

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien

<i>Nicolle Pfaff</i> <i>Anja Tervooren</i>	Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. Editorial	157
<i>Burkhard Schäffer</i> <i>Denise Klinge</i> <i>Franz Krämer</i>	Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode	163
<i>Helge Kminek</i> <i>Michael Meier</i> <i>Christoph Schindler</i> <i>Julian Hocker</i> <i>Cornelia Veja</i>	Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen – zu den Potentialen und Grenzen einer virtuellen Forschungsumgebung, und ihres Einsatzes in der akademischen Lehre	185
<i>Tina-Berith Schrader</i> <i>Bettina Brenneke</i> <i>Nicolle Pfaff</i> <i>Anja Tervooren</i>	„Das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten...“. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen	199
<i>Paul Sebastian Ruppel</i>	Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit	217
<i>Renate Pohl-Mayerhöfer</i> <i>Anneka Beck</i> <i>Silke Grinke</i> <i>Judith Haase</i> <i>Robert Hantsch</i> <i>Stephanie Haupt</i> <i>Hartmut Reinke</i> <i>Inga Scheumann</i> <i>Julia Weigt</i>	Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen	233

Debatte

<i>Hubert Knoblauch</i>	Relationale Phänomenologie, reflexive Methodologie und empirische Wissenschaftstheorie: Zur Kritik und Weiterführung der „Kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit“	245
-------------------------	---	-----

Freie Beiträge

<i>Hanna Haag</i>	Das Familiengespräch als vernachlässigte Kategorie? Intergenerationale Erfahrungsräume im Fokus dokumentarischer Rekonstruktion	259
<i>Dieter Nittel Marlena Kilinç</i>	Die Qualität der Qualität? Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens	275
<i>Fabio Nagele Ulrike Greiner</i>	Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis. Zur Rekonstruktion a-theoretischen Wissens in den Differenzerfahrungen von Lehrpersonen	293

Rezensionen

<i>Kevin Stützel</i>	Sebastian Schönemann: Symbolbilder des Holocaust. Fotografien der Vernichtung im sozialen Gedächtnis	309
<i>Serafina Morrin</i>	Evamaria Zettl: Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel	312
Autorinnen und Autoren		317
Manuskriptregeln und Rezensionen		321
Vorschau		324

Burkhard Schäffer, Denise Klinge und Franz Krämer

Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode

Software-mediated Research, Teaching and Learning with the Documentary Method

Zusammenfassung

Am Beispiel der Entwicklung von DokuMet QDA, einer neuen Software für die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode wird in dem Beitrag empirisch und theoretisch rekonstruiert, wie methodisches und methodologisches Wissen in Software ‚eingeschrieben‘ wird. Die hierbei auftretenden ‚Übersetzungsprozesse‘ zwischen Methodenexpert*innen auf der einen und Programmierer*innen auf der anderen Seite werden empirisch anhand der Analyse unterschiedlicher Dokumente rekonstruiert, die bei dem Entwicklungsprozess anfallen. Folgende Fragen werden behandelt: Wie lässt sich (implizites) Methodenwissen in Software ‚übersetzen‘? Was geht dabei verloren und was kommt hinzu? Wie lässt sich also eine Methode ‚technisieren‘ und welche Folgen hat dies für Kontexte von Methodenausbildung? In den programmatischen Schlussfolgerungen wird argumentiert, dass der Forschungsprozess mittels Software intersubjektiv überprüfbarer, damit transparenter und so damit auch besser lehrbar gemacht werden kann.

Schlagwörter: QDA-Software, Dokumentarische Methode, Rekonstruktive Sozialforschung, Methodenlehre, Methodenwissen, Medientheorie, Technikentwicklung

Abstract

Using the example of the development of DokuMet QDA, a new software for evaluation with the documentary method, the article empirically and theoretically reconstructs how methodological and methodical knowledge is ‘inscribed’ in software. The resulting ‘translation processes’ between method experts on the one hand and programmers on the other hand are reconstructed empirically on the basis of the analysis of different documents that arise during the development process. Among others, the following questions will be dealt with: How can (implicit) methodological knowledge be ‘translated’ into software? What is lost and what is added? So how can a method be ‘engineered’ and what consequences does this have for the contexts of method training? In the programmatic conclusions it is argued that the research process can be checked intersubjectively by means of software, thus making it more transparent and thus better teachable.

Keywords: QDA Software, Documentary Method, Qualitative Research, Intermediation of Research Methods, Interpretation Knowledge, Media Theory, Technology Development

1 Einleitung

Die Lehre von Methodenwissen und -können ist ein wichtiger Bestandteil universitärer Ausbildung. Im Bereich qualitativer Forschung werden in jüngerer Zeit zunehmend neue didaktische Formate wie z.B. virtuelle Forschungswerkstätten angeboten oder methodische Module auf Lernplattformen zum Selbststudium bereitgestellt (vgl. Brennecke, Schrader, Pfaff, Tervooren in diesem Themenschwerpunkt). Parallel hierzu hat sich spezialisierte Software für „qualitative data analysis“ (QDA) immer mehr als Forschungsunterstützung etabliert (etwa die Programme MaxQDA, Atlas.TI oder NVivo). Insgesamt scheint sich hier ein noch nicht genau abschätzbarer Wandel in den Praxen qualitativer Forschung und ihrer Vermittlung anzubahnen, den wir in diesem Artikel am Beispiel der eigenen Entwicklung einer neuen QDA-Software namens DokuMet QDA beschreiben wollen. Wir wollen aufzeigen, wie methodisches und methodologisches Wissen, das auf unseren Erfahrungen mit der Auswertungspraxis mit der Dokumentarischen Methode beruht, in die Software ‚eingeschrieben‘ wird und wie sich hierdurch auch die Methode verändert. Die ‚Übersetzungsprozesse‘ zwischen Methodenexpert*innen einerseits und den Programmierer*innen andererseits wollen wir empirisch anhand der Analyse unterschiedlicher Dokumente rekonstruieren, die bei dem Entwicklungsprozess entstanden sind. Die Rekonstruktion kann als exemplarisch für den durch die digitale Entwicklung ausgelösten Wandel von Wissensformen in Lehr-Lernkontexten angesehen werden. Denn auch im Bereich von Methodenvermittlung haben wir es häufig mit der Rekontextualisierung, Veränderung und manchmal auch mit dem Ersetzen analoger Handlungspraxen durch digitale Handlungsträgerschaft (vgl. Latour 2007) zu tun.

