

21. Jg. | Heft 2 | 2020

# Zeitschrift für Qualitative Forschung

## Schwerpunkt Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien

herausgegeben von  
Nicolle Pfaff und Anja Tervooren

Schwerpunkt  
Softwarevermitteltes Forschen mit der Dokumentarischen Methode  
Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen  
Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen  
Die Forschungswerkstatt in hybrider On- und Offline-Form  
Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V.

Debatte  
Kommunikativer Konstruktivismus

Freier Teil  
Das Familiengespräch als vernachlässigte Kategorie?  
Die Qualität der Qualität? Reflexivität und Pädagogik  
Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis

# Zeitschrift für Qualitative Forschung

**herausgegeben von:** Prof. em. Dr. Ralf Bohnsack (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Jörg Frommer (Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Heike Ohlbrecht (Universität Magdeburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff, (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Aglaja Przyborski (Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten), Prof. Dr. Jürgen Raab (Universität Koblenz-Landau)

**Geschäftsführender Herausgeber:** Prof. Dr. Jürgen Raab (Universität Koblenz-Landau), raab@uni-landau.de

**Redaktion Schwerpunkt und Freier Teil:** Dr. Lisa Janotta (Technische Universität Dresden), redaktion@zqf-zeitschrift.de – <https://zqf.budrich-journals.de>

**Redaktion Rezensionen:** Dr. Nora Friederike Hoffman (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), rezeption@zqf-zeitschrift.de

**Lektorat:** Kevin Maier M.A. und Rouven Wagner (Universität Koblenz-Landau)

Dank für Druckkostenbeihilfe und Finanzierung der redaktionellen Arbeit an: ZSM Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Medizinische Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Bereich Soziologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Bildungswissenschaftliche Fakultät der Universität Duisburg-Essen

## **Wissenschaftlicher Beirat:**

### *Soziologie und Kulturwissenschaften:*

Prof. em. Dr. Beate Kraus (Technische Universität Darmstadt), PD Dr. Ulrike Nagel (Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Ulrich Oevermann (Universität Frankfurt a.M.), PD Dr. Andrzej Piotrowski (Universität Łódź), Prof. em. Dr. Ursula Rabe-Kleberg (ehemalige Herausgeberin, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Prof. em. Dr. Gerhard Riemann (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm), Prof. em. Dr. Fritz Schütze (ehemaliger Herausgeber, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof. em. Dr. Hans-Georg Soeffner (Universität Konstanz/Kulturwissenschaftliches Institut Essen), Prof. Dr. Monika Wohlrab-Sahar (Universität Leipzig)

### *Erziehungswissenschaft:*

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit (Universität Göttingen), Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond (Universität Leiden), Prof. Dr. Jutta Ecarius (Universität Köln), Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Detlef Garz (Universität Mainz), Prof. em. Dr. Werner Helsper (Universität Halle)

### *Psychologie und Gesundheitswissenschaften:*

Prof. Dr. Brigitte Boothe (Universität Zürich), Prof. Dr. Uwe Flick (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Markus Herrmann (Universität Halle-Wittenberg/Universität Magdeburg), Prof. Dr. Hans-Dieter König (Universität Frankfurt a.M.), Prof. em. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber (Universität Kassel), Prof. Dr. Jürgen Straub (Ruhr-Universität Bochum)

## **Verlag Barbara Budrich GmbH**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen, Tel. +49 (0)2171.79491-50, Fax +49 (0)2171.79491-69  
info@budrich-journals.de – [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) – [www.budrich.de](http://www.budrich.de)

Das Jahresabonnement print kostet für Privatpersonen 49,90 €, für Institutionen 54,00 €, für Studierende 36,00 € jeweils zzgl. Versandkosten. Für Studierende gibt's das Kombi-Abo auch für 38,00 € (print + digital) kostet 54,00 € zzgl. Versandkosten. Mehrplatzlizenzen (institutionelles Kombi-Abo) über IP-Adressen 83,00 €. Ein Einzelheft kostet 32,00 € zzgl. Versandkosten, ein Doppelheft kostet 64,00 € zzgl. Versandkosten. Ein Einzelbeitrag im Download kostet 5,00 €. Abonnements-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende.  
Anzeigenverwaltung beim Verlag.

© 2020 Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin & Toronto  
Druck und Verarbeitung: paper & tinta, Warschau, Printed in Europe

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-ROM und allen anderen elektronischen Datenträgern.

ISSN 2196-2138 (ISSN 1438-8324 (bis einschl. Jg. 13)), ISSN Online 2196-2146

# 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

Nicolle Pfaff und Anja Tervooren

## Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. Editorial

Nachdem sich seit den 1980er Jahren unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden zunehmend etablierten und Forschung in den Sozial-, Kultur- und Erziehungswissenschaften sich mehr und mehr empirisch ausrichtete, werden Fragen der Methodenvermittlung und -aneignung in der Hochschullehre mit immer mehr Nachdruck gestellt (Mey 2007). Auch infolge der Bologna-Prozesse setzen sich forschungsorientierte Lehrformate – in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen etwa als kasuistische Perspektiven oder in der Durchführung studentischer Forschungsprojekte während der Praxisphasen – durch (Anastasiadis 2015), so dass qualitative Forschungsmethoden und ihre Methodologien zunehmend einen eigenständigen Platz in der Hochschuldidaktik erhalten (Jütte/Walber/Lobe 2016). Diese Entwicklungen gehen auch mit der Publikation von Lehrwerken zum einen zu spezifischen Forschungsmethoden (Bohnsack 2003; Breuer 2010; Breidenstein et al. 2013) und zum anderen in methodenvergleichender Perspektive (z.B. Bohnsack/Meuser/Geimer 2018; Mey/Mruck 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010) einher. Wie qualitative Forschungsmethoden als Erhebungs- und Auswertungsmethoden gelernt und gelehrt werden, bleibt dabei eine Frage, die wenig empirisch erforscht ist. Auch liegen weiterhin nur einige didaktische Diskussionen und Entwürfe dazu vor (z.B. Breuer/Schreier 2007; Mey 2008).

Unter dem gegenwärtigen Digitalisierungsdruck in der universitären Hochschullehre stellte sich bereits vor den pandemiebedingten Verschärfungen und der tatsächlichen Neuorganisation der Hochschullehre im Kontext von digitalisierten Lernformaten die Frage, welche Chancen und Potenziale Neue Medien sowie digitale Kommunikationsformen und Sozialräume für die qualitative Methodenlehre an Hochschulen eröffnen. Diese Frage nach dem Wie von Online-Lehre hat im Frühjahr 2020 *ad hoc* für fast alle Lehrenden an Hochschulen allerhöchste Priorität erhalten und viele weitere Fragen aufgeworfen. Welche Kenntnisse und Fähigkeiten können (gut) in digitalisierten Formaten weitergegeben werden? Welche Räume und Werkzeuge sollen und können für diese Prozesse bereitgestellt werden? Welche Adressat\*innen werden erreicht und welche nicht? Welche Barrieren können abgebaut werden und welche anderen Barrieren werden sogar aufgebaut? Geschieht eine Entpersonalisierung der Verhältnisse in der Lehre? Welche Konsequenzen zieht eine noch deutlichere Individualisierung der Bildungsprozesse nach sich?

Forschungsmethodisches Lehren und Lernen an Universitäten und Hochschule vollzieht sich in unterschiedlichen Sozialräumen, in Vorlesungen, Forschungsseminaren, in Kolloquien oder Forschungswerkstätten oder in einer selbstständigen Aneignung über Lektüren. Basierte die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden an Hochschulen bislang in erster Linie auf klassischen präsenzorientierten oder literaturbasierten kommunikativen Lehr-Lern-Zusammenhängen, werden die Entwicklung von forschungsmethodischen Zugängen und auch die Praktiken qualitativen Forschens schon seit längerem auch in digitalen Formaten vorangetrieben. Damit werden Fragen nach der Neuorganisation des Forschungsprozesses und der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Erforschten (z.B. Brown 2002; Mey/Ottmar/Mruck 2006; Moritz 2009) ebenso wie nach der Entwicklung neuer Software der qualitativen Datenanalyse (z.B. Bourdon 2002; Kuckartz/Grunenberg/Lauterbach 2004; MacMillan/Koenig 2004) aufgeworfen.

Gerade dem Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich qualitativer Forschungsmethoden wird jedoch bereits seit Beginn der Debatte in den 1990er Jahren in besonderer Weise ein Angewiesensein auf die Performanz des gemeinsamen Tuns attestiert. Die Vermittlung von qualitativen Forschungsmethoden gilt bis heute als Refugium, in dem direkte Interaktion und Kommunikation unabdingbar ist. Sie wird an die Personen geknüpft, die dieses Wissen vermitteln, und ist auf den direkten und unvermittelten Umgang mit empirischen Daten in einer klar abgegrenzten Räumlichkeit und Zeitlichkeit angewiesen (vgl. Allert et al. 2014). So wurde das Format der Forschungswerkstatt vielfach als grundlegender kommunikativer Zusammenhang von Forschenden in der qualitativen Forschung sowie als zentraler Kontext des Einübens qualitativer und rekonstruktiver Forschungsmethoden verstanden. Die Bildung eines forschenden Habitus sei vor allem auf die lange andauernde Zusammenarbeit im Expert\*innenkreis angewiesen (z.B. Allert et al. 2014; Hoffmann/Prokladek 2010; Kiemann 2011; Maier 2018; Reichertz 2013).

Franz Breuer und Margrit Schreier beschreiben bereits 2007 im Rahmen der Debatte zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik jene Haltung als paradigmatische, die im Sinne eines qualitativen Forschungsstils den Erkenntnisprozess als Ganzes im Blick behalte und sich reflexiv mit den eigenen Konstruktionen von sozialer Realität, des Untersuchungsfeldes, der gesammelten Erfahrung und den erhobenen Daten auseinandersetze. Die Autor\*innen grenzen von dieser Haltung eine situativ pragmatische Sichtweise ab, die qualitative Forschungsmethoden eher als Technik, Instrument oder Verfahrensweise zur Beantwortung spezifischer wissenschaftlicher Fragestellungen bzw. als „explorative Heuristik“ verstehe (ebd., Abs. 6). Zentrale Herausforderungen von elektronischen bzw. netzbasierten Formen des Lehrens und Lernens qualitativer Methodik benennen sie bereits zu diesem frühen Zeitpunkt: „Besteht die Gefahr, dass hier nur noch qualitatives Methodenwissen kontextfrei und häppchenweise abgerufen wird? Oder trägt der Anschein, ermöglicht die (zumindest potenzielle) „Jederzeitigkeit“, unabhängig von Zeitpunkt und räumlicher Distanz, im Gegenteil gerade eine besonders intensive Betreuung?“ (ebd., Abs. 39). Auch Hubert Knoblauch (2007) verweist in eben diesem Themenschwerpunkt in seinen Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden auf die Dichotomie zwischen „Methoden als Kunst“ und „Methoden als Technik“ (Knoblauch 2007, Abs. 12ff.). Qualitative Forschungsmethoden könnten, so die eine Seite, die auf den interpretativen Spielraum beharre, allein am Gegenstand erworben werden. Doch bahne sich im Rahmen der Institutionalisierung der Me-

thoden auch deren Standardisierung an, so dass qualitative Forschungsmethoden zunehmend auch als erlernbare Technik, die in hochspezialisierten Methodenkursen vermittelt werde, verstanden wird (ebd., Abs. 14). Bis heute wird die Frage diskutiert, ob in einer Technisierung qualitativen Forschens und Lehrens gerade die Entstehung neuen Wissens vernachlässigt werde, die zentral für das qualitative Forschungsparadigma steht.

Die Autor\*innen der vier Beiträge sowie des Werkstattberichts in diesem Themenschwerpunkt führen die langandauernde Debatte der Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Forschungsmethoden im Kontext qualitativer Forschung fort und legen den Schwerpunkt auf deren Weiterentwicklung im Kontext digitaler Hochschullehre. Dabei kommen unterschiedliche Perspektiven auf Digitalisierung im Bereich qualitativer Forschungsmethoden(vermittlung) ebenso in den Blick wie verschiedene Anwendungszusammenhänge an Hochschulen und Universitäten. Die Entstehung neuen Wissens, so wird in mehreren Beiträgen argumentiert, kann durchaus im Rahmen von technisch-basierten Online-Tools gelingen.

