

Rezensionen

Jens Oliver Krüger

Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bolling/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2012, 264 S., 978-3-8664-9463-3. 24,90 Euro

Ethnographisches Forschen als „Balanceakt zwischen Empirie und Theorie, den es reflexiv zu begleiten gilt“ (Klappentext) – das ist die programmatische Klammer, die den Anspruch des Buches „Feld und Theorie“ zutreffend rahmt. Die Wahrung von Balance – ein dynamisches Austarieren – erscheint plausibel, wenn Ethnographie weder als ein in sich ruhendes Theoriegebäude, noch als statische, schablonenartig anwendbare Untersuchungstechnik konzipiert werden soll. Notwendig wird eine kontinuierliche Arbeit an der Titelgebenden Referenzialität von „Feld“ und „Theorie“. Genau diesem Anliegen zeigt sich der Band kompromisslos verpflichtet.

Unter Bezugnahme auf eine von den Herausgeberinnen 2009 organisierte Ethnographie-Tagung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main wird auf konstant hohem Niveau und über 16 Beiträge hinweg der gegenwärtige Stand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur Ethnographie reflektiert. Dabei ist zum Ersten die große Anschaulichkeit hervorzuheben, die im Rahmen von kontinuierlichen Bezügen zu konkreten Untersuchungsbeispielen entsteht. Sol-

che Beispiele, die sich in nahezu allen Beiträgen des Bandes wiederfinden, sind nicht nur illustrativ, sondern erhellen schlaglichtartig die Potentiale eines ethnographischen Blicks auf ganz unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder. Zum Zweiten stellt der Band die Verknüpfungsfähigkeit verschiedener Theorieansätze und Forschungsstrategien zur Diskussion. Dabei besteht eine besondere Stärke darin, nicht nur den Status Quo aktueller Forschung zu resümieren, sondern Raum für Perspektiven und „Visionen“ (S. 5) zu bieten, in deren Horizont, ganz unterschiedliche „Fusionen“ (S. 5) erprobt werden. Im Kontext der Vielgestaltigkeit methodischer und methodologischer Anregungen, die in den Einzelbeiträgen vorgestellt werden, wird deutlich, dass die Ethnographie für erziehungswissenschaftliche Forschung eine hohe Produktivität und Anschlussfähigkeit besitzt. Aufschlussreiche Perspektiven entstehen besonders an solchen Stellen des Buches, an denen Konzepte von Pädagogik selbst reflexiv begutachtet werden. Im Rahmen einer Einleitung wird dieser Aspekt von Christina Huf und Barbara Friebertshäuser gesondert hervorgehoben: Der Befund, dass im Zuge einer „Dezentrierung des Pädagogischen Blicks“ (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008, S. 13) „die Pädagogik als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff [...] wieder zunehmend“ (S. 22) in den Mittelpunkt rücke, stützt die Attraktivität der Ethnographie als Strategie zur empirischen Fundierung von Begrifflichkeiten.

Das Buch ist in drei Teile untergliedert. Ein erster Teil kündigt theoretische Visionen und Fusionen an. Hier macht ein Beitrag von *Bettina Fritzsche* und *Anja Ter-*

vooren den Anfang, in welchem diese die Eignung der Ethnographie zur Erforschung von Differenz thematisieren. Im Plädoyer für „die empirische Erforschung von als verwoben gedachten Differenzkategorien“ (S. 36) werden methodische und methodologische Überlegungen zum Umgang mit der Interdependenz von Kategorien vorgestellt. *Bettina Hünersdorf* ortet in der Verbindung zwischen Ethnographie und Systemtheorie Potentiale zur Erforschung einer normativen Dimension von Erziehungswirklichkeiten, die sie anhand einer ethnographischen Untersuchung von Autonomieproblemen in einem Altenpflegeheim exemplarisch untersucht. Hünersdorf plädiert dafür, den interventionellen Charakter ethnographischer Forschung für eine Selbstbeobachtung der untersuchten Verhältnisse aufzuschließen. Ähnlich anschaulich und theoretisch avanciert beschäftigt sich *Sascha Neumann* mit dem Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie. Differenzen zwischen Feldtheorie und Feldforschung destabilisierend aber gleichwohl nicht auflösend entwickelt Neumann eine Rahmung zur Beobachtung des Pädagogischen, welches nicht mehr als pädagogisch vorausgesetzt wird. Anhand eines Beobachtungsprotokolls aus einer Kindertageseinrichtung weist Neumann auf die Potentiale hin, die entstehen, wenn „Beobachtung als methodisches Mittel zur *Erkenntnis des Gegenstandes* selbst zum *Gegenstand der Erkenntnis*“ (S. 58) wird.

