gibt. Dieses Wissen greift auf die gesamte Person der Schülerin aus („das ist ein schreckliches Kind“; „Eine ganz große Unruhestifterin“) und ermöglicht Aussagen über eine gesamte Bevölkerungsgruppe („Zigeuner [...] Ganz schlimme Menschen“). Die Verfasserin positioniert sich nicht explizit zu diesen Aussagen, sondern beschreibt stattdessen im Folgenden die Aktionen von Lehrerin und Schüler*innen sowie ihren Umgang damit, den Blick der Schülerin S. zu spüren.

Die daran anschließende Episode beim Klavierbauer beinhaltet den Wendepunkt der Darstellung. Zur Vergleichskategorie wird dabei das Verständnis davon, was es heißt, als Lehrperson fair gegenüber Schüler*innen zu handeln. Über das Empfinden selber unfair gehandelt zu haben gelangt die Verfasserin dazu, das zuvor (Kapitel 4.1.1, S. 2) als „fair“ bezeichnete Verhalten der Lehrerin zu hinterfragen. Die Verfasserin schildert, im Zuge der Reaktion auf eine Auseinandersetzung zwischen zwei Schüler*innen indirekt Partei für M. ergriffen zu haben, indem sie S. weggezogen hat. Indem S. daraufhin zu weinen beginnt, findet sich hier eine vergleichbare Situation wie in Kapitel 4.1.1. Ähnlich wie Frau H. widmet sich die Verfasserin der weinenden Schülerin und fragt sie, was denn sei. Im Unterschied zur Situation während des Mathematik-Tests äußert die Schülerin nicht nur eine Proposition („Ich finde das so unfair“), sondern elaboriert diese auch. Wie in der anderen Situation weint die Schülerin weiter und die Lehrperson, in diesem Fall die Verfasserin, nimmt sie in den Arm. Im Unterschied zu Frau H. lässt sich die Verfasserin gemäß der Darstellung jedoch auf die von der Schülerin geäußerte Perspektive ein, indem sie die Begrenztheit ihrer eigenen Perspektivität thematisiert: „Ich erkläre ihr, dass ich das nicht richtig mitbekommen habe“. Sie erklärt ihr ihr Verhalten („Weil wir alle leise sein müssen, habe ich euch dann schnell getrennt“) und entschuldigt sich dafür. Damit reagiert die Verfasserin in einer vergleichbaren Situation zunächst ähnlich, dann aber anders als Frau H., die ihre eigene Perspektivität weder thematisiert noch die Perspektive der Schülerin zur Entfaltung kommen lassen und aufgenommen hat.

Als positiver Gegenhorizont erscheint an dieser Stelle nicht mehr ein Lehrerhandeln, das sich an der Fokussierung auf die eigene Perspektivität und Expertise ausrichtet, sondern ein Lehrerhandeln, das die Perspektivität von Schüler*innen aufgreift und die eigene Perspektivität in Relation dazu zum Ausdruck bringt.

Auf expliziter Ebene bringt die Verfasserin daraufhin in der Reflexion einen Wandel in Bezug auf ihr Verhalten gegenüber und ihr Verhältnis zu Frau H. zum Ausdruck. Die geschilderte „Ernüchterung“, die Erkenntnis, zuvor „ohne viel nachzudenken“ die Meinung der Lehrerin übernommen zu

haben, und das Hinterfragen dieses Handelns korrespondieren mit dem in der Erzählung rekonstruierten Bruch in der Identifikation mit Frau H. und – damit verbunden – mit der Art und Weise, wie diese ihre Bestimmungs- und Handlungsmacht auslebt.

Die nächste Episode ist insofern relevant, als hier erstmalig geschildert wird, wie die Verfasserin unterrichtet, was neue Vergleichsmöglichkeiten eröffnet. Darin, dass die Verfasserin den von der Lehrerin erhaltenen Auftrag, eine Gesprächsrunde zu organisieren, so umsetzt, dass sie die Auseinandersetzung zwischen den beiden Schüler*innen beim Klavierbauer aufgreift und eine Zwergengeschichte erzählt, dokumentiert sich zweierlei. Erstens arbeitet die Verfasserin daran, das soziale Miteinander in der Klasse zu verbessern. Fragen des Umgangs miteinander scheinen für sie von Relevanz zu sein – eine Perspektive, die in den Schilderungen über Frau H. bislang nicht aufgeschienen ist. Zweitens zeigt sich, dass die Verfasserin das Erlebte zwar aufgreift, jedoch nicht direkt, sondern für die Schüler*innen maskiert thematisiert. Indem sie die Geschichte der Zwerge erzählt, wird nicht expliziert, dass sich M. und S. geschritten haben. Die beiden Schüler*innen werden somit nicht wie die Schülerin E. „nach vorne“ (S. 1) geholt, die Aufmerksamkeit der Klasse wird nicht auf sie gelenkt.