2 Die analoge Vermittlung und Aneignung von „konjunktivem“ und „kommunikativ-generalisiertem Methodenwissen“: aus Büchern, in Seminaren und Forschungswerkstätten

„Methodenwissen“ in einem allgemeinen Sinn erstreckt sich über Methoden, Methodologien, Grundlagen- und Gegenstandstheorien (vgl. Dörner/Schäffer 2012b) gleichermaßen. Jemand, der oder die allgemeines Methodenwissen besitzt, kann also beurteilen, wie eigene gegenstandsbezogene Fragen grundlagentheoretisch gerahmt sind und den Einsatz von Methoden methodologisch begründen. Dieses Wissen bewegt sich in den Begriffen der Dokumentarischen Methode auf einer kommunikativ-generalisierten Ebene (vgl. Bohnsack 2017, S. 84ff.), weshalb man hier auch von einem *kommunikativ-generalisierten Dimension des Methodenwissens* sprechen kann. Es handelt sich um ein theoretisches Wissen über etwas, nicht um ein Wissen, das in konkreten Handlungsvollzügen erworben wurde. Hiervon wollen wir eine Dimension des Methodenwissens abgrenzen, bei der es vor allem um ein handlungspraktisches Wissen beim Interpretieren empirischen Materials geht, also um ein in konkrete Praxisvollzüge eingebundenes *Methoden-*

Helge Kminek, Michael Meier, Christoph Schindler,
Julian Hocker und Cornelia Veja

Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen – zu den Potentialen und Grenzen einer virtuellen Forschungsumgebung und ihres Einsatzes in der akademischen Lehre

Interpretation in the Context of Virtual Research Environments – on the Potentials and Limits of Using a Virtual Research Environment and Its Use in Academic Teaching

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird eine für die Methode der Objektiven Hermeneutik entwickelte virtuelle Forschungsumgebung vorgestellt. Mit Blick auf die Forschungsbefunde zum Einsatz von Objektiver Hermeneutik in der akademischen Lehre werden Voraussetzungen und Potentiale für die Einsatzmöglichkeiten einer virtuellen Forschungsumgebung diskutiert. Dies erfolgt unter anderem am Beispiel eines Lehrforschungsseminars, dessen erste Ergebnisse die These stützen, dass die hier vorgestellte virtuelle Forschungsumgebung eine sinnvolle Ergänzung der universitären Methodenlehre darstellen kann.

Schlagwörter: Kasuistik, Virtuelle Forschungsumgebung, Lehrer*innenbildung, Objektive Hermeneutik, Forschendes Lernen

Abstract

The article presents the virtual research environment developed for the method of Objective Hermeneutics. With regard to the research findings on the use of objective hermeneutics in academic teaching, the requirements and potential for the possible uses of a virtual research environment are discussed. The discussion is based, among other things, on the example of a teaching research seminar, the initial results of which support the thesis that the virtual research environment presented here can be a useful supplement to university methodology, especially for Objective Hermeneutics.

Keywords: Casuistic, Virtual Research Environment, Teacher Training, Objective Hermeneutics, Research-based Learning

1 Einleitung

Die Formen wissenschaftlichen Arbeitens und Diskutierens haben sich in den letzten zehn Jahren durch die Digitalisierung gewandelt. Die meisten, wenn nicht gar alle Universitäten, nutzen Möglichkeiten der digitalen Unterstützung in der

Lehre. Hierzu werden verschiedene Arten von virtuellen Plattformen verwendet, die die unterschiedlichen universitären Lehrformate (Vorlesungen, Seminare, Übungen usw.) unterstützen (sollen). So werden beispielsweise Plattformen dafür eingerichtet, um die Seminar- und Vorlesungs-Texte zu distribuieren, (Prüfungs-) Aufgaben zu stellen und diese zu bearbeiten. Heute werden zunehmend wissenschaftliche Problemstellungen auf diesen speziellen Plattformen oder in privatkommerziellen Social-Media-Angeboten diskutiert und Verständnisschwierigkeiten bearbeitet. Oftmals übertragen diese Technologien lediglich analoge Praxen wie z.B. das Verteilen von Lektüre auf das Digitale. Eine darüber hinausgehende Modifikation der universitären Lehre findet häufig nicht statt, obgleich die neuen Technologien durchaus technisches Potential für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der universitären Lehre böten.

Im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes *Semantic MediaWiki for Collaborative Corpora Analysis (Semantic CorA)* wurden auf der Basis von *Semantic Media-Wiki* virtuelle Forschungsumgebungen entwickelt.¹ Die virtuelle Interpretationsumgebung wurde gezielt für die objektiv-hermeneutische Forschungspraxis entwickelt und kann im Rahmen der universitären Methodenausbildung eine unterstützende Funktion übernehmen, insbesondere bei dem schwierigen Prozess der Einsozialisation in die objektiv-hermeneutische Interpretationspraxis. Im Folgenden wird dieser Beitrag (1) das methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik knapp skizzieren und erläutern, (2) wie das Interface der Interpretationsumgebung *OHI Tool* designt wurde, um den Interpretationsprozess im Sinne der Objektiven Hermeneutik zu unterstützen. Schließlich werden wir über die (3) Erfahrungen mit dem Einsatz des Interpretationstools in der universitären Lehre berichten und abschließend im Fazit (4) die These entfalten, dass das *OHI Tool* das Erlernen der objektiv-hermeneutischen Interpretationspraxis sinnvoll unterstützen kann.

2 Die Methode der Objektiven Hermeneutik

Maßgeblich hat Ulrich Oevermann (1981, 2000) die Methode der Objektiven Hermeneutik als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode zur Interpretation von Texten entwickelt.² Das zentrale Anliegen der Methode besteht darin, den „Akt der Interpretation als methodische[n] Kern einer sinnverstehenden Wirklichkeitsforschung“ (Wernet 2000, S. 9) an intersubjektiv überprüfbare Kriterien zu binden.

Die Objektive Hermeneutik arbeitet vorwiegend mit Texten, die als „Protokolle der Wirklichkeit“ (Wernet 2000, S. 12) verstanden werden. Diese Protokolle enthalten eine sinnhafte Struktur, die der Welt entstammt, für die das Protokoll beziehungsweise der Text steht. Den Sinn des Protokolls und damit die Wirklichkeit, methodisch kontrolliert zu erfassen, ist das Ziel der Methode. Auch wenn die Objektive Hermeneutik letztlich eine Kunstlehre ist und es somit verschiedene Varianten einer objektiv-hermeneutischen Interpretation gibt (vgl. Reichertz 2004), so kann die am häufigsten angewendete Variante von Andreas Wernet (2000) für das methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik gelten.

