

Axel Petri-Preis

MUSIKVERMITTLUNG LERNEN

Analysen und Empfehlungen
zur Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen

[transcript]



Aus:

Axel Petri-Preis

Musikvermittlung lernen

Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung
von Musiker_innen

Mai 2022, 288 S., kart., 3 SW-Abb., 1 Farbabb.

45,00 € (DE), 978-3-8376-6167-5

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-6167-9

Musikvermittlung wurde in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten zu einem wesentlichen Bestandteil des Berufsbildes von klassisch ausgebildeten Musiker_innen. Aus- und Weiterbildungsangebote zur Mitwirkung an Schulworkshops und Community-Projekten oder zur Planung neuer Konzertformate existieren bis dato jedoch nicht in entsprechendem Ausmaß. Axel Petri-Preis analysiert die individuellen Lernwege von Musiker_innen und zeigt, wie sie sich in überwiegend informellen Kontexten Wissen im Bereich der Musikvermittlung aneignen. Davon ausgehend formuliert er Empfehlungen, wie Hochschulen und Musikinstitutionen Musiker_innen auf diese Tätigkeit vorbereiten können.

Axel Petri-Preis (Mag. art., PhD) ist Senior Scientist und stellvertretender Institutsleiter am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren (IMP) der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Er studierte Musikpädagogik, Germanistik und Musikwissenschaft in Wien und ist international im Bereich Musikvermittlung tätig. Für seine Projekte wurde er mehrfach ausgezeichnet. In seiner Forschung beschäftigt er u.a. sich mit der Aus- und Weiterbildung von (klassischen) Musiker*innen im Hinblick auf Musikvermittlung und mit Community Engagement im klassischen Musikbetrieb.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6167-5

© 2022 transcript Verlag, Bielefeld

Inhalt

1. Einleitung	11
1.1 Erkenntnisinteresse und Ziel der Studie	12
1.2 Aufbau der Arbeit	15
1.3 Dank	16
2. Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen	19
2.1 Grundsätze qualitativer Forschung	20
2.2 Epistemologische Grundannahmen der Situational Analysis	22
2.2.1 Dekonstruktive Analyse	24
2.2.2 Umgang mit Vorwissen	24
2.2.3 Abduktive Forschungslogik	25
2.2.4 Verkörperung und Situiertheit der Forschenden	27
2.2.5 Der Situationsbegriff als analytische Grundlage	29
2.3 Methodisches Vorgehen und Selbstreflexion	31
2.3.1 Persönliche Situiertheit als Forscher	32
2.3.2 Datengewinnung	35
2.3.3 Datenauswertung	45
2.3.4 Die Verschriftlichung der Studie	52
3. Theoretischer Referenzrahmen	53
3.1 Situational Analysis	55
3.1.1 Soziale Welten, Diskurse und nichtmenschliche Aktanten	56
3.1.2 Eigenschaften sozialer Welten	58
3.1.3 Dezentrierung des Subjektes	59
3.1.4 Sozialer Wandel	60
3.2 Site Ontology	61
3.2.1 Überschneidungen und Unterschiede in den Praxistheorien	62
3.2.2 Schatzkis Konzeptualisierung von Praktiken	63
3.2.3 Bündel und Konstellationen	65
3.2.4 Menschen und Praktiken	66
3.2.5 Sozialer Wandel	68

3.3	Überschneidungen zwischen Situational Analysis und Site Ontology	69
3.3.1	Flache Ontologien	69
3.3.2	Bedeutung von Materialität	70
3.3.3	Praktiken und kollektive Handlungen	71
3.3.4	Soziale Welten und Konstellationen	71
3.3.5	Das Subjekt	74
3.4	Lernen aus praxistheoretischer Perspektive	74
3.4.1	Wissensformen	76
3.4.2	Identität und soziale Zugehörigkeit	77
3.5	Zusammenfassung und Ausblick auf die weiteren Kapitel	79
4.	The Big Picture	83
4.1	Musikvermittlung: eine Definition	83
4.2	Anmerkungen zur Bedeutung und Verwendung des Begriffs Musikvermittlung	85
4.3	Theoretische Perspektiven auf Musikvermittlung	88
4.3.1	Musikvermittlung aus der Perspektive der Cultural Studies	88
4.3.2	Musikvermittlung aus der Perspektive der Feldtheorie	89
4.3.3	Musikvermittlung aus der Perspektive der Systemtheorie	90
4.3.4	Zusammenfassung	92
4.4	Die soziale Welt der Musikvermittlung	92
4.4.1	Historische Bezugspunkte der SW Musikvermittlung	93
4.4.2	»Urknall« und Evolution der SW Musikvermittlung	99
4.4.3	Akteur_innen der SW Musikvermittlung	108
4.4.4	Die zentrale Aktivität der SW Musikvermittlung und ihre Orte	112
4.4.5	Ziele von Akteur_innen der SW Musikvermittlung	118
4.4.6	Formale Organisationen mit Bezug zur SW Musikvermittlung	140
4.4.7	Angrenzende soziale Welten und Arenen	146
4.4.8	Zusammenfassung	163
5.	Die Lernwege der Musiker_innen	165
5.1	Anita: »Das Bild ist jetzt vollständig geworden für mich.«	166
5.2	Bernhard: »Das ist ganz normal durch mein Engagement im Orchester passiert.«	167
5.3	Carsten: »Klassik aufs platte Land bringen.«	168
5.4	Dora: »Der Drang eben, etwas über den Tellerrand zu schauen.«	169
5.5	Emilia: »Dann bin ich einfach mal ins Büro vom Chefdirigenten damals, und hab' ihm ein fertiges Konzept hingelegt.«	170
5.6	Fiona: »Ich kann diesem Standard nicht gerecht werden.«	172
5.7	Gabriel: »Für mich ist ein Musiker jemand, der Musik lebt und liebt und das teilt mit anderen Menschen.«	173
5.8	Hermann: »Ich hab' gesagt, ich will so viel Geld haben wie der Dirigent, geht das?«	174
5.9	Ilia: »Ich habe da zwei Seelen in meiner Brust.«	176

5.10	Jasmin: »Man entkommt dem fast gar nicht mehr und das find' ich eigentlich sehr gut.«	177
5.11	Klara: »Also, ganz wichtig waren für mich immer meine Chefinnen.«	178
5.12	Leo: »Ich hatte immer Lust, als Mensch auf der Bühne zu stehen.«	180
6.	Die Bedeutung des Studiums	183
6.1	Konstruktion eines individuellen Curriculums	183
6.2	Die schwierige Balance zwischen Studium und extracurricularen Tätigkeiten	188
6.3	Hauptfachlehrer_innen als zentrale Bezugspersonen	190
6.4	Das Studium der Musikvermittlung als formale Nachqualifizierung	191
6.5	Das Instrumentalpädagogik-Studium als Ort diskursiven Schweigens	192
6.6	Zusammenfassung	193
7.	Lernen außerhalb formaler Bildungsangebote	195
7.1	Frühe Erlebnisse in der Kindheit	198
7.2	Ensembles als Versuchslabore	200
7.3	Andere Orchester als Vorbild: Lernen am Modell	206
7.4	Die Teilnahme an bestehenden Praktiken als legitime periphere Partizipation	209
7.5	»Der relativ normalere herkömmliche Unterricht« als Differenzkonstruktion	223
7.6	Intendant und Chefdirigent als Gatekeeper	226
7.7	Bezugspersonen und Vorbilder als <i>significant others</i> in Lernprozessen	230
7.8	Zusammenfassung	233
8.	Einschneidende Momente	235
8.1	Frühe musikalische Erlebnisse als <i>peak music experiences</i>	237
8.2	Grenzziehung als Identitätsstabilisierung	239
8.3	Identitätstransformation als <i>coming together of things</i>	240
8.4	Bedrohte Identitäten und der Umgang mit Krisen	243
8.5	Zusammenfassung	247
9.	Zentrale Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen	249
9.1	Ziele der Musiker_innen	250
9.2	Förderliche und hemmende Faktoren	252
9.3	Die Lernwege der Musiker_innen	254
9.4	Handlungsempfehlungen	256
9.4.1	Hochschulen	256
9.4.2	Musikbetriebe	259
	Literaturverzeichnis	265