Burkhard Schäffer, Denise Klinge und Franz Krämer etwa stellen in ihrem Beitrag die Entwicklung der Auswertungssoftware DokMeth vor und legen den Fokus auf die Strukturierung von Übersetzungsleistungen zwischen Methodologie, forschungsmethodischen Analyseschritten und technischen Prozeduren im Prozess der Konzeption sowie auf die Zusammenarbeit mit Softwareentwickler\*innen. Dabei arbeiten sie mit der Differenzierung zwischen explizitem und implizitem Methodenwissen und fragen insbesondere, wie das implizite forschungsmethodische Wissen im Prozess der Softwareentwicklung zum Tragen kommen kann.

Mit dem Einsatz und der Erprobung einer selbst entwickelten virtuellen Forschungsumgebung, die im Kontext kasuistischer Lehrformate die Durchführung objektiv hermeneutischer Rekonstruktionen unterstützt, beschäftigen sich Helge Kminek, Michael Meier, Christoph Schindler, Julian Hocker und Cornelia Veja. Konkret demonstrieren sie die Anwendung der Lernumgebung am Beispiel eines Lehrforschungsseminars und vergleichen die Interpretationsleistungen von unterschiedlich ausgestatteten Seminargruppen. Die Autor\*innen unterstreichen insbesondere die Strukturierungsleistungen von Analyseebenen und Auswertungsschritten, die durch die virtuelle Lernumgebungen ermöglicht werden, und verstehen diesen virtuellen Raum in einem Open-Source-Tool als Zugewinn für den Bildungsprozess der Studierenden.

Um online-gestützte Methodenkurse passgenau entwickeln zu können, fragen Tina-Berith Schrader, Bettina Brennecke, Nicole Pfaff und Anja Tervooren in ihrem Beitrag nach Erfahrungen von Studierenden beim qualitativen Methodenlernen. Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen werden Erfahrungsräume Lehramtsstudierender in unterschiedlichen Phasen des Studiums rekonstruiert und intuitive, instrumentelle und reflexive Formen des Methodenlernens herausgearbeitet. Anknüpfend an diese drei Typen des Methodenlernens entwickeln die Autor\*innen didaktische Perspektiven für die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden, an denen sich die Struktur und der Aufbau von Online-Kursen zu qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden orientieren können.

Am Beispiel von Forschungswerkstätten akademischer Lehre diskutiert Paul Ruppel die Herausforderungen und Potenziale, die von Neuen Medien und Prozessen der Digitalisierung ausgehen. Nachdem er zunächst an die Potenziale des vernetzten qualitativen Forschens in Präsenzzäumen vor allem für fortgeschrittene Lerner\*innen erinnert, stellt er erste Ansätze vor, wie digitale Kommunikati-

onsformen in der konkreten Interpretationsarbeit sowie ihrer Vor- und Nachbereitung einbezogen werden können. Abschließend diskutiert er forschungsethische Herausforderungen, aber auch Potenziale, die mit der hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit verbunden sind. Er verweist auf die umwelt- bzw. klimarelevanten positiven Implikationen, die ein Ausbau der Digitalisierung qualitativer Forschung nach sich ziehen könnte.

In einem Werkstattbericht reflektieren Renate Pohl-Mayerhöfer, Annela Beck, Silke Grinke, Judith Haase, Robert Hantsch, Stephanie Haupt, Hartmut Reinke, Inga Scheumann und Julia Weigt die Entwicklungsgeschichte der Online-Netzwerkstatt AQUA, deren zentralen Arbeitsweisen sowie deren Potenziale und Grenzen. Fokussiert wird auf die flexiblen Nutzungsformen neuer Technologien im Kontext qualitativen Methodenlernens unter Wissenschaftler\*innen in der Qualifikationsphase und vor allem auf die unterschiedlichen Bedarfe der Teilnehmenden, die teilweise auch auf verschiedenen Kontinenten an ihren Projekten arbeiten oder in weitere professionelle Tätigkeiten oder Sorgetätigkeiten eingebunden bleiben können.

## Literatur

- Allert, T./Dausien, B./Mey, G./Reichert, J./Riemann, G. (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden, S. 291–316. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15)
- Anastasiadis, M. (2015): Abenteuer Forschung lehren und lernen. In: Egger, R./Wustmann, C./Karber, A. (Hrsg.): *Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden, S. 257–276. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03231-9_14)
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen.
- Bohnsack, R./Meuser, M./Geimer, A. (Hrsg.) (2018): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Bourdon, S. (2002): The Integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies: Resistances and Possibilities. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3. Jg., H. 2, Art. 11.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B. (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München.
- Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>
- Breuer, F./Schreier, M. (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 1, Art. 30.
- Brown, D. (2002): Going Digital and Staying Qualitative: Some Alternative Strategies for Digitizing the Qualitative Research Process. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3. Jg., H. 2, Art. 12.
- Hoffmann, B./Pokladek, G. (2010): Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 11. Jg., H. 2, S. 197–217.
- Jütte, W./Walber, M./Lobe, C. (2016): Hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung. In: Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung*. Wiesbaden, S. 83–99. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_6)

- Kiemann, G. (2011): Grounded theorizing als Gespräch: Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded theory reader. Wiesbaden, S. 405–426.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18)
- Knoblauch, H. (2007): Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. Forum Qualitative Sozialforschung, 8. Jg., H. 1.
- Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (Hrsg.) (2004): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99781-4>
- MacMillan, K./Koenig, T. (2004): The wow factor: Preconceptions and expectations for data analysis software in qualitative research. In: Social science computer review, 22. Jg., H. 2, S. 179–186. <https://doi.org/10.1177/0894439303262625>
- Maier, M. S. (2018): Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In: Maier, M. S./ Keßler, C. I./Deppe, U./Leuthold-Wergin, A./ Sandring, S. (Hrsg.) Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 29–49.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_3)
- Mey, G. (2007): Qualitative Forschung in der Lehre ... eine Leerstelle? In: Erwägen, Wissen, Ethik, 18. Jg., H. 2, S. 255–58.
- Mey, G. (2008): Lehre (in) der Qualitativen Forschung – eine Leerstelle? In: Journal für Psychologie, 16. Jg., H. 1.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8>
- Mey, G./Ottmar, K./Mruck, K. (2006): „NetzWerkstatt“: Pilotprojekt zur internetbasierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. In: Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Soziale Ungleichheit – kulturelle Unterschiede“. Frankfurt a.M., S. 4794–4805.
- Moritz, C. (2009): Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 10. Jg., H. 1, Art. 3.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München.
- Reichertz, J. (2013): Gemeinsam interpretieren: die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>



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-*

*können*. In den Begriffen der Dokumentarischen Methode kann man hier auch von einem „konjunktivem Methodenwissen“ sprechen<sup>1</sup>.

Mit Lehrbüchern zu qualitativen Methoden ist konjunktives Methodenwissen nur sehr eingeschränkt vermittelbar. So stehen alle Einführungswerke und Handbücher zu (einzelnen) qualitativen Methoden oder Methodologien (u.a. bspw. Bohnsack 2014; Reichertz 2016; Nohl 2013; Przyborski/Wohlraab-Sahr 2008; Schäffer/Dörner 2012a etc.) vor der Schwierigkeit, konjunktives Methodenwissen zu vermitteln. Bücher haben ohne Zweifel ihre Stärken in der Vermittlung der theoretischen Grundlagen, also dem kommunikativ-generalisierten Methodenwissen, bei der Vermittlung handlungspraktischer Arbeitsschritte sind ihre Defizite jedoch offensichtlich. Die Wahrscheinlichkeit, dass mittels der Lektüre von Methodenliteratur handlungsleitende Interpretationsroutinen erlernt werden, ist nach unserer Erfahrung relativ gering. Gleiches gilt auch für die Vermittlung in Form von Überblicksvorlesungen oder einführenden Seminaren: Sie sind ohne Zweifel notwendig und wichtig, um eine theoretische und generalisierte Wissensbasis aufzubauen, warum und wie man diese oder jene Methode in das eigene Forschungsdesign aufnimmt. Aber die Umsetzung in eine eigene Interpretationspraxis fällt Vielen schwer, so zumindest unsere Erfahrung aus einschlägigen Methodenseminaren.

Aufgrund der genannten Defizite von Büchern und herkömmlichem Seminaren bzw. Vorlesungen werden im Bereich der Vermittlung und Aneignung qualitativ-rekonstruktiver Methoden bislang „Forschungswerkstätten“ als Königsweg favorisiert (u.a. vgl. Bohnsack 2005, S. 76; Riemann/Schütze 1987; Riemann 2018; Schäffer 2010). Sie haben ihre Wurzeln in der Soziologie der Chicagoer Schule und sind in Deutschland vor allem durch Anselm Strauss (1991) bekannt gemacht und von Fritz Schütze und Gerhard Riemann (Riemann/Schütze 1987) etabliert worden. Wie der Werkstattbegriff nahelegt, wird in einer Forschungswerkstatt mit empirischen Materialien in unterschiedlichen Interpretationsstadien „gearbeitet“. Je nach Ausrichtung der Forschungswerkstatt werden entweder die „Rohdaten“ wie Transkripte von Gruppendiskussionen und Interviews oder Bilder und Videos etc. in der Gruppe interpretiert oder es wird auf der Basis von Interpretationsvorlagen von Mitgliedern der Forschungswerkstatt an dem Material gearbeitet, wie z.B. bei der Dokumentarischen Methode (vgl. Schäffer 2010). Eine Forschungswerkstatt lässt sich durchaus als eine Form des „situated learning“ (Lave/Wenger 1991) beschreiben, bei der die Novizen zunächst einige Sitzungen lang zuschauen können, wie es gemacht wird. Das dabei entstehende „Arbeitsbündnis“ (Hoffmann/Pokladek 2012) wird als eines beschrieben, das von einem „bescheidenen Meister“ geleitet wird, der „wissenschaftliche Orientierung“ gibt und ein „Arbeitsklima“ (S. 210) herstellt. Aus Sicht der hier vertretenen Perspektive auf Methodenwissen als konjunktives Wissen vom Interpretieren ist bei Forschungswerkstätten der mimetische Aspekt zentral: Novizen werden durch das Vormachen der „bescheidenden Meister\*innen“ und der fortgeschrittenen Teilnehmenden in einem ‚Kollektiv der Interpretierenden‘ auf habituellem Wege in eine Forschungspraxis einsozialisiert.

Ein übergreifendes, multimodales Methodenwissen, das sowohl kommunikativ-generalisierte als auch konjunktive Dimensionen des Methodenwissens beinhaltet, also theoretische Wissensbestände mit ganz konkreten interpretativen Fähigkeiten verbindet, wird vermutlich nur in einer Kombination der drei geschilderten Dimensionen erworben: Das Lesen von Methodenliteratur, die diskursive Aufarbeitung in Vorlesungen und Seminaren und die handlungspraktische Ein-

übung in Forschungswerkstätten. Ein wichtiges Ziel hierbei ist, den Einsatz von Methoden nicht instrumentell zu verstehen, sondern als reflexiven Prozess, in dem konjunktive und kommunikative Wissensformen aufeinander bezogen werden. Hierbei kann sich sowohl der Forschungsgegenstand, als auch der/die Interpretierende verändern. Bei einer so verstandenen Beschäftigung mit Methodenwissen kommt es zu einem komplexen Prozess der Auseinandersetzung mit Welt und Selbst, der durchaus in Termini der (transformativen) Bildungstheorie verstanden werden kann (vgl. hierzu Nohl 2006). Allerdings wird ein solch anspruchsvolles Programm aufgrund curricularer Engführungen qualitativer Methodenausbildung in den wenigsten Fällen praktisch durchführbar sein.

Neben der Vermittlung von kommunikativ-generalisierbarem Methodenwissen durch Bücher, Seminare und Vorlesungen sowie von konjunktivem Interpretationswissen durch Forschungswerkstätten lassen sich auch QDA-Softwareprogramme (QDA = Qualitative Data Analysis) im Hinblick auf vermittelnde Dimensionen untersuchen. Es stellt sich die Frage, welche Wissensformen hierbei sowohl im Hinblick auf die kommunikativ-generalisierte Dimension des Methodenwissens im weiten, als auch auf die konjunktive Dimension des Interpretationswissens im engeren Sinne vermittelt werden. Stellt eine Interpretationspraxis ‚zusammen mit‘ QDA-Programmen, so die übergeordnete Frage, die wir hier nur anreißen, aber (noch) nicht beantworten können, eine eigene (neue?) Form des Interpretationshandelns dar, die neue Formen der Habitualisierung des Interpretationshandelns hervorbringen und damit auch neue Formen, dieses Wissen zu vermitteln?

