

VI Praxis theoretischer Reflexionen

Ich las das Buch atemlos, mit heißen Ohren, und entdeckte darin im Nachhall eine Hintertür für mich. Obgleich ich mit liebevollen, wohlhabenden, gebildeten Eltern aufgewachsen bin, habe auch ich gelernt, mich für meine Eltern zu schämen. Die Scham gehörte lange Zeit sogar so untrennbar zu mir wie das Atemholen.

Daniela Dröscher

Theorie als Praxis

Die Vorgehensweise bis hierhin war, anhand von drei gegenstandsbezogenen Schwerpunktsetzungen unserer Forschung zu zeigen, welche Erfahrungen an und mit sozialen Grenzen Anlass dafür gegeben haben, in ein multiperspektivisches Doing Theory einzusteigen. Dabei haben wir die in Kapitel II beschriebenen methodologischen Einsätze entlang unserer Forschung illustriert. Mit diesem Kapitel ändert sich der Modus. Wir möchten auf drei theoretisch angeleitete Zugänge zum Umgang mit sozialen Grenzen eingehen. Erstens geht es uns mit Bewegungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung darum, wahrgenommene soziale Grenzen in der Forschung zu irritieren und zugleich zu plausibilisieren (a). Zweitens nutzen wir die Figur des abwesenden Dritten, um den dyadischen Bias sozialtheoretischer Perspektiven aufzubrechen und sozialtheoretische Erklärungen zur Emergenz sozialer Grenzen zu erweitern (b). Drittens gehen wir auf die autosozioanalytische Praxis als einen Zugang ein, der Erfahrungen an sozialen Grenzen, zum Beispiel über eine bestimmte Form des Schreibens, reflektierbar macht (c). Diese drei Zugänge sind nicht notwendig multiperspektivisch, sie steigern aber den reflexiv-kritischen Umgang mit sozialen Grenzen.

a) *Grenzvorstellungen in Bewegungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung irritieren und plausibilisieren* (Haker und Otterspeer 2021a): Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen ist immer auch Grenzbearbeitung – welche sozialen Grenzen wie benannt, theoretisiert und beforscht werden (und welche nicht), ist kontingent. Die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdkategorisierungen (Hirschauer 2021) macht deutlich, dass Grenzbearbeitungen im Zuge der Forschung epistemisch als auch ethisch zum Problem werden können. Bleibt Wissenschaft etwa bei Fremdkategorisierungen stehen und produziert in Absehung der Perspektive der beforschten Akteur:innen Leerstellen? Und welche Konsequenzen haben diese Leerstellen für die Beforschten, wenn die generierten Erkenntnisse zum Beispiel Anlass für bildungspolitische Maßnahmen sind?

Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass wissenschaftliche Forschung selbst immer auch Grenzbearbeitung ist, zielt der methodologische Einsatz für Bewegungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung nun darauf ab, wahrgenommene soziale Grenzen in der Forschung zu irritieren und zugleich zu plausibilisieren (für eine Auseinandersetzung mit Kontextualisierung und Objektivierung, wenngleich unter Ausschluss von Bewegungen zwischen ihnen, siehe Langenohl 2009). Mit der Seite der Objektivierung sind Prozesse beschrieben, in denen Forschungsgegenstände als Tatsachen behandelt werden, deren Beschreibungen von verschiedenen Personen nachvollzogen werden können und die somit über individuelle beziehungsweise situationsabhängige Wahrnehmungen

hinaus vorläufig Gültigkeit besitzen. Die Seite der Kontextualisierung hingegen betont die Standortgebundenheit jedes Wissens – wie ein Gegenstand wahrgenommen wird, hängt zum Beispiel von der Zeit, dem Ort, den beteiligten Akteur:innen, den verfügbaren Begriffen und Theorien ab. Im Folgenden geht es uns nun darum, zu zeigen, dass diese Seiten im Forschungsprozess durch Bewegungen zwischen ihnen verbunden werden können. Weiter noch: dass solche Bewegungen erkenntnistheoretisch notwendig sind. Der Pol der Objektivierung bewahrt davor, relativistisch zu werden. Betont wird hier, dass Wissen nicht unabhängig von den Praktiken seiner Herstellung ist und es damit Wissen gibt, das in unterschiedlicher Weise überzeugen beziehungsweise Geltung beanspruchen kann. Der Pol der Kontextualisierung rückt dabei immer wieder in Erinnerung, dass das generierte Wissen nicht unabhängig von der jeweiligen Erkenntnisinstanz ist. In Anbetracht der Nicht-Verfügbarkeit eines Gott-Standpunkts oder Feldherrenblicks zeigt sich hier die Notwendigkeit, über Kontextualisierungen der eigenen Objektivierungen andere/neue Fragestellungen und Perspektiven auf den Gegenstand zu gewinnen.

Im Folgenden möchten wir die Bewegungen zwischen Objektivierung und Kontextualisierung näher beschreiben. Dabei setzen wir zunächst bei der Objektivierung an und führen zur Kontextualisierung hin. Anschließend nehmen wir den Übergang von Kontextualisierung zu Objektivierung in den Blick. Arbeiten von Pierre Bourdieu sind dabei Bezugspunkt.

Für unsere Auseinandersetzung mit dem Pol der Objektivierung ist Bourdieus (2004f; Bourdieu und Wacquant 2013b) teilnehmende Objektivierung zentral. Ziel der teilnehmenden Objektivierung ist es, die eigene Praxis als Wissenschaftler:in zum Gegenstand der Reflexion zu machen – zum Beispiel dahingehend, welche Fragen sich (nicht) stellen und welcher Gegenstand damit (nicht) Teil der Forschung wird (Bourdieu 2003). Folglich liegt ein Fokus auf der Konstruktionsarbeit der Forschung. Loïc Wacquant (Wacquant 2018, S. 95) betont hier in Reflexion der Arbeit Bourdieus die Notwendigkeit, »allgemein anerkannte Analysekategorien infrage zu stellen, vorgefertigte Problemstellungen zu dekonstruieren und robuste analytische Konzepte zu schaffen, die durch und für empirische Analysen entstanden sind und Alltagsvorstellungen umfassen, aber auch scharf von diesen abweichen«. Selbtkritisch wäre etwa zu fragen, welche Alltagsvorstellungen sozialer Grenzen wir (nicht) in die Forschung mitbringen und welche Theoretisierungen daran (nicht) anschließen. Diese Reflexionsform ist eine weitgehend innerwissenschaftliche Praxis, die folglich Gefahr läuft, blinde Flecken des wissenschaftlichen Feldes zu reproduzieren. Über Kontextualisierungen lassen sich diese blinden Flecken erkennen. Eine solche Bewegung von Objektivierung zu Kontextualisierung lässt sich bezugnehmend auf »Das Elend

der Welt« (Accardo et al. 2002) verdeutlichen. Über Interviews mit unterschiedlich positionierten Akteur:innen in Pariser Vorstädten werden hier zum einen eindimensionale, in der massenmedialen Öffentlichkeit kursierende Perspektiven auf »die sogenannten ›schwierigen Orte‹ (wie gegenwärtig die ›Stadt‹ oder die Schule)« (Bourdieu 2002a, S. 17) aufgebrochen. Zum anderen wird daran anschließend von einem »gleichsam göttlichen Standpunkt« zurückgetreten und die »Pluralität der miteinander existierenden und manchmal direkt konkurrierenden Standpunkte« (ebd.) offengelegt. Über Kontextualisierungsbewegungen werden folglich Annahmen über soziale Grenzen revidierbar, sie geraten in ihrer Komplexität und in ihrer jeweils konkreten Erscheinungsform, abhängig von den jeweils eingenommenen Positionen, in den Blick.

Auch andersherum, nämlich von Kontextualisierung zu Objektivierung, lässt sich eine Bewegung beschreiben. Hier ist Bourdieus (2001; Barlösius 2011) Auseinandersetzung mit dem *gespaltenen Habitus* ausschlussreich. Der Habitus (Barlösius 2011) beschreibt zunächst die Verbindung des kollektiv Sozialen mit dem Individuum. Von Interesse ist, wie sozial geteilte Gewohnheiten, Verhaltensweisen, Affekte und Denkmuster sich mit dem Individuum verbinden – und damit soziale Verhältnisse fortbestehen, sich perpetuieren, ohne dass dies geplant oder abgesprochen werden müsste. Der Habitus ermöglicht über seine jeweils konkrete Ausprägung zum einen Passung zu einem bestimmten sozialen Feld. Zum anderen stabilisiert er dieses Feld. Beim *gespaltenen Habitus* (Bourdieu 2001; Barlösius 2011) ist von Interesse, ob und wie sich Nicht-Passagen zwischen Individuum und sozialem Feld zeigen – etwa dann, wenn sich Bildungsaufsteiger:innen mit ihren habituellen Dispositionen in anderen/neuen Kontexten bewegen (Rieger-Ladich und Grabau 2018) oder der gesellschaftliche Wandel im ländlichen Raum zu einer Nicht-Passung zwischen den habituellen Dispositionen auf der einen Seite und den Logiken kapitalistischer Produktionsweisen auf der anderen Seite führt (Bourdieu 2008). Bourdieu (2001, S. 206) beobachtet, dass solche »widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle ›Doppelzwänge‹ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht.« Der gespaltene Habitus kann insofern als eine permanente Kontextualisierung verstanden werden, weil mit Nicht-Passung immer auch die Einsicht verbunden ist, dass es auch anders sein könnte, andere Selbstverständlichkeiten und Praktiken möglich sind. Aber auch hier lässt sich eine Bewegung zur Objektivierung vollziehen, wenn sich die Einsicht in die Kontingenz bestehender Grenzziehungen mit wissenschaftlicher Reflexion verbindet. Objektivierung kann hier bedeuten, erfahrene Brüche, Risse und Nicht-Passagen in ihrer sozialen Bedingtheit sichtbar zu machen. Konkret kann dies in der gemeinsamen Interpretation von Interviews passieren (Eribon 2017a) oder auch in Formen

inter- oder transdisziplinärer Forschung, wenn sich in unterschiedlichen Lesarten oder Perspektivierungen die Sedimente der jeweiligen Habitusialisierungen zeigen und reflektieren lassen – und gerade dadurch eine umfassendere Beschreibung und Theoretisierung des Gegenstandes möglich wird. Eine Voraussetzung dafür sind aber Forschungskontexte, die wenig exklusiv sind, eine Hochschule, in der diverse Perspektiven Ausdruck finden.

Zusammengefasst ist mit der Bewegung von Objektivierung zu Kontextualisierung das Versprechen verbunden, angenommene soziale Grenzen irritieren und kritisch befragen zu können und dadurch eigene blinde Flecken sowie andere Perspektiven auf soziale Grenzen zu erkennen. Andersherum können Kontextualisierungen über eine Bewegung zur Objektivierung ihrer unmittelbaren Personen- und Situationsgebundenheit entzogen werden, wodurch soziale Grenzen in ihrer strukturellen Dimension beziehungsweise über die jeweils singuläre Erfahrung hinausgehend reflektierbar werden.

b) Abwesende Dritte (Haker und Otterspeer 2022): Mit der sozialtheoretischen Figur des abwesenden Dritten lässt sich in den Blick nehmen, wie soziale Ordnung über die Bezugnahme auf Dritte hergestellt, gesichert und verändert wird (Lindemann 2016).

Um das sozialtheoretische Potential des abwesenden Dritten erkennen zu können, macht es Sinn, an der sozialtheoretischen Figur der Dyade anzusetzen. Diese wird im sozialtheoretischen Diskurs als »Elementarmodell des Sozialen« und als »Konsens zwischen den verschiedenen soziologischen Theorien« (ebd., S. 25) verstanden.

Es wird von mindestens zwei Akteuren ausgegangen: Ich/Du bzw. Ego/Alter. Deren Verhältnis zueinander zeichnet sich durch wechselseitige Erwartungs-Erwartungen aus, das heißt, Ego erwartet, dass Alter Erwartungen an Ego richtet und orientiert seine Eigenaktivität an den erwarteten Erwartungen. Das gleiche gilt umgekehrt für Alter. (ebd.)

Ausgehend von diesem Verhältnis von Ego und Alter, auch als doppelte Kontingenzen bezeichnet, wird soziale Ordnung als emergent, als ein hergestelltes »Geflecht wechselseitiger Erwartungs-Erwartungen« (ebd.) gedacht. So entstehen und reproduzieren sich in Ego-Alter-Verhältnissen zum Beispiel bestimmte Konventionen wissenschaftlicher Kommunikation oder Praxis, wenn etwa in Uni-Seminaren anders als im Sportverein gesprochen und interagiert wird. In wechselseitigen Erwartungs-Erwartungen emergieren folglich soziale Grenzen.

Die sozialtheoretische Figur der Dyade ist dabei nicht auf das Verhältnis von zwei Personen beschränkt (Lindemann 2010). Sie kann etwa auch auf die Analyse eines Uni-Seminars bezogen werden, in dem sich viele (parallele) Ego-Alter-Verhältnisse beziehungsweise Erwartungs-Erwartungen analytisch in den Blick nehmen lassen. Und auch wenn die

sozialtheoretische Figur des Dritten ins Spiel kommt, ist kein quantitatives Argument zentral. »Es kann in quantitativer Hinsicht durchaus noch ein vierter oder fünfter Akteur hinzukommen. Entscheidend ist, dass diese Vielzahl von Akteuren in einer triadischen Konstellation zueinander steht« (Lindemann 2016, S. 250). Mit der Triade beziehungsweise dem Dritten ist im Vergleich zur Dyade also ein qualitativer sozialtheoretischer Unterschied markiert. Dies möchten wir im Folgenden mit Blick auf die *Emergenzfunktion* (ebd., S. 248) des Dritten verdeutlichen.

Die Auseinandersetzung mit dem Dritten kann an der Benennung theoretischer Schwächen der Dyade von Ego und Alter ansetzen. Weil es in der Konstellation zwischen Ego und Alter immer wieder zu Infragestellungen von »Erwartungsstrukturen« kommen kann, kann »keine stabile Erwartungssicherheit garantiert werden« (ebd., S. 249). Die Stabilität sozialer Ordnung erscheint dyadisch gedacht als ein Rätsel beziehungsweise als fragil. Die sozialtheoretische Figur des Dritten bietet hier dahingehend Abhilfe, die Stabilität sozialer Ordnung theoretisch zu verstehen, wobei zwischen dem anwesenden und dem abwesenden Dritten zu unterscheiden ist.

Anwesende Dritte sind physisch oder kommunikativ adressierbar. Sie entziehen sich aber der dyadischen Erwartungs-Erwartung. Mit Luhmann (1987, S. 66) gesprochen können nicht »alle [...] jeweils alles erwarten, sowenig wie alle alles erwartete Handeln vollziehen können.« Dritte wirken nun insofern entlastend für die wechselseitigen Erwartungs-Erwartungen zwischen Ego und Alter, indem sie als Referenzpunkt bestimmte Erwartungs-Erwartungen nahelegen, plausibilisieren und stützen. Bezogen auf das Beispiel eines Uni-Seminars kann etwa die Anwesenheit einer Dozierenden dazu führen, dass etwa in Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten in einer bestimmten Form miteinander kommuniziert und gearbeitet wird. Allerdings können anwesende Dritte kommunikativ adressiert werden. »Von anwesenden Dritten kann kognitive Einsicht erwartet werden, sie können lernen, statt an den einmal gefassten normativen Erwartungen festzuhalten« (Lindemann 2010, S. 500). Luhmann (1987, S. 66) spricht von dem anwesenden Dritten als Zuschauer, »der ein konkret faßbarer Dritter [ist], seine Einstellung kann schwankend und beeinflussbar, mit der konkreten Situation modifizierbar sein.« Im Uni-Seminar kann die Dozierende beispielsweise angeprochen werden, wenn etwa die angenommenen Konventionen schwer umsetzbar erscheinen.

Abwesende Dritte können als imaginierter oder konstruierter Referenzpunkt verstanden werden. Auch die Bezugnahme auf abwesende Dritte dient dazu, bestimmte soziale Konventionen einzuhalten, normative Orientierungen zu stabilisieren beziehungsweise soziale Grenzziehungen zu legitimieren. In Abgrenzung zu anwesenden Dritten sind sie allerdings nicht ansprechbar und können nicht erfahren, wenn zum Beispiel

bestimmte Konventionen und normative Orientierungen scheitern. Sie können ohne Weiteres nicht vom Gegenteil überzeugt werden, von ihnen ist keine Einsicht zu erwarten. Daher kann gerade der Figur des abwesenden Dritten zugeschrieben werden, insbesondere zur Stabilisierung sozialer Grenzziehungen beizutragen. »Es sind [...] die unbekannten, anonymen Dritten, deren vermutete Meinung die Institution trägt« (ebd.). Bezogen auf das Uni-Seminar könnte sich der abwesende Dritte in Konstruktionen und Imaginationen abwesender Wissenschaftler:innen zeigen, vielleicht in »Klassikern« der jeweiligen Disziplin, über die zum Beispiel bestimmte Formen des wissenschaftlichen Schreibens legitimiert werden. Und weil diese abwesenden Dritten nicht adressierbar sind, sind die mit ihnen verbundenen Orientierungen vergleichsweise stabil beziehungsweise können nicht unmittelbar kritisch zurückadressiert werden.

Ego, Alter und der Dritte sind keine Rollenbeschreibungen in dem Sinne, dass konkrete Personen entweder Ego, Alter oder Dritte sind (ebd.). Mit diesen Begriffen ist eine analytische Trennung von sozialen Funktionen vorgenommen, die sich simultan zeigen und verändern können. So kann der Dritte einer konkreten Ego-Alter-Konstellation in einer parallelen Kommunikation oder Interaktion selbst Ego oder Alter sein etc. Und auch zwischen anwesendem und abwesendem Dritten sind Übergänge möglich, was über eine Verzeitlichung denkbar ist (Lindemann 2010). Anwesende Dritte können zu abwesenden Dritten werden und der abwesende Dritte zu einem anwesenden. So kann die Dozent:in im Uni-Seminar zukünftig zu einem abwesenden Dritten werden. Dies zeigt sich etwa dann, wenn von Kolleg:innen gesprochen wird, bei denen man studiert und bestimmtes gelernt hat. Diese Kolleg:innen sind in solchen Situationen häufig nicht adressierbar und der Verweis kann bestimmte Annahmen über das richtige wissenschaftliche Arbeiten stabilisieren. Abwesende Dritte können aber auch zu anwesenden Dritten werden, wenn etwa Kolleg:in XY, die zum Beispiel für eine bestimmte Methode steht und entsprechende Literatur veröffentlicht hat, plötzlich in einem Workshop anwesend und adressierbar ist.

Zusammenfassend schreiben wir der sozialtheoretischen Figur des abwesenden Dritten Erkenntnispotential zu, weil »die Ebene des situativen Kommunizierens und Handelns und die Ebene generalisierender Ordnungsbildung enger aufeinander« (Lindemann 2010, S. 509) bezogen werden. In der Referenz auf den abwesenden Dritten werden soziale Grenzen auch über ihre jeweils konkrete Bedeutung in Mikroprozessen hinaus bedeutsam. Sie zeigen sich in Bezugnahmen auf abwesende Dritte als bestimmte Annahmen über spezifisch begrenzte soziale Formationen, in welche die jeweiligen Mikroprozesse eingebettet sind. Für einen theoretisch angeleiteten und auch selbstkritischen Umgang mit sozialen Grenzen halten wir die sozialtheoretische Figur des (abwesenden) Dritten für wichtig. Sie ermöglicht es, Drittenbezüge und die mit diesen

einhergehenden Grenzbearbeitungen der Reflexion und Kritik zugänglich zu machen.

c) *Autosozioanalytisch sozialen Grenzen auf der Spur* (Haker und Otterspeer 2022; Otterspeer 2021): Mit der Autosozioanalyse geht es uns in diesem Kapitel abschließend um eine Art des Reflektierens und Schreibens, die es möglich macht, erfahrene soziale Grenzen, ihre Überschreitung und Bearbeitung zum Gegenstand zu machen. Während wir in Kapitel II mit autosozioanalytischen Texten gearbeitet haben, um Varianten des Erfahrens sozialer Grenzen herauszuarbeiten, geht es uns hier um die autosozioanalytische Praxis als Methode.

Wir verstehen die autosozioanalytische Praxis als eine Methode, die einen Umgang mit erfahrenen sozialen Grenzen erlaubt. Anlässe können geographische und/oder soziale Mobilitäten sein. Didier Eribon beschreibt, wie er aufgrund des Tods seines Vaters seine Mutter besucht.

Und genau in diesem Moment, in dem ich nach Hause fuhr, auf der kurzen Zugstrecke zwischen Reims und Paris – also zwischen meinem Leben von damals und meinem Leben von heute, zwischen meiner Vergangenheit und meiner Gegenwart –, begann die so sorgfältig gezogene Grenze zwischen meinen beiden sozialen ›Ich‹ zu verschwimmen und brüchig zu werden. (Eribon 2018, S. 58)

Hatte Eribon seine Herkunft aus armen Verhältnissen im intellektuellen Milieu in Paris zu verstecken versucht, stellt sich ihm im Zuge der Bewegung im geographischen und sozialen Raum die Frage, warum er diese Scham nicht schon früher zum Gegenstand machte (Eribon 2017b). Autosozioanalytische Praxis zeigt sich hier als Einstieg in eine Rückwärtsbewegung, »in der sich der Protagonist nach einem Aufstieg in eine abgesicherte Sozialposition über eine zeitlich befristete Rückkehr seiner Herkunft annähert« (Amlinger 2022, S. 47). Alternativ oder zusätzlich zur Mobilität spielt auch die Auseinandersetzung mit Material, zum Beispiel aus der eigenen Kindheit, eine wichtige Rolle. In autosozioanalytischen Texten finden sich »die Montage von Fotografien, alltagssprachlichen Allgemeinplätzen und Werbeslogans sowie Liedtexte, die sich z.T. auch im Schriftbild abheben« (Blome et al. 2022, S. 11). Annie Ernaux (2019a, S. 38) führt zu ihrer für das autosozioanalytische Genre stilbildenden Art des Schreibens aus, dass sie »ganz nah an den gehörten Wörtern und Sätzen« bleibt »und sie manchmal durch Kursivschrift« hervorhebt.