1. Einleitung

Aktivitäten im Bereich der Musikvermittlung sind für viele klassische Musiker_innen – unabhängig davon, ob sie Portfoliokarrieren aufweisen, die verschiedene berufliche Tätigkeiten miteinander verbinden, oder sich in festen Anstellungen befinden – mittlerweile ein integraler Bestandteil der beruflichen Tätigkeit. Sie sind beispielsweise in Konzerte für Kinder, längerfristige Kooperationen zwischen Kultureinrichtungen und Bildungs- oder Sozialeinrichtungen, neue Konzertformate für unterschiedliche Publika oder Community-Projekte mit diversen Bevölkerungsgruppen involviert. Dabei realisieren sie über das Spielen ihres Instruments hinaus Praktiken, auf die sie in der Regel in ihrem Instrumentalstudium nicht vorbereitet wurden. Zwar entstanden als Reaktion auf die steigende Bedeutung von Musikvermittlung, vor allem im klassischen Konzertbetrieb, seit der letzten Jahrtausendwende im deutschsprachigen Raum vereinzelt eigene Studiengänge und Weiterbildungen, zum Teil wurden auch Curricula von künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studien modifiziert, eine adäquate formale Vorbereitung von Musiker_innen auf diese Tätigkeit ist bis dato jedoch weitgehend nicht gegeben. Durch die nun bereits mehr als zwei Jahre andauernde Corona-Pandemie und die damit einhergehenden schwierigen Bedingungen für den Kulturbereich zeichnet sich außerdem ab, dass Praktiken der Musikvermittlung noch weiter an Bedeutung und Dringlichkeit gewinnen. Nicht nur sind in Zeiten des Lockdowns besondere Ansätze gefragt, wie Menschen auf digitalem Weg angesprochen und erreicht werden können, es bedarf auch kreativer Ideen, wie in einem Konzertbetrieb post Corona, der aller Voraussicht nach nicht mehr so sein wird wie zuvor, Beziehungen mit alten und neuen Publika (wieder-)hergestellt werden können.

In meiner eigenen langjährigen Tätigkeit als Musikvermittler spielten professionelle Musiker_innen immer wieder eine zentrale Rolle. Sie musizierten in inter-/transkulturellen und intergenerationalen Community Dance-Projekten oder inszenierten Konzertformaten, sie komponierten und improvisierten gemeinsam mit Schüler_innen und sie sprachen mit mir vor Publikum über Werke, ihr Instrument oder ihren beruflichen Werdegang. Viele dieser Musiker_innen verfügten über keinerlei Vorerfahrung in der Musikvermittlung und so sah ich es immer als Teil meiner Aufgabe, sie so gut wie möglich auf diese Tätigkeit vorzubereiten bezie-

hungsweise sie währenddessen zu begleiten und zu unterstützen. Dies resultierte nicht zuletzt in zahlreichen ausführlichen Gesprächen, in denen ich sehr viel über ihre Perspektive auf Musikvermittlung und vor allem ihre Probleme und Schwierigkeiten damit erfuhr. Besonders intensiv gestaltete sich der Austausch in einem Coaching, das ich gemeinsam mit Prof.in Dr.in Constanze Wimmer für ein deutsches Kammerorchester durchführte. Unser Auftrag war es, gemeinsam mit den Musiker_innen ein Musikvermittlungsprojekt für Jugendliche zu entwickeln. Nach einer großen anfänglichen Skepsis unter den Musiker_innen, die sich vor allem an Fragen des künstlerischen Anspruches, der Zielsetzungen derartiger Projekte und an den strukturellen Gegebenheiten im Orchester entzündete, schafften wir es, gemeinsam ein für alle Beteiligten gewinnbringendes und befriedigendes partizipatives Konzertformat auf die Beine zu stellen. Im Verlauf des Coachings formierte sich eine Kerngruppe von Musiker_innen, die im Konzert mit Jugendlichen unter anderem malte, tanzte und musizierte. Bei der Erarbeitung all dieser Aktivitäten, auf die sie in ihrer formalen Ausbildung nicht vorbereitet worden waren und die sie im klassischen Konzert nicht zu realisieren haben, unterstützten Constanze Wimmer¹ und ich sie als Coaches. In den Gesprächen mit den Musiker_innen erfuhr ich viel über Faktoren, die ein Engagement in der Musikvermittlung aus ihrer Perspektive hemmen oder fördern, über Strukturen in Orchestern, über die formale Ausbildung von Musiker_innen und über deren Ziele und Bedürfnisse.

So entstanden vor dem Hintergrund des zu Beginn skizzierten empirischen Befundes und meiner persönlichen Erfahrungen als Musikvermittler Erkenntnisinteresse und Zielsetzung für die vorliegende Studie.

1.1 Erkenntnisinteresse und Ziel der Studie

Ich umriss mein Erkenntnisinteresse zu Beginn des Forschungsprozesses mit der Frage, wie klassische Musiker_innen mit den spezifischen Anforderungen der Musikvermittlung umgehen, sehr weit. Auf der Basis der Erkenntnisse, die ich aus den ersten drei Interviews gewinnen konnte, suchte ich in der Folge erstens nach einer geeigneten Methodologie und einem theoretischen Referenzrahmen, um die Daten auszuwerten, und schärfte zweitens meine Forschungsfragen. Diese Vorgehensweise entspricht dem Forschungsprozess der Grounded Theory Methodology, für deren postmoderne Version der Situational Analysis ich mich schließlich entschied: »Auf dem Hintergrund des zunächst noch breit kalibrierten problembezogenen Interesses und Anliegens generiert der Forschende eine Reihe von Fragen, er wirft erste Blicke auf das Gebiet, sucht Feldkontakte und Zugang zu bedeutsamen Felddausschnitten.« (Breuer et al. 2019) Der Entscheidung für einen theoretischen

1 Einen Workshop gestaltete ich gemeinsam mit Caroline Ebel.

Referenzrahmen und für ein geeignetes methodisches Vorgehen für meine Studie ging ein längerer Prozess intensiven Literaturstudiums voraus. Ging ich zunächst noch davon aus, dass ich mithilfe des Forschungsprogrammes Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) Antworten auf meine Fragen bekommen könnte, entdeckte ich bald, dass die individuumszentrierte Ausrichtung dieser aus der verstehenden Psychologie stammenden Methodologie keine sozialontologischen Aussagen machte und damit die Situietheit von Handeln nur unzureichend berücksichtigt. Mit der Social Worlds/Arenas Theory von Anselm L. Strauss stieß ich auf eine Perspektive, die es mir erlaubte, zusätzlich zur Ebene individuellen Handelns auch deren strukturelle Rahmung zu analysieren, wobei Strauss stets auf die Wechselbeziehung zwischen Handlung und Struktur verweist. Methodisch fiel zu diesem Zeitpunkt meine Entscheidung auf die Situational Analysis von Adele E. Clarke, eine postmoderne Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodology, die sich sozialontologisch auf Strauss' Social Worlds/Arenas Theory stützt und diese um postmoderne und poststrukturalistische Elemente erweitert. Um die zentrale Aktivität der sozialen Welt Musikvermittlung und damit auch die Aneignung des dafür nötigen Wissens und Könnens analysieren zu können, bezog ich außerdem die Praxistheorie in der spezifischen Ausformung von Theodore R. Schatzki und praxistheoretisch informierte Lerntheorien mit ein, die sich als anschlussfähig an die Grundannahmen der Situational Analysis erwiesen. Durch die Brille dieses theoretischen Referenzrahmens formulierte ich schließlich meine Forschungsfragen.²

Da sich Praktiken der Musikvermittlung erst in den vergangenen etwa zweieinhalb Jahrzehnten nach und nach im deutschsprachigen Raum etablierten und formale Bildungsangebote von Hochschulen und anderen Organisationen als Reaktion auf diese Entwicklung entstanden (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4), vermutete ich, dass Musiker_innen, die in der Musikvermittlung tätig sind, sich ihr Wissen dafür auf sehr unterschiedliche Weise sowohl im Rahmen formaler Bildungsangebote als auch in informellen Settings aneignen. Mich interessierte daher, auf welche Weise und in welchen sozialen Kontexten Musiker_innen das für Praktiken der Musikvermittlung nötige Wissen erwerben (zu meinem Verständnis von Wissen und Lernen vgl. Kapitel 3.4). Da aus praxistheoretischer Perspektive die Aneignung von Wissen untrennbar mit der Formierung von Identität und sozialer Zugehörigkeit verbunden ist, formulierte ich meine zentrale Forschungsfrage so:

*Wie eignen sich Musiker_innen Wissen an, um kompetent an Praktiken der Musikvermittlung teilnehmen zu können, und wie formieren sich dabei Identität und soziale Zugehörigkeit?*³

2 Wie Forschungsfragen auf bestehende Theorie verweisen, zeigen Strübing et al. (2018: 92).

3 Ich spreche in meiner Arbeit sowohl von der Teilnahme an Praktiken als auch vom Engagement in Praktiken oder von der Realisation von Praktiken. Das Wort Teilnahme soll dabei,

Darauf aufbauend möchte ich Faktoren rekonstruieren, die sich entweder förderlich oder auch hemmend auf Lernprozesse von Musiker_innen in der Musikvermittlung auswirken und formulierte deshalb als erste Subfrage:

Welche fördernden oder hemmenden Faktoren lassen sich bezüglich des Lernens von Musiker_innen im Hinblick auf Praktiken der Musikvermittlung rekonstruieren?