Herkömmliche QDA bzw. CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) Programme unterstützen den Prozess qualitativer Forschung auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Zhao et al. 2016; Humble 2015; Silver/Lewins 2014; Richards 2015; Rädiker/Kuckartz 2019). In diese ‚Unterstützung‘ sind mehr oder weniger deutliche pädagogische Implikationen eingeschrieben, die eine Praxis sui generis nahelegen und so zu neuen Formen habitualisierten Interpretationshandelns führen können. Diese unterliegen jedoch alle bestimmten Bedingungen von Technologie- und im Besonderen von Softwareentwicklung. Diese wollen wir im Folgenden näher untersuchen.

### 3 Die Entwicklung von (QDA-)Software und die Technisierung von Methodenwissen

Strukturiert wird jede Software zunächst einmal durch die Praktiken der Felder der Technikentwicklung und das dort sedimentierte Wissen. So üben Marktlogiken, Programmiersprachen, Designpraktiken und nicht zuletzt Nutzungsgewohnheiten wie z.B. „copy & paste“ oder die „Wischgeste“ Einfluss auf die Konstruktionsprozesse aus, die mit dem als Software zu formierenden Gegenstand, in unserem Fall: mit Methoden- und Interpretationswissen sowie deren Vermittlung zuerst einmal wenig zu tun haben (vgl. hierzu Klinge 2018). Auf dem Markt existierende QDA-Programme und ihre Funktionalitäten bieten darüber hinaus für weitere QDA-Entwicklungen den Referenzrahmen: Sie zeigen an, welche Funktionen technisch möglich sind und welche sich bisher bewährt haben. Dadurch,

dass Software allerdings nie abgeschlossen ist und in einer immerwährenden ‚Beta-Versionsförmigkeit‘ schwebt, in welcher Funktionen in der Praxis getestet und verändert werden, fließen auch kontinuierlich (sich ändernde) Annahmen und Modelle über Nutzer\*innen und Gesellschaft als auch ‚Trends‘ ein (Manovich 2013, S. 29).

Aber nicht nur auf der Metaebene von Markt, Design, bisheriger Technologie und gesellschaftlichen Diskursen, sondern auch auf der Mikroebene der Entwicklungs- und Gestaltungsakteure wird das, was Software kann und soll, wesentlich bestimmt. Dabei sind wissensbezogen heterogene Gruppen in die QDA-Softwareentwicklung involviert (vgl. Klinge/Krämer/Schäffer 2020): Forscher\*innen und Lehrende aus dem universitären Bereich, Informatiker\*innen und Designer\*innen aus dem Bereich der Produktentwicklung und nicht zuletzt auch Stakeholder, die für die Finanzierung sorgen. Sie müssen „eine gemeinsame Sprache“ (Furger/Heintz 1997, S. 536) finden, damit die Entwicklung gelingen kann.

Eine Form, der sich jedoch alle involvierten Akteure ‚beugen‘ müssen, ist Eindeutigkeit als technisch-funktionale Bedingung von Software: Das Wissen aller beteiligten Akteure muss in diesem Sinne „technisiert“, also vereinheitlicht werden (Degele 2002, S. 170-171). Die „Programmierbarkeit“ von Maschinen macht es erst möglich, dass eingegebene Daten verarbeitet und im Medium selbst prozessiert werden und dadurch Interaktivität zwischen Mensch und Programm bzw. Computer entstehen kann (Schelhowe 2016, S. 41).

Für die Konstruktion von QDA-Software bedeutet das zum einen, bisherige Praktiken der Vermittlung und Aneignung von kommunikativ-generalisiertem Methoden- und konjunktiven Interpretationswissen zu technisieren, aber auch (zukünftige) Nutzungs- und Umgangsweisen im Vollzug zu imaginieren bzw. zu antizipieren. Nicht ohne Grund spricht Schachtner (1993) von Softwareherstellung als „intermediäre[m] Erfahrungsraum“ (S. 30). Dabei muss die Komplexität von Welt auf die Strukturen formaler Computerlogik reduziert werden. Reduzieren meint buchstäblich ein „Rückführen“ der Interpretationspraxen qualitativ-rekonstruktiver Forschung auf die kleinsten Handlungseinheiten und diese auf ihre Formalisierbarkeit und digitale Rekonstituierbarkeit hin auszuleuchten und das Ergebnis in Programmcodes umzusetzen oder umsetzen zu lassen. Dabei trifft die Formalisierung und Übersetzung des Interpretationswissens im engeren und des Methodenwissens im weiteren Sinne qualitativ rekonstruktiver Forschung zwei Ebenen: Im Hintergrund prozessiert der Programmcode Daten im Sinne einer informatorischen Verarbeitung und im Vordergrund der Benutzeroberfläche der Nutzer\*innen wird diese Verarbeitung grafisch dargestellt (vgl. Mayer 2009).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: In QDA-Softwareentwicklungsprozessen wird Methodenwissen im weiten- und Interpretationswissen in engeren Sinne in die Logik dessen ‚übersetzt‘, was innerhalb des Programmierens von Maschinen und der Gestaltung von grafischen Interfaces möglich ist. Neben den Strukturierungsnotwendigkeiten bietet QDA-Software in ihrem fertigen Zustand aber auch ein Strukturierungspotenzial für neuartige Praxen des Interpretierens, die mit der herkömmlich verwendeten Metapher ‚Software als Werkzeug‘ nur unzureichend gefasst werden. Wir argumentieren nachfolgend, dass QDA-Programme insofern weder als neutrales Werkzeug, noch als eigenständige Methode aufgefasst werden können, sondern Teile eines neuartigen „Aufschreibesystems“ im Sinne Kittlers (2003) darstellen, in dem sich auch neue Formen der Vermittlung entwickeln.

## 4 QDA-Software als Werkzeug, Methode oder Aufschreibesystem?

Ob es sich bei QDA-Software um ein neutrales „Werkzeug“ („Tool“) handelt, wie z.B. Kuckartz als maßgeblicher Entwickler der Software MaxQDA lange Zeit behauptet (Kuckartz 2010, S. 13) hat<sup>2</sup>, oder ob die Software auch den Forschungs- und damit den Erkenntnisprozess selbst verändert, ist eine Frage mit vielfältigen, u.a. medien- und erkenntnistheoretischen Implikationen, die ihrerseits Relevanz für methodologische Überlegungen entfalten. Die dichotome Unterscheidung von Software als Werkzeug oder als Methode findet sich implizit auch bei Woolf und Silver (2018), die zwischen „Analytischen Strategien“ und „Software Taktiken“ (S. 13-14) unterscheiden: Analytische Strategien betreffen die Entwicklung einer Fragestellung, die methodologische Begründung, die Methoden der Datengewinnung und die herangezogenen analytischen Methoden. Dagegen sind Software-Taktiken auf die konkrete Umsetzung bezogen, also auf das informatisch strukturierte Wie der Durchführung durch QDA-Software. Das Verhältnis zwischen Analyse-Strategien und Software-Taktiken beschreiben sie als widersprüchlich und differenzieren zwischen verschiedenen Formen, mit dem Widerspruch umzugehen. Als Königsweg erachten sie die „Transzendenz“ der Widersprüche zwischen analytischen Strategien und softwarebezogenen Taktiken: Es gehe darum, diese zueinander in Beziehung zu setzen mit dem Ziel der „Übersetzung“ bzw. der Transformation der Analyse-Strategien in Software-Taktiken. „Experten“, so die Autor\*innen weiter, würden dies unbewusst die ganze Zeit tun, auch für die Lehre müsse man diese Übersetzungsprozesse aus der impliziten Ebene des Expertenwissens wieder herausholen.

Das Problem bei den vorgestellten Konzepten ist, dass man aus der Dichotomie von ‚Werkzeug versus Methode‘ nicht herauskommt. Konzipiert man dagegen Software von vornherein als „Aufschreibesystem“ im Sinne Friedrich Kittlers (2003), entgeht man dieser wenig fruchtbaren Dichotomie. Aus Kittlers medienmaterialistischer Perspektive generiert *jedes* „Aufschreibesystem“ grundsätzlich neue Formen des Denkens und der Bezugnahme auf Selbst und Welt: So hat das „Aufschreibesystem 1800“ (Kittler 2003) mit dem Buch als Zentralmedium und der klassischen Philosophie im Bunde ganzheitliche Vorstellungen über die *conditio humana* erzeugt (Subjekt- und Bildungsbegriff, Konzepte von „Aufklärung“, „Mündigkeit“ etc.), die dann vom Aufschreibesystem 1900 mit „Grammophonen, Film und Typewriter“ (1986) im Zusammenspiel mit Psychophysik und Psychoanalyse schonungslos dekonstruiert wurden. Bezogen nun auf die Frage, ob der Einsatz von QDA-Software im Prozess qualitativen Forschens etwas ändert, kann man mit Kittler antworten: Natürlich! Das „Aufschreibesystem 2000“ mit dem Computer als Zentralmedium, der im Hintergrund alles in Maschinensprache umwandelt, die mit Schrift im herkömmlichen Sinne nichts mehr zu tun hat, hat, wie alle Aufschreibesysteme vor ihm, einen massiven Einfluss auf das, was Menschen (denkend) schreiben und (schreibend) denken. In Konzepten, die Software und die davon ausgelöste Digitalisierung als etwas grundlegend Neues darstellen, dessen „Taktiken“ man mit humanen „Strategien“ entgegenzutreten habe, dokumentiert sich aus einer Kittler’schen Sicht (1986, 2003) nur eine gewisse Blindheit gegenüber der Medienabhängigkeit *jedigen* menschlichen Erkenntnisprozesses. „Aufschreibesysteme“ unterschiedlichster Art, wie Gänsefedern, Füllfederhalter,

Kugelschreiber, Bleistift und Papier, Bücher, Schreibmaschinen, Kameras, Tonband- und Kassettengeräte und später Powerpointdarstellungen, Schreibprogramme wie Word, Tabellentools zum Ordnen von Material u.ä. wurden von qualitativ Forschenden seit ihren jeweiligen Anfängen zum schreibenden Denken und denkendem Schreiben genutzt und auch in der Vermittlung von Methoden- und Interpretationswissen eingesetzt. Seit den 2000er und insbesondere den 2010er Jahren kommt es zu einer sprunghaften, mit der Digitalisierung der gesamten „Wertschöpfungskette“ qualitativer Forschung (von der Aufnahme, über die Interpretation bis zur Veröffentlichung) einhergehenden Entwicklung von Soft- und Hardware unterschiedlichster Provenienz (vgl. Schäffer 2021). Aus der hier favorisierten Perspektive ist es also nicht die Frage ‚ob‘, sondern allein ‚wie‘ und ‚eingebunden in welche anderen geistigen, sozialen und medientechnologischen Strömungen‘ Software qualitative Sozialforschung verändert.

Die Software-als-Aufschreibesystem-Perspektive hat auch Konsequenzen für die Frage nach den Möglichkeiten, Software beim Erlernen von Methoden- und Interpretationswissen einzusetzen. Nach unserem Dafürhalten agieren die meisten bislang verfügbaren QDA-Programme als Aufschreibesysteme mit recht einfachen Grundannahmen, die von Nutzer\*innen beim Arbeiten mit der Software übernommen werden (müssen?). Im Gegensatz zu den Herangehensweisen hermeneutischer bzw. rekonstruierender Verfahren kommen bei der bisher auf dem Markt verfügbaren QDA-Software kodierende und damit im Kern inhaltsanalytisch vorgehende, das Material dekontextuierende Vorgehensweisen zum Einsatz;<sup>3</sup> es geht um die Markierung von Textstellen und der (z.T. bereits automatisierten) Zuordnung von Codes zu diesen Textstellen.

Die spannende Frage ist, inwiefern auch rekonstruktives Methoden- und Interpretationswissen in Softwareprogrammen theoretisiert und umgesetzt werden und dann genauso wie derzeit vorfindliche Software die Vermittlung strukturieren kann – diesmal jedoch nicht am Paradigma des Kodierens, sondern am sequenziellen Interpretieren zusammenhängender Materialien orientiert. Welche Schritte der „didaktischen Reduktion und Rekonstruktion“ (vgl. Weinberg 1991) der Wissensform qualitativ-rekonstruktiven Methodenwissens im weiteren und Interpretationswissens im engeren Sinne sind hierfür notwendig?

## 5 Ergebnisse: Rekonstruktion der Entwicklungspraxis

Ein wesentlicher Schritt bei der Herstellung einer Software ist der Entwurf einer Struktur für die Organisation der Daten, die später einmal von der Software verarbeitet werden sollen. Es handelt sich um einen informatisch-technischen Ordnungsvorgang, den Entwickler\*innen leisten müssen, und der voraussetzt, dass Klarheit darüber herrscht, was genau in dieser Datenstruktur abgebildet werden soll. Dieses Was betraf in unserem Fall einerseits die Darstellungsweisen bestimmter Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode und andererseits die Semantik dieser Interpretationsschritte.