Nicht um mich von ihnen zu distanzieren und mich mit dem Leser zu verbünden, so etwas lehne ich ab, egal in welcher Form, ob Nostalgie, Pathos oder Ironie. Sondern weil diese Wörter und Sätze die Beschaffenheit und die Grenzen einer Welt ausdrücken, in der mein Vater gelebt hat, in der auch ich gelebt habe. (ebd.)

Auch weil sich im autosozioanalytischen Schreiben verschiedene Register verbinden lassen, ist die autosozioanalytische Praxis geeignet, Erfahrungen an sozialen Grenzen zum Gegenstand zu machen. Autor:innen von Autosozioanalysen können sagen, was ihnen passiert ist, wie sie sich gefühlt haben und zum Zeitpunkt des Schreibens fühlen. Dabei können sie aus der ersten Person schreiben, sie können aber auch in der dritten Person formulieren und sich damit auf eine distanziertere Art und Weise zum Gegenstand machen. Sie können in Erzählungen einsteigen und sich von Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens lösen. Diese stehen jedoch jederzeit zur Verfügung, etwa indem über das Zitieren Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien hergestellt werden oder mit Fußnoten gearbeitet wird und so erzählerische Passagen mit Theoriebezügen kontextualisiert werden. Die Textform der Autosozioanalyse korrespondiert somit mit unserem Zugang, ausgehend von erfahrenen sozialen Grenzen in ein Doing Theory einzusteigen (was aber noch kein multiperspektivisches Doing Theory sein muss). Dies ist auch vor dem Hintergrund plausibel, dass Affekte ein zentraler Bestandteil autosozioanalytischer Praxis sind (Blome et al. 2022, S. 6). Diese werden als Ausdruck sozialer Ordnung zum Gegenstand – wobei zum Beispiel dem Affekt der Scham in Autosozioanalysen zentrale Bedeutung zukommt. »Die soziale Ordnung wirkt vermittelt über das Gefühl der Scham in dem eigenen Selbst fort, es urteilt negativ über sich selbst, weil es gegen internalisierte soziale Normen verstößt« (Amlinger 2022, S. 57). Diese persönliche Scham in einem ersten Schritt zu formulieren, sie aufzuschreiben, sie dann in ihrer sozialen Bedingtheit zu verstehen und damit auf einer anderen Ebene bearbeitbar zu machen, ist ein zentraler Bestandteil autosozioanalytischer Praxis. In diesem Sinne lässt sich in der autosozioanalytischen Praxis das Individuum mit sozialer Ordnung ins Verhältnis setzen (Blome et al. 2022, S. 9).

Das Potential autosozioanalytischer Praxis liegt darin, »eine soziale Position innezuhaben und sich gleichzeitig von ihr zu distanzieren« (Amlinger 2022, S. 46). Chantal Jaquet (2018, S. 138) spricht hier mit Blick auf Klassenübergänger:innen von »einer doppelten Distanz, nämlich zum Herkunftsmilieu und zum Ankunftsmilieu.« Autosozioanalytische Praxis eröffnet damit eine Perspektive auf die Kontingenz sozialer Grenzen – in ihrem Überschreiten (etwa der Grenze zwischen Klassen oder Bildungsmilieus) wird deutlich, dass alles auch anders sein kann. Wir denken, dass sich dieses Potential autosozioanalytischer Praxis nicht nur dann einlösen lässt, wenn die eigene Biographie eine biographische Flugbahn über verschiedene gesellschaftliche Milieus, Klassen oder Bereiche aufweist. »Ein jeder wächst in einem bestimmten Milieu auf und entwickelt Vorlieben und Selbstverständlichkeiten in Hinblick auf Sprache, Gefühle, Gebärden, Geschmack, Sozialverhalten, Moralvorstellungen, Statusbewusstsein und so fort« (Dröscher 2018, S. 14). Diese

können in Freundschaften, Beziehungen, beim Lesen eines Buchs, durch den Besuch eines Seminars etc. herausgefordert werden. Mit der autoso-zioanalytischen Methode steht hier ein Zugang bereit, solche Irritationen, Gefühle, Unklarheiten zum Gegenstand zu machen – und so etwas über die sozialen Grenzen zu lernen, die so selbstverständlich erscheinen, die aber auch anders gezogen werden könnten.

Die Beweglichkeit der Kritik.

Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter¹

1 Kritik im digitalen Zeitalter

Die These dieses Beitrags lautet, dass Kritik auf dem gegenwärtigen Stand von Digitalisierung und Datafizierung einen Doppelcharakter haben muss: Sie muss sich gegen die Filterblasen, Echokammern und ihre Postfaktizität richten. Sie muss aber auch die beanspruchte Neutralität scheinbar wertfreier Dateninfrastrukturen kritisieren können.² Während Kritik als Antwort auf den postfaktischen Relativismus auf das Ziel der Objektivität bestehen muss, muss sie der Behauptung neutraler Erkenntnisse die Kontextabhängigkeit und damit Konstruktion von Wissen entgegenhalten. Zwischen diesen Polen – *Objektivierung* und *Kontextualisierung* – entsteht die von uns geforderte Beweglichkeit der Kritik. Objektivierung meint dabei einen Prozess, in dem Objekte als unbestreitbare Tatsachen behandelt werden, deren Beschreibung intersubjektiv nachvollziehbar ist und damit über die kontextabhängigen Wahrnehmungen Einzelner hinweg Gültigkeit besitzt. Kontextualisierung meint hingegen die Berücksichtigung der partikularen Standortgebundenheit jedes Wissens und damit die Kontextabhängigkeit jeder Wahrnehmung von Objekten.

Nach dem euphorischen Jubel über neue Formen politischer Partizipation, Informationsfreiheit, Transparenz und Schwarmintelligenz, die durch Digitalisierung und Datafizierung³ ermöglicht würden, beherrscht gegenwärtig einerseits Kritik die Debatte um Digitalisierung, während andererseits Digitalisierungs- und Datafizierungsprozesse weiter vorangetrieben werden.

Einerseits wird aktuell vermehrt darauf verwiesen, dass sich die Wahrheit insbesondere durch Digitalisierung abschaffe (Jaster und Lanius 2019) und die öffentliche Debatte in sozialen Medien unter einem

¹ Quelle: Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2021a): Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter. In: *Behemoth* 14 (2), S. 31–47.

² Wir danken Diana Cichecki, die uns nicht nur mit einer gründlichen Lektüre und mit kritischen Kommentaren zu diesem Text, sondern in zahlreichen Gesprächen und Diskussionen immer wieder wichtige Denkanstöße liefert.

³ Während wir mit Digitalisierung die Übersetzung von Informationen in digitale Daten bezeichnen, verstehen wir unter Datafizierung (Cukier und Mayer-Schoenberger 2013) das Archivieren, Quantifizieren, Auswerten und Verbreiten von Daten.

Rationalitätsverlust leide (Kneuer 2017). Die Vielfaltsverengung (Lischka und Stöcker 2017) durch algorithmische Auswahlmechanismen, Filterblasen und Echokammern sei letztlich verantwortlich für die *Postfaktizität* in Politik und Öffentlichkeit, die sich in partikularisierten Weltdeutungen und einer Aufwertung emotionaler gegenüber rationalen Urteilen ausdrücke. Die Sozial- und Kulturwissenschaften sind mit dieser Entwicklung eng verbunden: So engagieren sich (sozial-)wissenschaftliche Pro-Wissenschaftsdemonstrant:innen auf dem *March for Science* mit einem gewissen Elitismus – »Facts first!« – gegen diesen Trend. Zudem steht die These im Raum, ein sozial- und kulturwissenschaftlicher *Relativismus* hätte erst den Boden für den Erfolg der täuschenden und lügenden Politik bereitet (Hampe 2016; D'Ancona 2017; Williams 2017).

Digitalisierung und Datafizierung werden andererseits weiter ausgebaut, indem etwa Dateninfrastrukturen entstehen, deren Konstrukteur:innen und Förder:innen beanspruchen, sie würden zu wissenschaftlicher Objektivität im Sinne *neutraler* Erkenntnisse führen. Etabliert sind diese Dateninfrastrukturen und ihre Bewertung als neutrale Instrumente im Bildungsbereich und der sogenannten *evidenzbasierten* Bildungspolitik (Hartong 2020), wie eines unserer folgenden Fallbeispiele zeigt.

Für den weiteren Verlauf unserer Argumentation sind begriffliche Gegenüberstellungen entscheidend, die in engem Zusammenhang zu der soeben skizzierten Gegenwartsdiagnose stehen. Diese Gegenüberstellungen zeichnen sich durch eine große Nähe zueinander aus, auf ihre Differenzen kommt es uns aber an. Wir plädieren für eine Form der Kritik, die sich zwischen den einleitend genannten Polen *Objektivierung* und *Kontextualisierung* bewegt. Das bedeutet erstens, dass der Kritik diese beiden Reflexionsformen gleichermaßen zur Verfügung stehen und dass Objektivierung und Kontextualisierung zweitens relative Begriffe sind, die sich wechselseitig bedingen. Ohne eine Objektivität, die über die kontextabhängige Wahrnehmung Einzelner hinausgeht, ist eine intersubjektiv gültige Betrachtung nicht von rein subjektiven Alltagserfahrungen zu unterscheiden. Ohne die Reflexion der kontextabhängigen Primärerfahrungen, auch die der Forschenden selbst, ist der Weg zu einer solchen Objektivierung versperrt. Daraus folgt auch, dass sozialwissenschaftliche Kritik und außerwissenschaftlich praktizierte Kritik in einem engen Wechselverhältnis zueinanderstehen. Anders ist es bei den begrifflichen Gegenüberstellungen, die Gegenstand unserer Kritik sind.

Die von unserer Form der Kritik abgegrenzten Phänomene der *Postfaktizität* und des *Relativismus* auf der einen Seite und der behaupteten *Evidenz* und *Neutralität* auf der anderen Seite sind Begriffe, die keine Wechselbeziehung zu Objektivität oder Kontextualisierung aufweisen. In Postfaktizität und Relativismus wird die Möglichkeit einer Objektivierung verneint, die über die Wahrnehmungen Einzelner hinausgeht. Die Wirkung von Kritik wird damit auf Macht reduziert. Sie wäre willkürlich

und gänzlich unabhängig von den Ergebnissen und Praktiken wissenschaftlicher Forschung. Mit den Begriffen der Evidenz und Neutralität wird eine von der Wahrnehmung Einzelner unabhängige Erkenntnisinstanz behauptet, die aufgrund dieses quasi metaphysischen Standortes keiner Kontextualisierung bedarf. Diese Gewissheit lässt Auseinandersetzung mit Anderen überflüssig erscheinen und wissenschaftliche Erkenntnis wäre damit losgelöst von außerwissenschaftlichen Diskursen.

Um ein Plädoyer für die benannte Beweglichkeit der Kritik zu halten, gehen wir folgendermaßen vor: Zunächst rekapitulieren wir zentrale Argumente gegen die von uns eingeforderte Beweglichkeit der Kritik (2). Sie wird von Bruno Latour (2007) als eine Bewegung zwischen den Polen *fact-* und *fairy-position* verstanden und konzeptionell wie gegenwartsdiagnostisch abgelehnt. Andreas Langenohl (2009, 2011) argumentiert in seiner wissenschaftsgeschichtlichen Unterscheidung der zwei Reflexionsformen *Kontextualisierung* und *Objektivierung* hingegen, dass diese in den Sozialwissenschaften bisher kaum in eine Wechselbeziehung zueinander gestellt wurden und dass eine Bewegung zwischen ihnen also gar nicht angelegt sei. Uns geht es dann um eine Verteidigung der beweglichen Kritik gegen Latours Polemik (3). Gegen Langenohl argumentieren wir, dass gerade im Werk Pierre Bourdieus ein Verständnis von Kritik zu finden ist, das die reflexive Objektivierung und konstruktivistische Kontextualisierung in einer Form des *Sowohl-Als-Auch* verbindet. Wir illustrieren diese Beweglichkeit der Kritik zwischen Objektivierung und Kontextualisierung anschließend in beide Richtungen anhand zweier Beispiele (4). Dabei geht es uns darum, tentativ in die Praxis einer beweglichen Kritik einzusteigen, mit der sich sowohl die behauptete *Neutralität* wie auch *Postfaktizität* in Digitalisierung und Datafizierung kritisch in den Blick nehmen lässt.

2 Kritik und Unvereinbarkeit der Beweglichkeit der Kritik

Wir skizzieren im Folgenden zwei sehr unterschiedliche Einwände gegen die Beweglichkeit der Kritik. Bruno Latour (2007) sieht zwar eine Beweglichkeit der Kritik, bewertet diese aber gerade als ihr *Elend*. Alles und jede:r könnte zum Gegenstand der Kritik werden. Während Latour vorwiegend gegenwartsdiagnostisch argumentiert, geht es Andreas Langenohl (2009, 2011) um eine wissenschaftstheoretische und -historische Analyse von Reflexivität in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Er sieht in den zwei kritischen Reflexionsformen der *Objektivierung* und *Kontextualisierung* sich ausschließende, unvereinbare Logiken, die Bewegungen zwischen diesen Polen verunmöglichen.

In der folgenden Zusammenfassung dieser Einwände wollen wir nicht ignorieren, dass die Auseinandersetzungen von Latour und Langenohl

in unterschiedliche Diskurszusammenhänge einzuordnen sind und dass sich zwischen ihnen erhebliche Differenzen ausmachen lassen. So verortet Latours Polemik die Beweglichkeit der Kritik in Bourdieus kritischer Soziologie, während Langenohl in einem analytischeren Zugriff Bourdieu's Arbeit von kontextualisierenden Perspektiven abgrenzt und hier das Ziel der Objektivität in den Mittelpunkt rückt. Es ist aber gerade diese Differenz, die eine Verteidigung der Beweglichkeit der Kritik gegen beide Positionen notwendig macht.

2.1 Latours Argumente gegen die Beweglichkeit der Kritik

Seine gegenwartsdiagnostischen Ausführungen zum *Elend der Kritik* beginnt Latour mit der Feststellung, dass der eigene konstruktivistische kritische Impetus gegenüber dem »*Mangel an wissenschaftlicher Gewissheit*« [...], der der Konstruktion von Tatsachen inhärent ist« (Latour 2007, S. 10), jetzt auch zum Arsenal der »*bad guys*« (ebd., S. 11) gehört. Damit meint er insbesondere Republikanern:innen, die auf die Konstruiertheit von Klimadaten verweisen, um Umweltfragen in der US-amerikanischen Debatte weiter nachrangig zu behandeln. Latours Hauptaugenmerk liegt damit auf Postfaktizität in der Politik und er formuliert schon früh die heute verbreitete These, sozial- und kulturwissenschaftliche Theorien seien Bedingung für Phänomene der Postfaktizität (Hampe 2016; D'Ancona 2017; Williams 2017). Auch vor dem Hintergrund dieser Debatten arbeiten wir uns an Latours Polemik ab, um zu zeigen, dass der von Latour (2007, S. 14) gerade mit Bezug auf Bourdieu diagnostizierte Relativismus keineswegs aus dessen kritischer Soziologie folgt.

Dass Latour dabei gegen die von uns skizzierte Beweglichkeit der Kritik argumentiert, zeigt seine Unterscheidung von »*fairy position*« und »*fact position*« (ebd., S. 36), die er unter anderem auf das Werk Bourdieus zurückführt (ebd., S. 14–17). Mit der *Märchen-Position* umreißt Latour (ebd., S. 36) eine Kritik, die darin besteht, das Wissen über Objekte als »*Projektion*« zu entlarven. Diese Position kontextualisiert, indem sie nachweist, dass jedes Wissen eine soziale und partikulare Konstruktion und damit eben kontextspezifisch ist. Die *Tatsachen-Position* operiert umgekehrt: Kritik beharrt hier gegen die individuellen Wahrnehmungen Einzelner auf unbestreitbare Tatsachen. Diese Position objektiviert also das Verhältnis zwischen Einzelnen und der Gesellschaft bis in die kleinsten Wahrnehmungen hinein, so dass die Einzelnen der:dem Kritiker:in nur als *judgmental dopes* gegenüberstehen (kritisch Celikates 2009). Diese Positionen sind schon für sich genommen problematisch und doch lehnt Latour vor allem die Bewegung zwischen den Positionen ab: Der:die Kritiker:in springe je nach Bedarf zwischen den Positionen hin und her – »eingebürgerte Tatsachen, wenn es ihnen paßt, und

soziale Konstruktion, wenn es ihnen paßt« (Latour 2007, S. 11). Dass Kritik »eine so wirksame euphorisierende Droge geworden ist« (ebd., S. 38), die für alle Zwecke genutzt werden könne, ergibt sich für Latour also vor allem aus der Beweglichkeit der Kritik.

2.2 Langenohls Argument für die Unmöglichkeit einer Beweglichkeit der Kritik

Anders als Latour argumentiert Langenohl (2009, 2011) nicht gegenwartsdiagnostisch, sondern wissenschaftstheoretisch und -historisch, wenn er zwei Reflexionsformen – Kontextualisierung und Objektivierung – unterscheidet. Er macht dabei deutlich, dass eine Bewegung zwischen diesen Positionen unmöglich ist, denn sie »widersprechen sich und können zugleich nur dadurch ihre jeweilige Plausibilität wahren, dass sie aneinander unangeschlossen bleiben« (Langenohl 2009, S. 18).

Langenohl folgend bricht die kulturwissenschaftlich geprägte Reflexionsform der *Kontextualisierung* mit der wissenschaftlichen Moderne, weil nicht wissenschaftliche Objektivität, sondern die Standortgebundenheit und damit die Konstruertheit jedes Wissens Orientierungskategorie reflexiver und kritischer Praxis ist. Erkenntnis kann diesem Verständnis von Reflexivität folgend »durch die Inbeziehungsetzung unterschiedlicher Deutungen des Forschungsobjekts seitens unterschiedlicher Beteiligter erzielt« (ebd., S. 12) werden. Der *Kontextualisierung* stellt Langenohl zweitens ein durch Bourdieu geprägtes Reflexionsverständnis entgegen, das er mit *Objektivierung* betitelt. Anstatt sich in eine letztlich infinite Kontextualisierungsbewegung zu begeben, zielt Reflexivität hier darauf ab, Objektivität in einem postpositivistischen Sinne, also gegen einen *Feldherrenblick* oder *Gott-Standpunkt*, zur Geltung zu bringen. Objektivität wird dabei nicht unmittelbar erreicht, sondern ist das Ergebnis »einer Konkurrenzlogik, deren feldspezifische Waffe das nachvollziehbare Argument ist« (Langenohl 2011, S. 333). Langenohls (2009, S. 7) Bourdieu-Lektüre identifiziert nicht allgemein die Standortgebundenheit von Erkenntnis als Bezugsproblem der Reflexion, sondern feldspezifischer eine »Verzerrung von Repräsentationen des Sozialen durch die Praxis der Sozialforschung.« Reflexivität besteht hier darin, diese Verzerrungen durch Beobachtungen zweiter Ordnung zu objektivieren und zu korrigieren. Objektivität lässt sich so über eine teilnehmende Objektivierung der eigenen wissenschaftlichen Praxis behaupten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für Latour die Bewegung zwischen *fairy-* und *fact-position* ein relativistisches Elend der Welt ist, weil jede Kritik immer recht haben kann. Für Langenohl ist es hingegen eine quasi paradigmatische Entscheidung, ob die eigene Praxis der Logik von Kontextualisierung *oder* Objektivierung folgt. In unserer weiteren

Argumentation stehen nun weniger diese Differenzen im Vordergrund als die Tatsache, dass die Bewegung zwischen Kontextualisierung und Objektivierung in beiden Lesarten abgelehnt wird. Uns geht es nun darum, zu zeigen, dass sich diese Praxen verbinden lassen, mehr noch: dass sie sich bedingen und dass eine Bewegung zwischen ihnen gerade in Zeiten von Digitalisierung und Datafizierung sinnvoll erscheint.

3 Die Verteidigung der Beweglichkeit der Kritik

In diesem Kapitel verteidigen wir folglich die Beweglichkeit der Kritik gegen Latours gegenwartsdiagnostische Argumentation sowie seinen Relativismusvorwurf und gegen Langenohls wissenschaftstheoretische Unterscheidung. Dabei verbinden wir Kontextualisierung und Objektivierung in einem Sowohl-Als-Auch.

Gegen Latour führen wir erstens ein ebenfalls gegenwartsdiagnostisches Argument ins Feld. Wir sind der Auffassung, dass Latour eine unterkomplexe Gegenwartsdiagnose formuliert. Es ist eben nicht so, dass ausschließlich Relativismus die Debatten um Schlüsselprobleme der Gegenwart – Latour (2007, S. 21) spricht von »*matters of concern*« –, wie etwa der Klimawandel, Digitalisierung oder Entdemokratisierung, dominiert. Gerade die Digitalisierung und Datafizierung des Bildungswesens (Hartong 2020) aber auch die jüngste Beteiligung der Sozialwissenschaften im Diskurs um die Corona-Pandemie machen deutlich, dass auf Evidenzen beharrende Positionen wirkmächtig sind – und sich auch aus dieser Richtung Bedrohungen identifizieren lassen, etwa postdemokratische und entpolitisierende Tendenzen (Lessenich 2020).