Im durch die Zwergengeschichte transportierten Inhalt zeigt sich abermals der positive Gegenhorizont der Verfasserin, Perspektivität von Schüler*innen zuzulassen und zur Kenntnis zu nehmen. Mehr noch: Der „Redestein“ soll dazu verhelfen, dass jede und jeder Einzelne ihre/seine Perspektiven zur Entfaltung vor der Klasse und der Lehrperson bringen kann. Jede und jeder hat das gleiche Rederecht, die gleiche Redemacht („Wer diesen Stein in seinen Händen hält, darf reden, reden und reden“; „So konnten die Zwerge sich gegenseitig ihre Meinung sage, konnten sich mitteilen“; mit Blick auf die Klasse: „Jeder, der diesen Stein in seinen Händen hält, darf etwas erzählen, was ihm wichtig erscheint. Die anderen hören zu“).

In dem Handeln der Verfasserin dokumentiert sich somit das Bestreben, Perspektiven zur Entfaltung kommen zu lassen und zugleich das soziale Miteinander im Klassenzimmer zu pflegen. Letzteres bezieht sich dabei sowohl auf das Verhältnis der Schüler*innen untereinander als auch auf das Verhältnis zwischen Verfasserin und Schüler*innen, was in der Schilderung erkennbar wird, dass „Redestein, inklusive Löwenjagd und Stuhlkreis [...] zu unserem gemeinsamen Ritual für die nächsten fünf Wochen“ wurde – ein Ritual, an dem die Lehrerin nicht teilhat („nahm Frau H. an diesem schönen Ereignis nicht teil, saß außerhalb des Kreises vor ihrem Pult und schnitt Arbeitsblätter zu recht“). Die Verfasserin richtet sich hier an einem Verständnis von Unterrichten aus, das anders als bei Frau H. nicht durch Steuerung der Kommunikation und Interaktion qua Fokussierung auf die eigene Perspektivität und Expertise strukturiert ist, sondern auf die Hervorbringung und Berücksichtigung der Perspektivität von Schüler*innen und deren Einbettung in positive Sozialbeziehungen fokussiert.

2.2.2 Zum Unterkapitel 4.2.2

In der Darstellung der Reaktion der Verfasserin auf den Umgang der Lehrerin mit einem Schüler, der sie ihrer Ansicht nach am Rhein nicht begrüßt hat, reproduzieren sich zentrale Analyseergebnisse.

Die Verfasserin hat mit der eingangs zum Ausdruck gebrachten Identifikation mit der Lehrerin gebrochen. Sie distanziert sich in der Reflexion des Beobachteten von ihr, mehr noch, sie grenzt sich vehement von ihrem als Bloßstellung des Schülers gedeuteten Verhalten ab („Ich war fassungslos“). Erneut ist das verhandelte Thema die Herausstellung einer Schülerin/eines Schülers in ihrer/seiner Relation zur Gruppe, erneut grenzt sich die Verfasserin von einem Lehrerverhalten ab, das Schüler*innenperspektiven nicht zur Entfaltung kommen lässt („So geht’s nicht. Was denkst du denn? So ein Verhalten von dir ist mal wieder typisch“) und erneut lässt sich hier die Verhandlung dessen sehen, was faires Lehrerverhalten gegenüber Schüler*innen ausmacht. Das Handeln der Lehrerin erscheint dabei als negativer Gegenhorizont.

Die Differenz zur Lehrerin kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass die Verfasserin keine generalisierenden Aussagen über Schüler*innen bzw. deren Verhalten tätigt (Frau H.: „So ein Verhalten von dir ist mal wieder typisch. Aber man kann nichts anderes von dir erwarten“), sondern eine Beobachtungshaltung einnimmt, die an den Prozessen der Herstellung von Situationen ausgerichtet ist. Dies zeigt sich zum einen im konsequenten Durchziehen der Unterscheidung von Erzählung im Sinne der Darstellung des Beobachteten und von nachgängiger Reflexion, dies deutet sich zudem innerhalb der Reflexion in diesem Unterkapitel dadurch an, dass die Verfasserin die Situation analysiert („sondern involvierte darüber hinaus noch unbeteiligte Kinder in das Geschehen, indem die Art, wie sie die Frage formulierte, den Schülern nur eine Antwortmöglichkeit ließ“).