Nach diesem Vorgehen wird das zu interpretierende Protokoll Sequenz für Sequenz interpretiert. Das Einbeziehen späterer Sequenzen ist nicht zulässig. Der Zuschnitt der Länge einer Sequenz selbst ist methodisch nicht operationalisierbar

Tina-Berith Schrader, Bettina Brenneke, Nicolle Pfaff
und Anja Tervooren

„Das ist jetzt eine gute Situation und das
kannst du gut beobachten...“

Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des
qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte
der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-
Kursen

“So this is a good situation, this is something you can
observe”

Reconstruction of Student Experiences of learning qualitative
methods as a starting point for the development of online
courses on research methods

Zusammenfassung

Die Frage, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende mit qualitativen Forschungsmethoden machen, steht im Fokus dieses Beitrags. Nach einer Darstellung des aktuellen Diskurses zum Forschenden Lernen im Lehramtsstudium wird die Forschungspraxis von Studierenden, die in den Praxisphasen ihres Studiums selbst forschen, anhand von Gruppendiskussionen rekonstruiert. Dabei dokumentieren sich unterschiedliche Verständnisse von Forschung innerhalb des Lehramtsstudiums und – damit verbunden – differente Praktiken des Forschens und forschungsmethodischen Lernens, die wir als intuitiven, reflexiven und instrumentellen Typ fassen. Ausgehend von den Ergebnissen werden Konzepte für eine Weiterentwicklung von Online-Angeboten zur Vermittlung von forschungsmethodischem Wissen und forschungspraktischen Fähigkeiten vorgeschlagen.

Schlagworte: E-Learning, Forschungserfahrungen von Lehramtsstudierenden, Lehrer*innenbildung, dokumentarische Methode, qualitative Methodenausbildung

Abstract

Focusing on the teacher students experiences with qualitative research methods we present a typology of understanding research as a part of teacher education and research practice. Based on analysis of group discussions with teacher students we differentiate intuitive, reflexive and instrumental types of students methods learning. Related to this typology we draw concepts for the further development of online courses to impart research methodological knowledge and practical research skills in teacher education.

Keywords: E-learning, research-experiences of educational students, university-based teacher training, documentary method of interpretation, qualitative methods training

1 Einleitung

In der akademischen Ausbildung für pädagogische Berufe wird das Erlernen qualitativer Forschung als ein Baustein angesehen, um pädagogische Professionalität zu entwickeln. Dabei wird v.a. auf die Bedeutung fallverstehender Zugänge, auf das Interesse am Nachvollzug subjektiven Sinns sowie auf den Stellenwert von Selbstreflexion Bezug genommen. So werden Forschungen, die durch Studierende geplant und durchgeführt werden, etwa im Feld der Sozialen Arbeit (z.B. Kraimer/Wyssen-Kaufmann 2012; Schütze 1994; Völter 2008), aber auch in der Lehrer*innenbildung (z.B. Fabel-Lamla/Tiefel 2003; Geier 2016; Hummrich/Meier 2016) ein Potenzial für die pädagogische Professionalisierung zugeschrieben (vgl. auch Fichten 2017). Über das methodisch gesicherte und intersubjektiv nachvollziehbare Erschließen des Einzelfalls, das Einüben von individuellen und kollektiven Reflexionsprozessen sowie in der Kooperation als Modus der Fall- und Weltdeutung sollen grundlegende Fähigkeiten für das spätere Handeln als Fachkraft oder Lehrkraft aufgebaut werden.

Empirische Studien, die Forschungserfahrungen von Studierenden – insbesondere von Lehramtsstudierenden – zum Gegenstand machen, liegen jedoch nur wenige vor. Dies resultiert nicht zuletzt auch aus den heterogenen Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern, die eine immer auch teilweise standortgebundene Forschung mit kontextspezifischen Erkenntnissen zum Forschenden Lernen an einzelnen Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen nach sich ziehen. Dennoch stellt gerade das Praxissemester, das derzeit zum festen Bestandteil der Lehrer*innenbildung wird und in dem Studierende u.a. in den Praktikumsschulen forschen, einen gemeinsamen Bezugspunkt dar.

Im vorliegenden Beitrag steht die Frage im Fokus, wie Lehramtsstudierende im Kontext von Praxisphasen qualitative forschungsmethodische Kenntnisse erwerben. Wir fragen, welche Erfahrungen Studierende beim Erlernen von und Einüben in qualitative Forschungsmethoden machen und auf welches handlungsleitende Wissen sie zurückgreifen. Auf der Grundlage von Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Studierenden nach der dokumentarischen Methode (z.B. Bohnsack 2014) werden Formen des forschungsmethodischen Lernens unterschieden, in denen sich differente Bezüge auf die Anforderung selbst zu forschen, Kontraste in den Annahmen über gute Forschung sowie divergierende Perspektiven auf die Bedeutung qualitativen Forschens für die Lehramtsausbildung dokumentieren. Vor dem Hintergrund der präsentierten empirischen Befunde schließen wir mit konzeptionellen Überlegungen zur Weiterentwicklung onlinebasierter forschungsmethodischer Lehr-Lern-Settings im Lehramtsstudium. Dabei stellt gerade das fehlende Wissen darüber, wie Studierende, aber auch Forscher*innen auf anderen Qualifikationsniveaus qualitativ forschen und forschen lernen, eine Herausforderung für die didaktische Aufbereitung von digitalen Lernräumen abseits der klassischen *face-to-face*-Situation in der Forschungswerkstatt dar.

Paul Sebastian Ruppel

Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit

The Research Workshop as a Cooperative Teaching and Learning Arrangement: Potentials and Challenges of a Hybrid Form of Online and Offline Cooperation

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird auf Grundlage der Erfahrungen aus zurückliegenden und laufenden Lehrforschungsprojekten sowie der „Meisterklasse: Qualitative Methoden der Sozialforschung und Kulturanalyse“ die kooperative interpretative Forschungspraxis zwischen Masterstudierenden und Promovierenden aus der Sozialwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum vorgestellt. Insbesondere wird diese interpretative Praxis hinsichtlich des Forschungsprozesses und als hybride Form der On- und Offline-Zusammenarbeit diskutiert. Ziel des Beitrags ist, diese sich primär ‚offline‘ vollziehende Praxis zu beschreiben und insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Integration digitaler Medien in qualitativ-methodische Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements zu reflektieren.

Schlagwörter: Forschungswerkstatt, Forschendes Lernen, kooperative Lehr-Lern-Arrangements, interpretative Forschungspraxis, Peer-to-Peer-Forschung, Digitalisierung

Abstract

In this contribution I draw on past and current experience from designing and conducting teaching research projects and the so called „Masterclass: Qualitative Methods of Social Research and Cultural Analysis“ to reflect on the cooperative interpretative research practice among Master and Doctoral students from the social science at the Ruhr University Bochum. The focus lies on discussing this interpretative practice in respect of the research process and as a hybrid form of online and offline cooperation. The aim of this article is to describe this primarily ‚offline‘ practice and to reflect on it particularly in the light of an increasing integration of digital media into arrangements of teaching and learning qualitative methods and doing qualitative research.