Unser zweiter Einwand zeigt, dass die von uns verfolgte Beweglichkeit der Kritik nur wenig mit der von Latour kritisierten Bewegung gemein hat. Latour beschreibt die Bewegung zwischen diesen Positionen als ein Hin- und Herspringen zwischen *Waffen*, die lose und unvermittelt nebeneinanderliegen – und eben je nach Situation strategisch geladen werden können. Ihm folgend führt der Wechsel zwischen *fairy-* und *fact-position* in ein nicht mehr kritisierbares »Man hat immer recht!« (Latour 2007, S. 38). Die von uns geforderte Beweglichkeit der Kritik ist aber eine *andere* Bewegung: Durch sie wird eine Wechselbeziehung zwischen Kontextualisierung und Objektivierung hergestellt, die Rechtshaber- und Besserwisserei durch Selbstdkritik und *Selbstverdacht* (Haker 2020, S. 285) ersetzt.

Wenngleich wir Langenohls Ausführungen hinsichtlich der unterschiedenen Reflexionsformen als luzide erachten, weil ihre jeweilige Stoßrichtung und Logik deutlich wird, möchten wir seiner Bourdieu-Lektüre widersprechen und damit zeigen, dass sich die beiden Reflexionsformen nicht wechselseitig ausschließen. Bourdieu zieht zwischen

Objektivierung und Kontextualisierung eben *keine* hermetische Grenze. Stattdessen bietet Bourdies Werk eine Chance auf die von uns gesuchte Beweglichkeit der Kritik. Sie liegt insbesondere in den Konzepten der *teilnehmenden Objektivierung* (Bourdieu und Wacquant 2013b) und des *gespaltenen Habitus* (Bourdieu 2001). Wir werden diese Beweglichkeit in zweifacher Weise analytisch erfassen: Erstens zeichnen wir eine Bewegung der Kritik von Objektivierung zu Kontextualisierung nach. Hier sind Bourdies Überlegungen zur teilnehmenden Objektivierung Bezugspunkt. Zweitens geht es uns um eine Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung. Dabei beziehen wir uns auf das Konzept des gespaltenen Habitus. Da es sich hierbei nur um eine analytische Unterscheidung handelt, treten in der kritischen Praxis vielfältige Bewegungen zwischen den beiden Polen auf, deren Startpunkte zumindest divers und deren Enden häufig nicht auszumachen sind.

3.1 Von Objektivierung zu Kontextualisierung

Objektivierung ist in vielen Fällen eine innerwissenschaftliche Reflexionsform. Durch die reflexive Praxis der Selbstverortung in der Gesellschaft bestimmt die Praxistheorie zunächst die Wissenschaft als ihr Spielfeld (Haker 2020, S. 218–254). Ziel einer teilnehmenden Objektivierung (Bourdieu 2004f, 2013) ist es dann, die eigene Praxis als Wissenschaftler:in zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Von besonderem Interesse ist hier die Konstruktionsarbeit der Forschung (Bourdieu 2003; Otterspeer und Haker 2019), also die Frage, wie in der Konstruktion des Gegenstands mit dem Alltagsverständ gebrochen werden kann. Für Loïc Wacquant (2018, S. 95) gilt es, »allgemein anerkannte Analysekategorien infrage zu stellen, vorgefertigte Problemstellungen zu dekonstruieren und robuste analytische Konzepte zu schaffen, die durch und für empirische Analysen entstanden sind und Alltagsvorstellungen umfassen, aber auch scharf von diesen abweichen«. Dies kann beispielsweise über historisierende Zugänge gelingen, die Habitus, sozialen Raum sowie Analysekategorien und -methoden in den Blick nehmen (ebd., S. 96; für historisierende Reflexionen siehe beispielhaft Bourdieus 2008, S. 9–14 Überlegungen zu seinen Béarn-Studien).

Bis hierhin scheint teilnehmende Objektivierung zunächst eine Form der Reflexivität zu sein, die als »eine der Grundlagen wissenschaftlicher Objektivität« (Bourdieu 2004f, S. 173) den Forschenden vorbehalten ist und die sich innerhalb des wissenschaftlichen Wettkampfs um das nachvollziehbarere Argument realisiert. Gegen Langenohls Bourdieu-Lektüre zeigen wir nun, dass Kontextualisierungen beziehungsweise der Bezug auf Andere für Bourdieu eine entscheidende Rolle spielen, um zu einem nachvollziehbareren und damit objektiveren Argument zu gelangen. Für eine

Bewegung von wissenschaftsimmanenter Objektivierung zu Kontextualisierung sind Bourdieus (2002b, 2002a; siehe auch Eribon 2017a, S. 45–71) Ausführungen zu *Das Elend der Welt* aufschlussreich. Gerade über Interviews mit Akteuren, die im sozialen Raum unterschiedlich positioniert sind, sollen erstens eindimensionale Perspektiven auf »die sogenannten ›schwierigen Orte‹ (wie gegenwärtig die ›Stadt‹ oder die Schule)« (Bourdieu 2002a, S. 17) aufgebrochen werden. Zweitens und daran anschließend soll von einem »gleichsam göttlichen Standpunkt« zurückgetreten und, in der Kontextualisierung der objektivierten Perspektiven, die »Pluralität der miteinander existierenden und manchmal direkt konkurrierenden Standpunkte« (ebd., S. 17–18) offengelegt werden. Gerade über einen solchen Zugang trete »das Strukturelle der Nöte zutage. Die Konstellationen von Interviews mit Menschen, die in einem geteilten Sozialraum verschiedene Positionen einnehmen, hebt die Variabilität und Veränderbarkeit des alltäglichen Leids hervor« (Sonderegger 2019, S. 72). Wenn Langenohl (2011, S. 334) festhält, dass es in Bourdieus »Gegenüberstellung von Relativismus und Objektivität keinen Raum für den Relationismus [gibt], dessen Strategie darin besteht, die Spezifität der Aussagen durch Kontrastierung mit anderen Aussagen zu erhöhen, zu verdichten und darüber ihre Generalisierungsmöglichkeiten auszuloten«, ignoriert er, dass eben dies ein wichtiger Bestandteil der Arbeit Bourdieus ist.

Bourdieus Kontextualisierung geht sogar weit darüber hinaus, denn die Interviewten und ihre Geschichten in *Das Elend der Welt* sind nicht nur Gegenstände der Forschung. Bourdieu spricht den Interviewten gleichermaßen die Fähigkeit zur (teilnehmenden) Objektivierung zu. Der Interviewende müsse den Interviewten dahingehend unterstützen, »die gesellschaftlichen Determinanten seiner Meinungen und Handlungen mit all ihren noch so schwer einzugestehenden und auf sich zu nehmenden Aspekten an die Oberfläche zu bringen« (Bourdieu 2002b, S. 789).⁴ Entgegen der Behauptung, Bourdieu würde sich für die Reflexivität *gewöhnlicher Akteure* nicht interessieren (Sonderegger 2010), ist nur im Kontext der je spezifischen Habitualisierung eine Objektivierung gesellschaftlicher Verhältnisse möglich. *Teilnehmende* Objektivierung bekommt hier einen weiteren Sinn, der über die oben skizzierte wissenschaftsimmanente Praxis hinausgeht: In diesen Interviews nehmen sowohl Interviewende als auch Interviewte an der Objektivierung teil (Bourdieu 2002b).

4 Interviews können daher in zwei Richtungen gehend scheitern (Bourdieu 2002b, zur fragwürdigen Bezeichnung von ›gescheiterten‹ Interviews siehe Eckert und Cichecki 2020): Zum einen dann, wenn die *Übereinstimmung* zwischen Forscher:in und Interviewpartner:in so groß ist, dass alles Gesagte als selbstverständlich und damit nicht mehr erklärbungsbedürftig erscheint, zum anderen, wenn *Divergenzen* so stark sind, dass einem vertrauensvollen Austausch die Grundlage fehlt.

Durch die Bewegung zur Kontextualisierung wird die partikulare Standortgebundenheit jedes Wissens berücksichtigt. Die Beweglichkeit der Kritik ist kein der Wissenschaft allein vorbehaltenes Unterfangen und sie ist kein idiosynkratisches hin und her Springen, wie Latour sie skizziert. Die Beweglichkeit ist eine soziale Praxis, die nicht nur Beziehungen zwischen Kontextualisierung und Objektivierung herstellt, sondern dabei auf soziale Beziehungen zu Anderen angewiesen ist. Explizit wird dies in Bourdies (2004c, 2004a) Auseinandersetzung mit und in seinem Engagement in sozialen Bewegungen. Eribon (2018, S. 157–158) beschreibt diesen Prozess als einen kollektiven »ständigen Austausch«, in welchem »die Forscher_in auf das hinweist, was die Bewegungen nicht bemerken konnten oder übergegangen haben, wobei im Gegenzug die Akteure der Bewegungen auf Aspekte hinweisen, die die Forschung unbeachtet ließ.«

3.2 Von Kontextualisierung zu Objektivierung

Mit Bezug auf Bourdies (2001) Konzept des gespaltenen Habitus lässt sich eine gegenläufige Bewegung der Kritik, von der Kontextualisierung hin zur Objektivierung, bestimmen. Kontextualisierung ist in Bourdies kritischer Soziologie unmittelbar an den Begriff des Habitus gebunden. Der Begriff des Habitus beschreibt das spezifisch Soziale und Kollektive, dass sich »in den biologischen Individuen einnistet« (ebd., S. 201) und dazu führt, dass sich soziale Gruppen ohne bewusste Absprache perpetuieren und sich kollektive Selbstverständlichkeiten bilden. Hier geht es also zunächst um die soziale Passung Einzelner in ihrem *Umfeld*. Der Begriff des gespaltenen Habitus verweist dann auf Risse und Brüche in diesem Gefüge. Bourdieu (ebd., S. 206) beobachtet, »daß widersprüchlichen Positionen, die auf ihre Inhaber strukturelle ›Doppelzwänge‹ ausüben können, oft zerrissene, in sich widersprüchliche Habitus entsprechen, deren innere Gespaltenheit Leiden verursacht.« Durch den gespaltenen Habitus findet also eine permanente Kontextualisierung statt, weil nichts als selbstverständlich erscheint und jede Mobilität im symbolischen, sozialen und physischen Raum mit Perspektivänderungen einhergeht (Dröscher 2020). Dies zeigt sich auch in Eribons (Eribon 2017b) *Rückkehr nach Reims*, in der die von ihm erfahrenen Brüche ein Einsatzpunkt sind, um das scheinbar Selbstverständliche zu hinterfragen (Haker und Otterspeer 2019a) und in der das kritische Potenzial gerade auf Nicht-Passungen in seinem Umfeld angewiesen ist. Dies ist soziologisch von besonderem Interesse, weil damit die soziale Relation zum Kritisierten eine Bedingung von Kritik wird. Eine solche kritische Position kann nicht durch theoretische Perspektiven eingenommen oder in soziologischen Seminaren eingeübt werden, sondern ist Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse.

Und doch gibt es eine Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung, die die kritische Position, die aus dem gespaltenen Habitus erwachsen kann, mit wissenschaftlicher Reflexion verbindet. Objektivierung findet erstens statt, wenn die *Missverhältnisse*, die *Misslänge* und das *Misslingen* (Bourdieu 2001, S. 204; siehe auch Eribon 2018, S. 63) des gespaltenen Habitus zum Gegenstand der Reflexion werden und dadurch erfahrenen Brüche, Risse und Nicht-Passungen in ihrer sozialen Bedingtheit sichtbar werden. Dies kann in der wissenschaftlichen Arbeit geschehen, etwa in der gemeinsamen Interpretation von Interviews, wenn sich in den unterschiedlichen Lesarten die Sedimente der jeweiligen Habitualisierungen zeigen und reflektieren lassen (Eribon 2017a, S. 43–71). Zweitens findet eine solche Bewegung statt, wenn sich das forschende Subjekt selbst als gespaltener Habitus konstituiert: Einerseits hat Bourdieu (2007, S. 8, 2017, S. 116–117) immer wieder auf seine Nicht-Passung auf dem Feld der Wissenschaft verwiesen, und das kritische Potenzial dieser Position betont. Andererseits kann bereits die Bewegung zwischen den Reflexionsformen der Kontextualisierung und Objektivierung einen strukturellen Doppelzwang erzeugen, der sich in eine Selbstkritik überführen lässt (Haker 2020, S. 168).

4 Kritik von Digitalisierungs- und Datafizierungsprozessen

Im Folgenden plausibilisieren wir die Beweglichkeit der Kritik anhand von zwei Beispielen. Mit der kritischen Bewegung von Objektivierung zu Kontextualisierung lassen sich *erstens* Neutralitätsbehauptungen von Digitalisierungs- und Datafizierungsprozessen kritisch in den Blick nehmen. Dies zeigen wir am Beispiel der algorithmischen Benotung der Abiturient:innen im Zuge der Corona-Maßnahmen in Großbritannien. Mit der kritischen Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung lässt sich *zweitens* Digitalisierungs- und Datafizierungsprozessen begegnen, die mit Schlagwörtern wie *Fake-News* oder *Postfaktizität* problematisiert werden. Hier nutzen wir das Beispiel einer YouTuberin, die ihren eigenen Radikalisierungsprozess unter anderem in sozialen Medien ausgehend von wahrgenommenen Brüchen und Misslängen zum Gegenstand der Reflexion macht. Wir führen also zwei Bewegungsrichtungen als Ausschnitte aus der Beweglichkeit der Kritik anhand zweier unterschiedlicher Beispiele vor. Für beide Beispiele gilt, dass sich eine bewegliche Kritik sowohl selbst zeigt als auch von uns angedeutet wird. Dies soll veranschaulichen, dass sozialwissenschaftliche Kritik und außerwissenschaftlich praktizierte Kritik in einem engen Wechselverhältnis stehen. Hieran knüpft sich unsere Behauptung, dass die Beweglichkeit der Kritik sowohl Wechselbeziehungen zwischen den Reflexionsformen der Objektivierung und Kontextualisierung herstellt als auch soziale Beziehungen zu Anderen.

4.1 ...am Beispiel der Neutralitätsbehauptung von Dateninfrastrukturen

Aufgrund ausgefallener Prüfungen im Zuge der Corona-Pandemie sollten die Zensuren der Abiturient:innen in Großbritannien durch einen Algorithmus – $Pkj = (1-rj)Ckj + rj(Ckj + qkj - pkj)$ – berechnet werden [M26]. Ziel des *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual) war es, Prognosen der Lehrer:innen, wie die Schüler:innen das Schuljahr regulär abgeschlossen hätten, durch den Algorithmus zu korrigieren und so einer befürchteten Noteninflation vorzubeugen. In die Berechnung der Zensuren wurden nun unter anderem Daten über die Notenvergabe in den letzten drei Jahren an der jeweiligen Schule einbezogen [M27] – mit folgendem Ergebnis: »Etwa 40 Prozent aller Noten fielen danach schlechter aus. Damit wurden offensichtlich vor allem Schüler von kleineren Klassen an Privatschulen bevorzugt.« [M26] Das Beispiel zeigt nicht nur, wie im Bildungswesen mittels Datafizierung ein Gewinn an Neutralität versprochen wird, sondern auch, wie sich Kritik gegen diese Verwendung von Daten artikuliert: Schüler:innen protestierten mit Slogans wie »Students Not Stats« [M28] und »Your Algorithm Doesn't Know Me« [M29].

Dieses Beispiel steht exemplarisch für Entwicklungen im Bildungswesen. *Big Data* hat sich über »die sogenannte daten- bzw. evidenzbasierte Bildungssteuerung mit ihrem Fokus auf die systematische(re) Definition, Erhebung, Verarbeitung und Visualisierung großer Mengen quantifizierter, vergleichbarer Bildungsdaten inzwischen weltweit als bildungspolitische Programmatik etabliert« (Hartong 2020, S. 64). Verbunden ist dieser Prozess mit der Vorstellung, dass durch die Datafizierung von Bildungsprozessen eine passgenaue und optimal individualisierte Bildungssteuerung möglich sei (ebd.). Dazu gehört auch die Annahme, dass weder die Erziehungswissenschaft noch die den Bildungsprozess begleitenden Lehrkräfte und Bildungsakteure ohne »Educational Data Mining (EDM)«, »Learning Analytics (LA)« und »predictive analytics« (Jülicher 2015, S. 2) das hierfür nötige Wissen produzieren könnten. Dateninfrastrukturen, so die Annahme, seien »neutraltechnologische Instrumente der Wissensproduktion, -organisation und -optimierung« (Hartong 2020, S. 65).

Die normative Fragwürdigkeit dieser Position lässt sich in einem ersten Schritt durch eine innerwissenschaftliche objektivierende Kritik feststellen. In der Vorstellung der Entwickler:innen – »exam boards, statisticians and assessment experts« [M30] – handelt es sich bei dem Algorithmus zur Benotung der Abiturient:innen um ein objektives Instrument, das »the most accurate and the most fair« [M30] ist. Ziel dieses Instruments ist es, den subjektiven Blick von Lehrer:innen durch einen Algorithmus zu ersetzen, der dann eben die tatsächliche Leistungsfähigkeit

der Schüler:innen bewertet. Eine objektivierende Kritik würde hier zunächst anmerken, dass der Algorithmus diesem Anspruch nicht gerecht wird, denn er wirkt normativ und bevorteilt Schüler:innen privater Schulen mit kleineren Klassen, die ohnehin Privilegien genießen. In den gesetzten Parametern verfestigt der Algorithmus damit die Idee und auch die Tatsache der Schule als Ort sozialer Reproduktion von Ungleichheiten. Ihm liegt etwa die Annahme zugrunde, dass unterschiedliche Schulen grundsätzlich unterschiedlich leistungsstarke Schüler:innen *produzieren* und erhöht somit die Hürde für die Absolvent:innen, sich diesem Gesetz der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit zu entziehen.⁵

Eine solche objektivierende Kritik bleibt aber in akademischen Kontexten und hier womöglich in bestimmten disziplinären Zusammenhängen gefangen. Die Slogans des Schüler:innenprotests gegen die Benotung, »Students Not Stats« oder »Your Algorithm Doesn't Know Me«, können daher als Beginn einer Bewegung zur Kontextualisierung verstanden werden. Sie widersprechen der behaupteten Neutralität nicht akademisch, sondern gehen auf die Straße, um gegen einen Algorithmus zu protestieren. Kontextualisierung vollzieht sich hier also nicht über Interviews, sondern über Formen des öffentlichen Widerstands. Dabei ist es gerade diese Bewegung von akademisch-objektivistischer Kritik zur politisch-öffentlichen Kontextualisierung, die die epistemische Engführung des Algorithmus verdeutlicht. Die Schüler:innen fühlen sich offensichtlich in ihrer Persönlichkeit abgewertet oder nicht gesehen, wenn sie auf Grundlage der Datafizierung im Bildungssystem bewertet werden. Mit ihrem Protest machen sie deutlich, dass das Denken der Bildungsadministration durch die vorhandenen Daten eingeschränkt wird. Weil die Daten vorhanden sind, kann mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit berechnet werden, welche Noten ein:e Schüler:in bekommen wird, ohne dass er:sie einen Test schreibt. Diese Möglichkeit erscheint erst aus der Perspektive der Schüler:innen abwegig.

⁵ Der hier verwendete Algorithmus ist im Vergleich zu dynamischen und adaptiven Algorithmen (Stalder 2019) unterkomplex, da er in den gesetzten Parametern statisch ist [M27]. Der Einwand der Normativität trifft jedoch sowohl auf statische als auch auf dynamische Algorithmen zu, da zur Sortierung von Big Data immer Variablen bestimmt werden müssen (ob durch Programmierer:innen oder durch selbstlernende/evolutionäre Algorithmen), denen folgend Big Data in Small Data umgerechnet beziehungsweise sortiert werden kann. Dass komplexe Algorithmen heute auch für Expert:innen »Black Boxes« (ebd., S. 179) sind, macht sie nicht zu neutralen Erkenntnisproduzent:innen. Denn auch solche Algorithmen schließen Kontingenz (aus unendlich vielen Möglichkeiten der Rekombination von Daten werden bestimmte Formen gewählt) entlang bestimmter, aber nicht mehr bis ins Detail nachvollziehbarer Operationen und werden experimentell mit Blick auf Vorgaben und erwünschte Lösungen erprobt.

Der Schüler:innenprotest rückt damit Datafizierung auch in ihrer epistemischen Dimension als eine bestimmte Problematisierungsweise (Foucault 1990) in den Fokus, die unseren intellektuellen Möglichkeitsraum bestimmt. Datafizierung »limits the conditions for thinking about learning, which is also a matter of learning to think.« (Thompson und Sellar 2018) Das heißt, dass sich in Dateninfrastrukturen Macht-Wissen-Verhältnisse ausdrücken, die unser Denken und damit unsere Bildungs- und Kritikfähigkeit eingrenzen (Kitchin und Lauriault 2014). Daten und Variablen sind Felix Stalder (2019, S. 193) folgend

immer schon »gekocht«, das heißt, sie wurden durch kulturelle Operationen erzeugt und in kulturellen Kategorien geformt. Mit jeder Nutzung der produzierten Daten, mit jeder Ausführung eines Algorithmus werden die darin eingebetteten Annahmen aktiviert, und die in ihnen enthaltenen Positionen wirken mit an der Welt, die der Algorithmus generiert und präsentiert.

Kontextualisierungen sind hier ein Weg, die jeweils aktivierten Annahmen in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit zu hinterfragen.

Durch die formulierte Kritik an der algorithmisierten Benotung der Abiturient:innen stand am Ende kein verbesserter Algorithmus, der die Schüler:innenleistung nun fairer prognostizieren könnte: Durch den Protest auf der Straße fiel die »decision to move away from the algorithmic approach« [M31]. Damit wirkte der Protest letztlich nicht nur politisch, sondern entfaltete auch eine Wirkung auf die epistemische, statistische und damit sozialwissenschaftliche Herangehensweise der Bildungsadministration.