Aus meiner eigenen Feldzugehörigkeit und zahlreichen informellen Gesprächen mit Musiker_innen wusste ich, dass ein Engagement im Bereich der Musikvermittlung mit sehr unterschiedlichen Begründungen und Zielsetzungen verbunden sein kann. Deshalb formulierte ich als zweite Subfrage:

Welche Ziele der Musiker_innen lassen sich für ihr Engagement in Praktiken der Musikvermittlung rekonstruieren?

Um die Situiertheit der Lernwege meiner Forschungspartner_innen entsprechend analysieren zu können, fragte ich außerdem nach den strukturellen Rahmenbedingungen und analysierte Musikvermittlung als soziale Welt. Meine dritte Subfrage lautet daher:

Wie entstand und entwickelte sich Musikvermittlung als soziale Welt im deutschsprachigen Raum und insbesondere in Österreich und wie ist sie gegenwärtig strukturiert? Welche Überlappungen mit anderen sozialen Welten ergeben sich? Welche Arenen und damit auch Hierarchien und Machtverhältnisse lassen sich für die Lernwege der Musiker_innen als signifikant rekonstruieren?

Das Ziel meiner Arbeit liegt zum einen darin, mit dem Aufgreifen eines Forschungsdesiderats einen substanziellen Beitrag zur Forschung im Bereich Musikvermittlung zu leisten. Zum anderen soll meine Arbeit Anstöße zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen im Hinblick auf Musikvermittlung geben. Deshalb formuliere ich am Ende meiner Studie konkrete Empfehlungen sowohl für Hochschulen als auch für Musikbetriebe wie Orchester oder Konzerthäuser, wie Musiker_innen möglichst gut auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung vorbereitet werden können und wie Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die dafür förderlich sind.

wie ich in Kapitel 3.2.4 und 3.3.5 ausführlich zeigen werde, nicht als passiver Vollzug verstanden werden, sondern darauf hinweisen, dass Praktiken in der Regel bereits bestehen, bevor Menschen sie realisieren.

1.2 Aufbau der Arbeit

Anschließend an diese Einleitung gehe ich in Kapitel 2 auf die methodologischen Grundlagen meiner Studie ein. Ich beleuchte, ausgehend von einem Überblick über allgemeine Grundsätze qualitativer Forschung, zunächst die epistemologischen Grundannahmen der Situational Analysis. In weiterer Folge lege ich mein Methodendesign offen und reflektiere sowohl den Forschungsprozess als auch meine persönliche Situiertheit als Forscher.

In Kapitel 3 gehe ich auf den theoretischen Referenzrahmen ein, der meiner Forschung zugrunde liegt und mir als theoretische Brille dient, durch die ich auf meine Daten blicke. Dazu gebe ich einen Überblick über die zentralen und für meine Arbeit bedeutsamen sozialontologischen Grundannahmen der Situational Analysis und der Site Ontology und argumentiere, dass diese beiden Theorieansätze miteinander kompatibel sind. Darauf aufbauend beschreibe ich schließlich noch jene praxistheoretisch informierten Lerntheorien, auf die ich mich vor allem in den Kapiteln 5 bis 8 beziehe.

Mit Kapitel 4 verbinde ich den Anspruch, die Situiertheit meines Forschungsgegenstandes umfassend darzustellen. Dazu gehe ich zunächst auf die Bedeutung und Verwendung des Begriffs Musikvermittlung ein. In weiterer Folge nehme ich theoretische Fundierungen von Musikvermittlung in den Blick, die in bestehenden Studien eingenommen werden, und zeige, was aus der jeweiligen Perspektive gesehen und beforscht werden kann. Darauf folgt eine Analyse aus meiner eigenen pragmatistisch/symbolisch-interaktionistischen und praxistheoretischen informierten Perspektive, die ich im Unterkapitel 4.4 entfalte. Dabei gehe ich zunächst auf die historische Genese der sozialen Welt ein, bevor ich ihre gegenwärtige Struktur analysiere. Insbesondere beleuchte ich ihre Akteur_innen, ihre zentrale Aktivität und deren Orte, die Ziele ihrer Akteur_innen und im Speziellen meiner Forschungspartner_innen sowie ihre formalen Organisationen und angrenzenden sozialen Welten und Arenen. Ganz im Sinn der Situational Analysis beziehe ich für diese Analyse sowohl meine Interviewdaten als auch theoretische Literatur und mein eigenes Expertenwissen mit ein.

In Kapitel 5 stelle ich deskriptiv die individuellen Lernwege aller Forschungspartner_innen im Längsschnitt dar, um die analytischen Querschnitte der Kapitel 6 bis 8 zu kontextualisieren, die das Herzstück meiner Studie bilden. Die Rekonstruktion von Lernprozessen im Rahmen formaler Bildungsangebote, hier vor allem des Instrumentalstudiums, stehen im Fokus des Kapitels 6, während das Kapitel 7 den analytischen Blick auf informelle Lernsettings richtet. In diesen beiden Kapiteln zeige ich, dass meine Forschungspartner_innen vor allem dem *learning as doing* (vgl. Wenger 1998) in Praktiken der Musikvermittlung im Gegensatz zu ihrer formalen Ausbildung im Instrumentalstudium oder Instrumentalpädagogikstudium eine hohe Relevanz beimessen. Das Kapitel 8 rekonstruiert schließlich

einschneidende Momente im Leben der Musiker_innen, die diese in einen Zusammenhang mit ihren Lernwegen bringen. Im Kapitel 9 fasse ich die zentralen Erkenntnisse aus der Studie zusammen und formuliere darauf aufbauend je vier Handlungsempfehlungen für Hochschulen und Musikbetriebe, die dazu beitragen sollen, Musiker_innen gut auf eine Tätigkeit in der Musikvermittlung vorzubereiten und ihnen die Rahmenbedingungen für eine entsprechende Aufgabe zu bieten.

Da sich diese Studie an Forschende ebenso wie an Praktiker_innen der Musikvermittlung und des Kulturbetriebes richtet, sei darauf hingewiesen, dass eine lineare Lektüre zwar grundsätzlich empfohlen ist. Selbstverständlich ist es aber auch möglich, direkt die Kapitel 5 bis 8 oder auch erst das Kapitel 9 zu lesen. Die Kapitel 2 und 3 richten sich vor allem an die Scientific Community, um meine epistemologischen und ontologischen Grundannahmen sowie mein methodisches Vorgehen transparent offenzulegen und nachvollziehbar zu machen. Was die textuelle Performanz der Studie betrifft, bemühte ich mich vor allem in den Kapiteln 5 bis 9 um eine sprachliche Stilistik, die eine breite Leser_innenschaft anzusprechen vermag.