Keywords: research workshop, research-based learning, cooperative teaching and learning arrangements, interpretative research practice, peer-to-peer research, digitalization

1 Einleitung

Qualitative Forschung hat in den Sozialwissenschaften eine lange Tradition. Mittlerweile liegen stark ausdifferenzierte Vorschläge für methodisch-technische Verfahrensschritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse vor (für einen knappen Überblick vgl. Mey/Ruppel 2018). Diese methodischen Zugänge sind wiederum eingebettet in ein breites Spektrum mitunter stark divergierender theoretischer Fundierungen, Methodologien, Ansätze und Forschungsstile. Die Debatte über die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden in der universitären Lehre und damit verbundene hochschuldidaktische Zielsetzungen reicht indes nicht ganz so lange zurück und wartet bislang mit keiner den Methoden und Methodologien qualitativer Forschung vergleichbaren Ausdifferenzierung auf, wird jedoch nicht zuletzt angesichts einer sich rasch wandelnden Hochschullandschaft immer wieder neu justiert (siehe Flick et al. 2014; Schreier/Breuer 2017; Kanter et al. 2020; Breuer/Schreier 2007 zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen qualitativer Methoden“).

Qualitativ-methodische Forschungsprojekte sowie qualitativ-methodische Lehr-Lern-Arrangements verbindet, dass der Nutzung digitaler Medien eine immer größere Rolle zukommt und diese mittlerweile in den unterschiedlichsten Formen Anwendung finden. Dies verwundert kaum, denn weder qualitatives Forschen noch hochschuldidaktische Zugänge sind entkoppelt von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen sowie infrastrukturellen und technischen Entwicklungen.¹ Qualitative Forschungspraxis, die Ausgestaltung des Lehrens und Lernens qualitativer Methoden sowie die Digitalisierung bilden die drei zentralen Bezugspunkte dieses Beitrags. In Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements können sie indes aufs Engste verwoben und bisweilen analytisch schwer zu trennen sein, nicht zuletzt, da sie sich gegenseitig bedingen und handlungspraktisch verbunden sind. Nichtsdestotrotz erfolgen im Rahmen dieses Beitrags die Thematisierungen zuweilen mit selektivem Fokus auf einzelne Bezugspunkte.

In der qualitativen Forschungspraxis können digitale Modi der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse in sehr vielen Bereichen zum Einsatz kommen. So sind beispielsweise neben der weitgehenden Etablierung von digitalen Aufnahmen von Interviewgesprächen in den letzten Jahren auch deren Arten und Weisen der Durchführung variantenreicher geworden. Neben *Face-to-Face*-Interviews sind solche per Telefon (vgl. etwa Schulz/Ruddat 2012) und per Videotelefonie (vgl. etwa Hanna 2012) getreten, die eine synchrone Kommunikation über Distanz erlauben, und auch das asynchrone Interviewen per E-Mail wurde schon vor längerer Zeit erprobt (vgl. Bampton/Cowton 2002). In jüngster Zeit wird vermehrt auf Daten zurückgegriffen, die online verfügbar sind und die nicht erst zu Forschungszwecken generiert werden müssen. So ist eine gesteigerte Nutzung von Chat-Diskussionen oder auch Blogs als Datenmaterial sowie digitaler (audio-) visueller Daten wie Bilder (vgl. Kauppert/Leser 2014), Filme (vgl. Peltzer/Keppeler 2015) und Videos (vgl. Dietrich/Mey 2018) zu verzeichnen. Neben der Erhebung neuer und dem Rückgriff auf bestehende (digitale bzw. digitalisierte) Daten hat sich auch deren Aufbereitung und Analyse durch technische Möglichkeiten verändert. Für die qualitative Analyse verbaler Daten ist die Verwendung von digital verfügbaren Transkripten zum Standard geworden und auch die sozialwissenschaftliche Bildanalyse profitiert von der vergleichsweise leichten Verfügbarkeit bzw. Aufbereitung digitaler Bilder und Videos.

Renate Pohl-Mayerhöfer, Anneka Beck, Silke Grinke,
Judith Haase, Robert Hantsch, Stephanie Haupt,
Hartmut Reinke, Inga Scheumann und Julia Weigt

Die Online-Netzwerkstatt AQUA¹ e.V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen

The online research workshop AQUA e.V.
for doctoral students: Guiding the way between
technology, e-science and group processes

Zusammenfassung:

Die Online-Forschungswerkstatt AQUA besteht seit ca. 17 Jahren, der Beitrag zeichnet nach, in welche Richtung sie sich entwickelte. Nach Darstellung der Genese von AQUA (1) erfolgt eine Anbindung an den Diskurs über die besonderen Herausforderungen der Promotionsphase (2). Es wird die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. in ihrer spezifischen Positionierung als Variante einer Struktur qualitativen Forschens vorgestellt (3). Der Artikel schließt mit der Beschreibung vom Ablauf der Sitzungen, der Lernumgebung und der genutzten Technologie, insbesondere der Nutzung bestimmter Funktionen der neuen Generation sozialer Software im Web 2.0 (4).²

Schlagwörter: Qualitative (Online-)Forschungswerkstätten, Social Media-Anwendungen des Web 2.0, E-Science, Nachwuchswissenschaftler*innen, eingetragener Verein.

Abstract:

The online research workshop AQUA exists since ca. 17 years, this article illustrates in which directions it has evolved. After presenting the genesis of AQUA (1) the connection to the discourse about the special challenges of the doctoral phase will follow (2). The Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. will be presented including their specific positioning as a version of a structure of qualitative research (3). The end of the article mentions the description of the sessions, the learning environment and the technology used, in particular concerning the use of specific factors of the new generation of social software in the web 2.0 (4).

Keywords: qualitative (Online-) research workshops, social-media-applications of the web 2.0, E-Science, young scientists, registered association.