4. 2 ...am Beispiel von Echokammern in sozialen Medien

Ein aktuelles Beispiel für Postfaktizität durch Digitalisierung liefert die ProSieben-Dokumentation *Rechts. Deutsch. Radikal.* [M32]. Losgelöst von einer Bewertung dieses Beitrags lässt sich am Beispiel der YouTuberin Lisa Licentia, eine Protagonistin dieser Dokumentation, in eine kritische Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung einsteigen.

Lisa Licentia tritt in der Dokumentation als rechtspopulistische *Aktivistin* und *Patriotin* auf, die über ihre Kanäle in sozialen Medien von einschlägigen Veranstaltungen berichtet. Sie grenzt sich von *den* Medien ab, deren Berichterstattung einseitig sei, und möchte über ihre Kanäle »die Bürger zeigen, die eigentlich einfach nur ihre Heimat schützen möchten«⁶. Als eine Vertreterin der selbsternannten *freien Medien* berichtet Lisa Licentia unter anderem von AfD-Veranstaltungen aus dem Bundes-

6 Die Transkription von Passagen aus *Rechts. Deutsch. Radikal.* [M32] erfolgte durch die Autoren

tag. Durch diese Abgrenzung zur Medienlandschaft und der Vernetzung mit anderen Influencer:innen des rechtspopulistischen Spektrums wird der Fall mit Blick auf Postfaktizität und Digitalität zu einem interessanten Beispiel. In einem so »zugeschnittenen Informationskosmos« (Stalder 2019, S. 189) scheint zunächst ein angepasster Habitus die Regel zu sein. User:innen nehmen nur noch wahr, was ihrer partikularen Vorstellung von der sozialen Welt entspricht. Für uns sind Momente der Gespaltenheit, in denen eine Nicht-Passung zu diesem Kosmos erfahren wird, zunächst ein Anlass, um in eine kontextualisierende Kritik einzusteigen.

In einer Szene gegen Ende der Dokumentation, in der die YouTuberin einen Zusammenbruch erleidet, zeigt sich ein »Augenblick des Zögerns« (Bourdieu 2001, S. 208): Lisa Licentia schildert, dass ihre anfängliche Motivation, als YouTuberin aktiv zu werden, darin lag, dass sie gesehen habe, »dass Mädchen sterben, dass sie vergewaltigt werden, dass wir besehnsittene Mädels haben in Deutschland, dass sich Mädchen verhüllen müssen. Das war ja meine Intention. Aber doch nicht das, was da jetzt draus geworden ist.« Jetzt seien ihre Videos Anlässe für Hasskommentare gegen Muslime und Andere, die die Standpunkte ihrer Videos weiter verschärfen. Im Rückblick beschreibt Lisa Licentia, wie sie zunehmend von einer neurechten Echokammer vereinnahmt wurde:

Also man rutscht ja, sobald man sich irgendwie mit der AfD auseinandersetzt, automatisch in diese AfD-Blase rein. Das heißt, sobald Leute merken, du tauscht dich mit der AfD aus, sei es nur über Facebook – du likest irgendwo einen Beitrag –, da merkst du schon, dass sich Freunde plötzlich aus deiner Liste verabschieden und dann kommen neue dazu, weil sie es gesehen haben, du stehst genauso für die AfD mit ein oder schaust dir Sachen an. Und man rutscht immer weiter in diese Blase rein und dementsprechend wird auch die Sprache immer schlimmer. Also ich hab das selber ganz ganz arg gemerkt, dass ich plötzlich über Sachen hinweg gesehen habe, die ich vor nem halben Jahr so noch nicht akzeptiert hätte oder hingenommen hätte.

Deutlich wird einerseits, wie sich im Zuge des vollzogenen Radikalisierungsprozesses der *Freundeskreis* auf Facebook veränderte, wie sich also der soziale Raum und die damit dominierenden Denk- und Anschauungsformen algorithmisch strukturiert neu zusammensetzten. Dieser Prozess wird von der YouTuberin als Effekt auf ihr Denken und Schreiben reflektiert. Andererseits bemerkt sie, dass sie nicht ganz in diesem neuen Raum aufgeht und nicht zu ihm passt. Diese Nicht-Passung erzeugt zunächst Leid, denn Lisa Licentia will dazu gehören und will mit ihren Videos Abonnent:innen und Kommentare generieren. Eine kontextualisierende Kritik, die sich hier auch als eine Selbstkritik Lisa Licentias andeutet, zeigt sich für uns in diesen Beschreibungen einer erfahrenen Nicht-Passung sowie der Reflexion des sich verändernden sozialen Raums, der gerade dadurch seine Selbstverständlichkeit verliert.

Die kritische Bewegung von Kontextualisierung zu Objektivierung vollziehen wir nun, indem wir tentativ nach den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen fragen, die einerseits die Zerrissenheit von Lisa Licentia produzieren und andererseits ihren Weg befördert haben. Über die Kontextualisierung von Lisa Licentia lässt sich objektivieren, wie die Dynamik von algorithmisch strukturierten Kommunikationsräumen in eine *Vielfaltsverengung* führt – die über ihre Gespaltenheit dann aber in Frage steht. Der gespaltene Habitus widersetzt sich so der fraglosen Akzeptanz des für die Nutzer:innen algorithmisch *zugeschnittenen Informationskosmos*. Er ist hier Anlass für eine Kritik, die danach fragt, wie Digitalisierungs- und Datafizierungsprozesse so angelegt werden können, dass sie von Nutzer:innen selbst mitgestaltet oder irritiert werden und keine Black Box sind (siehe etwa Stalders 2019 Ausführungen zu *Commons*). Mechanismen, nach denen sich etwa Online-Communities bilden, Themenvorschläge gemacht werden oder die auch die Nutzungsdauer beeinflussen, wären dann Gegenstand politischer Aushandlungen und nicht das Ergebnis privatwirtschaftlicher Interessen. Gleichzeitig wendet sich eine objektivierende Kritik auch gegen die subjektive Erklärung Lisa Licentias: Filterblasen und Echokammern existieren zwar, es besteht aber keine Kausalität zwischen sozialen Netzwerken und der Radikalisierung (Jaster und Lanius 2019, S. 71–74), die Lisa Licentia beschreibt. Stattdessen wird die »Selbstsicherheit neurechter Akteur*innen« und damit die Geschlossenheit ihres Umfeldes auch durch Naturalisierungen und Polarisierungen hergestellt, wie Robert Feustel und Florian Spissinger (2019, S. 298) gezeigt haben. Die gesellschaftlichen Bedingungen, die zur Radikalisierung in diesen Diskursen beitragen, gehen damit weit über die Selbsterklärung Lisa Licentias hinaus und sollten ebenfalls Gegenstand einer objektivierenden Analyse sein.

5 Schlussbetrachtung

Mit dem vorliegenden Beitrag argumentieren wir vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Stands von Digitalisierung und Datafizierung für eine Beweglichkeit der Kritik. Diese Beweglichkeit vollzieht sich zwischen Kontextualisierungen und Objektivierungen und stellt in der Bewegung eine Wechselbeziehung zwischen den beiden Polen her. Sie macht es aus unserer Sicht möglich, sowohl Postfaktizität als auch die beanspruchte Neutralität scheinbar wertfreier Dateninfrastrukturen kritisch in den Blick zu nehmen.

Unsere Ausführungen zur Beweglichkeit der Kritik mussten sich erstens in einer theoretischen Debatte (gegen Latour und Langenohl) bewähren. Zweitens konnten wir anhand der ausgewählten Beispiele tentativ zeigen, dass sie sich in eine Praxis der Kritik überführen lassen. Wir

haben uns hier dafür entschieden zwei Bewegungsrichtungen, von Objektivierung zu Kontextualisierung und umgekehrt, als Einblicke in die Beweglichkeit der Kritik vorzuführen. Gerade an diesen Beispielen wird deutlich, dass die Beweglichkeit der Kritik nicht nur eine Wechselbeziehung zwischen Objektivierung und Kontextualisierung herstellt, sondern auch auf soziale Beziehungen zu Anderen angewiesen ist. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Objektivität auf die Nachvollziehbarkeit von Argumenten durch Andere abzielt und Kontextualisierung die partikularen Wahrnehmungen Anderer berücksichtigt. Wir haben damit sowohl zur theoretischen Fundierung einer beweglichen Kritik als auch zu ihrer Praxis einen Beitrag geleistet, sehen aber auch, dass sich die von uns geforderte Beweglichkeit der Kritik damit nicht abschließend umreißen lässt. Vielmehr ist sie in der kritischen Praxis weiter zu konturieren und zu reflektieren.

Aus den analytisch von uns unterschiedenen Bewegungsrichtungen folgt für anschließende Überlegungen jedenfalls nicht, dass wir für eine quasi algorithmische Abfolge von Schritten einer beweglichen Kritik plädieren. Beweglichkeit der Kritik bedeutet, jeweils konkrete Ansatzpunkte zu finden, die als Einstieg in eine kritische Auseinandersetzung dienen. Dabei geht es immer darum, durch Kontextualisierung etwas zu sehen, dass man in der Objektivierung nicht erkennen konnte und umgekehrt. Objektivierung und Kontextualisierung fallen damit in einer Logik des Sowohl-Als-Auch zusammen. Die forschungsleitende Frage für eine so verstandene kritische Soziologie lautet mit Goeffroy de Lagasnerie (2018, S. 22): »Wie praktiziert man Sozialwissenschaften [also Objektivierungen; C.H./L.O.] *in dieser Welt, in diesem Moment* [also in einem Kontext; C.H./L.O.]?«, und in unserem Sinne auch umgekehrt: Wie kann diese Welt, dieser Moment (also dieser Kontext) zum Ausgangspunkt sozialwissenschaftlicher (also objektiver) Kritik werden?

Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion (Lukas Otterspeer)⁷

›Dass er niemand ist. Und für einen, der niemand ist, gibt es nichts Wichtigeres, als jemand zu werden. Daraus folgt, dass dieser Signor Sarratore ein unzuverlässiger Mensch ist.‹

›Ich bin auch ein kluger Kopf ohne Tradition.‹ Sie lächelte.

›Du auch, ja, und du bist ja auch tatsächlich unzuverlässig.‹ (Ferrante 2018, S. 84)

1 *Hinführung*

Ich sitze am Schreibtisch und schaue auf den Bildschirm. Zu sehen ist die Eingabemaske meiner Webseite. Meine Publikationsliste. Ich stelle mir die potentielle Leser:innenschaft etwa hinsichtlich anstehender Tagungen oder Bewerbungen vor und frage mich, welches Subjekt aus dieser Liste spricht. Ich schäme mich für das, was ich zu einem anderen Zeitpunkt gedacht habe und heute anders denke. Ich schäme mich der (impliziten) Theorien, die lebendig waren. Ich schäme mich der eigenen *Unzuverlässigkeit*. Keine *Tradition*, kein Fundament ist verfügbar, aus der sich quasi naturwüchsigt ein bestimmtes Selbstverständnis als Wissenschaftler herauspflingt. Keine Theorie, die beständig Zuhause und Rückzugsort ist und deren Heilige den Weg bereiten. Ich sitze am Schreibtisch und schäme mich für die Brüche zwischen den gelebten und lebendigen Theorien.

Diese Scham ist Anlass für diesen Beitrag. Im Folgenden werde ich zunächst die Autosozioanalyse als einen Zugang darstellen, der es erlaubt, die Spur der skizzierten Scham aufzunehmen. Dann arbeite ich anhand von drei herausgegriffenen Passagen aus eigenen Texten Grenzüberschreitungen heraus, die sich in der relationalen Betrachtung dieser Textausschnitte zeigen und die eine Quelle meiner Scham sind. Abschließend leite ich daraus Konsequenzen ab, die die erziehungswissenschaftliche Praxis betreffen. Für meine Argumentation ist die Annahme zentral, dass die skizierte Scham nicht meiner Unfähigkeit zu Gradlinigkeit, zu Theorie-Treue oder zu Korpsgeist entspringt, sondern durch das *Feld* der

7 Quelle: Otterspeer, Lukas (2021): Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalyse als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In: Martin Karcher und Severin Sales Rödel (Hg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem, S. 159–173.

Wissenschaft bedingt ist, in dem ich positioniert bin. Ich spreche meiner Scham eine allgemeine Bedeutung zu, was eine kollektive Bearbeitung erfordert. Damit ist auch gesagt, dass es mir nicht um eine Kritik einzelner Personen geht, die in meiner Biografie entscheidend waren. Über einen autosozioanalytischen Zugang möchte ich (eigene) Erkenntnisprozesse und deren Bedingungen im wissenschaftlichen Feld kritisch in den Blick nehmen und so an einer »Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel« (Bourdieu 2016, S. 366) arbeiten.

2 Autosozioanalyse

Indem ich mich (*auto*) vor dem Hintergrund der Verwobenheit in bestimmte Kontexte (*sozio*) – in denen ich mich bewegte und bewege sowie konstituierte und neu konstituiere – zum Gegenstand der Reflexion mache, möchte ich der skizzierten Scham nachgehen. Dieses Unterfangen hat einerseits eine persönliche Dimension. Ich möchte Deutungsmacht darüber gewinnen, was ich als Erziehungswissenschaftler war, bin, sein kann und sein möchte. Andererseits, so meine These, steckt in dieser Vorgehensweise ein besonderes Potenzial kritischen Denkens, das über eine narzisstische Reflexion hinausweist.

Narzissmus identifiziert Pierre Bourdieu dort, wo sich die reflektierende Person selbst, ihre Erfahrungen, ihren Intellekt in den Mittelpunkt der Reflexion rückt. Eine wissenschaftliche Reflexion hingegen »stellt die charismatische Vorstellung in Frage, die die Intellektuellen so oft von sich selbst haben, sowie ihre Neigung, sich frei von jeder sozialen Bestimmtheit zu glauben. Sie ermöglicht es, das Soziale im Herzen des Individuellen zu entdecken, das Unpersönliche hinter dem Persönlichen.« (Bourdieu 2016, S. 368–369) Besonders in »der Objektivierung der Stellung des Forschers im universitären Bereich und der ›Verzerrungen‹ [biais], die der Organisationsstruktur der Disziplin innewohnen« (ebd., S. 366), sieht Bourdieu den Schwerpunkt wissenschaftlicher Reflexion.

Mit dem hier verfolgten autosozioanalytischen Zugang schließe ich an Didier Eribon (2017b, 2017a, 2018) an, der das autosozioanalytische Vorhaben Bourdieus weiter ausbaut, es gerade in der Kritik des Bourdieu'schen *Selbstversuchs* (Bourdieu 2017) weiter ausbuchstabiert. Mit Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (2018) kann hier auch von einer *Radikalisierung* einer autosozioanalytischen Perspektive gesprochen werden. Eribon kritisiert Bourdieu dahingehend, nur unzureichend »auf seine Kindheit und die Herausbildung seines Habitus einzugehen. Bourdieu tut so, als habe der Grund für viele seiner späteren intellektuellen Entscheidungen gar nicht in diesen Dingen gelegen.« (Eribon 2017a, S. 75) In *Gesellschaft als Urteil* lässt sich die Bedeutung einer solch umfassenden Reflexion für die Forschungspraxis beispielhaft

nachlesen. Eribon entfaltet eine Diskussion zwischen Bourdieu und ihm, die um ein Interview kreist, das Bourdieu mit zwei Jugendlichen aus einer Vorstadtsiedlung führte. Das Verständnis, das Bourdieu diesen beiden Jugendlichen entgegenbringt, verwundert Eribon, da sie sich der Gewalt gegenüber Mitbewohnerinnen des Viertels rühmen, durch die sie rassistisch beleidigt wurden. »Bourdieu sagte mir dann,« so führt Eribon Bourdieus Antwort auf seinen Einwand aus, »dass er sich in diesen beiden Jugendlichen seltsamerweise selbst erkannt hatte, dass sie ihn an seine Jugend erinnert, dass ihre Aussagen in seiner eigenen Vergangenheit ein Echo gefunden hatten.« (ebd., S. 44) In Eribons Vergangenheit findet das Interview hingegen ein anderes Echo.

Der junge Schwule, der ich war, besser: in den ich mich nach und nach, furchtsam und unsicher, aber auch mit einer anderen Zukunft fest im Blick, verwandelte, wäre wohl eher – oder sagen wir es ruhig: ist tatsächlich und wiederholt – eines der Opfer jener Art von Brutalitäten gewesen, mit denen die beiden Figuren aus Bourdieus Buch sich brüsten. (ebd., S. 47)

Das Beispiel zeigt, wie der wissenschaftliche Erkenntnisprozess durch die soziale Prägung des Erkenntnissubjekts beeinflusst sein kann.⁸ Und es zeigt auch, dass damit eine Herausforderung wissenschaftlicher Arbeit benannt ist, die nicht nur Anfänger:innen betrifft und die einer kontinuierlichen Bearbeitung bedarf. Autosozioanalytische Reflexion wird damit zu einer fortlaufenden und nicht vom akademischen Status abhängenden Aufgabe wissenschaftlicher Praxis.⁹ Eribon unterstreicht, dass seine Bedenken gegenüber Bourdieu ebenso unreflektiert, gar problematisch sind, speisen sie sich doch gleichermaßen aus einer Resonanz zu seiner eigenen Geschichte. Und dennoch wird das Potenzial einer autosozioanalytischen Reflexion deutlich, kann sie doch – gerade auch im Dialog, wie das Beispiel zeigt – in der Konfrontation der unterschiedlichen Perspektiven zu einer Distanzierung von Selbstverständlichkeiten und damit zu einer *dichteren Beschreibung* des analysierten Falls beitragen.¹⁰

- 8 Zur Autosozianalyse als erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Reflexionsform siehe Haker und Otterspeer 2019a.
- 9 Neben »Ein soziologischer Selbstversuch« (Bourdieu 2017) ist das Werk Bourdieus durchzogen von Reflexionen des Erkenntnissubjekts (siehe zum Beispiel Bourdieu 2008; Bourdieu und Wacquant 2013b). Diese Überlegungen zur *teilnehmenden Objektivierung* machen deutlich, dass die Autosozioanalyse nicht abschließbar ist beziehungsweise nicht in einem autosozioanalytischen Bestseller aufgeht. Auch im Falle Eribons zeigt sich, dass die Autosozioanalyse als fortlaufende Reflexion verstanden werden muss, die mit *Rückkehr nach Reims* nicht ihren Endpunkt gefunden hat (siehe Eribon 2017a, 2018).
- 10 So hält Eribon fest: »Beide Seiten, die Jugendlichen und die Frauen, waren in einem Mechanismus gefangen, der von der Situation, in der sie miteinander existieren mussten, erst hervorgebracht wurde. Gemeinsam waren sie

Ich möchte nun autosozioanalytisch zeigen, dass der Anlass meiner eingangs skizzierten Scham Differenzen zwischen gegenwärtigen und vergangenen Perspektiven, zwischen den jeweils lebendigen (impliziten) Theorien sind, die ich vor dem Hintergrund einer (imaginierten) Scientific Community als ein Defizit von mir objektiviere. Mit Eribon verstehe ich diese Scham als einen Affekt »im Prozess der Emanzipation und Unterwerfung« (Eribon 2017b, S. 19). Der Prozess der Emanzipation zeigt sich im zurückblickenden Unwohlsein: mir drängt sich auf, was ich einmal gedacht habe, welche Theorien lebendig waren, von denen ich mich nun losgelöst habe beziehungsweise loslösen möchte. Vielleicht ist diese Scham Tochter des uneinlösbar Wunsches, das zu vergessen, was man mal war. Verbunden mit der Hoffnung, nun der sein zu können, der man gerade sein will. Hierin zeigt sich der Prozess der Unterwerfung: Das Gefühl der Scham zeigt an, welchen Umgangsweisen Folge zu leisten ist, um sich die Schamesröte aus dem Gesicht zu treiben – und so den (imaginerten) Ansprüchen der Scientific Community gerecht zu werden. Diese Scham im Vollzug von Emanzipation und Unterwerfung regt sich, wenn ich Titel älterer Texte lese, an konkrete Ereignisse zurückdenke oder an Orte zurückkehre, welche wieder hervorholen, wie ich einmal war und was ich gedacht habe. Voraussetzung einer autosozioanalytischen Auseinandersetzung mit der skizzierten Scham ist also die *Rückkehr*¹¹, verbunden mit dem Versuch, die »Verstrickung des sprechenden oder schreibenden Subjekts in das, was es spricht oder schreibt, [zu] erkennen und [zu] begreifen« (Eribon 2018, S. 17).

3 Grenzüberschreitungen

Eine Rückkehr möchte ich in vorliegendem Beitrag anhand von drei Textpassagen andeuten, die ich zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten geschrieben habe beziehungsweise deren Mitautor ich war. Die Textpassagen eröffnen als empirisches Material einen Zugang zu meinem früheren ‚Ich‘ und schränken zugleich den Spielraum ein, die eigene Biografie *zu begradigen*. In der Auseinandersetzung mit den Textpassagen geht es mir darum, den unterschiedlichen Grenzziehungen, die sich in den Textpassagen zeigen und die meinen Blick auf Welt strukturierten, auf die Spur zu kommen und dabei gleichermaßen

die Geschichte der populären Klassen, der männlichen Herrschaft, der Einwanderung, der sozialen und geografischen Benachteiligung, aber auch der Realitäten eines präzisen Ausschnitts der sozialen Welt, der geprägt ist von einer Stadt- und Wohnungspolitik, an deren Ende nun einmal solche Wohnghettos stehen.« (Eribon 2017a, S. 52)

¹¹ Zum Verhältnis von Rückkehr, (Selbst)Reflexionen sowie transformatorischen Bildungsprozessen siehe auch Haker und Otterspeer 2019a.

nach ihren sozialen Bedingungen zu fragen beziehungsweise die soziale Positionierung auszuarbeiten, die sich in diesen Textpassagen zeigt. Nicht im Mittelpunkt steht hier die Frage, wie es von der einen zur anderen Grenzziehung kam. Dafür scheinen mir die herausgegriffenen Textpassagen zu fragmentarisch, Sozialisationsprozesse zu komplex und der gegebene Rahmen zu eng. Mich interessiert also der Wechsel von Grenzziehungen, die unsere Erkenntnis strukturieren, und weiter: was dieser Wechsel für die Praxis der Wissenschaft, der Erziehungswissenschaft bedeutet.