2.2.3 Zum Kapitel 4.3

Die Analyse der in Kapitel 4.3 geschilderten Szenen – sowohl die Reaktion der Verfasserin auf den Umgang der Lehrerin mit den Schüler*innen Y. und A. (In-die-Ecke-Stellen bzw. An-den-Einzeltisch-Setzen) als auch das Agieren der Verfasserin in der Pausensituation sowie im Stuhlkreis am Folgetag – bekräftigen die bisherigen Interpretationen. Die Verfasserin distanziert sich zunächst von einem Lehrerverhalten, das sie als Demütigung Einzelner vor der Gruppe ansieht, in dem eine Überlegenheit ausagiert wird und Schüler*innen „keine Chance“ erhalten „sich zu rechtfertigen“, d.h. für sich einzustehen und ihre Perspektiven auf die von der Lehrerin aufgebrachten Themen einzubringen. Diese Distanzierung erfolgt dabei erneut nicht dadurch, dass es zum offenen Konflikt mit der Lehrerin kommt, sondern durch ein als „lethargisch“ bezeichnetes In-Sich-Zurückziehen. Abermals dokumentiert sich in dieser Szene zudem eine Sensibilität der Verfasserin für die Herstellung unterrichtlicher Prozesse, denn sie beobachtet das Verhalten der Schüler*innen, vergleicht es mit ihrem vorherigem Verhalten und zieht daraus Schlüsse („mit einer Selbstverständlichkeit, die mir verdeutlichte, dass dieser Vorfall nicht der erste war“; „die übrigen Schüler verhielten sich völlig normal“).

Die Darstellung des Verhaltens der Verfasserin in der Pausensituation beinhaltet zunächst bekannte Muster, die bereits als Teil des positiven Gegenhorizontes der Verfasserin identifiziert worden sind: Aufmerksam-Werden auf Auseinandersetzung zwischen Schülern, Suchen des Gesprächs mit den Schülern, Erfragung der Perspektive der Schüler („Ich frage, was los sei“). Statt wie in der Situation beim Klavierbauer die Perspektiven der Schüler weiter aufzugreifen und die eigene Perspektivität zu thematisieren, geht die Verfasserin in dieser Situation jedoch anders vor: Indem

sie die Schüler auffordert sich gedankenexperimentell in die Lage des anderen Schülers zu versetzen („Stellt euch mal vor, ihr wärt in Italien“ [...]), arbeitet sie daran, den Schülern ihre eigene Standortgebundenheit bewusst zu machen und bei ihnen eine Sensibilität für die Perspektive des anderen Schülers herzustellen.

In der Einberufung und der Art und Weise der Durchführung des Stuhlkreises am Folgetag dokumentiert sich dann abermals der positive Gegenhorizont, der sich an einer Perspektiventfaltung und einer Optimierung des sozialen Miteinanders ausrichtet. Erneut, wie im Nachgang der Situation beim Klavierbauer, wird die Auseinandersetzung auf eine Weise thematisiert, die einzelne Schüler*innen nicht herausstellt („geling es mir, den Vorfall, ohne explizit Namen zu nennen, den Kindern vorzustellen“). Zum Ausdruck kommt dabei abermals eine Gemeinschaft zwischen Verfasserin und Klasse („gemeinsam darüber zu diskutieren“), während die Lehrerin erneut nicht Teil des Kreises ist. Als die Lehrerin interveniert und den Sitzkreis beendet, zeigt sich die Gemeinschaft mit der Klasse ebenfalls: Statt mit der Lehrerin eine Einheit zu bilden und wie im ersten Kapitel ihr Handeln zu imitieren, agiert die Verfasserin nun wie die Schüler*innen und zieht sich wie diese auf ihren Platz zurück. Abermals steht das Handeln der Lehrerin – Durchsetzung der eigenen Perspektive („verkündete sie laut kreischend von ihrem Außenseiterplatz ihre Unzufriedenheit über die Lautstärke“) ohne Berücksichtigung einzelner Entwicklungen („der türkische Junge E. das erste Mal voller Stolz die Vorsprecherrolle übernahm“) – im negativen Gegenhorizont, es steht dem Handeln der Verfasserin an dieser Stelle diametral gegenüber.