1 Die Genese der Online-Netzwerkstatt AQUA e.V.

Die heutige Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. geht zurück auf die in den frühen 1990er Jahren von Katja Mruck initiierte und seit Mitte der 1990er Jahre von Mruck und Mey zur Begleitung von Qualifikationsarbeiten in realen Gruppen

konzeptionell entwickelte „Projektwerkstatt qualitatives Arbeiten“ (PW) (Mey 2020, Kap.2.1; Mruck/Mey 1998).³ Seit 1999 wurden in diesem Rahmen an der Freien Universität Berlin (FU) netzbasierte Medien für qualitative Forschung entwickelt, so die Mailingliste QSF_L und die Open Access-Zeitschrift FQS (Mruck/Mey 2006), außerdem startete eine moderierte Online-Arbeitsgruppe für Nachwuchswissenschaftler*innen (Mey/Ottmar/Mruck 2006, S. 4795). Das Konzept der PW wurde entsprechend adaptiert (Mruck/Niehoff/Mey 2004, S. 146–147). Gefördert 2002–2003 durch die Freie Universität Berlin und die Hans-Böckler-Stiftung, wurde sukzessive das Konzept einer Integrierten Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten als „Netzwerkstatt“ entwickelt und umgesetzt: vor allem für Dissertationen, vereinzelt auch Habilitationen; die Zusammenarbeit organisiert nach dem Peer-to-Peer-Prinzip (Ruppel/Mey 2012, S. 293). Wie schon bei der PW war Ziel eine standortunabhängige Begleitung über den gesamten Forschungsprozess, und vier Funktionen waren zentral: Kolloquium; Interpretationsgemeinschaft; Supervision; Unterstützung auf methodischer und auf persönlicher Ebene (Mruck/Mey 1998, S. 296). Die Trägerschaft lag bei der Internationalen Akademie Berlin (INA),⁴ die sich über das Institut für Qualitative Forschung (IQF) in der Weiterentwicklung qualitativer Verfahren und diesbezüglicher Kompetenzbildung engagiert. Den hochschulübergreifend sich konstituierenden Online-Arbeitsgruppen – eine von ihnen war AQUA – wurden virtuelle Arbeitsräume mit der Funktion für schriftliche Chats mit Protokollausgabe, sowie weitere Nutzungskomponenten zur Verfügung gestellt: personelle Betreuung, technischer Support, eine digitale Bibliothek mit Basistexten, die Möglichkeit, eigene Texte einzustellen, ein Plenum, Offline-Treffen i.S. des Blended Learning (Bargfrede/Mey/Mruck 2009, S. 57) u.a.m. Systematische Beschreibungen der Arbeitsweise von Online-Netzwerkgruppen auf dem genannten technologischen Stand finden sich gleichfalls bei Ruppel/Mey (2012); bei Gramespacher u.a. (2009, S. 108–113)⁵ auch über die damalige NetzWerkstatt AQUA, eine der Autorinnen ist Mitglied; bei Moritz (2009) über die NetzWerkstatt „Leuchtfener“. Albrecht-Ross u.a. (2016, S. 419) berichten über ihre seit über zwei Jahren bestehende selbstorganisierte Online-Forschungsgruppe, die sich über die Plattform Voice-Over-IP (VoIP, Internettelefonie ohne Bildübertragung) einloggt.

Im Frühjahr 2018 schloss das IQF die NetzWerkstatt aus organisatorischen Gründen und die „AQUAs“ arbeiteten in Eigenregie weiter. Nach mehreren Zwischenstationen gründeten die Mitglieder den eingetragenen Verein „Netzwerkstatt-AQUA e.V.“. Die Teilnehmenden befinden sich in ihren Qualifikationsarbeiten in unterschiedlichen Phasen: einige schreiben ihr Exposé, andere befinden sich mitten in den Analysen und wiederum andere schließen ihr Promotionsverfahren gerade ab. AQUA besteht derzeit aus acht Doktorand*innen und einem Promovierten und ist nicht schulenspezifisch (Mey 2020, Einleitung) orientiert: die Bandbreite der vertretenen Method(ologi)en qualitativer Sozialforschung reicht von der (Reflexiven) Grounded-Theory-Methodologie ((R)GTM) mit ihren neuen Spielarten konstruktivistische GTM und Situationsanalyse, über die Qualitative Inhaltsanalyse, die Dokumentarische Methode und Mixed Methods-Ansätze bis hin zu biographieanalytischen Zugängen. Von den Fachdisziplinen her vertreten sind aktuell Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften sowie Wirtschaftspädagogik. Berührungspunkte gibt es von Fall zu Fall über die Themen. Bei den Sitzungen werden im Sinne einer Investor-Triangulation (Schipping/Álvares 2019, S. 44–46) die jeweiligen Forschungsgegenstände von mehreren Seiten betrachtet.⁶ Über die regelmäßige Teilnahme wachsen die AQUAs zudem

Hubert Knoblauch

Relationale Phänomenologie, reflexive Methodologie und empirische Wissenschaftstheorie¹

Zur Kritik und Weiterführung der „Kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit“

Relational phenomenology, reflective methodology and empirical theory of science

On the critique and continuation of the “Communicative Construction of Reality”

Zusammenfassung

In diesem Beitrag soll die Kritik von Silke Steets (2019) und Jochem Kotthaus (2019) aufgenommen werden, die sich beide mit dem Buch „Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ und der daran anschließenden Skizze „Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ (in dieser Zeitschrift) auseinandersetzen. Beide Beiträge werfen wichtige Fragen auf, die den theoretischen Ansatz mit Blick auf die Rolle der Subjektivität herausfordern und nach den methodologischen Folgen insbesondere für die qualitative Forschung stellen. Nach einer Zusammenfassung der zentralen Kritikpunkte möchte ich die Frage nach der theoretischen Rolle der Subjektivität aufnehmen. Im Sinne der geforderten offenen Theorie ist es zu einem gemeinsamen Versuch der Lösung dieser Frage durch die (Re-)Integration der „Dialektik“ der gesellschaftlichen Konstruktion gekommen. Entgegen der Kritik von Kotthaus steht die vermeintliche Reduktion dieses Ansatzes auf lediglich zeitlich ausgerichtete Sequenzanalysen im Widerspruch zur theoretischen Rolle, die der Körperlichkeit des Handelns, der Materialität der Kommunikation und nicht zuletzt der Räumlichkeit zugeschrieben werden, die wesentliches Merkmal nicht nur der Theorie, sondern

Abstract

In this article, I take up the criticism of Silke Steets (2019) and Jochem Kotthaus (2019) of my book “Communicative Construction of Reality” and the subsequent article in this journal. Both critics raise questions as to the theoretical role of subjectivity of the methodological consequences of communicative constructivism especially for the qualitative research. After a summary of the central points of criticism, I would like to take up the question of the theoretical role of subjectivity in the third part of the contribution. In the sense of the open theory called for, the criticism has led to a joint attempt to solve this question by (re-)integrating the “dialectics” of social construction. In the fourth part, the contribution will deal with the methodological challenges to qualitative methodology. The presumed reduction of this approach to merely time-based sequence analyses contradicts the theoretical role attributed to the corporeality of action, the materiality of communication, and last but not least spatiality, which are essential features not only of theory but also of empirical research. Secondly, it should be emphasized that communicative constructivism is certainly based on a methodology which does not only allow for a systematization of empirical methods but subjects this systematics to a reflexive

auch der daran anschließenden empirischen Forschung sind. Zudem baut der kommunikative Konstruktivismus auf einer entwickelten Methodologie auf, die nicht nur eine Systematik der empirischen Methoden ermöglicht, sondern diese zum Gegenstand einer reflexiven Methodologie macht, die auch eine Relationierung der Mundanphänomenologie erfordert. Um den konstitutiven Zusammenhang zwischen der Theorie, den Methoden und der Methodologie zu klären, zielt der kommunikative Konstruktivismus deswegen auf eine neue empirische Wissenschaftstheorie.