2007, vor dem Beginn meines Studiums, schrieb ich einen Text mit dem Titel »Monster Staatsschule« und veröffentlichte ihn unter einem Pseudonym auf meinem damaligen Blog. Im Wort *Staatsschule* sowie im Text zeigt sich mir heute eine Grenzziehung zwischen meinem damaligen ›Ich‹ – Waldorfschüler, sozialisiert in einem anthroposophischen Milieu mit »insulare[m] Charakter« (Idel 2007, S. 349) – und dem sogenannten Regelschulsystem oder allgemeiner: der Gesellschaft außerhalb dieses Milieus. Diese Grenzziehung vollzog sich auf verschiedenen Ebenen meiner Schullaufbahn; etwa hinsichtlich der typischen Architektur meiner Waldorfschule; hinsichtlich der Spielzeuge, mit denen ich im Kindergarten oder auch zuhause spielen konnte und durfte; hinsichtlich eines eigenen Zeitgefühls als Schüler, das sich nicht am Übergang von der Grundzur weiterführenden Schule und erst spät an Abschlüssen orientierte und lange geprägt war durch Ereignisse wie die Theaterinszenierungen in der achten und zwölften Klasse. Diese Grenzziehung, die sich sicherlich weiter auffächern lässt und die sich Waldorfschüler:innen in unterschiedlicher Ausprägung zeigen dürfte, erschien mir aus meiner damaligen Position als *evidente* Grenzziehung. Sie ist gewissermaßen der Ausgangspunkt meiner pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Sozialisation. In der herausgegriffenen Textpassage argumentiere ich, dass schulische Benotung sowie Selektion – also das *Monster Staatsschule* – Gründe dafür sind, dass junge Menschen verzweifelt versuchen *cool* zu sein.

Kann ein sechs Jahre altes Kind zwischen persönlichem Scheitern und dem Scheitern in einem Fach unterscheiden? Können wir das? So beginnt die Formung eines selbstlosen Individuums. Alle erziehenden Instanzen messen den heranwachsenden Menschen an seiner Leistung, es ist logisch, dass Mitschüler sich dieses Bewertungssystem aneignen. Der Wert einer Persönlichkeit vermischt sich also mit den schulischen Leistungen.

Acht Jahre später, 2015: Ich habe ein Lehramtsstudium absolviert und mich in meinem Selbstverständnis von meinem anthroposophischen Herkunftsmilieu distanziert. Ich habe mir bewiesen, dass ich auch in *staatlichen* Bildungsinstitutionen einen Platz finden kann, dass ich ›normal‹

bin. Ich erinnere mich, wie ich nach den ersten Klausuren meines Studiums, die ich sehr gut bestand, dies ehemaligen Mitschüler:innen einer Nachricht gleich mitteilte, mit der niemand inklusive mir gerechnet hatte. Nun bin ich wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Schulpädagogik und Mitautor einer Textpassage, die erneut eine Grenzziehung als evident setzt.

Die im Zuge der öffentlichen Diskussion zu ›Anna, die Schule und der liebe Gott‹ geäußerte Kritik am deutschen Bildungssystem, so kann etwas provozierend geschlussfolgert werden, verdankt ihre Reichweite im Wesentlichen der gewählten Form und Pointierung und nicht ihrer inhaltlich begründeten Relevanz. Mittels massenmedialer Sichtbarkeit können folglich Akteure Einfluss auf die Meinungsbildung zu Bildungsthemen nehmen, die in ihrer Wissenskonstruktion nicht durch Kontrollmechanismen der Wissenschaft gebremst werden. Auf der anderen Seite verdeutlicht die massenmediale Präsenz des Bildungsforschers John Hattie und seines Werks ›Visible Learning‹, welches bis heute in der Forschungsgemeinschaft vielfach diskutiert und zitiert wird, dass auch bildungswissenschaftliche Forschung Eintritt in die massenmediale Berichterstattung finden und somit den ihr zugrundeliegenden Selektionskriterien genügen kann.

Die hier naturalisierte Grenze verläuft zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und außerwissenschaftlichen Positionen wie Richard David Prechts Schulkritik auf der anderen Seite. Die Differenz bezieht sich nicht nur implizit auf den Wahrheitsgehalt der beiden Seiten, sondern ist auch eine Soziale, die durch Kontrollmechanismen, zum Beispiel methodisches Vorgehen und Peer-Reviews, hergestellt wird (Haker 2020). Deutlich wird, dass ich beiden Seiten nicht die gleiche Wertigkeit zuspreche. Diese neue Grenzziehung hat einen Effekt auf mein Selbstverständnis: Im Verlauf des aufgenommenen Wegs, mit dem Ziel, einen Platz in der Wissenschaft zu finden, ist das *Monster Staatsschule* verschwunden. Froh, vordergründig kein Waldorfschüler mehr zu sein, einfach als ›normal‹ anerkannt zu werden, war ich bereit, mich dem System der Wissenschaft (wie ich es imaginierte) zu unterwerfen. Auch hier lässt sich die Grenzziehung auffächern: Ich bekam ein Büro in einem Gebäude, in dem die Professor:innen und Doktor:innen saßen, bei denen ich soeben noch studiert hatte und von denen ich fürchtete, sie würden meine Unwissenheit und damit mein nicht gereftfertigtes Dasein in diesem Gebäude der Wissenschaft bemerken. Die in der Textpassage selbstsicher gezogene Grenze zeigt sich hier in mir persönlich. Sie zeigt sich als Unsicherheit oder Angst, der Wissenschaft nicht zugehörig zu sein oder wieder herauszufallen und in dem daran anknüpfenden Bemühen um Zugehörigkeit. Noch immer rüge ich mich selbst, Theorien, Autoritäten und Texten in meiner Arbeit einen zu großen Stellenwert einzuräumen. Dahingehend, dass ich mich ihnen unterordne (indem ich zum Beispiel viel wörtlich

zitiere), meine Argumentation entlang etablierter Wege entwickle und es nicht schaffe, zu einer eigenen Argumentation zu kommen. Ich wollte in dem, was vormals *Monster* war, als Schulpädagoge eine Heimat finden, es inkorporieren und so eine Position erobern, aus der ich als Wissenschaftler mit einer bestimmten Autorität sprechen kann.

Die jüngste Vergangenheit, 2019: Meine Promotion ist erfolgreich abgeschlossen, ich habe Titel, Ressourcen und Reputation, die mich zum Wissenschaftler machen. In einem Text, dessen Mitautor ich bin, wird das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft erneut zum Thema.

Theoretisch rahmen wir unsere Analyse durch die Annahme, dass in diesem Wirbel unterschiedlichste politische Positionen die Möglichkeit haben, ihre Perspektive durch den Verweis auf wissenschaftliche Ergebnisse mit symbolischer Macht auszustatten und so alternative Sichtweisen zu marginalisieren (Bourdieu, 1985, 2013). Mit Neidhardt (2002; ähnlich Beck & Lau, 1983) bezeichnen wir diese symbolische Macht als wissenschaftliche Autorität, die auch außerhalb wissenschaftlicher Debatten als richterliche Instanz und damit als Meta-Kapital, im Sinne Bourdieus (Bourdieu & Wacquant, 2013), Macht über die Grenzen des wissenschaftlichen Feldes hinweg ausüben kann.

Anstelle einer Grenzziehung, aus der ein hierarchisches Verhältnis von wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen folgt, kritisiere ich nun eine solche Perspektive (und damit auch mein ‚Ich‘ aus der vorherigen Textpassage). Im Mittelpunkt steht eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Autorität in öffentlichen Debatten, die als Meta-Kapital fungiert und damit bestimmte Positionen durchsetzt und andere marginalisiert. In diesem Text werden also die Grenzziehungen selbst zum Thema und zum Problem, und zwar nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für mein Selbstverständnis als Wissenschaftler, der selbst verwoben in Gesellschaft ist. Dieser vorläufige Endpunkt, der einer Entselbstverständlichung meines Selbstverständnisses gleichkommt, ist gleichzeitig der Ausgangspunkt meiner Rückkehr.

4 Konsequenzen

Mitunter erschrecke ich, wenn ich die angedeuteten Transformationen meiner Perspektivierungen Revue passieren lasse. Aus versteckbarer Scham wird Leid, wenn ich mich als *unzuverlässig*, als einen *Niemand* subjektiviere, für den es nichts Wichtigeres gab und gibt, als jemand zu werden. Ich habe diesem Beitrag eine Passage aus Elena Ferrantes *neapolitanischer Saga* vorangestellt. In dieser Passage stehen sich Adele Airota und Elena Greco, die Ich-Erzählerin, gegenüber. Adele ist Mutter von Pietro Airota, der, wie auch sein Vater Guido Airota, Universitätsprofessor ist. Elena, mit Pietro verheiratet, hat sich gerade von ihm getrennt.

Grund dafür ist Nino Sarratore, den Elena noch aus ihrer Kindheit in sehr armen Verhältnissen in Neapel kennt. Elena und Nino sehen sich nun mit dem Vorwurf konfrontiert, unzuverlässig, ein niemand zu sein. Ihre Erfolge im akademischen und intellektuellen Milieu seien Ausdruck des Wunsches, jemand zu werden. So ist Nino für Guido Airota »ein kluger Kopf ohne Traditionen, ihm liegt mehr daran, denen zu gefallen, die den Ton angeben, als für eine Idee zu kämpfen, er wird ein sehr willfähriger Experte werden.« (Ferrante 2018, S. 83) Ich habe diese Passage dem Beitrag vorangestellt, da sich im Vorwurf der Airotas, den geborenen Intellektuellen, die Norm zeigt, an deren Abweichung sich meine Scham entfaltet und zu deren Einhaltung mich meine Scham drängt. Dieser Norm zufolge beruht Erkenntnis auf einer Tradition, einem Kern, einer stringenten Genese, die ich als Wissenschaftler nach außen zu performen habe. Meine Aufgabe wäre es demnach, die Transformationen und die Brüche in meinem Denken, die Nicht-Identität zwischen meinem Herkunftsmilieu und dem akademischen Feld zu verdecken und die damit aus der Abweichung entspringende Selbstkritik, die durch sie hervorgebrachte Scham ins Innere, in das Verborgene zu lenken.

Die Autosozioanalyse hat das Potenzial, diese zerreißende (Selbst)Kritik zu wenden. Dann ließe sich aus der Reflexion der *Unzuverlässigkeit* sowie des *Niemand-Seins* eine Perspektive ableiten, die gerade in der Auseinandersetzung mit den vollzogenen Grenzüberschreitungen eine »Erkenntnis des Erkenntnissubjekts« (Bourdieu 2008, S. 13) möglich macht. Aus einer (intellektuellen) Heimatlosigkeit und aus der erfahrenen Kontingenz der eigenen Perspektive heraus lässt sich ein kritisches Potenzial der Heimatlosen entfalten (Haker 2020). Dieses zeigt sich in dem erfahrenen Bruch mit dem scheinbar Natürlichen in Folge jeder Grenzüberschreitung und damit in einer Skepsis gegenüber dem Selbstverständlichen. In der autosozioanalytischen Auseinandersetzung mit den Grenzüberschreitungen vom Waldorfschüler zum wissenschaftlichen Mitarbeiter zum Post-Doc wird deutlich, dass jede Grenzziehung aufgrund der jeweiligen sozialen Bedingungen (in der Gesellschaft und im wissenschaftlichen Feld) fragwürdig beziehungsweise fragil ist. Die Autosozioanalyse verstehe ich nun als ein Instrument, das erlaubt, Grenzziehungen vor dem Hintergrund der sozialen Verortung des Erkenntnissubjekts kritisch in den Blick zu nehmen und damit auch »mit der Illusion des gesunden Menschenverstandes *zu brechen*, und dadurch eine Vorbedingung für die wissenschaftliche Konstruktion des Gegenstandes [zu] sein.« (Bourdieu 2016, S. 367)

Anders als bei Pierre Bourdieu nimmt mein Anders-Werden nicht seinen Ursprung in einer bäuerlichen Gesellschaft, anders als in Elena Ferrantes *neapolitanischer Saga* nicht in einem ärmlichen Vorort einer italienischen Großstadt. Ausgangspunkt ist meine Sozialisation in einem anthroposophischen Milieu. Im Vergleich zu den Bildungsbiografien die

etwa Didier Eribon (2017b) oder Édouard Louis (2016) aus der Arbeiterklasse ins Herz des intellektuellen Milieus von Paris geführt haben, sind es die *feinen Unterschiede*, deren Grenzverläufe für meine Wahrnehmung entscheidend waren. »Genau diese Unterschiede aber durchziehen unsere Gesellschaft in Form von gläsernen Barrieren.« (Dröscher 2018, S. 30)

Ich liefere also keine Erzählung eines gesellschaftlichen Aufstiegs, keine Konstruktion einer vorbildlichen Bildungsbiografie oder etwa einer Veranschaulichung der Chancen, die jede:r in unserer Gesellschaft nutzen könnte. Mir geht es um das, was auf den skizzierten Etappen meiner (wissenschaftlichen) Sozialisation das scheinbar Normale war und ist, wie dieses Normale mit den jeweiligen sozialen Bedingungen korrespondierte und korrespondiert und wie mit diesem *Selbstverständlichen* umgegangen werden kann. Es geht also auch hier um *statistisches Schicksal* (Eribon 2017b, S. 110), weshalb vorliegender Beitrag auch als Plädoyer für Autosozioanalysen zu lesen ist, die nicht eine Flugbahn von einfachen sozialen Verhältnissen hinein in die intellektuelle Elite beschreiben. Anlässe dabei sind Grenzüberschreitungen und konkreter: die Einsicht in die Kontingenz der eigenen Erkenntnis, die sich in der Reflexion der vollzogenen Grenzüberschreitung eröffnen kann. Diese Grenzüberschreitungen vollziehen sich nicht nur im Milieuwechsel, etwa in der Figur der sogenannten Bildungsaufsteiger:in. Sie vollziehen sich auch dann, wenn Wissenschaftler:innen sich zwischen Paradigmen (Kuhn 2020), Denkkollektiven und Denkstilen (Fleck 1980) bewegen und sich im Zuge dieser Bewegung mit der Aufund Abwertung bestimmter Selbstverständnisse als Wissenschaftler:in konfrontiert sehen, was emanzipative Momente haben kann, immer aber auch mit neuen Unterordnungen einhergeht.

Die entlang der Textpassagen herausgestellten Grenzziehungen können in ihrem Wandel als sich verändernde *Welt- und Selbstverhältnisse* (Koller 2018) verstanden werden. Mir geht es im Folgenden darum, aus diesen Grenzüberschreitungen Schlussfolgerungen zu ziehen, die die erziehungswissenschaftliche Praxis betreffen.

Das erkenntnistheoretische Potenzial von Grenzüberschreitungen im erziehungswissenschaftlichen Alltag, so meine Annahme, lässt sich nicht einlösen. Was in Ausschreibungen, in Bewerbungsgesprächen, in Berufungsverfahren, in Vorstellungen vor Vorträgen usw. gefordert, eingelöst und damit reproduziert wird, ist die Geschichte einer kontinuierlichen und akkumulierenden Finalisierung der jeweiligen Forscher:innen. Dies zeigt sich bereits dann, wenn in Ausschreibungstexten mehr oder weniger explizit die Zugehörigkeit zu einer *Schule* (seien es theoretische oder methodische Schwerpunktsetzungen) verlangt wird. Ausgeschlossen werden damit Kolleg:innen, die nicht der jeweiligen *Schule* entstammen und den jeweiligen Kriterien-Konstruktionen somit nicht genügen, aufgrund einer Grenzüberschreitung oder der Bewegung an

den Grenzen von *Schulen*, durch was auch immer verursacht, jedoch vor der forschungsimmanenten Notwendigkeit stehen, das sich stellende Problem aus einer anderen Perspektive zu betrachten. In erziehungswissenschaftlicher Praxis prozessiert sich somit ein statisches Erkenntnissubjekt, das im Widerspruch zu forschungsimmanenten Bedürfnissen der Forschenden stehen kann. Es zwingt dazu, die eigene *Schule* zu reproduzieren, das Erkenntnispotential des eigenen Zugangs im Vergleich zur Konkurrenz herauszustellen. Hier scheint es mir naheliegend, analog zu Christoph Hakers Analyse der Praxis soziologischer Theorie (Haker 2020), von einer monoparadigmatischen erziehungswissenschaftlichen Praxis in einem multiparadigmatisch konstituierten Feld der Erziehungswissenschaft zu sprechen. Sicherlich ist der Einwand richtig, dass dieser Wettbewerb konstituierendes Moment der Wissenschaft ist. Meine Vermutung ist nun aber, dass Disziplinpolitiken dieser Art diesen Wettkampf gerade einschränken, sie es gar nicht erst erlauben, die Perspektive zu wechseln, im Forschungsprozess zu einem anderen zu werden. Damit wird ein konstitutives Moment wissenschaftlicher Praxis strukturell erschwert. In dem Sinne, dass Transformationen, Grenzüberschreitungen, Grenzgänge und Grenzverschiebungen, die für die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen *Schulen* innerhalb der Erziehungswissenschaft Bedingungen waren, nun unter dem Verdacht der Unzuverlässigkeit stehen. Momente der Nicht-Identität mit Theorien oder *Schulen* werden so zu einem Problem anstatt Ausgangspunkt für ein *Stolpern* (Rheinberger 2019a) über das eigene Selbstverständnis zu sein, das überhaupt erst den Horizont für neues Wissen öffnet. Eine Disziplin, die in ihren geistes- und sozialwissenschaftlichen Ausprägungen letztlich mit Gegenständen operiert, die sich in ihrer Historizität und augenblicklichen Komplexität niemals umfassend einholen lassen, fällt in ihren disziplinpolitischen Praxen damit letztlich in totalitäre Perspektivierungen zurück.

Ausgehend von der nachgezeichneten Kontingenz meiner Perspektive möchte ich für einen kritischen Blick und eine kritische Haltung plädieren, die sich gegen Tendenzen richten, wissenschaftliche Praxis als eine fortwährend schließende Bewegung zu verstehen, der es um die Bestätigung der jeweils vorhandenen Selbstverständlichkeiten geht und die Brüche im Sinne eines Strebens nach einer konsistenten Biografie, eines konsistenten Denkkollektivs ausblendet beziehungsweise abqualifiziert. Die Autosozialanalyse verspricht hier ein Zugang zu sein, der einen reflektierten Umgang mit der Kontingenz von Perspektivierungen erlaubt, der nicht auf das verbissene Lernen bestimmter Formeln oder eines Vokabulars setzt, sondern sich in der Reflexion der eigenen Position Dogmatisierungstendenzen entzieht. Wissenschaftlichkeit gründet sich dann nicht in einer erfolgreichen Performanz bestimmter Handlungsanleitungen, sondern ist immer reflexiv herzustellen.

In der Grenzziehung zum *Monster Staatsschule* zeigt sich eine verein-deutige Unterscheidung zwischen *Gut* und *Böse*. Mit dem Hervorheben der Autorität bildungswissenschaftlichen Wissens wird eine solche Unterscheidung unmöglich. Was gilt und nicht gilt, ist nun entlang der Konventionen der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion mühsam zu bestimmen. Aber auch diese Grenzziehung, die Illusion eines theoretisch und methodisch gesicherten *Feldherrenblicks*, gerät ins Wanken. Nicht nur der Gegenstand der Wissenschaft, das was ist, wird Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion. Die Wissenschaft setzt sich selbst contingent, was eine teilnehmende Objektivierung, also eine »Objektivierung des Subjekts der Objektivierung, das heißt des analysierenden Subjekts – kurz, des Forschers selbst« (Bourdieu 2004f, S. 172) zur Bedingung von wissenschaftlicher Erkenntnis macht.

Entselbstverständlichung meines Selbstverständnisses bedeutet in der begonnenen Bearbeitung meiner Scham also nicht, in der Rückkehr schlichtweg gegenteilige Positionen zum vormals Gedachten einzunehmen – beispielsweise nun einfach vom *Monster Waldorfschule* anstelle von *Monster Staatsschule* zu sprechen. Die vollzogene Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses fokussiert grundlegender die Praxis der Erkenntnis, die – im Abschied vom *Feldherrenblick* – zu einer kollektiven und nicht abschließbaren Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Objektivierungen wird.

Lehrer:innenbilder in Autosozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer:innen als abwesende Dritte¹²

I Einleitung

Grundsätzlich ist Literatur in der Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern ein anerkannter Gegenstand. Für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern erscheint uns die (kritische) Sammlung von Ressentiments, Stereotypisierungen oder Karikaturen – im Sinne von Pauker:in, Förderer:in usw. – typisch (Grunder 2016; Ricken 2007). Im Unterschied hierzu sind literarische Texte für uns ein Zugang zu Erfahrungswelten, der Un- oder Vorbewusstes sprachlich-sinnlich irritieren und damit erst objektivierbar machen kann (Erhardt 2011; Koller 2014; Rieger-Ladich 2014). Unser Rückgriff auf das literarische Genre der Autosozioanalyse folgt also nicht dem Ziel, die dort auftretenden Lehrer:innen zu typisieren, indem wir Lehrer:innenbilder aus ihnen machen. Wir wollen Lehrer:innenbildern und ihrer Wirkweise auf die Spur kommen. Hierzu nutzen wir den Begriff der *Emergenzfunktion* (Lindemann 2016, S. 97) von Lehrer:innenbildern, wenn diese dazu dienen, in Kommunikations- und Handlungssituationen soziale Ordnungen herzustellen. Diese Funktion ist insofern ambivalent, als sie die Kontingenz sozialer Ordnungen schließen oder öffnen kann.