2.2.4 Zum Kapitel 4.4

Das Streben der Verfasserin danach, Perspektivensensibilität zu fördern, dokumentiert sich auch im letzten Kapitel. In Reaktion auf die geschilderte Ungeduld von Schüler*innen, die auf den Beginn der Interaktion in einem Sitzkreis warten, entwirft die Verfasserin erneut das Gedankenexperiment, sich in die Lage eines Mitschülers hineinzusetzen („Ich frage sie, wie sie sich fühlen würden“ [...]).

Auf weitere Analysen zu dieser Szene sowie zur Abschlusszene wird an dieser Stelle verzichtet, da diese auf Basis der bisherigen Interpretation nichts essenziell Neues hervorbringen.

2.3 Zusammenfassung der Analyse

Die Interpretation ermöglicht Aussagen sowohl zu positiven als auch zu negativen Gegenhorizonten der Verfasserin sowie zum Enaktierungspotenzial dieser Horizonte. Damit liegen Hinweise auf den Orientierungsrahmen der Verfasserin vor, welche sich unter Hinzuziehung weiterer Kapitel des Textes bzw. im Vergleich mit Tagebucheinträgen anderer Studierender ausdifferenzieren sowie auf ihre Herkunft und auf ihre Generalisierbarkeit hin einschätzen ließen.

Innerhalb des Datums erscheint das dargestellte Handeln der Lehrerin zunächst als positiver, dann als negativer Gegenhorizont. Während sich die Verfasserin zu Beginn mit der Lehrerin und damit mit einem Verständnis von Lehrerhandeln, das sich an der Steuerung der Kommunikation und Interaktion des Unterrichts qua Fokussierung auf die eigene Perspektivität und Expertise ausrichtet,

identifiziert, wird in den Folgekapiteln eine Verschiebung deutlich. Als positiver Gegenhorizont erscheint dort ein Lehrerhandeln, das das Eigene nicht absolut setzt, sondern die eigene Perspektive und die Perspektive von Schüler*innen in Relation zueinander setzt. Schüler*innen werden dabei in ihrer Besonderheit wahrgenommen und insofern anerkannt, als sie aufgefordert werden, sich über Gedankenexperimente ihrer Standortgebundenheit bewusst zu werden und ihre Perspektiven zu entfalten. Eine solche Entfaltung, die von der Verfasserin etwa durch die Einführung des Redesteins zu befördern gesucht wird, geht mit der Arbeit an positiven Sozialbeziehungen und einer Abgrenzung von bloßstellendem Verhalten einher. Sich selbst konzipiert die Verfasserin dabei zunehmend als Teil einer Gemeinschaft mit den Schüler*innen. Es wird erkennbar, dass die Verfasserin diesen positiven Gegenhorizont teilweise in die Praxis umsetzen kann, so etwa in der Schilderung der aus ihrer Sicht gelungenen Einführung des Redesteins oder der Intervention in der Pausensituation. Eine volle Enaktierung erfolgt jedoch nicht, wobei die Lehrerin als Hindernis angeführt wird. Erkennbar wird, dass sich die Verfasserin der Auseinandersetzung mit diesem Hindernis in der Interaktion weitestgehend zu entziehen sucht.

3. Schlussbemerkungen

Wie Die in Teil 1 formulierten Anfragen an die Aussagekraft und Reichweite der Interpretationsergebnisse erweisen sich auch nach der durchgeführten Analyse als relevant. Insbesondere müsste diskutiert werden, auf welche konjunktiven Erfahrungsräume der sich andeutende Orientierungsrahmen zurückzuführen ist. Zugespitzt gefragt: Dokumentiert sich im Datum eine Auseinandersetzung mit Praktikumserfahrungen (konjunktiver Erfahrungsraum Schulpraktikum) oder aber mit der universitären Anforderung einen Praktikumsbericht zu verfassen (konjunktiver Erfahrungsraum Universität)?