Schlagwörter Wissenssoziologie, Konstruktivismus, Kommunikativer Konstruktivismus, Phänomenologie, Relativierung, Reflexive Methodologie, Empirische Wissenschaftstheorie

methodology, which also requires a relation of oral phenomenology. In order to clarify the constitutive relationship between theory, methods and methodology, communicative constructivism therefore aims at a new empirical theory of science.

Keywords: sociology of knowledge, constructivism, communicative constructivism, phenomenology, relativization, reflective methodology, empirical theory of science

1 Einleitung

In diesem Beitrag soll die Kritik von Silke Steets (2019) und Jochem Kotthaus (2019) aufgenommen werden, die sich beide mit meiner Monographie „Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ (Knoblauch 2017) und der daran anschließenden Skizze „Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit“ (Knoblauch 2019) auseinandersetzen. Beide Beiträge werfen wichtige Fragen auf, die, im Falle von Steets, den theoretischen Ansatz mit Blick auf die Rolle der Subjektivität herausfordern, im Falle von Kotthaus, die Frage nach den methodologischen Folgen insbesondere für die qualitative Rekonstruktion des Subjektiven stellen. Nach einer Zusammenfassung der zentralen Kritikpunkte (2) möchte ich im dritten Teil des Beitrags die Frage nach der theoretischen Rolle der Subjektivität aufnehmen. Im Sinne der geforderten offenen Theorie ist es zwischenzeitlich im Gespräch mit Steets schon zum gemeinsamen Versuch der Lösung dieser Frage durch die (Re-)Integration der „Dialektik“ der gesellschaftlichen Konstruktion gekommen. Im vierten Teil wird der Beitrag auf die methodologischen Herausforderungen eingehen, die von Kotthaus formuliert werden. Die vermeintliche Reduktion dieses Ansatzes auf lediglich zeitlich ausgerichtete Sequenzanalysen steht im Widerspruch zur theoretischen Rolle, die der Körperlichkeit des Handelns, der Materialität der Kommunikation und nicht zuletzt der Räumlichkeit zugeschrieben werden, die wesentliches Merkmal nicht nur der Theorie, sondern auch der empirischen Forschung sind. Zum zweiten soll betont werden, dass der kommunikative Konstruktivismus durchaus auf einer entwickelten Methodologie aufbaut, die nicht nur eine Systematik der empirischen Methoden ermöglicht. Diese Systematik ist selbst Gegenstand einer reflexiven Methodologie, die auch eine Relationierung der Mundanphänomenologie erfordert. Um den konstitutiven Zusammenhang zwischen der Theorie, den Metho-

Hanna Haag

Das Familiengespräch als vernachlässigte Kategorie?

Intergenerationale Erfahrungsräume im Fokus dokumentarischer Rekonstruktion

Family interviews as a missing category?

Intergenerational realms of experience and documentary research

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag greift die bislang weitgehend ausgebliebene Berücksichtigung des Familiengesprächs in methodologischen sowie forschungspraktischen Reflexionen der dokumentarischen Methode auf. Anhand empirischen Materials aus einem Projekt zur familialen Tradierung DDR-bezogener Orientierungen werden die Besonderheiten einer dokumentarischen Analyse von Familiengesprächen insbesondere mit Bezug zu den Begrifflichkeiten der Intergenerationalität und Rahmenkomplementarität vorgestellt. Auf diese Weise lässt sich die in der dokumentarischen Methode angeregte Diskussion um die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen, die sich bislang auf die Interaktion in pädagogischen Einrichtungen bezieht, um die familiäre respektive intergenerationale Kommunikation erweitern. Insbesondere die Heterogenität und Differenz konjunktiver Erfahrungsräume, die in der Analyse von Familiengesprächen evident werden, stellen die dokumentarische Methode vor neue Herausforderungen, die es zu reflektieren gilt.

Schlagwörter: Familiengespräch, dokumentarische Methode, Intergenerationalität, Rahmenkomplementarität, DDR-Vergangenheit

Abstract

The following paper refers to the so far widely missing consideration of the family interview within the methodological and practical reflection of the documentary method. By means of empirical data from a research project on familial transmission of GDR-knowledge characteristics of a documentary analysis of family interviews with a special focus on intergenerationality and frame complementarity is presented. In this way the discussion on the multidimensionality of experience spaces that has been stimulated within the documentary method is being expanded by the perspective on familial respectively intergenerational communication.

Keywords: family interview, documentary method, intergenerationality, frame complementarity, GDR past

1 Einleitung

Die Familie gewinnt in der qualitativen Sozialforschung zunehmend an Bedeutung (vgl. Thiel/Götz 2018).¹ So etwa in der Forschung zu sozialer Ungleichheit und Armutsreproduktion (Schiek 2017; Schiek/Ullrich 2018), in Arbeiten zu Bildungstransfer und Statuserhalt der gesellschaftlichen Mitte (Schad/Burzan 2018a, 2018b) oder im Kontext familienbiographischer Analysen krisenhafter Erfahrungen (Rosenthal/Bogner 2018). Was die genannten Studien verbindet, ist nicht nur eine Perspektive *auf* die Familie, sondern zugleich auch eine Perspektive *aus* der Familie als soziale und kommunikative Entität. Gewährleistet wird diese doppelte Perspektivität über einen mehrgenerationalen Zugang im Forschungssetting unter Rückgriff auf das *Familiengespräch* (Hildenbrand/Jahn 1988; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 109f.)² als Erhebungsinstrument, das insbesondere in der *Biografie*forschung (Inowlocki 1993, 2000, 2001, 2017; Keppeler 1994; Rosenthal 1995, 2010; Rosenthal/Stephan/Radenbach 2011; Rosenthal/Hindrichsen 2018; Rosenthal/Bogner 2018), der *Bildungsforschung* (Audehm/Zirfas 2000; Audehm 2007; Audehm/Wulf/Zirfas 2007; Brake/Büchner 2007; Nentwig-Gesemann 2007), der *Ungleichheitsforschung* (Grimm/Vogel 2019; Hensel-Schad 2019; Schiek/Ullrich 2017; Schad/Burzan 2018a) und der *Forschung zu sozialem Wandel* (Leonhard 2002; Haag 2018a; Heß 2014; Kerschgens 2009; Welzer/Moller/Tschuggnall 2002; Wohlrab-Sahr/Karstein/Schmidt-Lux 2009; Wehr 2017) zum Einsatz kommt.