Im Folgenden rekonstruieren wir unsere Entwicklungspraxis entlang der Frage, wie implizites Wissen von und explizites Wissen über die Dokumentarische Methode im Rahmen von Prozessen der Vereindeutigung in die Softwareanwendung eingeschrieben wurde (5.1). Die Vereindeutigungs- und Technisierungspro-

zesse waren allerdings nicht nur von methodisch-methodologischen Überlegungen geleitet, sie waren auch eingebettet in intermediäre Praktiken mit Entwickler\*innen, Studierenden und Expert\*innen der Dokumentarischen Methode. In einem zweiten Schritt fragen wir deshalb, wie sich diese unterschiedlichen Handlungslogiken in der Konstruktion der Software aufeinander bezogen haben. (5.2)

## 5.1 Prozesse der Formalisierung und Vereindeutigung

### 5.1.1 Vorgangsketten

Das Erfordernis einer konsistenten und formalisierten Semantik für die Herstellung von DokuMet QDA umfasst sowohl formale Abläufe der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode als auch konkrete Inhalte einzelner Ablaufschritte. Die Formalisierung und Vereindeutigung von Inhalten vollzog sich über den gesamten Entwicklungsprozess hindurch mittels einer teils handschriftlichen, teils softwaregestützten Produktion von Diagrammen und Begriffsinventaren und wurde auch theoretisch ausformuliert (z.B. Schäffer 2020a), also mit Hilfe medialer Formate, die uns als Mittel des Nachdenkens über die Dokumentarische Methode dienten. Zu Beginn des Entwicklungsprozesses nutzten wir Vorgangskettendiagramme, die wir in der Präsentationssoftware PowerPoint erstellten und die im Entwicklungsprozess als Zwischenprodukte den Status von Denkmedien besaßen. Um hier Missverständnissen vorzubeugen: Eine solche Vorgangskette repräsentiert *nicht* den Interpretationsprozess als solches, sondern sie stellt eine ‚Leiter der Erkenntnis‘ dar, die man wegwerfen kann, sobald man sein Erkenntnisziel, die bessere Durchdringung des Prozesses, erreicht hat.

Bei den „Vorgangsketten“ handelt es sich um ein spezifisches Visualisierungsprinzip, das aus der Betriebswirtschaft stammt, und ursprünglich dazu gedacht war, Prozesse in Organisationen zu modellieren (vgl. Scheer 1992, S. 4). Es wurden Vorgangsketten für alle Verfahrensschritte des Arbeitens mit der Dokumentarischen Methode angelegt (u.a. für Transkription, Thematischer Verlauf, Formulierende und Reflektierende Interpretation, Fallzusammenfassung, Typenbildung). Abbildung 1 zeigt, wie wir die Reflektierende Interpretation (RI) einer Gruppendiskussion in eine Kette von diskreten Vorgängen aufgeschlüsselt haben.

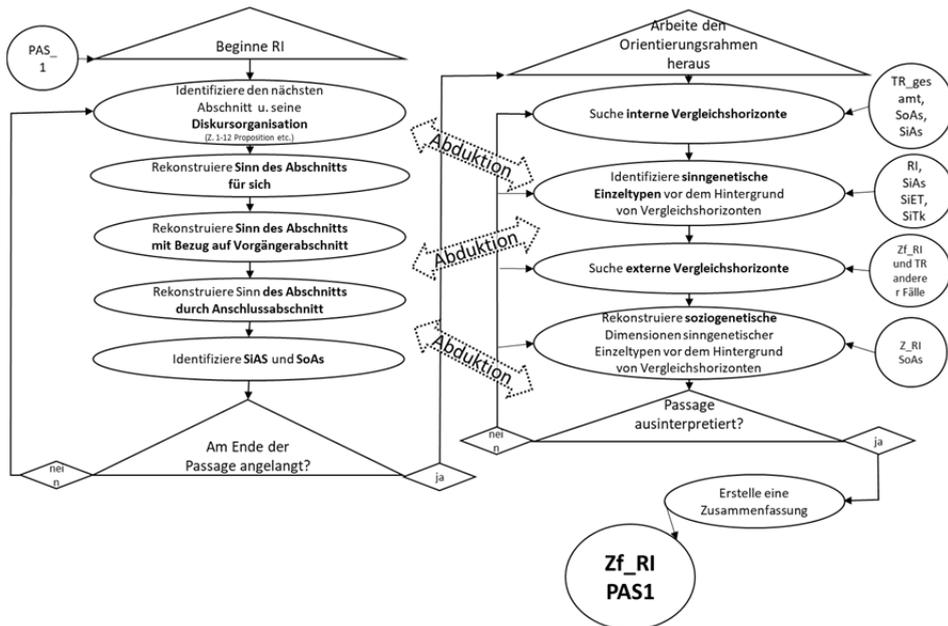


Abb. 1: Vorgangskette „Reflektierende Interpretation“

Dreiecke zeigen den Beginn oder das Ende einer Tätigkeit an, Ovale die konkrete Tätigkeit und Kreise das erstellte Produkt bzw. das Ausgangsprodukt. Abkürzungen: PAS\_1: Passage 1; RI: Reflektierende Interpretation; SIAs: Sinngenetischer Aspekt; SiET: Sinngenetischer Einzeltypus; SiTk: Sinngenetische Typik; SoAs: Soziogenetischer Aspekt; TR\_gesamt: gesamtes Transkript; Zf\_RI: Zusammenfassende Reflektierende Interpretation (vgl. zur Terminologie Schäffer 2019).

Um uns den Prozess der Interpretation für die Softwarekonzeption zu vergegenwärtigen, haben wir zunächst idealtypisch die Schritte herausgearbeitet, die dem sequenzanalytischen Gebot Rechnung tragen, nicht vorzugreifen bei der Interpretation (linke Seite der Grafik). Allerdings entspricht die Trennung der Arbeitsschritte des schrittweisen Durchgehens durch ein Transkript (auf der linken Seite der Grafik) und der Herausarbeitung eines Orientierungsrahmens vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vergleichshorizonte (rechts) nicht der gängigen, zu meist zirkulär zwischen Teilen (der Passage) und Ganzem (dem gesamten Text sowie anderen „Fällen“ als Vergleichshorizonten) oszillierenden Interpretationspraxis. Das handlungspraktische Interpretationswissen (s.o.) erfahrener Forscher\*innen verweist vielmehr auf einen weitaus weniger formalisierten und formalisierbaren Prozess, bei dem Hypothesen über ‚Typisches‘ im Sinne ‚abduktiver Blitze‘ (Reichertz 1993) während der Beschäftigung mit einem Abschnitt eines Transkripts ‚aufscheinen‘ können, bevor man am Ende angelangt ist. Dem haben wir (zu einem späteren Zeitpunkt) formal durch die Einfügung der Doppelpfeile mit der Aufschrift ‚Abduktion‘ Rechnung getragen. Prinzipiell sollte es beim Arbeiten mit der Software also möglich sein, so die Schlussfolgerung, gerade bei der Reflektierenden Interpretation auch schon Ideen und Schlussfolgerungen über ‚Typisches‘ aufzunehmen, die weit über die eine Textstelle hinausgehen. Hieraus entstand das Konzept der „sinn- und soziogenetischen Aspekte“, die schon wäh-

rend einer laufenden sequenziellen Interpretation einer Passage mit ausgewählten Textabschnitten verknüpft werden können (vgl. Schäffer 2020a, S. 76f.).

In dieser Phase der Softwareentwicklung erfolgte also zunächst einmal die Reformulierung, Graphisierung und Diagrammatisierung (vgl. Krämer 2016) der Methode in den Begriffen und Darstellungselementen der Vorgangsketten. Indem wir solche Formalisierungen mittels Verfremdungstechniken vornahmen, veranlassten wir die Explikation sowohl von Praxen mit der Dokumentarischen Methode als auch von Nicht-Wissen über sie: So wurde anhand von Rekonstruktionen eigener Interpretationspraxen zwar deutlicher, wie sich die herkömmliche (oft habitualisierte) Interpretationspraxis mit paper und pencil vollzieht. Gleichzeitig offenbarten sich allerdings auch „blinde Flecken“ in der methodischen Umsetzung der Dokumentarischen Methode, hier insbesondere, was den Umgang mit Abduktionen während der Reflektierenden Interpretation anbelangt (zu blinden Flecken der Dokumentarischen Methode in einem übergreifenden Sinne vgl. Dörner et al. 2019; zu Abduktionen: Schäffer 2020a, S. 72f.). Diese Leerstellen füllten dokumentarisch Forschende bislang u.E. mit Hilfe ihres über die Zeit erworbenen impliziten Wissens. Die methodologisch häufig als „Abduktion“ (Peirce 1979) repräsentierte Strategie, die zwar womöglich in Forschungswerkstätten inkorporiert wird und sich im Rahmen eigener Praxis zu einer eigenen Forschungshaltung verfestigen lässt, ließ sich anhand dessen softwarelogisch in Ansätzen über die Vergabe der sinn- und soziogenetischen Aspekte modellieren.

### 5.1.2 Begriffsarbeit

Weitere Vereindeutigungsprozesse vollzogen sich daneben im Medium von Begriffsarbeit. Die Dokumentarische Methode arbeitet insbesondere im Schritt der Reflektierenden Interpretation und dort in der Formalstrukturanalyse der Textsorten in narrativen Interviews sowie der Diskursorganisation in Gruppendiskussionen mit bestimmten Bezeichnungen (Proposition, Elaboration, Konklusion etc. vgl. Przyborski 2004). In einem weiteren Formalisierungsschritt überführten wir diese Bezeichnungen in ein aufgeschlüsseltes eindeutiges und somit programmierbares Begriffsinventar. Dabei haben wir für die Formalstrukturanalyse eine Art Satzbaukasten der Begriffe systematisiert, durch welchen sich einzelne Begriffe beliebig miteinander kombinieren lassen und sich somit ein sehr großes Spektrum von Bezeichnungen abbilden lässt (z.B. ‚Elaboration der Proposition von Cf in Interaktion mit Dm und Validierung durch Am‘). Wir haben damit Teile der Textsortenanalyse und der Reflektierenden Interpretation so vereindeutigt, dass sie im Sinne Degeles (2000) zum einen technisierbar, aber in der Software selbst auch neu kombinierbar sind, was auch bedeutet, dass die Elemente hier komplett von der Interpretationspraxis selbst zunächst einmal abstrahiert sind.

Mit Blick auf die Methodenvermittlung sind die Begriffe zur Diskursbezeichnung bei Gruppendiskussionen und zur Textsortentrennung bei narrativen Interviews im Programm mit anwählbaren Erklärungen hinterlegt, sodass sich im Interpretationsprozess ihr Sinn rekapitulieren lässt. Wenn ein\*e Interpret\*in z.B. in einer Reflektierenden Interpretation sich nicht sicher ist, wie eine „Proposition“ definiert ist, kann sie\*er die F2 Taste drücken und bekommt die Information in einer scrollbaren Infobox angezeigt (vgl. den Kreis um die Infobox, Abb. 2):

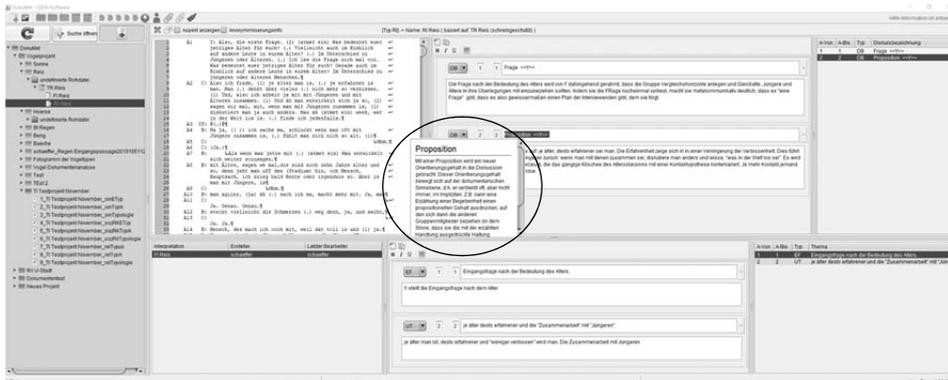


Abb. 2: Darstellung der scrollbaren Infoboxen

### 5.1.3 Nutzerinterfacegestaltung

Die weitere Formalisierungs- und Vereindeutigungsarbeit vollzog sich dann parallel zu ersten Überlegungen hinsichtlich des Nutzerinterfaces. Beides erfolgte im Medium der exzessiven Produktion von sogenannten Wireframes, einer häufig genutzten Methode des Interfacedesigns, bei der Funktion und Gestalt des Interfaces graphisch modelliert werden. Unsere teils handschriftlich, teils mit PowerPoint erstellten Wireframes dienen allerdings nicht nur als Medien der Reflektion, sondern auch als Kommunikationsmedien sowohl für die interne Kommunikation im Team der Konzeptentwickler\*innen als auch für die Kommunikation mit Programmierer\*innen über die Funktionen der Software. Die Visualisierungen haben uns im Sinne von Latours' Inskriptionen (1986) geholfen, Komplexität zu verdichten, eine Sichtbarkeit von Entitäten wie ‚Typenbildung‘ zu konstruieren und somit kommunizierbar zu machen. Hier eines der ersten, handschriftlich verfassten Frames (vgl. Abb.: 2).