Der Zweite Teil des Buches beansprucht „fokussierte methodologische Fragen“ (S. 5) zu bearbeiten. Dieser Teil beginnt mit einem Beitrag von *Sophia Richter* und *Barbara Friebertshäuser*. Die Untersuchung zum „schulischen Trainingsraum“ an einer Ganztagschule nutzen die Autorinnen, um exemplarisch auf Potentiale einer „ethnographischen Collage“ hinzuweisen. Angesichts der Eigenschaft von Methoden, ihren Untersuchungsgegenstand in spezifischer Weise zu konstituieren, ermögliche das Collagieren, die Standortgebundenheit von Untersuchungsperspektiven reflektieren. *Sabine Reh* und *Julia Labede* thematisieren das Beobachten mit der Kamera. Im Kontext eines video-graphierten Fallbeispiels aus dem geöffneten Unterricht wird deutlich, dass die durch Involviertheit der Kamera sowie der

Ethnographin erzeugten Reaktionen im Feld zum Ausgangspunkt werden können, um die sich (re)produzierende Ordnung dieses Feldes zu untersuchen. *Jan Erhorn*, *Nina Feltz* und *Katharina Willems* fragen in ihrem Beitrag nach Möglichkeiten, sich dem Raumerleben von Grundschulkindern ethnographisch zu nähern. Weniger methodologisch theoretisierend als das „wie“ der eigenen Untersuchungspraktiken fall-spezifisch beschreibend, wird das Fotointerview als zentrales Instrument zur Reflexion räumlicher Repräsentationen vorgestellt. *Marei Fetzer* fragt nach Potentialen der Actor-Network-Theory im Rahmen einer mikroethnographisch ausgerichteten Unterrichtsforschung. Anhand eines Transkripts aus dem Mathematikunterricht an einer Grundschule fragt Fetzer nach den Konsequenzen die es hat, Objekte analytisch nicht als Statisten sondern als Akteure zu konzipieren. Die Handlungen von Objekten werden dabei als „Spur“ (S. 133) im Rahmen spezifischer Wechselbeziehungen beobachtbar. Im Fahrwasser praxistheoretischer Verständigungen arbeiten *Alexandra Retkowski*, *Barbara Schäuble* und *Werner Thole* die performative Herstellung von Subjektivität im Feld der Kinder und Jugendarbeit und des Kinderschutzes heraus. Wiederkehrende Beziehungsformen werden als „soziale Figurationen“ bzw. „feldtypische Beziehungsmuster“ beschrieben (S. 146). Die Frage, wie sich Beobachtetes angemessen beschreiben und darstellen lässt, beschäftigt schließlich *Michael Göhlich*, *Nicolas Engel* und *Thomas Höhne*. Im Kontext einer Untersuchung von interkulturellen Übersetzungen in deutsch-tschechischen Organisationen aktualisieren sich die organisationalen Praktiken des Umgangs mit Übersetzungsanforderungen in „Szenen“ und „Mustern“ (S. 153).