1.3 Dank

Die Arbeit an meiner Dissertation war für mich ein großer Lernprozess, bei dem ich mir sowohl neues Wissen aneignete als auch mich persönlich weiterentwickelte. Ausgehend von einer Identität als Praktiker in der Musikvermittlung mit einer Affinität zu Forschung und konzeptuellem Denken entwickelte ich mit der Zeit eine Identität als Forschender, der sich seiner Feldzugehörigkeit bewusst ist und diese für den Forschungsprozess produktiv nutzbar macht. Vor dem Hintergrund praxistheoretischer Lerntheorien gehe ich in meiner Arbeit davon aus, dass Lernprozesse keine individuelle Leistung darstellen, sondern stets sozial eingebettet sind. Jenen Menschen, die einen wesentlichen Anteil am Zustandekommen dieser Arbeit hatten, möchte ich deshalb an dieser Stelle herzlich danken.

An allererster Stelle gebührt mein Dank jenen Musiker_innen, die sich dazu bereit erklärten, als Forschungspartner_innen an dieser Studie mitzuwirken und die mir dafür ihre Zeit und ihr Vertrauen schenkten. Meinem Betreuer Prof. Dr. Christoph Khittl danke ich für die zahlreichen anregenden Gespräche in formellen und informellen Settings und seine konstruktiven Hilfestellungen und Vorschläge. Dank möchte ich auch meiner Zweitbetreuerin Prof.in Dr.in Eveline Christof aussprechen, die ich zunächst im Zusammenhang mit meiner Beschäftigung mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien kontaktierte und die für mich vor allem methodisch eine große Unterstützung war. Ich bedanke mich weiter beim ehemaligen Institutsleiter Prof. Dr. Peter Röbbke, der mich in meiner Arbeit stets unterstützte und mir viele Vorhaben ermöglichte, bei Prof.in Dr.in Constanze Wimmer, die mir viele Türen zur Musikvermittlung öffnete und immer ein offenes Ohr

für mich hatte, bei Prof.in Dr.in Rineke Smilde, die mir in zahlreichen Gesprächen wesentliche Hinweise für meine Arbeit gab und deren Publikationen für mich sehr wichtig sind, bei meiner Kollegin Caroline Ebel, mit der ich mich immer wieder über unsere Promotionsprojekte austauschte und deren kritische Nachfragen wichtige Denkprozesse anregten, und bei Ass.-Prof.in Dr.in Sarah Chaker, von der ich in der gemeinsamen Arbeit an Vorträgen und Publikationen sehr viel gelernt habe. Bedanken möchte ich mich überdies bei den Mitgliedern der Forschungsgruppe FfP+, zu denen neben den bereits genannten Rineke Smilde und Caroline Ebel auch Ass.-Prof. Dr. Wilfried Aigner, Dr.in Magdalena Bork, Veronika Kinsky und Hannah Lindmaier gehören. In diesem vertrauensvollen Rahmen durfte ich immer wieder den Stand meiner Forschung präsentieren und speziell in der Phase der Datenauswertung war mir das gemeinsame Codieren einzelner Stellen eine große Hilfe. Ebenso möchte ich mich bei der Arbeitsgruppe Situationsanalyse bedanken, in deren monatlichen Sitzungen mit Mitgliedern aus unterschiedlichsten Disziplinen ich wichtige Anregungen erhielt. Dank gebührt darüber hinaus Prof. Dr. Franz Breuer, Prof.in. Dr.in Sandra Aßmann und Dr.in Cornelia Schadler, in deren Workshops ich wesentliche Impulse zur Arbeit mit der Grounded Theory Methodology und mit der Software MAXQDA erhielt.

In ganz besonderer Weise aber möchte ich mich bei meiner Frau Barbara und meinen beiden Töchtern Amelie und Nora bedanken, die mir nicht zuletzt in schwierigen Phasen des Forschungsprozesses immer großen Rückhalt gaben und auch Verständnis dafür hatten, wenn manchmal zu wenig Zeit für sie blieb. Ihnen ist diese Arbeit in tiefster Zuneigung gewidmet.

2. Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit stützt sich methodologisch auf die Situational Analysis (Clarke 2012; Clarke et al. 2018), die ich in einer methodischen Innovation um die kommunikative Validierung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) erweiterte.¹ Ich betrete damit im Bereich Musikpädagogik und Musikvermittlung insofern Neuland, als die Situational Analysis dort noch nicht breit rezipiert wurde (vgl. Niessen 2018).²

Zur guten wissenschaftlichen Praxis in der qualitativ-empirischen Forschung zählt der transparente Umgang mit der methodologischen Fundierung und methodischen Vorgehensweise einer Studie, dem ich in diesem Kapitel Rechnung tragen werde.³ Während unter Methodik die tatsächliche methodische Vorgehensweise gemeint ist, also die Anwendung spezifischer Methoden, handelt es sich bei Methodologien um »den theoretischen Begründungsrahmen für methodische Vorgehensweisen« (Strübing 2018a, Hervorhebung im Original). Jörg Strübing (2018a: 29) betont, dass Methodologien als legitimatorische Argumentationsmuster auf »(eventuell neue, meist aber etablierte) erkenntnis-, wissenschafts- und sozialtheoretische Postulate« verweisen.⁴

-
- 1 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien fand in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Ausformung Anwendung in den Arbeiten von Beckers (2004), Niessen (2006), Bunte und Scharlau (2012) und Mall (2016).
 - 2 Aufgrund der späten deutschen Übersetzung des ersten Lehrbuches von Clarke im Jahr 2012 begann die Rezeption der Situational Analysis im deutschsprachigen Raum grundsätzlich erst vor einigen Jahren. Im musikpädagogischen Kontext setzt sich beispielsweise Niessen (2020a, 2020b) ausführlich mit der Situational Analysis auseinander.
 - 3 Im deutschen Sprachgebrauch wird klar zwischen Methodik und Methodologie unterschieden, die im Englischen im Terminus *methodology* zusammenfallen (vgl. Strübing 2018: 30).
 - 4 So stützt sich die von Rolf Bohnsack entwickelte dokumentarische Methode beispielsweise zentral auf die praxeologisch fundierte Wissenssoziologie ausgehend von Karl Mannheim (vgl. Bohnsack 2017), während die Situational Analysis, wie ich noch ausführlich zeigen werde, im Pragmatismus verwurzelt ist (vgl. Clarke 2005; Clarke et al. 2018).

In diesem Kapitel werde ich daher die methodologische Fundierung meiner Studie darlegen, indem ich zunächst auf allgemeine Grundsätze und Qualitätskriterien von qualitativ empirischer Forschung und darauf aufbauend auf zentrale epistemologische Annahmen der Situational Analysis eingehe.⁵ In weiterer Folge werde ich mein Methodendesign darstellen und die einzelnen methodischen Schritte beschreiben sowie reflektieren.

2.1 Grundsätze qualitativer Forschung

Die vorliegende Studie ist der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen, die eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen umfasst (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014; Strübing 2018a). Strübing (2018a: 1) beschreibt, dass qualitative Forschungsansätze sich häufig über die Abgrenzung zu hypothesentestender, quantifizierender Forschung definieren. Dies erwecke den Eindruck, dass es sich bei qualitativer Sozialforschung lediglich um eine »Residualkategorie« ohne »identitätsstiftenden Kern« handle. Er verweist deshalb auf die drei zentralen Begriffe »Qualität«, »Interpretation« und »Rekonstruktion«, die unterschiedliche qualitative Methoden miteinander verbinden (vgl. auch Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 12). Zunächst arbeite qualitative Forschung mit empirischem Material, »das im analytischen Prozess vor allem in Bezug auf seine qualitativen Momente und eben nicht in Bezug auf Quantitäten in Betracht gezogen wird« (Strübing 2018a: 2). Der Begriff der Interpretation verweise auf einen spezifischen Umgang mit diesem Material, der beispielsweise – wie in der vorliegenden Studie – in Interviewtranskripten nach latenten Sinnstrukturen hinter den manifesten Sprachsymbolen suche. Die Rekonstruktion schließlich sei die »Leistung, die mit dem Prozess wissenschaftlich-methodischer Interpretation erbracht wird« (Strübing 2018a: 3) und als »methodisch kontrolliertes Fremdverstehen« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 11) beschrieben werden kann. Im Sinn von Alfred Schütz (1971) handelt es sich bei den Rekonstruktionen von Forscher_innen um sekundäre Konstruktionen im Gegensatz zu den Konstruktionen ersten Grades in Form von alltagsweltlichen Interpretationen der befragten Personen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 13).