Gerade zur Typenbildung entstanden verhältnismäßig viele Dokumente. Die Notwendigkeit, etwas auf eine bestimmte Weise darzustellen, rief nicht nur Abstimmungen über gegenstandsangemessene softwareinterne Darstellungsweisen von ‚semantischen Objekten‘ wie der Typenbildung hervor. Es gab ganz wesentlich auch Diskussionen darüber, welche Semantik hinter bestimmten Arten der Mediatisierung der Typenbildung – Kreuztabellen, Netzwerksansichten, rhizomartige Darstellungsformen etc. – steht, welche Bedeutung ein bestimmter methodischer Schritt also in methodologischer Hinsicht erlangt, wenn er mit Hilfe der Software auf eine ganz bestimmte (neue) Art und Weise ausgeführt wird. Während bei dem Interface „das Über sehen (sic) des Zeichens [...] notwendige Bedingung dafür [ist], dass Kommunikation möglich wird“ (Meyer 2002, S. 141), kam es für uns zunächst darauf an, das Zeichenhafte von Entwürfen und Ideen vor dem Hintergrund der bereits ausgearbeiteten Method(ologie) der Dokumentarischen Methode zu deuten und das Wie des Zeigevorgangs innerhalb des Interfaces, das wir kreiert hatten, methodologisch zu reflektieren.

Datei Ansicht Bearbeiten etc.

Name		tabellarische Übersicht		Gruppe Holz v. 20.10.13		Gruppe Holz		S,ET: Nie wieder Kreis!	
SPI		Name	Datum	Typ (GD, Int, TB)	Typologie (zugehörig)	Z-RI, Passage Grotke		Gruppen (Holz, Metall, Stein)	
TV			20.10.13	GD	a	Sinngebende Aspekte		Des Typus mit Kreis	
TR		Metall	5.7.14	GD	a			Kreis ist von Gruppe	
FI		Balken	3.5.15	GD	a			höhere Ables gelag.	
RI		Brett	4.7.16	GD	c	Soziogenetische Aspekte		Der Gruppe Holz kommt	
Z-RI		Stein	5.8.14	GD	b			das passiert auf der	
		Hr. Wald	7.2.18	Int	b			Punk	
SIET		Fr. Wiese	8.9.13	Int	b				
		Hr. Blumh.	4.10.15	Int	b				
SITY		Fr. Offen	8.5.14	Int	a				
SoDi		TB Feste	7.3.15	TB	c				
		TB Feste	5.7.13	TB	d				
SoTy		TB Feste	8.9.16	TB	a				
		TB Feste	10.11.17	TB	e				

Info über Teil:  
Zugang + alle andere ...

Bislang erhobene Daten und Interpretationen

alle aktiv. Bei Punktsystem offene Sichtenside 3 oder 4. Gibt es mehrere TBs, FIs, etc. öffnet sich Welt davor neu

Lit + Links die sich auf Teil beziehen

Abb. 3: Beispiel Frühes Wireframe zur Typenbildung

Ein Statement, welches wir als Arbeitsergebnis dieser Prozesse festgehalten haben, war: „Nicht Komplexität reduzieren, sondern den Überblick über die Komplexität behalten“. Dies kann als eine Konsequenz gelesen werden, die wir aus dem unmöglichen Versuch gezogen haben, den Typenbildungsprozess in der QDA-Software auf wenige Schritte zu reduzieren, was dazu führte, die Typenbildung nicht in einem, sondern mehreren aufeinander aufbauenden Schritten (mittlerweile neun) in der Software auszuarbeiten. Folgende Abbildung (Abb. 4) zeigt einen Screenshot des Interfaces für die erste Dimension der sinngenetischen Typenbildung. In diesem zeigt die Software nach einer Suche nach „sinngenetischen Aspekten“ (SIAs) jene Fälle innerhalb einer Dimension an, bei denen während der RI Hinweise auf Typisierbares festgehalten worden sind. Dem/der Interpretierenden werden die Fälle und die entsprechenden Textstellen angezeigt, auf deren Basis er/sie dann entsprechende Verdichtungen als „sinngenetischer Einzeltypus“ (SiET) vornehmen kann.

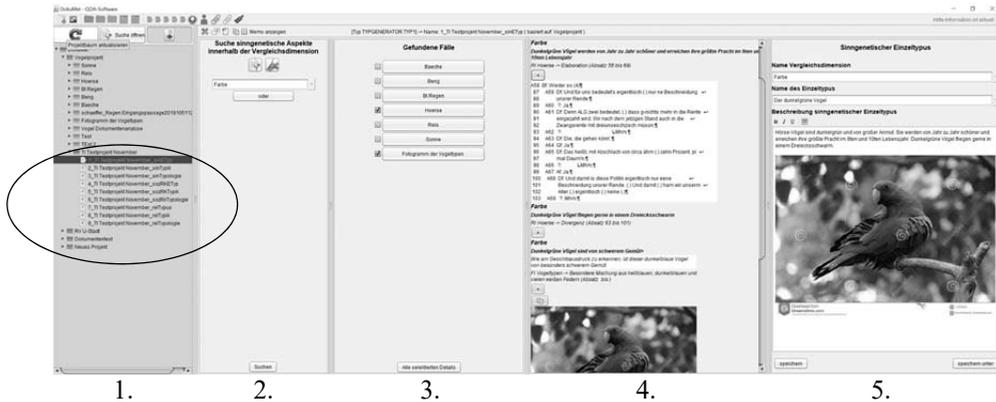


Abb. 4: Screenshot Interface Typenbildung DokuMet QDA

Links im Baum in der Spalte 1 ist die neunstufige Ausdifferenzierung des „Typengenerators“ zu erkennen (markiert durch umkreisten Bereich): je drei für die sinngenetische Typenbildung, drei für die soziogenetische Rekonstruktion dieser sinngenetischen Typen und drei für die relationale Typenbildung nach Nohl (2013). Alle drei sind intern in Typen, Typiken und Typologien ausdifferenziert (siehe hierzu Schäffer 2020a, S. 68f.). In der zweiten Spalte wird eine Suche innerhalb von Dimensionen ermöglicht, die man bei sinn- oder soziogenetischen Aspekten als Themen identifiziert hat, in der dritten Spalte werden Fälle zur Auswahl angeboten, in denen diese themenbezogenen Dimensionen vorkommen, in der vierten Spalte werden die Aspekte der dann ausgewählten Fälle dargestellt und es können wahlweise (durch den Plus-Button) die interpretierten Transkriptausschnitte oder die interpretierten Bilder, aber auch Dokumentenausschnitte (z.B. von Akten) angezeigt und dann in der letzten Spalte 5 in diesem ersten von neun „Typengeneratoren“ zu einem ersten „sinngenetischen Einzeltypus“, d.h. im Grunde einer ersten Hypothese über Typisches weiterverarbeitet werden.

## Exkurs Typenbildende Interpretation

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Softwareentwicklung auch mit einer Ausdifferenzierung methodischer Schritte einherging und insofern ein Anregungs-, Reflexions- und Veränderungspotenzial entfaltete, das wir so nicht erwartet hatten. Letztlich entstand ein Arbeitsschritt, den wir in Anlehnung an die Formulierende und Reflektierende Interpretation „Typenbildende Interpretation“ genannt haben (Schäffer 2020a, S. 71ff.): Hierunter sind Forschungshandlungen zu verstehen, „die mit dem abduktiven Prozess der Typentdeckung, dem deduktiven Prozess der Typenbildung und dem induktiven Prozess der empirischen Absicherung sowie mit der theoretischen Verortung von Typen, Typiken und Typologien zu tun haben“ (a.a.O. S. 71). Man kann hier die Position vertreten, dass dies alles in der Reflektierenden Interpretation bereits geleistet wird. Allerdings entzieht sich dieser Prozess u.E. der methodischen Kontrolle. In der Literatur zur Typenbildung der Dokumentarischen Methode wird vor allem das beschrieben, was ty-

pisiert werden soll: „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack et al. 2019) bzw. „Handlungsorientierungen“ (Nohl 2019). Dem wird hier auch uneingeschränkt zugestimmt. Aber der Weg dorthin, wie man von der sequenziellen Feinschrittigkeit einer Reflektierenden Interpretation zu Aussagen über Typisches kommt, bleibt tendenziell unexpliziert. Es wird zwar auf „Abduktion“ im Sinne Peirce<sup>3</sup> Bezug genommen, allerdings ohne näher zu beschreiben, wie die Abduktionen so ‚verwertet‘ werden können, dass sie den Kern für eine Typisierung im sinn- oder soziogenetischen Sinne abgeben (Schäffer 2020a, S. 72f.). Die Idee, einen explizierbaren Arbeitsschritt der Typenbildenden Interpretation zu etablieren, entstand aufgrund dieser Leerstelle beim Prozedere der Dokumentarischen Methode, die erst bei der softwaretechnischen Rekonstruktion der Methodologie auffiel.

Nach unserem Dafürhalten wird die Typenbildung der Dokumentarischen Methode durch den Schritt der Typenbildenden Interpretation transparenter und besser intersubjektiv nachvollziehbar. Dabei werden erste typisierende Interpretationen, welche bislang in der habitualisierten Interpretationspraxis in der komparativen Analyse mehr oder weniger mitliefen, unter dem Vereindeutigungsdruck seitens der Softwarelogik systematisch expliziert. Die „Typenbildende Interpretation“ ist so gesehen kein neuer Interpretationsschritt, aber ein Teil bisheriger Interpretationspraxis, der sich bislang im Besonderen auf der Ebene des impliziten Interpretationswissens vollzog.

Insgesamt machen die aufgeführten Beispiele deutlich, dass unterschiedliche Logiken im Entwicklungsprozess letztlich zu einem Programm geführt haben, in dem die Logik der Praxis (Bourdieu 2015) der Dokumentarischen Methode aufgeht in einem „Hybridwesen“ im Sinne Latours (2007), bei dem der Wechsel des „Aufschreibesystems“ im Sinne Kittlers (2003) neue Möglichkeiten des (schreibenden) Denkens und (denkenden) Schreibens eröffnet, die letztendlich auch zu Readjustierungen in der Beschreibung des Gesamtprozesses führen.

## 5.2 Softwareherstellung als intermediärer Erfahrungsraum

Nachdem ein erster konkreter Prototyp der Software entstanden war, bildete dieser den „intermediären Erfahrungsraum“ (Schachtner 1993) für weitere Entwicklungsschritte. Wir kommunizierten fortan mit den Informatiker\*innen in der Logik von Programmwürfen und berichteten über unsere Erfahrungen mit den Prototypen jeweils in Form von sogenannten ‚Buglists‘ (Fehlerlisten), was wiederum entsprechende Schleifen der Prototypenmodifikation vonseiten der Programmierer\*innen nach sich zog. Die Reflexion des Wie der Zeigevorgänge im Interface und des datenbankgestützten Ordens von Komplexität vollzog sich in diesem Kontext auf einer Ebene technischen Funktionierens. Von Entwickler\*innenseite wurde für Kommunikationszwecke im Laufe der Entwicklungsarbeit ein Kommunikationstool namens Jira<sup>4</sup> zur Verfügung gestellt, in das wir einzelne Aufgaben (tasks<sup>5</sup>) einstellen konnten, die dann von den Informatiker\*innen abgearbeitet wurden. Auf der anderen Seite versuchten die Entwickler\*innen aber auch die Dokumentarische-Methode-Logik anhand von empirischem Material (Transkripte und Interpretationen), welche wir aus unserer Praxis zur Verfügung stellten, zu verstehen und in die Software zu implementieren. Es vollzog sich somit ein wiederum softwaregestützter Versuch der wechselseitigen Perspektivenverschränkung.