Ein Dritter Teil des Buches schließt mit Beiträgen, in denen „komplexe Forschungsstrategien“ (S. 6) reflektiert werden. Hier geht es zunächst um Verknüpfungen von Ethnographie und Diskursanalyse. Anhand zweier Beispiele – der Körperlichkeit im Schulunterricht und einer Profilingveranstaltung zur Aktivierung von älteren und gering qualifizierten Erwerbslosen arbeiten *Marion Ott*, *Antje Langer* und *Kerstin Rabenstein* heraus, dass solche Verknüpfungen als „integrative Forschungsstrate-

gie“ (S. 169) gedacht werden können, die eine fortgesetzten Arbeit an der Transformation von Gegenstand und Methode herausfordert. In eine ähnliche Richtung zielt der Beitrag *Daniel Wranas*, der das Verhältnis von Praktiken und Diskursen methodologisch näher in den Blick nimmt, indem er eine „Theorie diskursiver Praxis“ (S. 185) diskutiert. Wrana plädiert dafür, die Funktionsweise diskursiver Praktiken so zu fokussieren, dass sie auf die Gegenüberstellung von Diskurs und Praktik nicht angewiesen ist, was den Blick auf die Bedingungen von Versprachlichung lenkt. *Sabine Bollig* und *Helga Kelle* diskutieren „das Problem feldvergleichender Strategien in der Ethnographie“ (S. 201). Im Rahmen einer vergleichenden Perspektive auf Kindervorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen wird herausgearbeitet, dass ein ethnographischer Zugang seine Vergleichsparameter ggf. riskiert was den „(Blick)Wechsel zwischen [...] unterschiedlichen Feldkonstruktionen“ (S. 213) notwendig macht. Auch *Peter Cloos* und *Marc Schulz* beschäftigen sich mit vergleichender Ethnographie, fokussieren dabei allerdings eher den Bezug auf pädagogische Handlungsfelder. *Birgit Althans* und *Juliane Lamprecht* stellen eine ethnographische Strategie zur sozialpädagogischen Evaluationsforschung vor und das Buch schließt mit einem Beitrag von *Christoph Maeder* und *Carmen Kosorok Labhart*, in dem diese die Schwierigkeiten reflektieren, die aus dem Anspruch der Distanzwahrung in kleinen, vernetzten Kontexten zwischen Forschenden und Beforschten entstehen.

Das Nebeneinander der hier – bedingt durch das Format einer Rezension – nur sehr flüchtig angesprochenen Beiträge, kann einen Eindruck von dem breiten Panorama ethnographischer Forschungsansätze vermitteln, das im Rahmen des Buches verhandelt wird. Im Leseindruck ergeben sich punktuell spannungsreiche Verbindungen und aufschlussreiche Kontraste zwischen den Einzelbeiträgen. Die Gliederung des Bandes bleibt demgegenüber eher indifferent, was orientierende Bemühungen irritieren kann. Die Vorstellung der einzelnen Beiträge im Rahmen der Einleitung (S. 15-20) wählt z.B. eine ganz andere Reihenfolge. Das beeinträchtigt nicht die durchweg gute Leserlichkeit

des Bandes. Alles in allem handelt es sich um ein sehr lesenswertes Buch, bei dem weniger ein resümierend vergleichender Überblick im Mittelpunkt steht, als die aktive Arbeit an der Erkundung von Möglichkeitsräumen für ethnographische Forschung. Dabei ist besonders bemerkenswert, wie im Kontext des Diskurses „rund um Ethnographie in der Erziehungswissenschaft“ (S. 11) gleichzeitig das reflexive Verhältnis zur eigenen Disziplin in den Mittelpunkt rückt.

Literatur

Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, Ch. (2008): Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In: Hünersdorf, B./Müller, B./Maeder, Ch. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirisch Annäherungen. Weinheim/München, S. 11-25.