Über diese drei zentralen Begriffe hinaus beschreibt Strübing fünf Grundprinzipien qualitativer Forschung: Als »Prinzip der Gegenstandsangemessenheit« (Strübing 2018a: 21f.) bezeichnet er die Passung des Forschungsdesigns und der Methoden mit dem Forschungsgegenstand und den damit zusammenhängenden

5 Ich entschied mich dazu, in diesem Kapitel die erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Situational Analysis zu beschreiben, während ich auf die sozialontologischen Grundannahmen im theoretischen Referenzrahmen (Kapitel 3) eingehe.

Forschungsfragen. Ausgangspunkt eines qualitativen Forschungsprozesses ist immer ein – wenn auch noch vage formuliertes – Forschungsinteresse, für das in der Folge ein adäquater methodischer Zugang gesucht wird (vgl. Kapitel 2.3). Dies kehrt die quantifizierende Forschungslogik um, die Forschungsprobleme nach der Struktur der geläufigen Methoden aussucht und das Untersuchungsdesign den Standardvorgehensweisen dieser Methoden anpasst (vgl. Strübing 2018a: 22). Als »Prinzip der Offenheit« (Strübing 2018a: 22) beschreibt er einen Zugang zum Forschungsgegenstand, der nicht darauf abzielt, bestehende Hypothesen zu testen und zu überprüfen, sondern neues Wissen zu generieren. Forschende suchen nach überraschenden Erkenntnissen, die sich von ihren Vorannahmen und dem aktuellen Forschungsstand abheben. Im Forschungsprozess bildet sich das beispielsweise so ab, dass von einem zunächst noch vage formulierten Erkenntnisinteresse ausgehend die Forschungsfrage immer weiter präzisiert wird (vgl. Kapitel 1.1). Darüber hinaus werden Methoden zur Datengewinnung verwendet, die nicht standardisiert sind, sondern wie im Fall der vorliegenden Studie beispielsweise als Leitfadeninterview situativ angepasst werden können (vgl. Kapitel 2.3.2.2). In der Situational Analysis ist außerdem das Theoretical Sampling (vgl. Kapitel 2.3.2.1) in diesem Zusammenhang zu nennen, bei dem das Sample nicht a priori festgelegt wird, sondern in einem Zusammenspiel aus Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung während des Forschungsprozesses entwickelt wird. Schließlich steht auch die Forschungslogik der Abduktion (vgl. Kapitel 2.2.3) im Zusammenhang mit diesem Prinzip, die nicht streng regelgeleitet von Fall und Resultat auf eine Regel (Induktion) oder von Regel und Fall auf ein Resultat (Deduktion) schließt, sondern als »informiertes Raten« (Reichertz 2013: 88) von einem bekannten Resultat auf Regel und Fall.

Das »Prinzip der Datengewinnung als kommunikative Leistung« betont Forschung als »sozialen Prozess der Kommunikation und Interaktion« (Strübing 2018a: 23) und hat vor allem zwei Konsequenzen: Einerseits werden Beforschte als Untersuchungspartner_innen verstanden, die »hinsichtlich ihrer anthropologischen Charakteristika [...] prinzipiell gleiche Voraussetzungen [besitzen]« (Breuer et al. 2019: 4). Sie sind potenziell selbstreflexiv, können über ihr Handeln nachdenken und bis zu einem gewissen Grad auch darüber Auskunft geben. Aus forschungsethischer Sicht werden sie nicht zu Fällen oder Probanden degradiert, »an denen uns nicht die Person, sondern allein die Ausprägung definierter Variablen interessiert« (Strübing 2018a: 23). Zweitens hat dies zur Folge, dass zur Datengewinnung »alltagsähnliche Situationen des Gesprächs und des Mithandelns« (Strübing 2018a: 23) gewählt werden müssen (vgl. Kapitel 2.3.2.2).

Mit dem »Prinzip der Prozesshaftigkeit« verweist Strübing auf zwei Aspekte: Zum einen sei qualitative Forschung ein »fortgesetzter Interaktionsprozess mit den Akteuren im Feld«, wodurch Forschende »selbst zu einem Teil des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse [werden]« (Strübing 2018a: 24). Zweitens weist

Strübing darauf hin, dass auch der Forschungsgegenstand, also die zu untersuchende soziale Wirklichkeit »von sozialen Akteuren fortwährend hervorgebracht, erhalten und modifiziert [wird]« (Strübing 2018a: 24). Es seien schließlich diese Hervorbringungsprozesse, für die sich qualitative Forschung interessiere.

Zuletzt führt Strübing das »Prinzip der Reflexivität« an und weist darauf hin, dass Forschungsfrage und Forschungsgegenstand einander wechselseitig beeinflussen. Mit Verweis auf George H. Mead argumentiert er, dass »wir [die Forschenden, Anm.] als Handelnde unsere Objekte aus der Welt ›herausmeißeln‹ müssen« (Strübing 2018a: 24; Hervorhebung im Original). Juliet Corbin und Anselm L. Strauss (2015: 26, Hervorhebung im Original) schreiben diesbezüglich: »[C]oncepts and theories are *constructed* by researchers out of stories that are constructed by research participants who are trying to explain and make sense out of their experiences and lives, both to the researcher and themselves.« Clarke et al. (2018: 35) betonen deshalb, dass Forschende niemals unsichtbar seien, sondern vielmehr »designer, actor, interviewer, observer, interpreter, coconstructor of data, writer, ultimate arbiter of the accounts proffered, and to be held accountable for those accounts.« Letztlich hält Strübing noch fest, dass Forschende immer bereits über ein zum Teil auch implizites Vorwissen über den Forschungsgegenstand verfügen. Dies könne hilfreich sein, allerdings in Form einer Vorurteilsstruktur auch Erkenntnisprozesse behindern (vgl. Strübing 2018a: 25).⁶

Auf den in diesem Abschnitt dargestellten allgemeinen Grundlagen qualitativer Forschung basiert selbstverständlich auch die Situational Analysis. Darüber hinaus stützt sie sich auch auf spezifische erkenntnistheoretische Grundannahmen, die ich in der Folge darstellen werde.

2.2 Epistemologische Grundannahmen der Situational Analysis

Mit der Situational Analysis erarbeitete Clarke in den 2000er-Jahren eine postmoderne und poststrukturalistische Erweiterung der von Strauss und Glaser entwickelten Grounded Theory Methodology⁷ (vgl. Flick 2018: 10). Mit ihrer grundlegenden Publikation *The Discovery of Grounded Theory* (1967) wendeten sich Glaser und Strauss in den 1960er-Jahren gegen die damals vorherrschende quantifizierende, hypothesentestende Forschung (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 190; Breuer et al. 2019: 16f.). In dieser gleichermaßen als Handbuch wie als programmatisches Statement zu verstehenden Publikation umreißen sie den von ihnen entwickelten Forschungsansatz, den sie in ihren drei zentralen gemeinsamen Studien *Awareness*

6 Dem für die Grounded Theory und die Situational Analysis wichtigen Punkt des theoretischen Vorwissens widme ich mich ausführlicher in Kapitel 2.2.2.