In einem viel beachteten Radiovortrag (siehe zum Beispiel Gruschka 2001; Ricken 2007) setzt sich Theodor W. Adorno 1965 mit Bildern vom Lehrberuf auseinander. Er tut dies in einer Situation, in der Lehrer:innenmangel und der Umbau der Lehrer:innenbildung das Bildungssystem prägen (Gruschka 2001). So nimmt Adorno explizit Bezug auf die »Ausbildung der Lehrer« (Adorno 1969, S. 82), macht allerdings über seinen ganzen Vortrag hinweg immer wieder deutlich, dass er vom *Bild der Lehrer:in* spricht, »nicht von der Wirklichkeit des Lehrberufs, auch nicht von der wirklichen Verfassung der Lehrer« (ebd., S. 83). Damit könnte die Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern beendet werden, insofern wir Lehrer:innenbilder für die Selbstreflexion tatsächlicher Lehrer:innen nutzen wollen.

Adornos These ist nun aber, dass gerade in der Lehrer:innenbildung Bilder im kollektiven Unbewussten wirken und dass diese Bilder des

¹² Quelle: Haker, Christoph; Otterspeer, Lukas (2022): Lehrer*innenbilder in Autosozioanalysen. Die Emergenzfunktion von Lehrer*innen als abwesende Dritte. In: Dominique Matthes und Hilke Pallesen (Hg.): Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 333–356. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_16, zuletzt geprüft am 05.02.2026.

Lehrberufs und die Wirklichkeit des Lehrberufs vorsichtig ausgedrückt »nicht ganz unabhängig voneinander« (ebd., S. 83) sind. Denn die Bilder stünden in einem engen Zusammenhang zu den genannten Herausforderungen – dem Lehrer:innenmangel und dem Umbau der Lehrer:innenbildung: Sie seien entscheidend für die Berufswahl junger Menschen und führten noch bei Lehramtsstudierenden und Absolvent:innen dazu, dass sie den Schritt vom Studium an die Schule eventuell nicht oder nur unter Vorbehalt machen würden. Wir schließen uns dieser These Adornos an und gehen darüber hinaus, indem wir die Wirkung von Lehrer:innenbildern theoretisch als Emergenzfunktion fassen. Damit füllen wir eine Lücke, die der Radiovortrag Adornos hinterlässt.

Wir bestimmen im zweiten Kapitel zunächst genauer, um welche Textsorte es sich bei Autosozioanalysen handelt und werfen einen Blick auf die Möglichkeit, Literatur als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquelle zu nutzen. Anschließend explizieren wir im dritten Kapitel unseren theoretischen Bezugsrahmen der Emergenzfunktion in Drittenkonstellationen. Er hilft uns dabei, das Verhältnis zwischen Lehrer:innenbildern und der gesellschaftlichen Praxis genauer zu fassen. Im vierten Kapitel nutzen wir diese Perspektive, um die Wirkweise von Lehrer:innenbildern über die Analyse von autosozioanalytischen Texten herauszuarbeiten, um im Fazit unsere These ausführlich zu begründen, die da lautet: Autosozioanalysen können (angehenden) Lehrer:innen dabei helfen, die Ambivalenzen der Wirkung von Lehrer:innenbildern zu erkennen. Hierfür bietet sich nicht nur die Rezeption bestehender Autosozioanalysen an, sondern auch das Einüben der autosozioanalytischen Praxis als Reflexionsform. Wir plädieren daher dafür, Lehrer:innenbilder in autosozioanalytischen Texten zum Anlass für Selbstreflexionen von (angehenden) Lehrkräften zu verwenden.

2 Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen

Um Bilder vom Lehrberuf, Adorno (1969, S. 75) spricht »von einer imagerie, von unbewußt wirksamen Vorstellungen«, in Lehre und Forschung zum Gegenstand machen zu können, bietet sich unserer Ansicht nach ein Zugang über literarische Texte an. Wir bestimmen in diesem Kapitel zunächst das Genre der Autosozioanalyse, dem wir ein besonderes Erkenntnispotential zuschreiben. In einem zweiten Schritt stellt sich das Problem, weshalb literarischen Texten neben wissenschaftlichen Studien, etwa zum Lehrer:innenbild in historischer Perspektive (Enzelberger 2007) oder zur Darstellung von Lehrer:innen in der Öffentlichkeit (Blömeke 2005; Kölle et al. 2019), ein Erkenntnispotential in Bezug auf Lehrer:innenbilder zukommen sollte (Erhardt 2011).

Autosozioanalysen sind ein Genre, das gegenwärtig besondere Aufmerksamkeit erfährt (Spoerhase 2017). Auch wenn die Texte unterschiedlich

benannt werden¹³, gibt es wesentliche Gemeinsamkeiten, erste Kanonisierungen vorliegender Publikationen (Jaquet 2018; Rieger-Ladich und Grabau 2018; Spoerhase 2017) und zahlreiche Querverweise zwischen den Texten (siehe etwa Ernaux 2019b zu Bourdieu, Eribon 2017a zu Ernaux und Dröscher 2018 sowie Louis 2016 zu Eribon). Für Chantal Jaquet (2018, S. 26–27; siehe auch Spoerhase 2018, S. 232) handelt es sich um eine Textform, die das Persönliche mit Theorie und Gesellschaftsanalyse verbindet und so gleichzeitig eine Distanz zur eigenen Existenz auf der einen Seite und zu gesellschaftlichen Determinismen auf der anderen Seite schaffen kann. Didier Eribon (2018, S. 95) verweist darauf, dass in Autosozioanalysen das forschende und schreibende »Ich« als »immer schon im Netz und Spiel der sozialen Welt gefangen und deswegen [...] auf gewisse Weise [als] ein nicht persönliches oder unpersönliches ‚Ich‘« verstanden wird. Die Erzählungen handeln von Grenzüberschreitungen, von der Klassenflucht, von Milieuwechseln und von Bildungsaufstiegen, die über eine Rückwärtsbewegung Gegenstand von Reflexion werden. Die Handlungen sind in unterschiedlichen sozialräumlichen Kontexten verortet, stellen Sozialisationsprozesse unterschiedlicher Zeiten dar und werden etwa in Bezug auf Gender, Klasse, Race und Sexualität aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben (siehe nur hooks 2020; Ernaux 2019a; Dröscher 2018; Eribon 2018; Vance 2018; Ferrante 2016; Louis 2016). In diesen Texten tauchen immer wieder Beschreibungen von schulischen Erfahrungen und Lehrer:innenbildern auf. Auch wenn der zurückgelegte soziale Weg in den einzelnen Texten stark variiert, geht es immer um einen *Ethos der Distanz*¹⁴ (Jaquet 2018, S. 138) und die »Erfindung einer neuen Existenz« (ebd., S. 14). Autosozioanalysen nehmen zudem in aller Regel die Form einer Rückkehr an (Haker und Otterspeer 2019a). Als Reflexion des bisher zurückgelegten Wegs, des vollzogenen Aufstiegs¹⁵ und der so hergestellten Distanz zu ebenjenem

¹³ Neben »Autosozioanalyse« (Eribon 2017a, S. 20) auch: »die Selbstanalyse und die Sozioanalyse« (Eribon 2018, S. 63); »Selbstethnografien« (Reckwitz 2017, S. 359); »Autosoziobiographie« (Spoerhase 2018, S. 232, 2017, S. 27); »autosoziobiographische Berichte« (Jaquet 2018, S. 25); »unpersönliche Autobiografie« (Ernaux 2019b, S. 253).

¹⁴ Und zwar in zweifacher Hinsicht, denn »[a]m Berührungsplatz zweier Welten machen sie [die Klassenübergänger:innen, Anm. d. Verf.] die Erfahrung einer doppelten Distanz, nämlich zum Herkunfts米尔ieu und zum Ankunfts米尔ieu« (Jaquet 2018, S. 138). Daniela Dröscher (2020) spricht etwa davon, *klassenquer* zu sein, um zu beschreiben, »immer mehr oder weniger im Dazwischen« zu sein und argumentiert dafür, diese Positionierung nicht als defizitär zu verstehen. Dem Dazwischen komme vielmehr ein spezifisches Erkenntnis- und Kritikpotential zu.

¹⁵ Wie die Bewegung zwischen Milieus oder Klassen begrifflich gefasst werden kann, ob es also mitunter problematisch ist, vom Aufstieg zu sprechen

Herkunftsmilieu handelt es sich bei dieser Reflexionsform um eine »Genealogie unserer selbst« (Eribon 2018, S. 17).

Eine weitere innere Differenz des Genres besteht neben der Vielfalt der skizzierten sozialen Wege darin, dass es sowohl wissenschaftliche als auch literarische Schreibstile umfasst und das einige Autor:innen weder eindeutig dem wissenschaftlichen beziehungsweise dem literarischen Feld zuzuordnen sind. Es handelt sich bei Autosozioanalysen also um hybride Textformen, weshalb wir ihren Gehalt als Erkenntnisquelle wie folgt begründen.

Unser Rückgriff auf die Literatur der Autosozioanalyse als einer erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisquelle liegt in der Situiertheit und Sprachgebundenheit von Wissen begründet. Literarischen Texten kann der Status einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisquelle aufgrund einer Symmetrie zwischen Literatur und Wissenschaft zukommen: Es gibt keinen von Sprache und Erzählungen unabhängigen und keinen privilegierten Zugang zur sozialen Realität, der Literatur und Wissenschaft fundamental unterscheiden würde (Alkemeyer 2007; Koller 2014). Wissenschaftliche Forschungsergebnisse sind der Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern in Literatur also nicht prinzipiell vorzuziehen, auch weil sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung wie literarisches Schreiben immer aus einer bestimmten, sozial situierten und sprachlich vermittelten Perspektive (Haraway 1995) erfolgt:

Kein Wissenschaftler kann heute [...] den Anspruch erheben, etwas so darstellen zu wollen, ›wie es wirklich ist‹. Wissenschaftliche wie literarische Wirklichkeitsdarstellungen sind *narrativ modelliert*; in beiden Fällen wird ein kulturelles Wissen schreibend *fabriziert* [...], allerdings ein je besonderes Wissen, erzeugt auf der Grundlage unterschiedlicher Konventionen mit ihren besonderen Realitäts- und Machteffekten. (Alkemeyer 2007, S. 12, Hervorhebungen im Original; siehe auch Rieger-Ladich 2014, S. 354)

(Haker und Otterspeer 2019a), ist Teil der autosozioanalytischen Debatte. In Auseinandersetzung mit Jaquet (2018) besteht etwa Eribon (2018, S. 115) in Abgrenzung zum Begriff des *Klassenwechslers* (transclasse) auf den Begriff des *Klassenflüchtigen* (transfuge). Dem Anliegen Jaquets, nach einem wertneutraleren Begriff zu suchen, hält Eribon dabei entgegen, dass es gerade darum gehe, Begriffe zu finden, die bestehende Hierarchien und Unterdrückungen nicht verklären, sondern diese zum Gegenstand machen. Aufstieg fassen wir in diesem Sinne als eine Akkumulation von Kapitalien unter den gegebenen Bedingungen – etwa Zertifikate und ökonomisches Kapital –, die ein höheres Maß an (sozialer) Mobilität im Makrokosmos Gesellschaft erlauben. Die Rede vom Aufstieg darf dabei nicht verdecken, dass sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht verändern, sie sich eher umgekehrt durch den individuell erlebten Aufstieg bestätigen (Jaquet 2018).

Diese Symmetrie zwischen wissenschaftlichen Texten und Erzählungen räumt zwar mit der Vorstellung einer ontologischen Trennung zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaften auf der einen Seite und Literatur auf der anderen Seite auf, die weder in Anbetracht der sozialwissenschaftlichen Tradition (Eßbach 2014) noch in einer vergleichenden Betrachtung von sozialwissenschaftlicher und literarischer Kultur (Lepenies 1985) angemessen ist. Allerdings führt die Symmetrie, wie Thomas Alkemeyer (2007) betont, nicht dazu, dass es keine Unterschiede zwischen den beiden Feldern gibt. Diese Unterschiede sind praktischer Art und damit abhängig von ihren Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Abgrenzungen zwischen wissenschaftlichen Texten und Literatur sind damit immer aufs Neue zu begründen und nicht in allen Fällen eindeutig.

Ein allgemeines Erkenntnispotential von Literatur liegt etwa darin, dass sie mehr Raum für Zwischentöne, Widersprüchlichkeiten und Un-eindeutigkeiten lässt. Sie ist damit in gewisser Weise sogar näher an der Wirklichkeit als wissenschaftliche Texte (Erhardt 2011, S. 253). In Bezug auf Autosozioanalysen sehen wir insbesondere die Möglichkeit einer reflexiven Distanznahme zu den eigenen vorbewussten Wissensbeständen als Erkenntnispotential:

Adorno (1969) gibt seinem Vortrag über Lehrer:innenbilder den Titel »Tabus über dem Lehrberuf«. Tabus fasst er als kollektive Vorstellungen im gesellschaftlichen Un- oder Vorbewussten, die auf das Verhalten Einzelner wirken. In einem praxistheoretischen Vokabular ließe sich daraus ableiten, dass Lehrer:innenbilder Teil der »Mechanismen einer feinmaschig das gesamte soziale Leben durchwirkenden, symbolischen Gewalt, die weitgehend ohne Sprache auskommt« (Alkemeyer 2007, S. 12), sind. Damit stellen Tabus eine besondere Herausforderung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis dar, weil sie als symbolische Gewalt wirken, ohne als Regel sprachlich expliziert zu werden. Tabus sind in dem Bereich anzusiedeln, den Pierre Bourdieu als Doxa – »Begriffe oder Thesen, mit denen argumentiert wird, über die man aber nicht diskutiert« (Bourdieu 2004b, S. 30, Hervorhebungen im Original) – begreift. Daraus ergibt sich das Problem der reflexiven Distanz: Wir, die Lernenden, Lehrenden und Forschenden, sind selbst in diesen symbolischen Mechanismen in der Doxa verfangen, weil sie eben das *gesamte soziale Leben durchwirken*. Die Lektüre¹⁶ von Literatur kann die ge-

¹⁶ Für die von uns genutzte Literatur gilt, dass wir sie zunächst ziellos beziehungsweise nicht als Gegenstand von Forschung lasen – aus Interesse, nach einer Empfehlung oder weil wir das Buch geschenkt bekommen haben. Überhaupt ist es erst zu unserer Forschung gekommen, weil wir uns auf einer Zugfahrt von Oldenburg nach Bremen zufällig begegnet sind und sich ein Gespräch zu Eribons (2017b) »Rückkehr nach Reims« entwickelte. Die Lektüre, etwa von Eribons *Rückkehr*, motivierte uns zu weiterer Lektüre,

suchte Distanz und damit neue Erkenntnis ermöglichen, weil sie erstens eine sprachlich-sinnliche Zugänglichkeit zur symbolischen Gewalt der Lehrerinnen:bilder herstellt, die in wissenschaftlichen Beobachtungen oft unausgesprochen und damit ungesehen bleibt. Zweitens findet in Literatur eine Perspektivierung statt, die uns dabei helfen kann, zu unserem eigenen Leben auf Distanz zu gehen und damit »Erfahrungen zweiter Ordnung« (Rieger-Ladich 2014, S. 353) zu machen. In der Lektüre eines Romans, etwa im Falle der Identifikation mit der jeweiligen Protagonist:in und damit dem Involviertsein in ein bestimmtes Milieu, können sich Erfahrungswelten öffnen, die das eigene Un- oder Vorbewusste sprachlich-sinnlich irritieren und damit erkennbar machen (ebd.; Koller 2014). Was vormals selbstverständlich war, was abseits jeglicher Reflexion lag, kann in diesem »Resonanzgeschehen zwischen Buch und Leser/in« (Rieger-Ladich 2014, S. 357) objektiviert und reflexiv zugänglich gemacht werden (Erhardt 2011). Hierin liegt ein entscheidender Vorteil gegenüber sozialwissenschaftlicher Literatur, die häufig eher an der Schließung, statt an der Öffnung von Kontingenzen interessiert ist (kritisch hierzu Haker 2020; Haker und Otterspeer 2019a).

In unserer Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen haben wir dieses *Resonanzgeschehen* über einen ethnographischen Zugriff auf Literatur (Alkemeyer 2007) erfassbar gemacht. Die Lektüre von Autosozioanalysen ist dabei die Feldforschung und löst sich mit Phasen der reflektierenden Distanzierung ab. Das im Lesen Erfahrene wird verschriftlicht und im wechselseitigen Austausch weiter verdichtet. Autosozioanalysen bieten häufig Anlass für Reflexionsschleifen, weil sie selbst reflexiv angelegt sind. In diesem Wechselspiel von Lektüre und Reflexion hat sich die sozialtheoretische Figur der *Drittenkonstellation* als ergiebig erwiesen, um einerseits das von uns in der Lektüre Erfahrene theoretisch fassen zu können und andererseits die Theorie für die weitere Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Buch zu nutzen.

3 Lehrer:innenbilder: Lehrer:innen als abwesende Dritte

Autosozioanalysen berichten von Grenzüberschreitungen zwischen Miliens und machen daher erfahrbar, dass alles auch ganz anders sein kann. Durch diese Erfahrung machen sie die Situiertheit des eigenen Wissens

beispielsweise der Bücher von Annie Ernaux, und generierte Fragen und Deutungshorizonte. Wir denken daher *einerseits*, dass sich eine erkenntnisgenerierende Lektüre von Literatur nicht unbedingt planen lässt beziehungsweise nicht notwendigerweise zu didaktisieren wäre, dass sich aus (zufälligen oder beiläufigen) Lektüren aber *andererseits* Ideen und Fragestellungen entwickeln können, die für Lehre und Forschung produktiv sind und dass die Lektüre im Nachhinein systematisierbar wird.

und die Kontingenz symbolischer Ordnungen der Reflexion, Kritik und Bearbeitung zugänglich (Haker und Otterspeer 2019a). Da in der Lektüre von Autosozioanalysen Probleme doppelter Kontingenz erfahrbar und emergente soziale Ordnungen in Frage gestellt werden, ist unsere Theoriewahl auf die *Emergenzfunktion in Drittenkonstellationen* (Lindemann 2010, 2016) gefallen. Lehrer:innenbilder als Dritte zu verstehen, bietet uns einen theoretischen Bezugsrahmen, um das anfangs angesprochene Problem zu lösen, dass Lehrer:innenbilder eine Imagerie (Adorno 1969) sind, die einerseits nicht mit den wirklichen Lehrer:innen gleichzusetzen ist, andererseits aber in einem Wirkungsverhältnis zum Handeln von Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern usw. steht. Die Lösung besteht darin, dass sich Lehrer:innenbilder, sofern sie als Drittes konzipiert werden, nicht notwendig auf anwesende Lehrer:innen beziehen und die Wirkung von Lehrer:innenbildern durch diesen theoretischen Rahmen analysierbar wird.

Die *Emergenzfunktion des Dritten* (Lindemann 2010, 2016) ist, dass sowohl die Stabilisierung als auch die Veränderung sozialer Ordnung in konkreten Kommunikations- und Handlungssituationen unter Bezugnahme auf Dritte stattfindet. Dieser theoretische Bezugsrahmen ist für die Analyse von Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen besonders geeignet, weil er in der Lage ist »die Ebene des situativen Kommunizierens und Handelns und die Ebene generalisierender Ordnungsbildung enger aufeinander zu beziehen« (Lindemann 2010, S. 509).¹⁷ Dies ist wichtig, weil Autosozioanalysen sich dadurch auszeichnen, dass in ihnen beide Ebenen eng verwoben werden (Jaquet 2018).

Unter Dritten können zunächst *anwesende Dritte* verstanden werden. Diese können entweder physisch anwesend oder kommunikativ adressierbar sein. Sie helfen einerseits dabei, in sozialen Situationen das Problem der Kontingenz der Mitwelt (konstitutive Funktion des Dritten) und das Problem der doppelten Kontingenz (Emergenzfunktion des Dritten)¹⁸ zu lösen (Lindemann 2010, 2016), etwa wenn Lehrer:innen

- ¹⁷ Daher denken wir, dass mit dem Zugang der *Emergenzfunktion des Dritten* ein Weg für den Umgang mit dem Problem gefunden ist, wie in professionstheoretischen Konzeptualisierungen die Bedeutung sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse konkreter reflektiert und untersucht werden kann.
- ¹⁸ Das *Problem der Kontingenz der Mitwelt* umfasst die grundsätzliche Frage, welche Entitäten als soziale Personen anerkannt werden können (Lindemann 2016). In alltäglichen Kommunikations- und Handlungssituationen spielt diese Frage eine geringe Rolle, weshalb sie auch im Zuge unserer weiteren Argumentation nicht im Mittelpunkt steht. Relevant wird sie in Grenzsituationen, die Gesa Lindemann empirisch am Beispiel der neurologischen Frührehabilitation untersucht. Zur Lösung des Problems der Kontingenz der Mitwelt kommt Dritten hier eine konstitutive Funktion zu, weil sie als validierende Instanz bestätigen oder entkräften, dass eine Entität als

die Regeln für eine Partnerarbeit zwischen zwei Schüler:innen (Ego und Alter) festlegen und auf ihre Einhaltung achten. Andererseits können anwesende Dritte die Stabilität von Normen und damit die Lösung des Problems doppelter Kontingenz nur begrenzt garantieren. Weil sie kommunikativ adressierbar sind, kann versucht werden, die von ihnen gesetzten Normen zu verändern: »Von anwesenden Dritten kann kognitive Einsicht erwartet werden, sie können lernen, statt an den einmal gefassten normativen Erwartungen festzuhalten« (Lindemann 2010, S. 500).