Es zeigten sich jedoch auch an einigen Stellen, u.a. anhand der Funktion des „Typengenerators“, also dem Arbeitsschritt der Typenbildenden Interpretation in der Software, die Schwierigkeit, eine gemeinsame Sprache zu finden: Unstimmigkeiten bestanden zum einen darin, dass Schritte der Typenbildenden Interpretation schon in dem vorhergehenden Analyseschritt implizit mitlaufen. Dieses in unserer Interpretationspraxis Implizite muss aber in der Softwarelogik explizit gemacht werden, um überhaupt verdichtetes ‚Material‘ für den Schritt der Typenbildung zu erzeugen. Die Lösung dessen gestaltete sich für uns wiederum in Formalisierungsschritten, hier zunächst in einer Segmentierung der Reflektierenden Interpretation (RI): Wie oben bereits im Hinblick auf die Vorgangsketten dargelegt (vgl. 5.5.1) wurde die Möglichkeit geschaffen, jederzeit sinn- und soziogenetische Aspekte (SiAs und SoAs) sowie allgemein theoretische Memos zu erzeugen (im Sinne „abduktiver Blitze“, vgl. Reichertz 1993, vgl. auch Abb. 1) die dann das Rohmaterial für den ‚Typengenerator‘ bildeten.

Den Vorschlag zur Typenbildenden Interpretation interpretierten die Programmierer\*innen als zusätzliche nötige Funktion der ‚softwaregestützten Findung von Auswertungskategorien‘, die sie eigentlich den menschlichen Interpretierenden und nicht der Software zugerechnet hatten. Dieses unterschiedliche Verstehen der interpretierenden Akteure im und mit dem Programm musste dann in einem gemeinsamen Treffen ausgehandelt werden. Nicht nur zwischen uns als inhaltlichen Entwickler\*innen und den Informatiker\*innen musste eine gemeinsame Sprache gefunden werden, sondern es musste auch die in das Programm eingeschriebene Sprache mit der Community der Dokumentarischen Methode abgestimmt werden. Dies zeigte sich bspw. am Begriff des ‚Typengenerators‘, der zunächst, wie einige andere Begriffe, die für die Interpretationspraxis zu ‚technisch‘ anmuteten, verworfen wurde, aber sich aufgrund seiner Prägnanz (es ist der Programmteil, in dem die Typenbildende Interpretation ausgeführt wird) in der internen Kommunikation gehalten hat.

## 6 Rekonstruktion und Formalisierung des Methodenwissens in und durch Softwarekonstruktion – Von der Vereindeutigung zur Didaktisierung?

Die Rekonstruktion der Erfahrungen mit der QDA-Softwareentwicklung und insbesondere der Formalisierungsprozesse haben gezeigt, dass die Technisierung einer rekonstruktiven qualitativen Methode anderer Denkräume bedarf. So haben wir gleich zu Anfang gemerkt, dass wir uns der Praktiken anderer Disziplinen, wie des Designs oder der Wirtschaftsinformatik, bedienen müssen, um unsere teilweise impliziten Interpretationspraktiken abbildbar zu machen. Angelpunkte der Übersetzung unserer Erfahrungen in eine Technisierungsmöglichkeit waren häufig visuelle Konstruktionen: So konnten wir durch die „Vorgangsketten“ die Zeitlichkeit der Interpretationsschritte darstellen. Die Möglichkeit der Darstellung veranlasste uns dazu, darüber nachzudenken, inwiefern Zustände des Interpretationsprozesses definiert werden können und wann ein Zustand in einen an-

deren übergehen kann. Solche Zustände lassen sich etwa dadurch beschreiben, dass bestimmte Interpretationstätigkeiten im Gang sind oder abgeschlossen wurden, bspw. die Reflektierende Interpretation eines regelgeleitet ausgewählten Textabschnitts, und dass bestimmte Randbedingungen vorliegen, bspw. dass das Ende einer zuvor im Interpretationsprozess thematisch identifizierten Passage erreicht wurde oder dass bereits früher im Prozess bestimmte Interpretamente angefertigt wurden. Durch die Darstellung in „Wireframes“ konnten wir die Nutzung und Interaktion der Software imaginieren und die Visualisierung der typenbildenden Prozesse half uns dabei zu verstehen, welches implizite Wissen der Interpret\*innen eigentlich eine Rolle spielt und was eben nicht expliziert ist. Wir konnten mit unserer Analyse auch zeigen, dass es sich bei der Formalisierung nicht nur um einen Übersetzungsprozess von Praxis in Software handelt, sondern von Praxis in das Intermedium der Visualisierung, welche dann über verschiedene Schritte in die Software gelangt. Dieses Intermedium der Visualisierung war für uns einerseits wesentliche Bedingung, um unsere Interpretationspraxis als diskrete Zustände eines Prozesses reformulieren und so auch blinde Flecken der Methodologie der Dokumentarischen Methode in diesem Kontext identifizieren zu können, und andererseits die Resultate dessen an die Informatiker\*innen zu kommunizieren. Die ersten Prototypen der Software bildeten dann (neben den Visualisierungen) einen weiteren „intermediäre[n] Erfahrungsraum“ (Schachtner 1993), in dem sich weitere Entwicklungsschritte vollzogen. Angemerkt werden sollte bzgl. der Übersetzung bzw. Externalisierung des impliziten Interpretationswissens, dass es sich um *unser* Interpretationswissen handelt, welches wir alle auf ähnliche Art und Weise habitualisiert haben und welches sich nun in der Software verfestigt hat.

Für uns war die Entwicklung der Software insofern eine neue Art des Denkens über die Methode, als dass die Technisierung als höchst voraussetzungsvoller Prozess geholfen hat, „blinde“ oder zumindest nicht explizierte „Flecken“ (Dörner et al. 2019) der Dokumentarischen Methode aufzudecken – die sonst in der Interpretationspraxis habituell gefüllt werden, mit dem Nachteil potenzieller Exklusions- und Schließungsprozesse derjenigen, die nicht über diese Habitus verfügen – und für das Methodentraining durch kleinteiligere Schritte zu konkretisieren. In Bezug auf das in Kapitel 1 stark gemachte Interpretationswissen im engeren Sinne bedeutet dies, dass Novizen durch die Explikation der Schritte in der Software schneller ins Tun kommen. Denn wichtig für die Aneignung dieses Interpretationswissens ist der „pragmatische“ Vollzug; man muss zum Lernen etwas tun (Koch 2014, S. 42). Dabei ist es hilfreich, wenn der Interpretationsprozess nicht nur in Form einer nachzuvollziehenden und nachzuahmenden Praxis (wie in Forschungswerkstätten) oder in Form von Praxis-Rekonstruktionen (wie in Lehrbüchern) sichtbar wird, sondern als Abfolge von explizierten Zuständen, die die lernende Person zusammen mit der Software *selbst herstellen und ineinander übergehen lassen* kann.

Zum Umgang mit neuen Medien betont der Ansatz des Konnektivismus (Siemens 2005), dass Lernen in Netzwerken die Chancen des selbstgesteuerten und auch des selbstbestimmten Lernens und vor allem das Verstehen durch selbstständige Verknüpfungsmöglichkeiten ermöglicht. Auch könnte die Netzwerkstruktur des Interpretationswissens in Software weitere abduktive Blitze ermöglichen. Die Formalisierung des Methodenwissens und die Konstruktion (vermeintlich) eindeutiger Interpretationsschritte hat ein gewisses „Entstrukturierungspotential“ (Degele 2000, S. 68) hinsichtlich bisheriger Begrenztheiten. So ist die Me-

thodenvermittlung in und durch Software bspw. nicht an Zeit und Ort gebunden wie die Forschungswerkstatt und sie ist unmittelbar und potenziell auch individuell responsiv (etwa durch eingebaute Rückmeldungen an die Nutzenden). In Software ist es zudem möglich, alle bisherigen Aufschreibesysteme, wie Bücher, Vorlesungen, Radio etc. zu simulieren und in dieser Simulation neue Nutzungs- und Kombinationsweisen zu schaffen (vgl. Manovich 2013, S. 29-39). So können bspw. in QDA-Software Texte gelesen, farblich markiert, sortiert und Notizen dazu gemacht und ggf. die dazugehörigen Interviews als Sounddateien abgespielt werden etc. Die erste Generation der Entwickler\*innen interpretierte u.a. deswegen Software lerntheoretisch als Unterstützung für Denkprozesse und Kreativität (vgl. ebd. S. 83-98). Daneben muss aber auch softwareförmiges Wissen eindeutig sein, was andere nicht vereindeutigbaren Formen des Wissens, wie Körperwissen, Intuition oder ästhetisch-sinnliches Erfahren außen vor lässt.

Weiterhin ist Software die Eigenschaften der „searchability“ (Manovich 2013, S. 114) und dafür notwendigerweise auch der „findability“ (ebd. S. 115) eingeschrieben, welche zum einen Datenstrukturen visualisierbar machen und zum anderen den/die Nutzer\*in ermächtigen, mit gewaltigen Datenmengen kompetent umgehen zu können. Diese Eigenschaft der Software erinnert an den Zettelkasten von Niklas Luhmann, welcher durchaus als Denkmedium gerahmt werden kann, mit dem es möglich wird, zwischen großen Datenmengen Verknüpfungen herzustellen und in diesen Verknüpfungen das Denken (durchaus im Derrida'schen Sinne) zu externalisieren (Ahrens 2017).

Kop und Hill (2008) verweisen dabei vor allem die auf sich verändernde Rolle des Tutors, „where control is shifting from the tutor to an increasingly more autonomous learner“ (S. 11). Ob man hier nicht einer weiteren „Illusion von Autonomie“ (Meyer-Drawe 2000) aufsitzt, sei dahingestellt. Vermutlich werden mehr und mehr *hybride Strukturen der Vermittlung* in die Lehre Einzug halten: zwischen der face to face Vermittlung im Zwiegespräch, mimetischen Prozessen des Lernens durch Teilhabe an Forschungswerkstätten, dem Ausprobieren und Üben mit der Software und nicht zuletzt durch die Lektüre einschlägiger ein- und weiterführender Literatur. Aus erziehungstheoretischer Perspektive auf Lern- und Aneignungsprozesse ist eine nachhaltige Vermittlung nicht ohne eine „Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen“ (Nohl 2018, S. 122) und somit nicht gänzlich auf Autonomie basierend zu vollziehen.

Wir denken allerdings, dass die Software DokuMet-QDA auf jeden Fall eine wertvolle Ergänzung zu den eingangs dargestellten Vermittlungsmedien Buch, Seminar und Forschungswerkstatt darstellt. Dies vor allem deshalb, weil sie nach unseren ersten Erfahrungen mit Studierenden den Aufbau von Interpretationswissen im engeren Sinne fördert, da mit ihr das Interpretieren auf allen Ebenen kontinuierlich, methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar geübt werden kann. Die Didaktisierung der Software sehen wir vor allem mit Hinblick auf die Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zwang der Vereindeutigung unseres Wissens als Lehrende und Forschende mit der Dokumentarischen Methode. Durch die Übersetzung unseres Methoden- und Lehrwissens in formal ausführbare Prozesse mussten wir unser implizites Interpretations- und Methodenwissen rekonstruieren und in kleinteilige aufeinanderfolgende Schritte explizieren, die in der Software aufgezeigt und simuliert werden und den Interpretationsvollzug unterstützen. Diese Schritte bieten nun Anschlussstellen für weitere didaktische Tools, welche in der Interaktivität des Mediums nutzbar gemacht werden können, wie Erklärungs-Fenster, die bei bestimmten Schritten aktiviert

werden, eine Assistenz, welche bestimmte Schritte vorschlägt etc. Die Vermittlung der Methodologie sehen wir dabei allerdings als eingeschränkt, dafür bedarf es weiterhin anderer Medien, allen voran das direkte Lehrgespräch zwischen Lernenden und Lehrenden.

Nichtsdestotrotz sind unsere Interpretation der Methode, unsere Erfahrungen mit der Vermittlung und unsere Interpretationspraxis sowie die Entwicklungspraxis einer bestimmten Gruppe von Informatiker\*innen in die Software eingeschrieben. Wir haben gewissermaßen selbstreferentiell unser Wissen als „Wissenskulturen“ (Knorr-Cetina 2002) generiert und in der Software validiert. Es gilt, diese jetzt weiteren Expert\*innen der Methode zur Verfügung zu stellen, um – nicht zuletzt in ausgiebigen „Betatests“ mit größeren Nutzer\*innengruppen – unsere Umsetzung auf den Prüfstein anderer Praxen zu stellen.