7 Die Grounded Theory Methodology bezeichne ich in der Folge mit der Abkürzung GTM.

of *Dying* (Glaser und Strauss 1965), *The Time for Dying* (Glaser und Strauss 1968) und *Status Passage* (Glaser und Strauss 1971) praktisch anwenden (vgl. Flick 2018: 3). Vor allem vor dem Hintergrund der Bedeutung theoretischen Vorwissens entzündete sich zwischen den beiden Forschern in der Folge ein Konflikt (vgl. Breuer et al. 2019: 21), der nicht zuletzt aus der unterschiedlichen wissenschaftlichen Sozialisation resultierte⁸ und den vor allem Glaser wiederholt öffentlich machte (vgl. Reichertz 2011: 280). In der Folge entwickelte sich die GTM in unterschiedlichen Richtungen weiter (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 193f.; Clarke et al. 2018: 6; Flick 2018: 6; Breuer et al. 2019: 24). Es entstanden zunächst eine stärker positivistisch ausgerichtete Ausprägung, vertreten durch Glaser, und eine pragmatistisch und symbolisch-interaktionistisch geprägte GTM von Strauss und seiner ehemaligen Doktorandin Juliet Corbin. In weiterer Folge entwickelten vor allem ehemalige Schüler_innen von Strauss und Glaser eigene GTM-Versionen (vgl. Clarke et al. 2018: 7), von denen für die vorliegende Arbeit vor allem Kathy Charmaz und Clarke mit konstruktivistischen (vgl. Charmaz 2006 und 2014) bzw. postmodernen Weiterentwicklungen (vgl. Clarke 2005; Clarke et al. 2018) der Strauss'schen GTM bedeutsam sind. Clarke lernte die GTM bei ihrem Doktorvater Strauss in den 1980ern kennen und sieht in deren ontologischen und epistemologischen Grundannahmen postmodernes und poststrukturalistisches Denken bereits angelegt (vgl. Clarke et al. 2018: 24). Die pragmatistische Fundierung erweitert sie in ihrer Arbeit um feministische und poststrukturalistische Aspekte sowie um Elemente der Cultural Studies, Postcolonial Studies und Science and Technology Studies, die in die Entwicklung ihrer Situational Analysis einfließen. Aufgrund ihrer engen Verzahnung von Theorie und Methode bezeichnet Clarke (2012: 44) die Situational Analysis als »Theorie-Methoden-Paket«, das ontologische und epistemologische Grundannahmen mit konkreten Forschungspraktiken verbindet:

This concept of theory-method package focuses on the integral – and ultimately nonfungible – aspects of ontology and epistemology. The concept of theory/methods package assumes that ontology and epistemology are both co-constitutive (make each other up) and manifest in actual practices. (Clarke und Star 2008: 117)

Auf die zentralen epistemologischen Grundannahmen der Situational Analysis werde ich in der Folge konkret eingehen.

8 Strauss' wissenschaftlicher Hintergrund wurzelt in der Chicago School of Sociology, wo er bei Herbert Blumer promovierte, dem Begründer des symbolischen Interaktionismus. Glaser wurde an der Columbia University in einer stärker positivistisch und funktionalistisch geprägten Soziologie wissenschaftlich bei Robert King Merton und Paul Lazarsfeld sozialisiert (vgl. Clarke et al. 2018: 3).

2.2.1 Dekonstruktive Analyse

Clarke et al. (2018: 27) streichen die Bedeutung des offenen Codierens als dekonstruktiven Analyseprozess hervor: »Open coding connotes that the data are open to multiple, simultaneous interpretations and codes.« Es gebe nicht die eine richtige Lesart, weil jede Lesart notwendigerweise temporär, partiell, provisorisch und perspektivisch, also historisch und geografisch situiert sei. Sie weisen darauf hin, dass Strauss dazu ermutigt habe, in GTM Forschungsgruppen zu codieren, um viele unterschiedliche Lesarten von Daten miteinander zu konfrontieren: »Thus the analyst is routinely forced to bang into and bounce off the interpretations of others.« (Clarke et al. 2018: 27) Auf diese Weise werde einerseits die Offenheit der Forschenden gegenüber den Daten gestärkt, andererseits sollen diese dazu ermutigt werden, die Vorstellung aufzugeben, es gebe richtige oder falsche Deutungen. Wie ich noch zeigen werde, müssen sich initiale Lesarten oder Hypothesen in der zyklischen Forschungslogik der Situational Analysis einerseits immer an den Daten bewähren, andererseits liegt es an den Forschenden, sich für eine Deutung zu entscheiden und die im Entstehen begriffene Theorie mittels Theoretical Sampling weiter auszuarbeiten.

2.2.2 Umgang mit Vorwissen

Was die Rolle und den Einsatz bereits vorhandenen Wissens betrifft, ist in der Geschichte der GTM eine deutliche Weiterentwicklung erkennbar. Während Glaser und Strauss in *The Discovery of Grounded Theory* noch schrieben, Forschende mögen die Literatur über Theorie und Tatbestand des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich ignorieren (vgl. Glaser und Strauss 1967: 37), erkennen vor allem jene Forscher_innen in der Nachfolge von Strauss dieses bereits vorhandene Wissen als wertvoll für den Forschungsprozess an (vgl. Corbin und Strauss 2015: 78; Clarke et al. 2018: 36). In der Argumentation von Glaser und Strauss ist die Sorge erkennbar, das Emergieren von theoretischen Konzepten aus den Daten könnte durch eigenes theoretisches Vorwissen möglicherweise verfälscht werden (vgl. Kelle und Kluge 2010: 18). Clarke et al. (2018: 36) grenzen sich davon entschieden ab und betonen: »Prior knowledge cannot be magically erased from researchers' consciousness.« Mit dem Begriff »Sensitivity« beschreiben Corbin und Strauss (2015: 78) – in Rückgriff auf das Konzept der »Theoretical Sensitivity« von Glaser und Strauss – die Fähigkeit von Forschenden, »über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren« (Kelle und Kluge 2010: 20, Hervorhebung im Original).⁹ Die

9 Kelle und Kluge (2010: 20) weisen darauf hin, dass Glaser und Strauss trotz ihrer Betonung einer induktiven Forschungslogik bereits in einer Fußnote von *The Discovery of Grounded Theory* einräumen, dass Forschende sich ihrem Forschungsgegenstand nie als Tabula rasa nähern.

Frage sei nicht, ob, sondern vielmehr wie bestehendes Wissen in den Forschungsprozess einfließen könne (vgl. Corbin und Strauss 2015: 78). Sowohl Corbin und Strauss (2015) als auch Clarke et al. (2018) unterscheiden zwischen theoretischem Vorwissen in Form bestehender Theorie und Expert_innenwissen der Forschenden. Einerseits sei es wichtig, die eigene Forschung gegenüber dem Forschungsstand zu situieren (vgl. Clarke et al. 2018: 36), andererseits argumentieren Corbin und Strauss (2015: 78), dass Expert_innenwissen Forschende dazu befähigen kann, »to understand the significance of things more quickly. That's because the researchers don't have to spend time gaining familiarity with surroundings or events.« Um nicht Gefahr zu laufen, die nötige Offenheit gegenüber den empirischen Daten zu verlieren, verweisen Corbin und Strauss (2015: 47), Clarke et al. (2018: 34f.) und Breuer et al. (2019: 111) auf die überragende Bedeutung der Selbstreflexivität von Forschenden (vgl. Kapitel 2.2.4).

Sowohl die dekonstruktive Analyse als auch der Umgang mit theoretischem Vorwissen stehen in engem Zusammenhang mit der abduktiven Forschungslogik der Situationsanalyse, die ich im nächsten Abschnitt beschreibe.

2.2.3 Abduktive Forschungslogik

Clarke et al. (2018: 31) betonen, dass der Situational Analysis eine abduktive Forschungslogik zugrunde liege, die sie als eine Bewegung der Forschenden »back and forth between the empirical materials and more general conceptualizations of them« bezeichnen. Es handelt sich bei der Abduktion um eine dritte Schlussweise neben Induktion und Deduktion.¹⁰ Im Gegensatz zur Deduktion und Induktion, so argumentieren Jo Reichertz (2011: 281-285) und Strübing (2014: 47), biete der abduktive Schluss die Möglichkeit, neues Wissen zu generieren. Es gehe in der Abduktion um »Wahrnehmungen, die wir auf Anhieb nicht zuordnen können. Für sie müssen wir eine Lösung des Zuordnungsproblems erst noch schaffen, indem wir »eine Idee entwickeln«, uns also etwas einfallen lassen« (Strübing 2018a: 9, Hervorhebung im Original). Damit zieht die Abduktion eine Schlussfolgerung »aus einer bekannten Größe (= Resultat) auf zwei unbekannte (= Regel und Fall)« (Reichertz 2011: 286). Bei der gewonnenen Ordnung handelt es sich um eine Konstruktion

10 Julius Pacius verwendete den Begriff Abduktion erstmals 1597 als Übersetzung des aristotelischen Konzepts »apagogé«, das allerdings erst 300 Jahre später wieder durch den Pragmatisten Charles S. Peirce aufgegriffen und systematisch ausgearbeitet wurde (vgl. Reichertz 2011: 281). Zunächst verwendete dieser noch den Begriff »Hypothese« und hatte damit einen logischen Schluss von »Resultat« und »Regel« auf den »Fall« im Auge (vgl. Strübing 2014: 46). In seiner Spätphilosophie arbeitete Peirce schließlich einen Unterschied zwischen der qualitativen Induktion oder Hypothese und der Abduktion heraus (vgl. Reichertz 2011: 283). Eine ausführliche Erklärung zu den logischen Schlüssen der Deduktion und Induktion (quantitativ wie qualitativ) bietet Reichertz (2011 und 2013).