Anders verhält es sich bei *abwesenden Dritten*. Sie sind als ein imaginärer oder konstruierter Referenzpunkt zu verstehen, der dazu führt, dass bestimmte Konventionen eingehalten werden und normative Orientierungen stabil bleiben. Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2018) nennen etwa »Vaterschaft« als ein Beispiel für eine gesellschaftliche Objektivität, die »über und jenseits der Person, welche sie ›zufällig‹ im Augenblick verkörpert« (Berger und Luckmann 2018, S. 62), ihre Wirkung entfaltet. Analog gibt es Bilder von Lehrer:innen, die als abwesende Dritte schulisches und außerschulisches Handeln bestimmten Normen unterwerfen, gerade weil sie nicht kommunikativ adressierbar sind. Ein Beispiel wäre der sogenannte vorauseilende Gehorsam, in dem die Vorstellung eines Tadels durch eine Lehrkraft, auch in ihrer Abwesenheit, ein bestimmtes soziales Verhalten befördert. Da abwesende Dritte in ihrer Abwesenheit nicht von etwas anderem überzeugt werden können und nicht erfahren, dass bestimmte Deutungsmuster sich womöglich nicht bewähren, tragen sie entscheidend zur dauerhaften Stabilisierung sozialer Ordnungen bei. Gesa Lindemann (2010, S. 495) schreibt in Bezug auf Niklas Luhmann: »nur der abwesende Dritte garantiert die Stabilität normativer Erwartungsstrukturen.«

Zur Verbindung der Konzepte von anwesenden und abwesenden Dritten kann eine Verzeitlichung eingefügt werden. Einerseits gibt es gegenwärtig abwesende und zukünftig anwesende Dritte (ebd., S. 501). Etwa die Lehrer:innen, wenn Schüler:innen auf mündliche Prüfungen hinarbeiten und sich bereits in der Vorbereitung an einem Bild von der jeweiligen Lehrer:in in der Prüfungssituation orientieren. Andererseits sind auch Verzeitlichungen denkbar, in denen gegenwärtig anwesende Dritte zukünftig abwesende Dritte werden. Dies scheint in Bezug auf Lehrer:innenbilder der Normalfall zu sein, denn wir gehen davon aus, dass

soziale Person anerkannt werden kann. *Doppelte Kontingenz* ist für unseren Argumentationszusammenhang das hauptsächliche Bezugsproblem. Es umfasst die Erwartungserwartung zwischen Akteur:innen. Diese nehmen sich als erwartendes Gegenüber wahr und sehen sich somit mit der Frage konfrontiert: Was erwartet das Gegenüber von mir und wie kann ich adäquat auf diese Erwartungen reagieren? Dritte lösen diese Problemstellung, insofern sie für einen Referenzrahmen stehen, der bestimmte Erwartungserwartungen nahelegt.

Lehrer:innenbilder, die während der Schulzeit entstehen, noch über diese Zeit hinauswirken und beispielsweise beeinflussen, wie Berufseinsteiger:innen in Schule agieren.

Im folgenden Kapitel analysieren wir Lehrer:innenbilder als eine Form abwesender Dritter. Lehrer:innen als abwesende Dritte wirken ordnend im kollektiven Unbewussten, obwohl oder gerade, weil es sich um eine Imagerie handelt. Diese Ordnungsfunktion besteht, wie unsere Analyse zeigen wird, aber nicht nur darin, dass dem Handeln Einzelner klare Grenzen gesetzt werden, sondern auch in einer öffnenden und ermöglichen Handlungsorientierung, die zumindest andeutet, dass es neben dem Selbstverständlichen, neben dem Bekannten, auch andere Formen des sozialen Miteinanders und der Subjektivierung gibt. Dies ist die Ambivalenz der Emergenzfunktion. Lindemann (2010, S. 495) spricht in Bezug auf Jürgen Habermas von *kontrollierter Veränderung*. Wir beziehen uns, um die öffnende Funktion von abwesenden Dritten theoretisch zu erfassen, auf Jaquets (2018) *Theorie der Nicht-Reproduktion*.

Jaquet (ebd.) betont zunächst die reproduzierende und damit stabilisierende Funktion der Schule und von Lehrer:innen für die soziale Ordnung. Für ihre Theorie der Nicht-Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse fragt Jaquet daran anschließend nach den Ursachen der Nicht-Reproduktion. Eine notwendige aber nicht hinreichende Ursache sieht sie in der Mimesis, also in der Nachahmung Anderer. Auch Nachahmung ist offensichtlich zunächst ein reproduzierender Mechanismus, insofern Einzelne in der Regel die Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen nachahmen, die in ihrem direkten Umfeld vorzufinden sind. Damit Nachahmung zu einer Ursache der Nicht-Reproduktion und damit Öffnung von Kontingenzen werden kann, braucht es daher die »Vorstellung eines anderen Modells« (ebd., S. 36), eine »exemplarische Ima-
go« (ebd., S. 51) und im Fall eines Bildungsaufstiegs »das erste Bild eines Gebildeten und Intellektuellen« (ebd., S. 52). Diese Funktion können laut Jaquet (ebd., S. 50) auch Lehrer:innen übernehmen¹⁹.

4 Lehrer:innenbilder in Autosozioanalysen

Die folgenden Passagen dokumentieren einen Ausschnitt unseres ethnographischen Zugriffs auf Autosozioanalysen. Unsere Darstellung von Autosozioanalysen folgt dabei der Frage: *Wie treten Lehrer:innenbilder auf und welche soziale Ordnung emergiert aus der jeweiligen Drittenkonstellation?* Um einen Einblick in die Vielzahl von Lehrer:innenbildern

¹⁹ Jaquet (2018, 13, 37) merkt hierzu allerdings selbstkritisch an, dass gerade die Nicht-Reproduktion ein »Sicherheitsventil« der etablierten Reproduktionsmechanismen sein könnte.

in Autosozioanalysen zu geben, haben wir eine Auswahl von zwei kontastierenden Fällen getroffen. Um diese Fälle von Lehrer:innenbildern zu vergleichen, nutzen wir zwei Vergleichsdimensionen. Erstens geht es um die Ambivalenz der Emergenzfunktion, also darum, ob eine schließende oder eine öffnende Funktion von Lehrer:innenbildern auszumachen ist. Zweitens vergleichen wir die Handlungsorientierungen, die durch die Lehrer:innenbilder gegeben werden und damit als Lösung des Problems doppelter Kontingenz erscheinen. Konkret zeigen wir am Beispiel von Elena Ferrantes neapolitanischer Saga, wie Lehrer:innenbilder eine ordnungsstabilisierende Funktion einnehmen und wie sie Handlungen an schulischem Erfolg orientieren können. Im Vergleich hierzu wird anhand von Édouard Louis' »Das Ende von Eddy« eine öffnende Funktion von Lehrer:innenbildern deutlich, die Handlungen entlang egalitärer Normen orientiert.

4.1 Elena Ferrantes neapolitanische Saga

Elena Ferrantes²⁰ (2016, 2017b, 2017a, 2018) neapolitanische Saga umfasst vier Bände. Sie erzählt die Geschichte von Elena Greco (Ich-Erzählerin, im Text meist Lenù genannt) und Rafaella Cerullo (von Elena meist Lila genannt) von der Kindheit in der Grundschule bis in das höhere Erwachsenenalter. Mit diesem Bogen zeichnet Ferrante das Bild einer Stadt und einer Gesellschaft über Generationen nach.

1980 erschütterte Neapel ein schweres Erdbeben, dass auch Lenù und Lila, beide Mitte 30 und schwanger, erleben. Sie retten sich in ein Auto, in dem Lila einen Zusammenbruch erleidet. Dieser öffnet die doppelte Kontingenz und die Kontingenz der Welt weit: Lila findet in dieser Situation keinen stabilen Halt und kann nicht unmittelbar auf routinierte

²⁰ Es ist nicht ganz klar, wer genau hinter diesem Namen steckt (Bardola 2019). Es liegen aber Wortmeldungen von Ferrante jenseits ihrer literarischen Werke vor. Auf die Frage nach dem autobiografischen Gehalt ihrer neapolitanischen Saga antwortet Ferrante in einem Interview (2019, S. 296): »Wenn Sie mit autobiographisch meinen, dass man auf die eigenen Erfahrungen zurückgreift, um eine erfundene Geschichte zu erzählen, lautet die Antwort: beinahe alles. Wenn sie mich aber danach fragen, ob ich hier meine ganz persönlichen Erlebnisse aufschreibe, lautet die Antwort nein.« In diesem Sinne lesen wir Ferrantes Bücher als Autosozioanalyse, die konsequent das Ziel verfolgt, das »Ich« im Strudel des Sozialen zu fassen, ohne dem eigenen Narzissmus als Autor:in zu verfallen. Die Abwesenheit der Autor:in als konkrete Person und ein Schreiben, dass ganz persönliche Erlebnisse vermeidet oder nicht als solche ausweist, bewahrt Ferrante vor den Fallstricken der narzistischen Reflexion (Bourdieu 2016), in der persönliche Erfahrungen lediglich zur Selbstlegitimation herangezogen werden.

Handlungsorientierungen zurückgreifen. Sie spricht davon, dass sich um sie herum »*die Konturen auflösen*« (Ferrante 2018, S. 218, Hervorhebungen im Original). Lila beginnt zu monologisieren und »das Gefühl für die Welt zu erklären, in der sie sich bewegte« (ebd., S. 219). Sie erzählt, um Fassung ringend, die Geschichte ihres Lebens. Der folgende Ausschnitt umfasst das Ende von Lilas Monolog, den Lenù rückblickend in wörtlicher Rede wiedergibt:

Jemanden zu mögen, geht einher mit jemanden nicht zu mögen, und ich schaffe es nicht, schaffe es nicht, mich rings um einen guten Willen zu verfestigen. Maestra Oliviero hat immer recht gehabt, ich bin ein schlechter Mensch. Nicht mal eine Freundschaft kann ich am Leben erhalten. Du bist freundlich, Lenù, du hast viel Geduld mit mir gehabt. Aber heute Abend ist es mir endgültig klar geworden: Da ist immer ein Lösungsmittel, das langsam wirkt, mit sanfter Wärme, und es zerstetzt alles, auch wenn es gerade kein Erdbeben gibt. Darum, bitte, wenn ich dich krank, wenn ich Gemeinheiten zu dir sage, halte dir die Ohren zu, ich will es nicht, aber ich tue es trotzdem. Bitte, bitte, lass mich jetzt nicht allein, sonst gehe ich zugrunde. (ebd., S. 222)

Maestra Oliviero, Lenùs und Lilas Grundschullehrerin, tritt im Moment des Zusammenbruchs als abwesende Dritte auf: als Autorität, die Lila als schlechten Menschen beurteilt und deren Urteil Lila akzeptiert. Durch das Lehrer:innenbild wird fast 30 Jahre nach ihrer Grundschulzeit immer noch ein Urteil gesprochen: Lila ist *ein schlechter Mensch*, Lenù ist *freundlich*. Dieses so einfache wie vernichtende Urteil gibt Lila in einer Krisensituation Halt und dient als Lösung für das Problem doppelter Kontingenzen: *Es ist von Lenù zu erwarten, dass sie Lila nicht alleine lässt*. Die Autosozioanalyse von Ferrante zeigt damit eine Emergenzfunktion von Lehrer:innen als abwesende Dritte auf, die in diesem Fall vor allem normativ stabilisierend ist (ein anderes Beispiel zu dieser Funktion findet sich bei Jaquet 2018, S. 50–56).

Die gerade angeführte Szene aus Ferrantes neapolitanischer Saga findet sich im letzten der insgesamt vier Bände. Sie dokumentiert einen Moment, in dem sich Lila dem Urteil der Lehrerin unterwirft und es als richtig akzeptiert. Darüber hinaus, und hierin besteht eine Besonderheit von Autosozioanalysen als Erkenntnisquelle, lässt sich auch die Genese dieses Bildes nachverfolgen.

Im ersten Band der neapolitanischen Saga (Ferrante 2016), in der die Grundschulzeit Lenùs und Lilas viel Raum einnimmt, ist das Urteil über Lenù und Lila noch nicht gesprochen. Neben Lenù, die eine sehr gute Schülerin ist, nimmt sich Maestra Oliviero plötzlich auch Lila intensiv an, obgleich sie sehr frech ist. Der Grund hierfür ist, dass sie merkt, dass Lila als einziges Kind der Klasse bereits lesen und schreiben kann. Sie hat es sich selbst beigebracht. Und so kämpft die Lehrerin, als es darum geht, Lenù und Lila auf die weiterführende Schule zu schicken, darum,

dass die Elternhäuser beider Mädchen zustimmen und hat bei Lenùs Eltern Erfolg:

Lilas Eltern dagegen sagten nein. [...] Die Eltern spielten mit dem Gedanken, gar nicht erst zur Lehrerin zu gehen, die sie allerdings vom Direktor herbeizitieren ließ, und so blieb Nunzia [Lilas Mutter, Anm. d. Verf.] nichts anderes übrig, als in der Schule zu erscheinen. Angesichts der schüchternen, doch klaren Ablehnung dieser verängstigten Frau führte die mürrische, aber ruhige Maestra Oliviero Lilas wunderbare Aufsätze ins Feld, ihre brillanten Lösungen schwierigster Probleme und auch ihre farbenprächtigen Zeichnungen, die, wenn sie sich Mühe gab, uns alle in der Klasse begeisterten, denn mit Hilfe von stibitzten Giotto-Buntstiften malte Lila sehr realistisch Prinzessinnen mit Frisuren, Juwelen, Kleidern und Schuhen, wie wir sie in noch keinem Buch gesehen hatten und auch nicht im Gemeindekino. Als die Weigerung jedoch wiederholt wurde, verlor Maestra Oliviero die Geduld und schleifte Lilas Mutter wie eine ungezogene Schülerin zum Direktor. Aber Nunzia konnte nicht zurück, sie hatte das Einverständnis ihres Mannes nicht. Daher sagte sie bis zur Erschöpfung – zu ihrer eigenen, zu der der Maestra und zu der des Direktors – wieder und wieder nein (ebd., S. 73–74).

Das moralische Urteil zwischen Gut und Böse, das in der Situation des Zusammenbruchs von Lila ordnungsbildend wirkt, orientiert sich in diesem Fall also an schulischem Erfolg. In dem Moment, in dem Lila und ihre Familie sich den schulischen Selektionskriterien entziehen und damit eine Möglichkeit der Nicht-Reproduktion zugunsten der sozialen Reproduktion aufgeben, ändert sich das Verhalten der Maestra Oliviero gegenüber Lila: Sie ignoriert sie und ihre Familie. Lenù hingegen wird sie, auch wenn es später um den Wechsel zum Gymnasium geht, weiter unterstützen. Auch als Lenù Maestra Oliviero ein Buch mit dem Titel *Die blaue Fee* mitbringt, das Lila zum Ende der Grundschulzeit geschrieben hat, zeigt die Lehrerin keinerlei Interesse. Die erhoffte Rückmeldung fällt aus und Lila, die sich bei Lenù einige Male nach einer Reaktion der Lehrerin erkundigt, bleibt enttäuscht zurück (ebd., S. 84).

Das Bild der Maestra Oliviero ist also das einer Lehrerin, bei der das »makrostrukturelle[...] Regulativ der Selektionsfunktion des Bildungswesens« (Fend 2009, S. 149) dem »internalisierte[n] psychische[n] Regulativ der kompetitiven Leistungsorientierung« entspricht.²¹ Dass auch zum Verständnis dieser »Internalisierung« (ebd.) die Figur eines abwesenden Dritten herangezogen werden kann, zeigt der weitere Verlauf der

²¹ Dies ist eine Deutungsvariante neben anderen. Lehrer:innenbilder erfüllen in Ferrantes neapolitanischer Saga zum Beispiel auch eine Emergenzfunktion in Bezug auf Gender und Klasse. Der theoretische Bezugsrahmen der Drittenkonstellation zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er offen ist für unterschiedliche Deutungen.

Geschichte. Beleuchtet man nämlich die symbolische Gewalt von Lehrer:innenbildern, wird deutlich, dass die Lehrerin Maestra Oliviero nicht mit dem herausgearbeiteten Lehrer:innenbild gleichzusetzen ist. Nach dem Tod der Grundschullehrerin erhält Lenù ein Paket mit ihren Heften aus der Grundschulzeit, die die Lehrerin verwahrt hat. In dem Paket entdeckt sie *Die blaue Fee*, jenes Buch, das Lila geschrieben hat:

Wie hatte mir damals das mit Buntstiften bemalte Deckblatt gefallen, die schön gezeichneten Titelbuchstaben. Damals hatte ich es für ein richtiges Buch gehalten und war neidisch gewesen. Ich faltete das Heftchen in der Mitte auseinander. Die Nadel war verrostet und hatte das Papier braun verfärbt. Erstaunt entdeckte ich, dass die Maestra neben einen Satz geschrieben hatte: *wunderschön*. Also hatte sie es gelesen? Also hatte es ihr gefallen? Ich blätterte Seite für Seite um, sie waren voll mit ihren *bravo*, ihren *gut* und *sehr gut*. Ich wurde wütend. »Du alte Hexe«, dachte ich, »warum hast du uns nicht gesagt, dass es dir gefallen hat, warum hast du Lila diese Freude nicht gegönnt? Was hat dich dazu getrieben, dich für meine Bildung einzusetzen und für ihre nicht? Reicht es zu deiner Rechtfertigung aus, dass der Schuster es abgelehnt hatte, seine Tochter zur Aufnahmeprüfung für die Mittelschule gehen zu lassen? Wie viel Unzufriedenheit hattest du in dir, dass du sie auf ihr abladen musstest?« (Ferrante 2017b, S. 601–602)

Das Lehrer:innenbild der unfehlbar objektiv urteilenden Gewalt über gute und schlechte Schüler:innen und damit über gute und schlechte Menschen ist als abwesende Dritte also nicht nur eine Lösung für das Problem doppelter Kontingenz und der Kontingenz der Mitwelt in der Situation von Lillas Zusammenbruch. Die hier zitierte Szene zeigt, dass dieses Lehrer:innenbild auch die Handlungen der Lehrerin selbst beeinflusst und das Problem der doppelten Kontingenz in Bezug auf das Verhalten zu ihren Schülerinnen löst – was in der Diskrepanz der nach außen getragenen Ablehnung und der nur im Verborgenen ausgedrückten Bewunderung als ein leidvoller Prozess erscheint.²²

22 Dieses Bild ist im Übrigen die Umkehrung dessen, was Jaquet (2018) über die Schüler:innen schreibt, die zur Nicht-Reproduktion beitragen. Jaquet (ebd., S. 64) erkennt am Beispiel von Eribon »die Spannung bei den sehr guten Schülern aus den unteren Schichten zwischen der sozialen Unfähigkeit, sich den Normen der Schuldisziplin anzupassen, und dem Wissenshunger. Diese Ambivalenz gegenüber der Schule, die in den Zeugnissen als Bewertung ›guter Schüler, aber schlechter Charakter‹ erscheint, ergibt sich freilich nicht aus konstitutiven psychischen Prägungen. Sie ist die Konsequenz einer sozialen Situation, einer Zwitterstellung, in der das Subjekt hin- und hergerissen ist zwischen dem Wunsch nach Erfolg und der Furcht, seine Klasse zu verraten, oder der Unfähigkeit, sich einer anderen Ordnung zu beugen.« Analog hierzu zeigt das Beispiel der Maestra Oliviero, dass auch die Lehrerin, die ein Urteil wie »gute Schülerin, aber schlechter Charakter

Der von uns gegebene kurze Einblick in Ferrantes neapolitanische Saga zeigt, dass die Lehrerin soziale Positionen zuweist. Dabei hat das Lehrer:innenbild nicht nur eine schließende Funktion, wie an der Entwicklung von Lila deutlich wird. Sie öffnet im Falle des Bildungsweges von Lenù zumindest anfangs Möglichkeiten, von denen niemand in Lenùs Familie und ihrem sozialen Umfeld eine Ahnung hat (zu diesem Modell der schulischen Nicht-Reproduktion siehe Jaquet 2018, S. 50–56). Sie zeigt Lenù – »Wörter wie *Gymnasium* oder *Universität* ergaben für mich keinen Sinn« (Ferrante 2016, S. 149, Hervorhebungen im Original) –, dass es eine Alternative zu ihrem sozialen Schicksal gibt. Die Bedingung dieser Öffnung ist die Bereitschaft, schulische Leistung zu bringen und sich den Regeln der Lehrerin zu unterwerfen, was auch bedeutet, dass sich Lenù zunehmend von ihrer Familie und ihrem Milieu entfremdet (ebd., S. 421). Diese öffnende Funktion von Lehrer:innenbildern, in dem Sinne etwa, dass sich neue Lebensentwürfe und Subjektivierungsweisen eröffnen, zeigt sich im folgenden Fall von Louis‘ (2016) »Das Ende von Eddy« besonders eindrücklich.