Teresia Schmucker-Roth

Maren Zeller: Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2012, 219 S. ISBN 978-3-7799-2250-6. € 25,95

Wie gestalten sich Bildungsprozesse, wenn sich jemand in einer Lebenskrise oder belasteten Lebenslage befindet? Inwiefern bieten die Institutionen Schule und Erziehungshilfe einen Raum der Ermöglichung von (Trans-) Formationsprozessen des Selbst- und Weltbildes? Mit diesen beiden generösen Fragen klinkt sich Zeller in die multidisziplinär geführte Diskussion über „Bildung in Deutschland“ ein. Sie fokussiert Bildungsprozesse von jungen Frauen, die während ihrer Schulbiographie Adressatinnen der Erziehungshilfen wurden. Damit erweitert sie die bisherigen Ansätze der Bildungsforschung, da sie in ihrer Studie *einerseits* eine Personengruppe einbezieht, die in dem Ruf steht, sich aus bildungsfernen Familien/Schichten/Milieus zu rekrutieren. *Andererseits* beleuchtet sie ein Handlungsfeld, das in der sozialpädagogischen Fachdebatte als „bildungsfernstes Handlungsfeld innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe“ (S. 7) degradiert und dem sogar ein Bildungsauftrag abgesprochen

wird. Sie geht von der These aus, Bildungsprozessen müsse auch in den Erziehungshilfen eine besondere Relevanz zugesprochen werden. In doppelter Hinsicht konkretisiert sie diese Annahme: Erstens seien Erziehungshilfen ein Ort eigener Qualität, an dem Selbstbildungs- und Lernprozesse unterstützt und begleitet würden. Zweitens bedürften Erfahrungen, die die Adressatinnen in formalen Bildungskontexten machen (Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen, sozial-emotionale Belastungen), meistens einer Bearbeitung innerhalb der Erziehungshilfe. Zeller verknüpft in ihrer Rekonstruktion von Bildungsprozessen das strukturelle Bildungsverständnis (Selbstbildungsprozesse als Transformationsprozesse von Selbst- und Weltverhältnis) mit der sozialpädagogischen Bildungsperspektive (bei der die Strukturen der Lebenswelt, bzw. die sozialen Bedingungen von Bildung mitgedacht werden). Methodologisch orientiert sie sich an der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Das Besondere dabei ist, dass sie die „Perspektive der Adressatinnen der Erziehungshilfen mit der Frage nach Lern- und Bildungsprozessen verknüpft“ (S. 67). Zeller gelingt es mit ihrer Studie, eine zentrale Forschungs- und Theorielücke in der Sozialen Arbeit zu schließen: Sie erbringt den Nachweis, wie (Selbst-) Bildungsprozesse in den Erziehungshilfen gefasst werden können und wie die Erziehungshilfen diese tatsächlich befördern bzw. behindern.

Maren Zellers Forschungsarbeit wurde 2010 als Dissertation im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Stiftung Universität Hildesheim angenommen. Der Aufbau der Publikation ist in fünf Teile mit zwölf Kapiteln gegliedert.

Im *ersten* und *zweiten* Teil entfaltet Zeller den bildungstheoretischen Diskurs unter Berücksichtigung der fachpolitischen Positionierungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Fokussierung auf die Institutionenperspektive und die Subjektperspektive. Sie schärft den subjekttheoretischen Fokus auf Bildung zugespitzt zu der Frage, „ob äußere Lebensumstände – wie etwa belastete Lebenslagen – allein durch ihr Vorhandensein Selbstbildungsprozesse, also Bildungsprozesse verstanden als die

Transformation von Selbst- und Weltbild, in besonderer Weise herausfordern“ (S. 64).