der Forschenden, die sich im Forschungsprozess erst noch bewähren muss. Insofern spricht Reichertz (2011: 289) von abduktiv gefundenen Ordnungen als »weder beliebige Konstruktionen noch valide Rekonstruktionen, sondern brauchbare (Re-)Konstruktionen.«

In ihrem grundlegenden Buch *The Discovery of Grounded Theory* (1967) bezeichnen Glaser und Strauss ihre Methodologie in Abgrenzung zum vorherrschenden nomologisch-deduktiven Forschungsstil als induktiv. Das Bild von aus den Daten emergierender Theorie, die es von den Forschenden zu entdecken gilt, erweckt allerdings den Eindruck, dass Daten »gleichsam ›von selbst‹ zu theoretischen Konzepten [werden]« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 196, Hervorhebung im Original). Damit bleibt einerseits die Konstruktionsleistung der Forschenden unsichtbar, andererseits weist Strübing (2018a: 8) darauf hin, dass »Induktion in Reinform [...] als erfahrungswissenschaftliches Prinzip nicht möglich« sei, weil sie »die Möglichkeit eines theoriefreien ›direkten‹ Zugangs zur Empirie« annehme. Udo Kelle (1994: 341) bezeichnet dies als »induktivistisches Selbstmissverständnis«, von dem sich Strauss und Corbin in der Folge durch die Betonung von »theoretical sensitivity« distanzieren (vgl. Strauss und Corbin 1994: 277; Corbin und Strauss 2015: 382f.). Während Strauss selbst den Begriff der Abduktion lediglich einmal in seinen Schriften in einer Fußnote verwendete (vgl. Clarke et al. 2018: 30)¹¹, verweisen u. a. Reichertz (2011: 280), Breuer et al. (2019: 58) und David L. Morgan (2020: 68) auf die immer schon abduktive Forschungslogik der Strauss'schen GTM¹², die Clarke als grundlegend für die Situational Analysis erkennt. Clarke et al. (2018: 28) schreiben: »Central to abduction is a sense of surprise when empirical data challenge or are not congruent with the researcher's current theorizing of the phenomenon.« Die »ad hoc-Hypothesen« (Strübing 2014: 48, Hervorhebung im Original), die aus diesem sich häufig »blitzartig« (Reichertz 2013: 219) ereignenden »kreativen Schluss« (Reichertz 2013: 1545) entstehen, müssen sich im Forschungsprozess zunächst am Material bewähren. Denn »Abduktion ohne Überprüfung ist bedeutungslos« (Reichertz 2013: 2527). Vielmehr ist sie Ausgangspunkt eines mehrstufigen Überprüfungsprozesses, der auf Verifikation abzielt (vgl. Reichertz 2013: 2527).¹³

11 David L. Morgan (2020: 67) argumentiert, dass Strauss' Rezeption des Pragmatismus vor allem auf den Schriften von Dewey beruhte, der den Begriff der Abduktion nicht verwendete.

12 Glaser hingegen nennt seine Version der GTM auch in jüngeren Texten noch induktiv, sodass Reichertz (2011: 281) die Kontroverse zwischen Glaser und Strauss nicht zuletzt als eine zwischen Induktion und Abduktion bezeichnet. In seinem Artikel weist er überdies an zahlreichen Beispielen nach, dass bereits *The Discovery of Grounded Theory* zahlreiche Passagen enthält, in denen implizit auf abduktives Folgern verwiesen wird.

13 Diese spiralförmige Erkenntnislogik beruht, wie Strübing (2014: 41-45) zeigt, auf Deweys pragmatistischem Problemlösungszyklus, der von fünf Stufen ausgeht: Zu Beginn steht ein Routinebruch, der mit einer Handlungshemmung einhergeht, weil ein Problem nicht mittels Routinehandeln gelöst werden kann. Nach einer Definition des Problems werden in ei-

Breuer et al. schreiben über dieses »zirkulär-iterative Muster«:

Wir können den Ablauf beim Fokussieren eines bisher nicht kategorial identifizierten empirischen Phänomens [...] beginnen lassen, dem durch einen kreativ-erfinderischen Akt – abduktiv – eine (innovativ-hypothetische) konzeptuelle Deutung zugeordnet wird, aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen [...] vornehmen kann. Das empirische Material wird daraufhin durchsucht, ob sich dort induktive Stützungen (weitere positive Belege) für das verfolgte kategoriale Konzept finden lassen. (Breuer et al. 2019: 59)

Abduktionen können zwar nicht methodisch herbeigeführt werden (vgl. Reichertz 2011: 287), allerdings beschreibt Reichertz in Bezug auf Peirce eine abduktive Haltung (vgl. auch Breuer et al. 2019: 56-59) und zwei konkrete Strategien, die für abduktive Schlüsse förderlich sind. Dabei geht es darum, entweder Situationen herbeizuführen, die mit hohem Handlungsdruck und damit auch Zweifel oder gar Angst verbunden sind, oder solche, in denen die Forschenden gleich einer Tagträumerei von jeglichem Handlungsdruck befreit sind: »[I]n beiden Fällen bewirken die Verfahrensweisen, dass der bewusst arbeitende, mit logischen Regeln vertraute Verstand ausmanövriert wird.« (Reichertz 2011: 288) Strübing (2014: 48) verweist darüber hinaus auf die von Strauss und Corbin vorgeschlagenen analytischen Strategien, die unterschiedliche Techniken wie das Befragen des Materials, das Aufstellen von Vergleichen oder den Rückgriff auf eigenes Expert_innenwissen umfassen (vgl. Corbin und Strauss 2015: 88-101).¹⁴

2.2.4 Verkörperung und Situiertheit der Forschenden

Clarke et al. (2018: 41) betonen, dass es nötig sei, die Verkörperung und Situiertheit aller Wissensproduzent_innen im Forschungsprozess – Forscher_innen ebenso wie Untersuchungspartner_innen – anzuerkennen und produktiv zu nutzen.

nem dritten Schritt die Bedingungen der Situation untersucht, wobei spontane Eingebungen und Assoziationen entstehen: »Problemlösen wird im Pragmatismus nicht einfach als eine systematische Re-Kombination bekannter Zusammenhänge verstanden, sondern als kreativer Prozess, der zunächst mit spontanen Eingebungen und Assoziationen beginnt [...], dann aber sukzessive zu konkreteren, ausgearbeiteteren Handlungsvorgaben voranschreitet.« (Strübing 2014: 42) Im vierten Schritt, den Dewey *reasoning* nennt, werden diese ersten Ideen und Fakten miteinander in Beziehung gesetzt, woraus Ad-hoc-Hypothesen entstehen, die sich im fünften Schritt, dem *experiment*, bewähren müssen. Dieser Prozess wird gegebenenfalls mehrfach durchlaufen, bis das Problem gelöst ist. Breuer et al. (2019: 55, Hervorhebung im Original) ergänzen die pragmatistische Untersuchungslogik um die Erkenntnisfigur des hermeneutischen Zirkels als »eine Kreisbewegung zwischen Vor-/Verständnis und (Ereignis-, Phänomen-)Deutung.«

¹⁴ Wie ich selbst im Prozess mit der abduktiven Forschungslogik umging, beschreibe ich in Kapitel 2.3.