Als gruppenbezogenes Erhebungsverfahren zeichnet sich das Familiengespräch durch seine Nähe zum Gruppendiskussionsverfahren aus, weshalb es sich besonders für die dokumentarische Rekonstruktion in der Tradition einer praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013) eignet. Die *praxeologische Wissenssoziologie* blickt auf implizite Strukturen, die sich über den Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums erschließen lassen: Die Angehörigen eines solchen Erfahrungsraums verstehen einander auf einer Ebene, die nur schwer explizierbar ist. Dieses unmittelbare Verstehen lässt sich wiederum auf kollektiv geteilte Erfahrungen innerhalb einer Gemeinschaft wie etwa einer Familie zurückführen (vgl. Bohnsack 2017; Nentwig-Gesemann 2017). Trotz der evidenten Nähe zur praxeologischen Wissenssoziologie finden Familiengespräche in der method(olog)ischen Diskussion der dokumentarischen Methode bislang kaum Berücksichtigung. Dies könnte, so die Vermutung, daran liegen, dass sich Familien eben vor allem auch durch das Ineinandergreifen unterschiedlicher Erfahrungsräume konstituieren. Der vorliegende Beitrag möchte daher *erstens* diese Lücke anhand von Familiengesprächen aus einem Forschungsprojekt zur Tradierung DDR-bezogener Orientierungen in ostdeutschen Familien (Haag 2018a) schließen und dabei *zweitens* die in der dokumentarischen Methode angelegte Diskussion um die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen (vgl. Asbrand/Nohl 2013; Asbrand/Martens 2017; Nentwig-Gesemann 2007; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018; Nohl 2018), die sich bis dato auf bildungsbezogene und damit zugleich organisationale Settings bezieht, um die Dimension der familialen Kommunikation und Wissensreproduktion erweitern. Gerade vor dem Hintergrund sozialer Wandlungsprozesse bringt die dokumentarische Rekonstruktion gruppenförmiger Gespräche die Verschränkung unterschiedlicher sozialer Ebenen zum Vorschein und liefert darüber wichtige Erkenntnisse für die Wechselwirkung generationaler, zeitgeschichtlicher und soziokultureller Prozesse.

Dieter Nittel und Marlena Kılınc

Die Qualität der Qualität?

Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

The quality of quality?

Empirical approach to a reflexive mechanism in the pedagogical organized system of lifelong learning

Zusammenfassung

Seit mehr als 20 Jahren prägt Qualität als generatives Thema die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion. Qualitätsentwicklung – so die Annahme – kann als reflexiver Mechanismus (vgl. Luhmann 1970) verstanden werden, mit dessen Hilfe das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens das im Modus des Lernens innewohnende Prinzip der Selbst- und Fremdkorrektur zur Erzeugung bestandserhaltender und innovativer Impulse auf sich selbst appliziert. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag zur Analyse von Qualitätsentwicklungen in pädagogischen Einrichtungen für einen Forschungszugang plädiert, der sich einer konsequent komparativen Sichtweise verpflichtet fühlt, die Erfahrungen der unmittelbar an der Implementierung und Umsetzung der jeweiligen Verfahren beteiligten pädagogischen Praktiker*innen zum zentralen Forschungsgegenstand erhebt und die These vom reflexiven Mechanismus weiteren Belastungsproben aussetzt.

Schlagwörter: Professions- und Organisationsforschung, qualitative Forschung, Qualitätsentwicklung, reflexiver Mechanismus, Erfahrungen

Abstract

Quality as a generative topic has been influencing the discussion of education policy and educational science highly more than 20 years. We assume that quality development is a reflexive mechanism (cf. Luhmann 1970). With the help of this reflexive mechanism the pedagogical organized system of life-long learning applies the principle of self and external adjustment, as an inherent aspect of learning, on itself in order to generate self-preservative and innovative impulses. Based on this we propose in this article a research approach for studies of quality development in pedagogical organizations that takes a consequent comparative perspective, focuses on the experiences of the involved pedagogical practitioners during the implementation and conduction process of quality development procedures as the central subject of research and continues to reflect on the thesis of reflexive mechanism.

Keywords: Profession and organizational studies, qualitative research, quality development, reflexive mechanism, experiences

1 Was hat der*die Leser*in zu erwarten – der Darstellungsverlauf im Überblick

In den bislang vorliegenden Publikationen zur komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung – und insbesondere in der LOEB-Studie („Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems“¹) – ist die These vom Systemcharakter des Erziehungs- und Bildungswesens über die Rekonstruktion von Konvergenzen und Schnittmengen zwischen den unterschiedlichen Segmenten begründet worden. Im vorliegenden Artikel wird den bislang im Vordergrund stehenden institutionellen und beruflichen Selbstbeschreibungen jedoch eine deutlich geringere Bedeutung zugewiesen und auch in anderer Hinsicht schlägt dieser Beitrag einen für diese Forschungsrichtung neuen Weg ein: Auf der Basis von empirischem Material soll eine Annäherung an einen Bewegungsmechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens² erfolgen, der im frühen Werk von Niklas Luhmann eine große Rolle spielte und der im beschriebenen Handlungstableau ebenso vermutet wird. Reflexive Mechanismen sind aus der Sicht Luhmanns (vgl. Luhmann 1970) zentral für die Durchsetzung der normativen Kraft des Faktischen und der faktischen Kraft der Norm – beide Seiten sind für die finale Herausbildung sozialer Systeme einschlägig:

„Mechanismen lösen Systemprobleme. (...) Mechanismen werden reflexiv dadurch, dass sie auf sich selbst angewendet werden (...). Solche Reflexivität ist eine am Objekt durchaus vertraute Erscheinung: Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch (...). Wir planen das Planen und erforschen die Forschung. (...) Wir wissen, wie auf diese Weise Effektivität potenziert und komplexere Leistungsbedingungen kontrolliert werden können.“ (Luhmann 1970, S. 92f.)

Anhand der Elementarpädagogik, Schule, Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung begründen wir im nächsten Abschnitt (2) zunächst die in den Erziehungswissenschaften keineswegs allgemein anerkannte Ausgangslage, dass zwar eine Ubiquität der Qualitätsentwicklung im Erziehungs- und Bildungswesen beobachtet werden kann, dieser Sachverhalt in den einzelnen Segmenten allerdings nicht wechselseitig zur Kenntnis genommen wird. Danach folgen einige Hinweise zu den erhobenen Daten und der methodischen Modi ihrer Auswertung im LOEB-Projekt (3). Anschließend präsentieren wir ein Datenbeispiel, das wir unter Maßgabe der Fragestellung nach reflexiven Mechanismen in der Qualitätsentwicklung auswerten (4). In einem vorletzten Schritt stellen wir Bezüge zwischen der hier vorgestellten Empirie und der Theorie reflexiver Mechanismen beim frühen Luhmann her (5); ein Ausblick zeigt schließlich weitere Forschungsperspektiven auf (6).