Im *dritten* Teil wird das methodische Vorgehen vorgestellt. Aus der Gesamtheit von 14 Fällen ihres Samples, rekonstruiert sie drei kontrastive Fälle. Zwei Merkmale waren grundlegend bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen: das Erhalten einer Erziehungshilfe und das Geschlecht. „Erziehungshilfe“ bezieht sie in ihrer Vielfalt der Paragraphen 27 ff SGB VIII ein, da sie nicht eine bestimmte Hilfeform, sondern die speziellen Lebenslagen, die „zumeist prekär“ (S. 71) bei der Inanspruchnahme jeder Erziehungshilfe sind, fokussiert. Somit sind familienunterstützende, familienergänzende und familienersetzende Erziehungshilfen erfasst. Besonders bedeutsam ist, dass ein Teil der interviewten jungen Frauen (6) auch psychotherapeutische Hilfen in Anspruch genommen haben. Bedingt durch das Erkenntnisinteresse an Biographien, in denen sich biographische Relevanz sowohl von Schule als auch von Erziehungshilfe widerspiegeln, wählt sie offene, fallrekonstruktive Verfahren. Damit ermöglicht sie zunächst den Informantinnen die Strukturierung der angenommenen Zusammenhänge von Biographie, Schule, Jugendhilfe (und Therapie) und zeichnet danach analytisch in der Rekonstruktion diesen Prozess der Herstellung nach. Als Erhebungsmethode wendet sie das autobiographisch-narrative Interview (Schütze 1983) an und als Auswertungsmethode das textanalytische Verfahren der Narrationsanalyse (Schütze), wobei sie das Verhältnis von Wandlungsprozessen, Verlaufskurven und Handlungsschemata besonders fokussiert. Für jeden Fall entwickelt sie daran orientiert eine Bildungsfigur (Marotzki 1997).

Der *vierte* Teil, der Kern ihrer Forschungsarbeit, enthält drei detaillierte Falldarstellungen.

Im *Fall Caroline* lässt sich ein Bildungsprozess „im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnis“ (S. 82) rekonstruieren. Die Bildungsfigur konstruiert Zeller als „*Schließende Öffnung – Aufarbeitung der Vergangenheit und Entwicklung eines eigenen biographischen Entwurfs*“ (S. 111). Im minimalen Kontrast dazu wird der *Fall Yvonne*, bei dem Aspekte eines beginnenden Bildungsprozesses of-

fenbar werden, die auf der Stufe eines „biographischen Lernprozesses“ (S. 206) verharren, rekonstruiert. Es ist die Bildungsfigur „*Fragiles Balancieren – zwischen den Polen Selbstständigkeit und Annäherung*“ (S. 140). Maximal kontrastierend zum *Fall Caroline* ist der *Fall Marlene*, in dem kein expliziter Bildungsprozess transparent wird. Diese Bildungsfigur wird als „*Verändertes Involvement – Verstrickung in Muster und deren Reproduktion bei gleichzeitiger Weiterentwicklung des Selbstbilds*“ (S.182) präsentiert.

Allen drei Fällen ist gemeinsam, dass zum Zeitpunkt der Beendigung der Erziehungshilfe kein von der Forscherin formulierter Bildungsprozess nachweisbar ist. Selbst bei dem *Fall Caroline*, bei dem ein Bildungsprozess „im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnis“ (S. 82) rekonstruiert wird (gekennzeichnet von der Aufarbeitung von Vergangenem und Erarbeiten und dauerhafte Verfolgung eines eigenen biographischen Entwurfs), erfolgt der „letztendliche Ausschlag für den Wandlungsprozess [...] in der Auszeit, die *Caroline* durch ihren Aufenthalt in der psychosomatischen Klinik (11 Wochen, Anm. . T.SR.) erhält“ (S. 117). Die Erziehungshilfe verlässt *Caroline* fluchtartig, in gleicher Weise wie vorher das Elternhaus (wo es zu einer Aufschichtung von Leidenserfahrungen aufgrund der Alkoholabhängigkeit und Gewalttätigkeit der Mutter und dem sexuellen Missbrauch durch den Vater gekommen war), nachdem das „Zusammenleben mit ihren Mitbewohnerinnen (in einer Mädchen-WG, Anm. T.SR.:) im konkreten Alltag nicht funktioniert habe und zum anderen es auch als Folge dessen immer wieder zu Auseinandersetzungen mit den zuständigen Betreuerinnen gekommen sei“ (S. 104). Während *Carolines* Bilanzierung der Erziehungshilfe als „ein nicht funktionierendes Passungsverhältnis, das zwischen dem biographischen Standpunkt des Individuums und den Ablaufmustern einer Institution (Ausbildung und Erziehungshilfe)“ (ebd.) rekonstruiert wird, stellt die Forscherin die bilanzierende These auf, „dass *Carolines* Bildungsprozess auch dadurch gefördert wurde, dass die Professionellen im Kontext der Erziehungshilfe den von ihr gewählten Abbruch zugelassen, aber zugleich begleitet haben“