Damit grenzen sie sich von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis ab, das davon ausgeht, die Forschenden könnten im Forschungsprozess unsichtbar bleiben. Mit Bezug auf Donna Haraway (1997) bezeichnen Clarke et al. (2018: 41, Hervorhebung im Original) Forschende daher als »*immodest witnesses* [...], reflexively embodied knowers who produce new knowledge and new framings of what can and *should* be known regardless of profitability and perhaps despite it.« Breuer et al. (2019: 10) streichen die aktive Rolle der Forschenden in ihrer Bezeichnung des Forschungsprozesses als »epistemologische Geburtshilfe-Arbeit« heraus und setzen sich intensiv mit »Selbstreflexivität als Erkenntnisfenster« (Breuer et al. 2019: 83) auseinander. Sie beschreiben eine_n Forschende_n als »Person mit institutioneller und disziplinärer Einbettung« (Breuer et al. 2019: 86) und »lebensweltlich kontextuierte Person« (Breuer et al. 2019: 90), wobei sowohl die institutionelle Prägung als auch die persönliche Verfasstheit – Breuer et al. (2019: 90) nennen »Motive, Sensorien, körperliche Verfassungen, [...] soziale, ethnische, Alters-, Generationen- und Geschlechts-/Gender-Charakteristik« – die Erkenntnisarbeit und den Forschungsprozess beeinflussen. Wichtig sei es daher, bereits zu Beginn des Forschungsprozesses und dann kontinuierlich weiter die eigenen Vorannahmen zu dokumentieren und zu analysieren. Ein wesentliches Konzept, auf das Breuer et al. (2019: 108-111) und Clarke et al. (2018: 25f.) verweisen, ist Perspektivität: »Die *Perspektivitäts*-Charakteristik gilt nicht nur für die Akteure im Forschungsfeld, auch die *Forschende* ist darin eingebunden. Sie kann sich ebenfalls nicht über die grundlegenden Positionierungs-Voraussetzungen – ihre Subjektivität, Standpunktgebundenheit, Feldverquickung – erheben.« (Breuer et al. 2019: 111, Hervorhebung im Original) Der erkenntnistheoretische Vorteil von Forschenden besteht nach Breuer et al. (2019: 111, Hervorhebung im Original) jedoch darin, über »spezifische methodische Erkenntnisverfahren« und die »Muße zur Rekonstruktion, zur Kontrastierung, zur (Gegenstands- und Selbst-)Reflexion« zu verfügen.¹⁵ Um Selbstreflexion in den Forschungsprozess zu integrieren, arbeiten Breuer et al. (2019: 120-122) Leitfragen aus, die sich an den sechs idealtypischen Forschungsphasen einer Grounded Theory-Studie orientieren. Darin geht es um die Themenwahl, den Methodenzuschnitt, die Positionierung der Forschenden im Feld, die Dokumentation, die Auswertung und Interpretation sowie die Darstellung und Präsentation. Als konkrete Praktiken der Selbstreflexion schlagen sie das Führen eines Forschungstagebuchs, die Explikation der eigenen Präkonzepte, das

15 Breuer et al. (2019: 111) verweisen gleichwohl auch auf wissenschaftlich-institutionelle Bedingungen, die »anti-kontemplative Effekte« mit sich bringen.

Schreiben selbstreflexiver Memos und den Austausch innerhalb von Forschungsgruppen vor.¹⁶

2.2.5 Der Situationsbegriff als analytische Grundlage

Aus der Erkenntnis heraus, dass menschliches Handeln und Wissen stets situiert sind, ergibt sich für Clarke die Notwendigkeit, diese Situietheit auch analytisch entsprechend zu erfassen. Sie kritisiert, dass Glaser und Strauss diesen Aspekt ursprünglich nicht berücksichtigt hätten (vgl. Clarke et al. 2018: 16). Strauss entwickelte in weiterer Folge mit Corbin die »conditional matrix« (Strauss und Corbin 1990: 158), »to consider how various contextual elements ›condition‹ the action that is the central analytic focus in a GT analysis« (Clarke et al. 2018: 16). Die *conditional matrix*, später von Corbin und Strauss (2015: 160) auch *conditional/consequential matrix* oder schlicht *matrix* genannt, sollte Komplexität in die Analyse bringen, indem unterschiedliche Perspektiven, Bedingungen und mögliche Folgen einbezogen werden. Sie wurde über die Jahre von Strauss und Corbin deutlich weiterentwickelt (vgl. Clarke et al. 2018: 43), im Kern blieben Sie allerdings bei der Darstellung einer Handlung oder Interaktion im Zentrum, um die sich in konzentrischen Kreisen von innen nach außen – von Mikro nach Makro – *conditional elements* anordnen. Wenngleich Corbin und Strauss betonen, dass es das Wechselspiel sei, das die Situation komplex mache (Corbin und Strauss 2015: 162), halten sie doch an der Mikro-Makro-Dichotomie fest.

Dies kritisiert Clarke und zielt mit ihrer Situational Analysis nun, beeinflusst durch poststrukturalistisches und postmodernes Denken, auf eine Überwindung gängiger soziologischer Dichotomien wie Mikro/Makro und Handlung/Kontext ab. Sie postuliert: »In SA the conditions of the situation are in the situation. There is no such thing as ›context‹.« (Clarke et al. 2018: 46, Hervorhebung im Original) Alle Elemente in einer Situation seien für diese nicht lediglich rahmend oder kontextualisierend, sondern bestimmend. Mehr noch argumentiert sie im Sinn einer flachen Ontologie (vgl. Kapitel 3.3.1) dass jedes Element potenziell Einfluss auf jedes andere Element in der Situation haben könne: »[E]verything in the situation both affects and constitutes most everything else in the situation in some way(s).« (Clarke et al. 2018: 46) Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Situation zur analytischen Grundlage der Situational Analysis wird. Clarke entwickelte die *matrix* von Corbin und Strauss weiter zur *situational matrix*, in der die Elemente der Situation – darunter Individuen, Gruppen, nichtmenschliche Elemente und Diskurse – rund um die zentrale

16 Ich orientierte mich in meinem Forschungsprozess maßgeblich an den umfangreichen und detaillierten Ausführungen und Vorschlägen von Breuer et al. (2019: 83-123). Ausführlich zur Selbstreflexion vgl. Kapitel 2.3.

Handlung oder Interaktion angeordnet und von einer unterbrochenen Linie umrandet sind. Damit deutet sie grafisch die Durchlässigkeit und Wechselwirkung zwischen allen Elementen in der Situation an (vgl. Clarke et al. 2018, S. 44).

Ihren Situationsbegriff leitet Clarke aus verschiedenen Quellen ab, wobei der Pragmatist John Dewey, von dessen Philosophie bereits Strauss grundlegend beeinflusst war, als Zentrum und Ausgangspunkt dient. Er umschreibt den Situationsbegriff in seinem Buch *Logic: The Theory of Inquiry* folgendermaßen:

What is designated by the word ›situation‹ is not a single object or event or set of objects and events. For we never experience nor form judgements about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. The latter is what is called ›situation‹. (Dewey 1938: 66, Hervorhebung im Original)

Damit baut er auf einem Konzept auf, das Mead *emergence* nannte und für das er konstatierte, dass etwas Neues entstehe, wenn Dinge zusammenkämen (vgl. Mead 1938). Dewey habe, so Clarke et al. (2018: 69, Hervorhebung im Original), diese Idee weitergeführt, indem »[h]e framed the situation as itself having a *gestalt* that makes the whole greater than the sum of its parts.« Über Dewey hinaus bezieht Clarke sich noch auf eine Reihe weiterer theoretischer Ansätze, die in der Folge allerdings nur ansatzweise skizziert werden sollen (vgl. Clarke et al. 2018: 68-71). So verweist sie auf die, auch für den symbolischen Interaktionismus grundlegende, Situationsdefinition von William I. und Dorothy S. Thomas (1928), die argumentieren, dass Situationen, die als real definiert werden, auch real in all ihren Konsequenzen seien. Damit betonen sie die Bedeutung der Perspektive für die Interpretation einer Situation. Schließlich verweist sie auch auf die feministische Wissenschaftlerin Donna Haraway und deren grundlegende Publikation *Situated Knowledges* (1991), in der sie argumentiert, dass alle Wissensträger_innen verkörpert seien und jedes Wissen situiert sei. Clarke et al. resümieren:

In sum, the situation has been widely theorized as both an object and an ongoing process. All these threads are important in grasping the concept deeply, especially that a situation is a *gestalt* greater than the sum of its parts. Moreover, this *gestalt* is also reflected in the situation as such. Its relationalities form an ongoing ecology with its own momentums, the foci of SA. (Clarke et al. 2018: 71)

Methodisch schlägt sich diese analytische Fokussierung in Form von drei verschiedenen Mapping-Strategien nieder, auf die ich in Kapitel 2.3.3.4 im Detail eingehen werde.