4.2 »Das Ende von Eddy« von Édouard Louis

In »Das Ende von Eddy« erzählt der 1992 geborene Édouard Louis (2016) von seiner Kindheit in einem nordfranzösischen Dorf um die Jahrtausendwende. »An meine Kindheit«, so leitet Louis (ebd., S. 11) seine Erzählung ein, »habe ich keine einzige glückliche Erinnerung«. Louis wächst in ärmlichen Verhältnissen in einer siebenköpfigen Familie auf. Er sieht sich, die eigene Homosexualität entdeckend und überhaupt erst in Worte fassend, brutal mit der Homophobie seines Milieus konfrontiert. Mit der Frage »*Bist du der Schwule?*« (ebd., S. 13, Hervorhebungen im Original) verhängen zwei Schüler ein Stigma über ihn. In der Schule ist Louis rauer Gewalt ausgesetzt. Anlass sind etwa seine Art zu sprechen, sich zu bewegen und sein äußeres Erscheinungsbild. Er wird beleidigt, bespuckt und verprügelt. Im Rückblick auf diese Situation schreibt Louis:

Ich war ein Gefangener zwischen dem Schulflur, meinen Eltern und den Dorfbewohnern. Mein einziger Zufluchtsort war das Klassenzimmer. Ich mochte den Unterricht. Nicht die Schule und das Leben in der Schule: Dort gab es die beiden Jungen. Aber ich mochte die Lehrer. Sie redeten nicht von Tassis oder von dreckigen Schwuchteln. Sie erklärten uns,

und schlechte Herkunft« fällt, eine Zwitterstellung einnimmt, zwischen dem pädagogischen Willen, einem jungen Mädchen Anerkennung für ihre Leistung zu geben, und der Unfähigkeit, sich der schulischen Ordnung und ihrer Selektion im Hinblick auf schulischen Erfolg zu entziehen.

man müsse Andersartigkeit akzeptieren – so war die Sprachregelung in der staatlichen Schule –, und wir seien alle gleich. Man dürfe den Einzelnen nicht aufgrund seiner Hautfarbe beurteilen, wegen seiner Religion oder sexuellen Orientierung (bei dieser Formulierung, sexuelle Orientierung, mussten die Jungs hinten in der Klasse immer lachen; wir nannten sie die Bande von der letzten Bank). (ebd., S. 79)

Die verallgemeinernde Rede über die Lehrer:innen lässt sich als Drittenkonstellation fassen. Dem Lehrer:innenbild als Drittes kommt im Vergleich zu Lilas Monolog keine stabilisierende, die Ordnung reproduzierende, sondern eine die gegebene Ordnung öffnende Funktion zu, weil sie mit den Selbstverständlichkeiten zwischen den Schüler:innen und in der Familie bricht.²³ Im Umfeld von Louis kommt es darauf an, sich gegen andere durchzusetzen und der Stärkste zu sein. Für Jungs zählt vor allem Männlichkeit, Härte und das Aufbegehren gegen elitäre Autoritäten. Louis (ebd., S. 185) berichtet, wie er einen anderen Schüler, »der noch femininer wirkte als ich«, als *Schwuchtel* beschimpft, »um die Schande von mir auf ihn umlenken zu können.« Die Rede der Lehrer:innen von der Akzeptanz von Andersartigkeit muss Louis wie eine andere Welt vorkommen. Dass es sich bei dieser Vorstellung eines anderen Modells (Jaquet 2018, S. 36) eher um eine Ahnung handelt, darauf verweist der Einschub »so war die Sprachregelung in der staatlichen Schule« (Louis 2016, S. 79). Er macht deutlich, dass ein egalitäres Verhältnis zueinander – eine mögliche Lösung doppelter Kontingenzen – von den Schüler:innen als artifiziell, als eine Formel, als Regelung und eben nicht als eine grundlegende Norm angesehen wird, die das Schulleben ordnet und von der erwartet werden kann, dass sie außerhalb des Klassenzimmers und außerhalb der Schule die Erwartungserwartungen zwischen Menschen rahmt. So leidet Louis weiterhin unter seiner Situation, er geht aufgrund seiner Mitschüler:innen offensichtlich nicht gerne zur Schule, hat aber eine Öffnung der Kontingenzen erfahren. Jaquet (2018, S. 36) schreibt, die »Nicht-Reproduktion impliziert [...] die Vorstellung eines anderen Modells als des herrschenden und die Existenz einer Begierde, es zu verwirklichen«.

Eddy lebt nicht in einer Welt, in der seine Andersartigkeit akzeptiert wird, aber es ist die »faktische Kraft des Kontrafaktischen« (Habermas 1985, S. 242), die ihm eine andere Welt aufzeigt und eine Ursache seiner Nicht-Reproduktion der Lebensweise seines Herkunftsmilieus ist. Das Leiden von Louis ist nun nicht mehr alleine auf die Gewalt und die

²³ Angedeutet sei hier, dass der Habitus für die konkrete Genese von Lehrer:innenbildern relevant erscheint. Denn die irritierende beziehungsweise Selbstverständlichkeiten in Frage stellende Funktion von Lehrer:innenbildern im Fall von Eddy ist bestimmt durch die vorherrschenden Vorstellungen von Männlichkeit sowie Sexualität in seinem Milieu.

Ablehnung zurückzuführen, die er tagtäglich erfährt. Es gründet auch auf einer Erfahrung von Distanz zu seinen Mitschüler:innen und seiner Familie (Louis 2016, S. 100), denen er nicht nur hilflos als einziges Abbild eines möglichen Lebens ausgeliefert ist, sondern die er durch sein Lehrer:innenbild kritisch hinterfragen kann (ganz ähnlich für Ernaux bei Jaquet 2018, S. 74). Es entsteht eine Begierde (Jaquet 2018, S. 36), die Vorstellung einer egalitären Ordnung auch verwirklicht zu sehen.

Die Wirkung dieses Blicks in eine andere Welt zeigt sich darin, dass Eddy, auch wenn seine Noten »nur mittelprächtig« (Louis 2016, S. 79) sind und er Zuhause keinen Platz hat, seine Hausaufgaben zu machen, den Lehrer:innen gefallen will: »Trotzdem hing ich an den Lehrern, und mir war klar, dass ich gute Noten bekommen musste, wenn ich ihnen gefallen oder wenigstens den Eindruck erwecken wollte, dass ich mir trotz meiner Schwierigkeiten Mühe gab« (ebd., S. 80). Damit wird zum einen eine wichtige Einschränkung der Wirkung von Lehrer:innenbildern genannt. Die faktischen sozioökonomischen Bedingungen von Schüler:innen wie Eddy lassen sich auch durch die kontrafaktische Norm im Lehrer:innenbild nicht beiseiteschieben. Jaquet (2018, S. 57) schreibt: »Ohne Institutionen und finanzielle Mittel verwandelt sich das Begehr nach Wissen sehr oft in das Unglück, es nicht zu erreichen.« Zum anderen bekommt die befreiende, emanzipatorische Funktion, die von Louis Lehrer:innenbild ausgeht, ihren Preis.

In Bezug auf die zweite Vergleichsdimension, der Art der Handlungsorientierung, fällt auf, dass bei Louis wie bei Ferrante das gesprochene Urteil von Lehrer:innen im Zentrum des Lehrer:innenbilds steht, dass sich das Urteil bei Louis aber inhaltlich nicht an schulischem Erfolg und damit entlang der Selektionsfunktion von Schule, sondern an einer egalitären Norm orientiert. Es geht um die grundsätzliche Gleichheit aller Menschen. Doch der Anerkennung der Lehrer:innen, deren Art zu reden eine andere Welt verspricht, kann sich Louis nur sicher sein, wenn er schulisch erfolgreich ist. Für Eddy bedeutet dies, Konventionen Folge leisten zu müssen, die den Selbstverständlichkeiten seines Milieus widersprechen. Das zeigt sich beispielhaft an Eddys Engagement in einer schulischen Theatergruppe, die auch auf einer leiblich-körperlichen Ebene Kontingenz öffnet und die für seinen Übergang zu einem Gymnasium mit dem Schwerpunkt darstellendes Spiel entscheidend sein wird, die seinen Vater jedoch in Rage bringt: »Also legte ich die fünfzehn Kilometer zu Fuß zurück, ging stundenlang über die Felder, durch Schlamm und Erde, die an meinen Schuhen hängen blieben, bis sie kiloschwer waren« (Louis 2016, S. 107). Auf das Unterfangen, den schulischen Anforderungen zu genügen, muss sich Eddy einlassen, möchte er Teil der eröffneten Welt werden. Und dies, obwohl der Erfolg und damit die Nicht-Reproduktion der sozialen Verhältnisse, denen er entstammt, unsicher und unwahrscheinlich ist (für Ernaux und Eribon siehe Jaquet 2018, S. 50–66).

Dass diese Unsicherheit nicht nur durch Eddy erfahren wird, bestätigt sich im Rückblick:

Später sollte ich es entdecken, vor allem im Gespräch mit meinen früheren Lehrern – den Lehrern der Mittelschule, die ohnmächtig, niedergeschlagen zusehen mussten, wie die Eltern des Dorfes ihre Kinder erzogen, und sich im Lehrerzimmer darüber unterhielten *Der kleine Bellegueule, ganz gute Anlagen hat der eigentlich, aber wenn der seine Hausaufgabe nicht macht und immer so viel fehlt, dann schafft er es nicht.* (Louis 2016, S. 95, Hervorhebungen im Original)

Louis ist also, nachdem er den Übergang in eine andere gesellschaftliche Klasse geschafft hat, zu einem Perspektivwechsel in der Lage. Er kann sich nun mit den früheren Lehrer:innen auf Augenhöhe unterhalten. Auffällig ist, dass im Gespräch das Urteil über sein Herkunfts-milieu reproduziert wird. Die Distanz zu seiner Familie und seinem früheren Umfeld, die einerseits befreiend gewirkt hat und mit der Inkorporierung der genannten egalitären Normen einhergeht, droht ein Stigma auf das Herkunfts-milieu zu werfen (Lenz 2019). Er betrachtet damit die Welt, die seine eigene ist, »mit den Augen des Anderen« (Jaquet 2018, S. 74–75), weil er begonnen hat »andere Normen zu verin-nerlichen« (ebd., S. 75).

Zusammenfassend zeigt sich in dem rekonstruierten Lehrer:innenbild von Louis also einerseits die Kontingenz öffnende Funktion abwesender Dritter und eine Handlungsorientierung, die sich auf egalitäre Normen ausrichtet. Andererseits zeigt sich, dass dieses Versprechen einer anderen Welt an die Anerkennung durch konkrete Lehrer:innen und damit auch an sozioökonomische Bedingungen und schulischen Erfolg gebunden ist.

5 Fazit

Unsere These lautete, dass Autosozioanalysen angehenden und ausgebildeten Lehrer:innen dabei helfen können, die Ambivalenzen der Wirkung von Lehrer:innenbildern zu erkennen. Hierfür bietet sich nicht nur die Rezeption bestehender Autosozioanalysen an, sondern auch das Einüben der autosozioanalytischen Praxis als Reflexionsform – *Literatur als Ethnographie* (Alkemeyer 2007) umfasst diese beiden Bewegungen.

Der erste Teil der These leitet sich aus der geleisteten Analyse von Lehrer:innenbildern in den Autosozioanalysen von Ferrante und Louis ab. Was Markus A. Lenz (2019, S. 166) über »Das Ende von Eddy« sagt – es sei ein *literarisches Familienporträt mit soziologischen Ambitionen* – trifft auch auf Ferrantes neapolitanische Saga zu: Trotz, oder gerade wegen dieses Stils eignen sich die Texte, um sie sozialwissenschaftlich zu rezipieren, ohne sie deshalb als Sozialstudie zu lesen (ebd., S. 166).

Anhand weniger Szenen lässt sich das komplexe Verhältnis der Protagonist:innen zu ihrem sozialen Umfeld, insbesondere ihrem Herkunfts-milieu und der Schule, analysieren. Dabei bietet der theoretische Bezugsrahmen der Drittenkonstellation eine Möglichkeit, Lehrer:innen als abwesende Dritte in den Blick zu nehmen und so ihren Einfluss auf mögliche Lösungen des Problems doppelter Kontingenz zu erfassen. Damit können Lehrer:innenbilder so weit abstrahiert werden, dass sie erstens zwischen konkreten Situationen der Kommunikation und des Handelns auf der einen Seite und generalisierenden Theorien zur Schule und Gesellschaft auf der anderen Seite vermitteln.

Der zweite Teil unserer These zielt darauf ab, dass sich Lehrer:innenbilder nicht nur als Gegenstand analysieren lassen, sondern dass sie in autosozioanalytischer Praxis selbst hervorgebracht werden können. Abschließend geht es uns daher darum, anhand der autosozioanalytischen Praxis von Annie Ernaux zu zeigen, dass diese Reflexionsform auch für (angehende) Lehrer:innen selbst produktiv gemacht werden kann. Wir plädieren also für autosozioanalytisches Schreiben als Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität.

Die 1940 in Nordfrankreich geborene Annie Ernaux wächst in einfachen Verhältnissen auf (Ernaux 2019b, 2019a). Ihre Eltern, die sich als Angestellte einer Seilerei kennengelernt, betreiben einen kleinen Lebensmittelladen mit Kneipe »in einem abgelegenen Viertel, auf halben Weg zwischen dem Bahnhof und dem Pflegeheim« (Ernaux 2019a, S. 43). In der Auseinandersetzung mit Ernaux' autosozioanalytischem Werk beschreibt Jaquet die Kindheit und Jugend Ernaux' als geschlossen: »Genauer gesagt, sie unterliegt einer dreifachen Gesetzgebung, in der allgemeine Sitten und Bräuche des Viertels, Verhaltensnormen für kleinstädtische Einzelhändler und Gebote der katholischen Privatschule ineinander greifen« (Jaquet 2018, S. 45). Trotz dieser Voraussetzungen, Jaquet (ebd., S. 46) identifiziert »ein Ideal des Konformismus und des Gehorsams gegenüber Regeln«, studiert Ernaux als erste ihrer Familie, wird Lehrerin an weiterführenden Schulen und erfolgreiche Literatin. Die Besonderheit von Ernaux für die Auseinandersetzung mit Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen besteht also darin, dass hier eine Lehrerin autosozioanalytisch schreibt.

Für unseren Argumentationszusammenhang ist die Schlussequenz aus Ernaux' (2019a) »Der Platz« interessant. In dem in Frankreich 1984 veröffentlichten Buch ist der Tod von Ernaux' Vater Anlass, seine Geschichte und damit auch die Geschichte ihrer Familie und ihres Herkunfts-milieus zu erzählen. Während der Arbeit an »Der Platz«, so leitet Ernaux (ebd., S. 94) die letzten Zeilen ein, habe sie auch *Klassenarbeiten* korrigiert und *Musterlösungen für Aufsätze* erstellt, weil sie dafür bezahlt wird: »Diese gedanklichen Spielereien lösten in mir dieselben Gefühle aus wie Luxus, ein Eindruck von Unwirklichkeit, das Bedürfnis zu

weinen« (ebd., Hervorhebungen im Original). Auf diese Reflexion folgt ein Bruch und dann der letzte Absatz:

Letztes Jahr im Oktober stand ich mit meinem Einkaufswagen in einer Schlange, an der Kasse saß eine ehemalige Schülerin von mir. Das heißt, ich wusste nur, dass sie fünf oder sechs Jahre zuvor meine Schülerin gewesen war. Ich erinnerte mich nicht mehr an ihren Namen und auch nicht mehr daran, in welche Klasse sie gegangen war. Um etwas zu sagen, fragte ich, als ich an der Reihe war: ›Wie geht es Ihnen? Gefällt Ihnen die Arbeit hier?‹ Sie sagte ja. Und nachdem sie meine Konservendosen und Getränke eingetippt hatte, beschämten: ›Das mit der Berufsschule hat nicht geklappt.‹ Sie schien zu glauben, dass ich noch genau wusste, welchen Weg sie hatte einschlagen wollen. Aber ich hatte längst vergessen, warum sie damals auf die Berufsschule geschickt worden war, und auch, welche Ausbildung sie dort begonnen hatte. Ich verabschiedete mich mit einem Auf Wiedersehen von ihr. Sie griff bereits mit der linken Hand nach den nächsten Einkäufen und tippte mit der rechten auf ihrer Kasse herum, ohne hinzusehen. (ebd., S. 95)

Ihr Vorhaben, »das Erbe ans Licht zu holen, das ich an der Schwelle zur gebildeten, bürgerlichen Welt zurücklassen musste« (ebd., S. 93), beendet Ernaux also mit einer Begegnung mit einer ehemaligen Schülerin, die nun Kassiererin in einem Supermarkt ist. Der eigentliche Wunsch der Schülerin, die Berufsschule zu absolvieren, hat sich nicht erfüllt, wofür sich die Schülerin in Anwesenheit ihrer ehemaligen Lehrerin schämt. Ernaux schließt ihre Auseinandersetzung mit dem *Platz* ihrer Kindheit und Jugend also mit einer Szene, in der eine andere Frau einem ähnlichen *Platz* wie dem Lebensmittelladen ihrer Eltern, der Kasse im Supermarkt, nicht entfliehen kann. Auch wenn wir von der Geschichte der ehemaligen Schülerin nichts erfahren, zeigt sich doch in ihrer Scham und ihrem Geständnis, dass sie hier nicht an dem Ort sitzt, den sie sich, zumindest in ihrer Schulzeit, erwünscht hat. Fünf oder sechs Jahre nach Abschluss der Schule führt die Begegnung mit ihrer damaligen Lehrerin schlagartig zu dem Eingeständnis eines persönlichen Scheiterns. Während also für die ehemalige Lehrerin die Schülerin nicht mehr konkret zuzuordnen ist, ist für die ehemalige Schülerin die Lehrerin schlagartig wieder da und von einer Abwesenden zur Anwesenden geworden.

In der Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Ernaux – der Lehrerin, die sich kaum erinnern kann – und der Frau an der Kasse – der ehemaligen Schülerin, die sogleich die Autorität der Lehrerin in ihrem Geständnis zur Geltung bringt – zeigt sich die Wirkmacht von Lehrer:innenbildern. Ohne das Ernaux zur Rechtfertigung auffordert, sieht sich die ehemalige Schülerin, zwischen dem Abkassieren der in der Schlange stehenden Kund:innen, dazu aufgefordert, zu bekennen, dass sie nicht den gewünschten Berufsweg gehen konnte. Die ehemalige Schülerin scheint zu hoffen, dass sie jetzt, wo die Lehrerin als abwesende Dritte

anwesend ist, auf deren Einsicht setzen kann, dass die urteilende Lehrerin ihr eventuell Absolution für das eigene Scheitern erteilt.

Um Lehrer:innenbilder und ihre Wirkmacht in der Lehrer:innenbildung zu reflektieren, plädieren wir also nicht nur für eine Analyse von Lehrer:innenbildern in Autosozioanalysen, sondern mit dem Vorbild Annie Ernaux – einer Lehrerin die autosozioanalytisch schreibt – für autosozioanalytische Reflexionen in Praxis. (Angehende) Lehrer:innen können dabei selbst autosozioanalytische Sequenzen verfassen, in denen sie zunächst konkrete Situationen der Kommunikation und des Handelns beschreiben. Der theoretische Bezugsrahmen der Drittenkonstellation kann es dann ermöglichen, nach Lehrer:innenbildern in diesen Situationen zu suchen. Uns scheint damit ein Weg aufgezeigt, Lehrerinnen:bilder und der sozialen Ordnung, die aus der jeweiligen Drittenkonstellation emergiert, auf die Spur zu kommen.

Der zweite Teil unserer These verfolgt damit ein durchaus pädagogisches und hochschuldidaktisches Anliegen. Wir wollen das autosozioanalytische Schreiben profanisieren und es als eine mögliche Reflexionsform verstehen, die das Potenzial hat, zu einer alltäglichen und andauernden Praxis innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften und insbesondere innerhalb der Lehrer:innenbildung zu werden. Die autosozioanalytische Reflexionsform ist dann nicht nur den Erfolgreichen und Angesehenen der Wissenschaft vorbehalten, die den Weg *vom Arbeiterkind zur Professur* (Reuter et al. 2020) bewältigt haben. Christina Möller et al. (2020, S. 40–41) argumentieren in ihrer Einleitung zu diesem Sammelband, dass aus dem Weg, den Einzelne vom Arbeiterkind zur Professur zurückgelegt haben, »besondere Kompetenzen, Interessen, Feinfühligkeiten, Motivationen und Möglichkeiten des Verstehens« erwachsen, dass sie eine »starke Reflexionskraft hinsichtlich ihrer eigenen Rolle im Bildungssystem« aufweisen und »eine psychologische Beweglichkeit mit sich bringen« (siehe auch Haker und Otterspeer 2019a). Wir beenden diesen Beitrag mit der These, dass sich diese Dispositionen, die sich vielleicht aus dem *gespaltenen Habitus* (Bourdieu 2001, S. 204–209) der Klassenübergänger:innen ergeben, auch einüben lassen. Es kann nicht das Ziel sein, Bildungsaufsteiger:innen qua Herkunft besondere Reflexionsfähigkeiten zuzuschreiben, sondern sich in der Reflexion auf ihren Weg und auf den eigenen Weg für die feinen Unterschiede zu sensibilisieren. Unsere Profanisierung beginnt also damit, all jene, die ihren Weg im Vergleich zu Eribon, Ernaux oder Louis zu profan finden, zu ermutigen, sich im autosozioanalytischen Schreiben und autosozioanalytischer Reflexion zu erproben (siehe zum Beispiel Otterspeer 2021). Der offensichtlichen Kritik an dieser Profanisierung widerspricht Daniela Dröscher (2018) zu Beginn ihrer Autosozioanalyse:

Diejenigen, die als Kind faktisch oder auch nur gefühltermaßen unter mir auf der sozialen Leiter standen oder jetzt dort stehen, werden womöglich Ressentiments angesichts meiner Privilegien empfinden. Diejenigen, die sich als Kind faktisch oder auch nur gefühltermaßen über mir befanden oder jetzt über mir stehen, werden womöglich meine Verwirrung angesichts eines doch sanften Milieuwechsels übertrieben finden oder gar versuchen, solch feine Unterschiede für unwichtig zu erklären. Genau diese Unterschiede aber durchziehen unsere Gesellschaft in Form von gläsernen Barrieren. Gerade in einem jungen Menschen entscheiden sie mit darüber, welche Lebensentwürfe auf einer inneren Landkarte als erstrebenswert erscheinen. (ebd., S. 29–30)