## Anmerkungen

- 1 Zum Methodenwissen „elaborierter“ Methoden (Reichertz 2007, S. 197-198) trägt zunächst die Einsicht bei, dass jegliches Interpretieren durch geeignete Verfahren die eigenen „impliziten alltäglichen Deutungsroutrinen“ (Soeffner 1998 zitiert nach Reichertz 2007, S. 198) reflektieren muss. Der Glaube, qualitative Methoden als Technik beliebig „anwenden“ zu können und die eigene „Standortgebundenheit“ bzw. „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1985, S. 227) nicht mit reflektieren zu müssen, ist kennzeichnend für sog. „ad-hoc-Methoden“ (Reichertz 2007, S. 197). Interpretierende verdoppeln, so die Kritik, die von Seiten der Dokumentarischen Methode vorgetragen wird, nur die „common sense“-Modelle der von ihnen befragten Akteure (vgl. Bohnsack 2013, S. 242-243).
- 2 Mittlerweile hat er diese These relativiert: Computer seien einfach nicht mehr mit Werkzeugen herkömmlicher Natur zu vergleichen, sondern „komplexe Algorithmenmaschinen“, „Software“ komme durchaus der Status einer „Methode“ zu (Rädiker/Kuckartz 2019, S. 10). Dieses Argument ist u.E. nur oberflächlich betrachtet richtig, denn Computer waren auch schon zu Zeiten der Entwicklung der ersten Programmgenerationen von MaxQDA im Jahr 1989 „komplexe Algorithmenmaschinen“.
- 3 So grenzt Kuckartz die Rolle von QDA-Software klar ein. Sie sei „nicht für solche Formen der Textanalyse konzipiert (...), die primär auf Textexegese ausgerichtet sind. Mikroskopische Analysen, die mit einer akribischen und zeitaufwändigen Zeile-für-Zeile Vorgehensweise arbeiten und Stunden oder Tage für die sorgfältige Analyse weniger Zeilen Text aufwenden, werden naturgemäß von Computerunterstützung nur wenig profitieren können“ (2010, S. 19).
- 4 <https://de.atlassian.com/software/jira>

## Literatur

- Ahrens, S. (2017): Das Zettelkasten-Prinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen. Norderstedt.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., H. 4, S. 63–81. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5)
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen*

- qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Wiesbaden, S. 241–270.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11)
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage Opladen.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Hoffmann, N. F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2019): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g>
- Bourdieu, P. (2015): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.  
<https://doi.org/10.3726/14247631X15269853499045>
- Degele, N. (2000): Informiertes Wissen: Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York.
- Degele, N. (2002): Einführung in die Techniksoziologie. München.
- Dörner, O./Loos, P./Schäffer, B./Schondelmayer, A. (2019): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Furger, F./Heintz, B. (1997): Technologische Paradigmen und lokaler Kontext: Das Beispiel der EREMETH. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 23. Jg., H. 3, S. 533–566.
- Hoffmann, B./Pokladek, G. (2012): Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen (The special work alliance in qualitative research workshops. Characteristics and difficulties from the perspective of the participants). In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung, 10. Jg., H. 2, S. 197–217.
- Humble, Á. M. (2015): Guidance in the World of Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) Programs. Review Essay. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16. Jg., H. 2, Art. 22.
- Kittler, F. A. (1986): Grammophon, Film, Typewriter. Berlin. <https://doi.org/10.2307/778332>
- Kittler, F. A. (2003) [1985]: Aufschreibesysteme 1800-1900. München.
- Klinge, D. (2018): Die (implizite) Pädagogik von Self-Tracking: Handlungspraxis und Vermittlungsweisen der EntwicklerInnen im Spannungsfeld von Entrepreneurship, Technik und Design. In: Houben, D./Prietl, B. (Hrsg.): Digitale Gesellschaft. Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen. 17. Auflage Bielefeld, S. 133–153.  
<https://doi.org/10.14361/9783839439579-006>
- Klinge, D./Krämer, F./Schäffer, B. (2020): DIY-Science zwischen Markt, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Über die protoorganisationale Verfasstheit von „Quantified Self“-Initiativen. In: Schröer, A./Engel, N./Fahrenwald, C./Göhlich, M./Schröder, C./Weber, S. M. (Hrsg.): Organisation und Zivilgesellschaft. Wiesbaden, S. 167–177.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-18005-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18005-8_16)
- Knorr-Cetina, K. (2002): Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.
- Koch, L. (2014): Lernen und Wissen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Auflage Weinheim, S. 42–51.
- Kop, R./Hill, A. (2008): Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? The International Review of Research in Open and Distance Learning, 9. Jg., H. 3, S. 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Krämer, S. (2016): Figuration, Anschauung, Erkenntnis. Grundlinien einer Diagrammatologie. Frankfurt a.M.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Latour, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M.
- Latour, B. (1986): Visualisation and Cognition: Drawing Things Together. In: Kuklick, H./Long, E. (Hrsg.): Knowledge and society. Studies in the sociology of culture past and present. 6. Auflage Greenwich/London, S. 1–40.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- Luhmann, N. (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1985) [1929]: *Ideologie und Utopie*. Bonn.
- Manovich, L. (2013): *Software Takes Command*. New York.
- Mayer, R. (2009): *Schnittstelle - Leerstell - Vermittlung: Reflexionen zum Verhältnis Medien, Technik, Bildung oder: Von der Tücke des Mediums und der Tücke des Subjekts*. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. (Hrsg.): *Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Medien, Technik und Bildung*. Paderborn, S. 13–31.  
[https://doi.org/10.30965/9783657767410\\_003](https://doi.org/10.30965/9783657767410_003)
- Meyer, T. (2002): *Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie*. Bielefeld.
- Meyer-Drawe, K. (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M. (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2018): *Zur intentionalen Struktur des Erziehens: Eine praxeologische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jg., H. 1, S. 121–138.
- Nohl, A.-M. (2019): *Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode*. In: Amling, S./Geimer, A./Schondelmayer, A.-C./Stützel, K./Thomsen, S. (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces)*, H. 1, S. 51–64.
- Peirce, C. S. (1979): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. In: Hartshorne, C./Weiss, P. (Hrsg.): *Principles of Philosophy and Elements of Logic*. Cambridge.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München.
- Rädiker, S./Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Reichertz, J. (2007): *Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. 18. Jg., H. 2, S. 195–208.
- Reichertz, J. (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>
- Richards, L. (2015): *Handling qualitative data: A practical guide*. 3. Auflage Los Angeles.
- Riemann, G. (2018): *Forschungswerkstatt*. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*. 4. Auflage Opladen.
- Riemann, G./Schütze, F. (1987): *Some Notes on a Student Research Workshop on “Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds”*. In: *Biography and Society, of the International Sociological Association, Research Committee 38*, H. 8, S. 54–70.
- Schachtner, C. (1993): *Geistmaschine: Faszination und Provokation am Computer*. Frankfurt a.M.
- Schäffer, B. (2010): *Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung*. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2. Auflage Opladen, S. 285–299. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.20>
- Schäffer, B. (2020a): *Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode*. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. Auflage Opladen, S. 65–88.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx.6>

- Schäffer, B. (2021, i.E.): „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: Fuchs, T./Demmer, E./Wiezorek, C. (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018. Opladen.
- Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.) (2012a): Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g>
- Schäffer, B./Dörner, O. (2012b): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 11-22. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.4>
- Scheer, A.-W. (1992): Architektur integrierter Informationssysteme. Grundlagen der Unternehmensmodellierung. 2. Auflage Berlin. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-97403-8>
- Schelhowe, H. (2016): «Through the Interface» – Medienbildung in der digitalisierten Kultur. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 25, S. 41–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.27.X>
- Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2. Jg., H. 1, S. 3–9.
- Silver, C./Lewins, A. (2014): Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide. 2. Auflage Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781473906907>
- Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- Weinberg, J. (1991): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband. Frankfurt a.M., S. 130–150.
- Woolf, N. H./Silver, C. (2018): Qualitative Analysis Using ATLAS.ti. The Five Level QDA Method. New York. <https://doi.org/10.4324/9781315181660>
- Zhao, P./Li, P./Ross, K./Dennis, B. (2016): Methodological tool or methodology? Beyond instrumentality and efficiency with qualitative data analysis software [49 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung, 2. Jg., H. 17, Art. 16.



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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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

und erfolgt aufgrund des Erfahrungswissens der Interpretierenden. Als Faustregel kann gelten, dass die ersten Sätze in kleinere Sequenzen untergliedert werden. Mitunter besteht am Beginn einer Interpretation eine Sequenz aus nur einem Wort. Im weiteren Verlauf der Interpretation werden die Sequenzen größer ‚geschnitten‘. Eine Sequenz kann dann mehrere Sätze umfassen. Beim Interpretieren der Sequenzen wird der Kontext, aus dem das Datenmaterial entstammt, zunächst ausgeblendet. Der erste Schritt der Interpretationsarbeit besteht in dem gedankenexperimentellen „Geschichten-Erzählen“. Dabei wird danach gefragt, in welchem Interakt dieser Sprechakt ‚wohlgeformt‘, also angemessen und sinnvoll wäre. Hierbei sind die Interpretationsprinzipien der Wörtlichkeit, der Extensivität und der Sparsamkeit der Interpretation zu berücksichtigen. Das Prinzip der Wörtlichkeit bedeutet, dass der Text des Protokolls wörtlich zu interpretieren ist, was im Kontext des „Geschichten-Erzählens“ bedeutet, dass die Sequenz im exakten Wortlaut zur Geschichte bzw. zum mutmaßlichen Kontext passen muss. Keinesfalls dürfen die Sequenzen (strukturell) modifiziert werden oder gar mit Blick darauf, was ein\*e Sprecher\*in vermeintlich gemeint hat, interpretiert werden. Das Prinzip der Extensivität weist darauf hin, dass alle Geschichten bzw. Lesarten zu bilden sind, die an den interpretierten Sequenzen gebildet werden können (vgl. Wernet 2000, S. 91). Die Extensivität einer Interpretation wird mittels des gegenläufigen Prinzips der Sparsamkeit beschränkt. Dieses Prinzip weist darauf hin, dass nur Lesarten zugelassen werden, die durch den Text des Protokolls gedeckt sind. Also solche, die nicht durch weitreichende Vorannahmen gestützt werden müssen. Wenn (möglichst) alle Geschichten zu einer Sequenz gebildet wurden, werden schließlich die allgemeinen Struktureigenschaften der Geschichten als Lesarten herausgearbeitet. In diesem Interpretationsschritt werden die formulierten Geschichten mit Blick auf ihre Struktur kontrastiert: Worin liegen die Gemeinsamkeiten, wo liegen die Unterschiede zwischen diesen Geschichten? Bevor nun die nächste Sequenz interpretiert wird, bietet es sich oftmals an, sogenannte Anschlüsse zu bilden. Hierbei wird gedankenexperimentell entworfen, wie das Protokoll vor dem Hintergrund der bisherigen Lesarten fortgesetzt werden müsste. Die Struktur des Falls tritt vor dem Hintergrund der gedankenexperimentell gebildeten sinnstrukturieren Anschlüsse hervor.

Wenn die allgemeinen Struktureigenschaften der formulierten Geschichten bestimmt wurden, können sie nun mit dem tatsächlichen Kontext, in dem die Sequenz bzw. das Datum entstanden ist, verglichen werden (später: Kontextualisierung). Durch die Kontrastierung der realisierten Struktur des Falls mit derjenigen, welche für den Kontext im Sinne einer Normalitätserwartung unterstellt werden kann, können Lesarten präzisiert, andere ausgeschlossen und allmählich eine Fallstrukturhypothese des Falls entwickelt werden.

Forscher\*innen, die mit der Methode der Objektiven Hermeneutik arbeiten, legen großen Wert darauf, dass die entwickelte Fallstrukturhypothese am Material hinsichtlich ihrer Gültigkeit übergeprüft wird. Dies heißt konkret, dass durch eine weitere Interpretation einer anderen Materialstelle übergeprüft wird, ob sich die Struktur des Falles auch dort dergestalt zeigt. Tut sie es, dann reproduziert sich die Struktur des Falls und die Fallstrukturhypothese kann als bestätigt gelten. Tut sie es nicht, dann ist die Fallstrukturhypothese so lange zu modifizieren, bis sie sich schließlich am Material bewährt.