Die Analyse hat gezeigt, dass es sich um ein relativ stark strukturiertes Datum handelt, das von reflexiven Momenten durchzogen ist (Überschriften, Reflexionen im Anschluss an Erzählungen) und sich durch eine geschlossene Form auszeichnet. Es stellt sich somit beispielsweise die Frage, ob die rekonstruierte Verschiebung im positiven Gegenhorizont Ausdruck einer im Praktikum erfahrenen Entwicklung ist, die dann als Entwicklung des Orientierungsrahmens interpretiert werden könnte, oder aber das Produkt einer Gestaltung im Nachhinein, um eine kohärente, zu etwaigen Erwartungen von Dozierenden passende Geschichte erzählen zu können. Beispielsweise böten sich Bezüge zu dem in der Praktikumsforschung herausgearbeiteten „Imitationslernen“ (Rothland/Boecker 2014) an und es ließe sich deuten, dass die Verfasserin diesem Lernen anfänglich anheimgefallen ist, ehe sie sich davon gelöst und ihren eigenen Weg gefunden hat. Würde das vorliegende Datum konstruiert worden sein, um den antizipierten Erwartungen von Dozierenden gerecht zu werden, würde der rekonstruierte Orientierungsrahmen überlagert werden durch ein Anpassungshandeln im Rahmen universitärer Vorgaben. Hier böten sich Bezüge zu dem an, was Bohnsack (2017) neuerdings als konstituierende Fremdrahmung fasst, der Handeln in Organisationen unterliegt.

Vor dem Hintergrund dieses mit der Textform verbundenen Problemaufrisses könnte eine Forschungsfrage lauten, ob sich im Vergleich von Tagebucheinträgen verschiedener Verfasser*innen Hinweise darauf finden lassen, auf welche konjunktiven Erfahrungsräume die rekonstruierten Orientierungsrahmen auf welche Weise zurückzuführen sind. Eine solche Untersuchung erschiene angesichts einer in der universitären Lehrer*innenbildung, insbesondere im Kontext von Praktika und Praxissemestern verbreiteten Nutzung von Tagebüchern als relevant, um mehr über die Logik dessen zu erfahren, wie diese Texte von den Studierenden produziert werden, welche Wissensbestände dabei zum Tragen kommen und ob bzw. inwiefern dabei Professionalisierungsprozesse einsetzen.

Ungeachtet des Problems der Konstruiertheit des Textes und jenseits der Frage, ob sich hier eine Entwicklung des Orientierungsrahmens dokumentiert, ermöglicht die Analyse mit der Dokumentarischen Methode die Identifizierung von Aspekten, die sich – etwa in Seminaren – unter professionstheoretischen Perspektivierungen diskutieren ließen. Hierzu zählen etwa Nähe-Distanz-Aspekte und Machtstrukturen in der Lehrer-Schüler-Interaktion, Umgang mit Einzelschüler*innen vor dem Hintergrund des Klassengefüges, die Bedeutung von Generalisierungen, Zuschreibungen auf die ganze Person und situationsbezogenen Beobachtungen sowie der Stellenwert von Sozialbeziehungen und inhaltsbezogener Vermittlung im Unterricht. Die letztgenannten beiden Punkte scheinen insofern relevant zu sein, als sich die Frage stellt, ob die Fokussierung auf die Praktikumslehrperson bzw. die Zentralstellung der Interaktion der Lehrperson mit anderen Personen (Schüler*innen, man selbst) auf einen spezifischen Modus verweist, wie Praktikumserfahrungen von Studierenden relationiert werden.

Insgesamt betrachtet hat die Analyse mit der Dokumentarischen Methode vorläufige Ergebnisse erbracht, die im Vergleich mit anderen Fällen ausgeschärft werden müssten. Durch die Hinzunahme weiterer Fälle könnte sich der Frage sowohl nach der Konstruiertheit des vorliegenden Textes als auch nach der Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Interpretationen genähert werden. Ebenso bräuchte es den vertieften Austausch über das Datum und die vorgelegten Interpretationen in einer Interpretationsgruppe, um die Standortgebundenheit und Perspektivität des Interpretieren in den Blick zu bekommen und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation zu erhöhen.

4. Literatur

- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with Social Theory?, in: *American Sociological Review*, Jg. 19, Nr.1, S. 3-10.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 9., überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen u. a.: Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2018): Dokumentarische Methode, in: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer, Michael Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen & Toronto: Budrich, S. 52-58.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Hoffmann, Nora Friderike (Hrsg.) (2018): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*, Opladen & Toronto: Budrich.

- Kallmeyer, Werner/ Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: Dirk Wegner (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*, Hamburg: Buske, S. 159-274.
- Loos, Peter/ Nohl, Arnd-Michael/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013): *Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen*, Opladen & Toronto: Budrich.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, 5. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja (2013): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

5. Datum

- B., N. S. (2005): Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204>

Autor

Jan Hendrik Hinzke, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Professionalisierung von Lehrpersonen und Studierenden, Forschendes Lernen, Professionalität von Lehrpersonen, Rekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode

jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de