Fabio Nagele und Ulrike Greiner

Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis

Zur Rekonstruktion a-theoretischen Wissens in den Differenzenerfahrungen von Lehrpersonen

Dealing with Heterogeneity and Alterity in Pedagogical Practice

About the Reconstruction of Teacher's A-Theoretical Knowledge in the Experience of Differences

Zusammenfassung

Heterogenität und Alterität bezeichnen unterschiedliche Modi der Konstruktion von Differenz: Während «Heterogenität» die Verschiedenheit zwischen Personen in Bezug auf ein Vergleichskriterium meint, wird unter «Alterität» die bleibende «Andersheit des Anderen» jenseits kategorialer Vergleiche verstanden. Der vorliegende Beitrag greift das Verhältnis zwischen Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis auf und versucht aufzuzeigen, unter welchen methodologischen Gesichtspunkten dieses empirisch erfasst werden kann. Zu diesem Zweck wurde eine Gruppendiskussion mit vier Lehrkräften einer österreichischen Neuen Mittelschule zur sprachlichen Heterogenität von Schüler/inne/n durchgeführt und anschließend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die rekonstruktiven Analysen zeigen dabei auf, dass beide Phänomene der Differenzkonstruktion parallel koexistieren und mit der innerhalb der Sozialstruktur des Unterrichts erfolgenden Konstituierung eines pädagogisch-didaktischen Raums verbunden sind.

Schlagwörter: Heterogenität, Alterität, Differenzierung/Individualisierung, Anerkennungsgerechtigkeit, Sozialstruktur

Abstract

Heterogeneity and alterity each refer to different modes of constructing difference: while the term ‚heterogeneity‘ deals with the difference of one or more person(s) that is deducted by comparison with an external criterion, alterity focuses the uniqueness of the individual that can not be described by categorical discrimination. This article discusses the relationship between heterogeneity and alterity in educational practice and tries to outline the methodological aspects under which this relationship can be investigated empirically. For this purpose, a group discussion with four secondary teachers of an Austrian ‘Neue Mittelschule’ concerning the linguistic heterogeneity of their pupils was conducted, using the Documentary Method. The reconstructive analyses show, that both modes of constructing difference co-exist simultaneously. Furthermore, a strong connection between these modes and the constitution of the pedagogical setting could be described.

Keywords: heterogeneity, alterity, differentiation/individualization, recognition justice, social structures

1 Einleitung

Die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und nicht zuletzt ökonomischen Diskurse, in denen die Heterogenität von Schüler/inne/n von Bedeutung ist, haben im 21. Jahrhundert besonders infolge internationaler Schülerleistungsstudien (wie z.B. PISA) zugenommen (Budde 2017; Hummrich 2017; Suchań/Breit 2016). Dabei werden vor allem Themen wie soziale Ungleichheit und Teilhabegerechtigkeit im Kontext der Schüler/innenleistungen thematisiert (Heinrich 2013; Stojanov 2011). Die Heterogenität von Schüler/inne/n wird innerhalb dieser Studien (Large-Scale-Assessments) entlang konkret messbarer und quantifizierbarer Variablen, wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Status, gefasst, welche ihrerseits wiederum als Merkmale angeführt werden, die in Zusammenhang mit systematischen Ungleichheiten zwischen den Schüler/innenleistungen stehen (Budde 2012; Decristan/Jude 2017). Die Definition klarer „Merkmale“ von Heterogenität macht jedoch dazu geneigt, dass Heterogenität nicht mehr als „Wahrnehmungsentscheidung“ entlang von Kriterien verstanden wird, die sozial bzw. gesellschaftlich bedingt sind, sondern als ontologische Tatsache (Trautmann/Wischer 2011). Die konkrete Orientierung an Merkmalen, anhand derer Schüler/innen zueinander in Beziehung gesetzt werden und durch die das Erkennen von Verschiedenheit ermöglicht wird, erschwert den Blick auf den/die einzelne/n Schüler/in in seiner/ihrer jeweiligen individuellen Besonderheit (Budde 2012; Schäfer 2004). Zwar gibt es Bestrebungen, anhand intersektionaler Ansätze eine einfache Reduktion auf ein (oder wenige) Merkmale von Verschiedenheit zu umgehen, allerdings genügen auch diese Verschränkungen verschiedener Merkmale untereinander nicht, dem/der je einzelnen Schüler/in in seiner/ihrer Einzigartigkeit – bzw. seiner/ihrer Alterität – gerecht zu werden (Riegel 2016; Walgenbach/Pfahl 2017). Alterität beschreibt die Andersartigkeit des Anderen jenseits kategorialer Vergleiche, wobei der Andere in der Geschichte des modernen Subjekts ein wichtiger Referenzpunkt für die Konstituierung des „Eigenen“ darstellt (Jergus 2017). Insbesondere in der sprachlichen Beziehung zum Anderen, die immer auch eine Differenz Erfahrung ist, zeigt sich, dass das Subjekt nicht bloß den Anderen zu erkennen und zu bezeichnen versucht, sondern auch vom Anderen her „angesprochen“ und herausgefordert wird, und zwar so, dass es selbst in seiner vermeintlichen Identität affiziert wird (Jergus 2017). Besonders deutlich wird dies in der Philosophie Levinas', welche die kulturwissenschaftliche Diskussion um Alterität prägt: „Aber das Ich kann durch den Anderen auf eine außergewöhnliche Weise in Frage gestellt werden. Nicht wie durch ein Hindernis, welches das Ich immer abschätzen kann, und auch nicht wie durch den Tod, den es sich ebenfalls geben kann; [...] der, Nächster und Fernster, ihm eine Verantwortung aufbürdet, die unabweisbar ist wie eine Verwundung, eine Verantwortung, für die es keine Entscheidung getroffen hat, der es sich jedoch, eingeschlossen in sich selbst, nicht entziehen kann“ (Lévinas 1989, S. 71–72.). Die Bestimmung der „Andersheit des Anderen“ entzieht sich einerseits dem kategorialen Vergleich und kann sprachlich nie vollständig eingeholt werden, andererseits wird er zugleich über das Medium der Sprache adressiert bzw. zeigen sich seine „Spuren“ im Gesagten (Seitz 2016). Im Sinne dieses Alteritätsverständnisses bleiben kategoriale Merkmale wie z.B. das Geschlecht in ihrer qualitativen Dimension weiterhin aussagekräftig, allerdings werden diese erst in der sozialen Praxis je und je neu konstituiert, konnotiert mit der jeweils individuellen Bil-