(S. 118). Offensichtlich ist in der Rekonstruktion jedoch, dass diese „Förderung des Bildungsprozesses“ darin bestand, dass keine professionelle Begleitung des Übergangs von der Mädchen-WG zu der neuen Lebenssituation (alleine Wohnen in einem weit entfernten, fremden Umfeld) erfolgte und *Caroline* nach „relativ kurzer Zeit“ (S. 105) in ein „*tiefes Loch*“ (ebd., Äußerung der Informantin) – sowohl psychisch als auch physisch – fällt. Bedingt durch diese dramatische, lebensbedrohliche Krise kommt es zum „time-off“ (S. 117, unter Bezugnahme auf Schütze 1981) in der psychosomatischen Klinik, wo es ihr dann gelingt „ein Stück biographische Arbeit zu leisten, so dass sie danach ihre biographischen Pläne besser organisieren und beständig verfolgen kann“ (S. 106).

Im *fünften Teil*, dem Fallvergleich, bilanziert Zeller Bildungsprozesse als eine „Frage der Resonanz zwischen biographischen Mustern und institutionellen Bedingungen“ (S. 201). Der „Ermöglichung von biographischer Arbeit sowie der Ermöglichung einer veränderten Position zum Elternhaus“ (S. 203) schreibt sie dabei eine hohe Bedeutung zu. Generell gültige Bedingungen, die einen solchen Reflexions- und Transformationsprozess befördern oder behindern, lassen sich an ihrem Material nicht ausmachen. In Bezug auf die Schule bilanziert sie, dass deren Bedeutung für die Gestaltung biographischer Bildungsprozesse letztendlich gering ist. Schule kann jedoch zu einem Ort werden, der eine zusätzliche Problemaufschichtung erzeugt. Zeller konstruiert im kontrastierenden Vergleich der *Bildungsfiguren* ein *Modell der Resonanz in Bildungsprozessen*. Sie wählt die *Prämisse der Resonanz*, in Abgrenzung zur Prämisse der Passung, „um die Veränderungen und Dynamiken, die das Verhältnis zwischen Subjekt und Institution bzw. zwischen biographischem Muster und institutionellem Gesamtarrangement kennzeichnen“ (S. 205), zu beschreiben. Zu dem „institutionellen Gesamtarrangement“ fasst sie, in Abgrenzung zu dem Begriff des institutionellen Settings, „alle die Lebenssituation eines jungen Menschen prägenden Institutionen, wie Schule oder Ausbildung, Freizeiteinrichtungen usw.“ (S. 207). Nach Zeller konstituiert sich die Bildungsfigur in der Re-

sonanz zwischen Biographischem Muster auf der einen Seite und dem Institutionellen Gesamtarrangement auf der anderen Seite. Sie ist operationalisierbar an dem Grad der Transformation/Reproduktion des Selbst- und Weltverhältnisses.

Die Studie von Zeller leistet, trotz oder gerade wegen ihrer Zentrierung auf die

Subjektperspektive, einen enormen Beitrag zur sozialpädagogischen Bildungsforschung, indem sie anhand der Bildungsfiguren den Grad der Entwicklung von Bildungsprozessen in Erziehungshilfen operationalisierbar macht und anhand ihrer Ergebnisse die Relevanz von Bildungsprozessen in den Erziehungshilfen untermauert.