## 3 Das OHI Tool: Entwicklung, Design, Nutzung und Erfahrungen

### 3.1 Zur Entwicklung des OHI Tools

Das Ziel des Projektes bestand darin, eine virtuelle Interpretationsplattform zur Unterstützung sozialwissenschaftlicher Interpretationen zu entwickeln. Um zu untersuchen, ob und wie die neuen Technologien die objektiv-hermeneutische Forschung qualitativ forschender Wissenschaftler\*innen bei ihrer Arbeit unterstützen können, wählte das Projekt einen partizipativen und agilen Designansatz (Asaro 2000; Blomkvist 2005). Dabei beobachteten die Forscher\*innen aus dem Bereich der Digital Humanities<sup>3</sup>, die anderen Mitglieder des Teams, die als Gruppe von Erziehungswissenschaftler\*innen in einer authentischen Forschungsinteraktion mit der Methode der Objektiven Hermeneutik ein Protokoll (ein Transkript eines aufgezeichneten Schulunterrichts) rekonstruierten. Die in der Beobachtung gewonnenen Daten wurden anschließend von den Forscher\*innen der Digital Humanities dazu genutzt, das Interface der virtuellen Forschungsumgebung zu designen. Hierbei wurde sich soweit als möglich an die Struktur objektiv-hermeneutischer Face-to-Face-Interpretation angelehnt. Nach Fertigstellung der ersten Version des OHI Tools nutzen die Erziehungswissenschaftler\*innen die entwickelte Software für ihre weitere Interpretationsarbeit. Dies ermöglichte den Kolleg\*innen der Digital Humanities weitere Daten zur Optimierung der Software und des Interface Designs zu gewinnen und die Software entsprechend der realen Nutzungsgewohnheiten zu optimieren.

Die Forschungsumgebung wurde auf Basis von Semantic MediaWiki (SMW) erstellt. Semantic MediaWiki ist eine Open-Source-Software-Lösung, die es erlaubt, Texte und mediale Inhalte einer Wikiseite (wie z.B. Wikipedia) zu verwalten. Das vom Projekt entwickelte Open-Source-Tool OHI stellt ein Add-on dar, das einem Wikiserver die für die objektiv-hermeneutische Interpretationsarbeit notwendige Datenstruktur sowie das Userinterface verleiht. Die Installation des OHI Tools setzt Kenntnisse im Aufsetzen eines Servers (sowie den Betrieb desselben) voraus. Die Nutzung des Tools wiederum benötigt keine besonderen Kenntnisse.<sup>4</sup> Die Forschungsumgebung ist so strukturiert, dass es den objektiv-hermeneutischen Forschungs- und Interpretationsprozess (vgl. Wernet 2000) der Forscher\*innen unterstützt; das Design des Tools zeichnet sich durch das „Anschmiegen“ an die Face-to-Face-Interpretation aus. Das heißt, dass das Tool so konzipiert wurde, dass sich das Interfacedesign besonders stark an dem tatsächlichen Interpretationsverlauf einer objektiv-hermeneutischen Interpretation orientiert beziehungsweise dieses in seiner Struktur imitiert.

### 3.2 Zum Design des OHI Tools

Um mit dem Tool arbeiten zu können, müssen zunächst Texte, beispielsweise Transkripte, die objektiv-hermeneutisch interpretiert werden sollen, in die Forschungsumgebung eingespeist werden. Das Protokoll muss dazu mittels copy and paste in das Tool eingefügt und anschließend mit Metadaten versehen werden.

Der zu interpretierende Text wird hierbei in Abschnitte untergliedert, denen Sprecher\*innen sowie die ausgewählten Textsegmente zugewiesen werden, sofern es sich nicht um einen beschreibenden Text im Transkript handelt. Der Arbeitsschritt der Sequenzierung erfolgt ebenso wie in der analogen Interpretationspraxis vor dem Hintergrund von Erfahrungswerten der Interpretierenden.

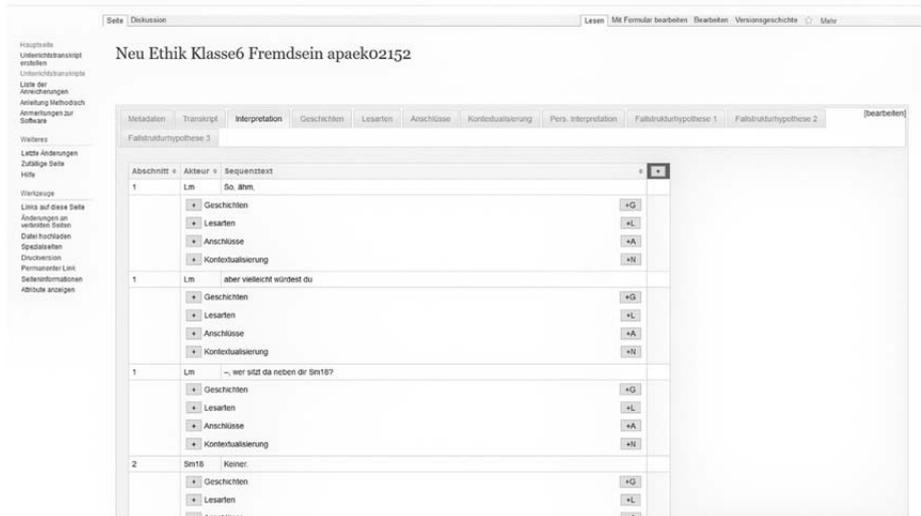


Abb. 1: Screenshot des OHI Tools I

Das hier abgebildete Interface ist horizontal wie vertikal strukturiert. Auf der ersten horizontalen Ebene finden sich, entsprechend den oben skizzierten, zentralen Praxen objektiv-hermeneutischer Interpretationsarbeit, die Reiter (Rubriken) „Metadaten“, „Transkript“, „Interpretation“, „Geschichten“, „Lesarten“, „Anschlüsse“, „Kontextualisierung“, „Persönliche Interpretation“, die einer Lesartenbildung vorausgehen (sollten), sowie die Rubriken für die Fallstrukturhypothesen 1, 2 und 3. Wenn man einen der Reiter anklickt, dann werden die Daten bzw. Bearbeitungen des Datums entsprechend gezeigt: Unter „Metadaten“ findet man die Metadaten des Datums wie z.B. Titel, Schulfach, Schulform, Aufnahmezeitpunkt, usf. Unter „Transkript“ erscheint das (soweit) segmentierte Transkript. Unter „Persönliche Interpretationen“ können die Nutzer\*innen des Tools alle von ihnen selbst angelegten Interpretationen gebündelt einsehen.

Mit der horizontalen Struktur ist es möglich, einzelne Rubriken zu fokussieren. Interessiert man sich beispielsweise für die bereits formulierten „Geschichten“, so können alle Geschichten über den Reiter „Geschichten“ angesehen werden, die bis zum jeweiligen Interpretationszeitpunkt formuliert wurden. Der eigentliche Interpretationsprozess findet allerdings unter dem Reiter „Interpretation“ statt. Die Reiter „Geschichten“, „Lesarten“, „Anschlüsse“, „Kontextualisierung“, die den Kern der objektiv-hermeneutischen Interpretationsarbeit darstellen, sind ebenfalls in der vertikalen Struktur unter dem Reiter „Interpretationen“ zu finden. Allerdings werden hier nicht alle Geschichten und Lesarten angezeigt, sondern nur diejenigen, die zu einer bestimmten Sequenz zugeordnet wurden.

### 3.3 Zur Nutzung des OHI Tools

Unter dem Reiter „Interpretation“ liegt das Herzstück des OHI Tools, um dieses für die Forschung zu nutzen, das auf Abbildung 1 bereits aufgerufen ist. Unter dieser Rubrik findet der Interpretationsprozess im Wesentlichen statt. Wenn man „Interpretation“ anwählt, dann sieht man links in der ersten Spalte („Abschnitt“) Zahlen. Sie geben die jeweiligen Zeilen des zu interpretierenden Textes an. Damit wird angezeigt, aus welcher Zeile des Protokolls der jeweilige „Sequenztext“ (in der Mitte) stammt. In Abbildung 1 ist erkennbar, dass in diesem Forschungszusammenhang nicht mit der Interpretation einer gesamten Zeile des Transkriptes begonnen wurde, sondern dass die Zeile in drei Sequenzen (1. „So, ähm“; 2. „aber vielleicht würdest Du“; 3. „-, wer sitzt da neben dir SM18?“) unterteilt wurde.<sup>5</sup> Die Sequenzierung wurde – wie bereits dargelegt – im Vorfeld der Interpretation, wie im Fall einer Face-to-Face-Interpretation, vorgenommen. Die Interpretation erfolgt unter diesem Reiter auf vertikaler Ebene, indem die Kategorien „Geschichten“, „Lesarten“, „Anschlüsse“ und „Kontextualisierung“ bearbeitet werden (vgl. unten Abbildung 2). Wird das Symbol „+“ vor der Kategorienbezeichnung angewählt, dann öffnen sich alle bisher zu dieser Sequenz zugefügten „Geschichten“ etc.

Lm		Sm17 danke für die Extra-Aufgabe.			
- Geschichten <span style="float: right;">+G</span>					
Kurztitel	Beschreibung	Notiz	Autor	FallStrukturNummer	
Ironie	Der Sprecher beschwert sich darüber, von SM17 eine Extra-Aufgabe bekommen zu haben. Vielleicht, weil er schon zu viel gearbeitet hat und SM17 nicht will, dass der Sprecher sich langweilt. SM17 scheint jemand zu sein, der über Macht verfügt, Aufgaben zu verteilen. Es darf zwar Kritik geäußert werden, allerdings nur im Rahmen dessen, was innerhalb dieser Machtstruktur legitim ist. Also ein bisschen Kritik mittels Ironie ist möglich.	H8? Steht Sm17 für Schulleiter männlich 177 Wohl kaum...	Michael Meier		Diskussion +FSH
keine Ironie	Der Sprecher bedankt sich bei SM17 für die Extra-Aufgabe. Was könnte damit gemeint sein? Handelt es sich bei der Aufgabe um eine, die a) vom Sprecher aufgegeben und von Sm17 erledigt wurde oder b) um eine, Aufgaben, die noch zu erledigen ist (die Herausforderung könnte in der Aufgabenstellung gelegen haben). In der Variante a - könnte es sich um eine höfliche Beachtung der Erledigung sein - danke dafür. (ich weiß, ich habe etwas verlangt, was über den Rahmen hinaus geht). In der Variante b könnte es sich um etwas handeln, was vielleicht sogar gleich zum Einsatz kommen wird. Danke für die Extra-Aufgabe - wir wollen gleich mal schauen, ob wir sie mit unserer Formel auch lösen können.		Michael Meier		Diskussion +FSH
Spielerisch (neurotisch?)	Ein Vater wickelt seinen Sohn. Dieser schupst beim Strampeln die volle Windel vom Wickeltisch. Diese fällt zu Boden. Der Vater äußert: "Klaus danke für die Extra-Aufgabe."		Helge Kminek		Diskussion +FSH
- Lesarten <span style="float: right;">+L</span>					
Kurztitel	Beschreibung	Notiz	Autor	FallStrukturNummer	
Generv / neurotisch	In meiner Geschichte gibt es nicht die Frage, ob es hinsichtlich der sozialen Rollen angebracht ist, dass eine Extra-Aufgabe erteilt wird. Dies wird auf der einen Seite gegeben. Jedoch von einem Subjekt, welches dies nicht intentional macht.	Auch diese Sequenz, außerhalb der Schule wohlgeformt zu verorten, fällt mir schwer. Vielleicht daher dieses herbeizogene Beispiel.	Helge Kminek		Diskussion +FSH
- Anschlüsse <span style="float: right;">+A</span>					
Kurztitel	Beschreibung	Notiz	Autor	FallStrukturNummer	
Allesmögliche in Struktur	Il mir fällt es schwer, an dieser Stelle über anschlüsse nachzudenken es wäre nahelegen, AUSFÜHRUNGEN zur Extra-Aufgabe zu erwarten. Da sich aber der gesamte Auftakt der Stundeneröffnung so vollzieht, dass bisher keine Strukturhypothese formuliert werden könnte, fühle ich mich auch nicht in der Lage, zu antizipieren, wie es weiter geht. Meinem Gefühl nach könnte Allesmögliche kommen oder passieren... Hey, vielleicht ist ja genau das die Struktur des Stundenbeginns, dass vieles, was nicht direkt antizipierbar ist, geordnet werden muss, damit man zum Unterrichtsgeschäft vordringen kann. Quasi aus einem großen Maß an Kontinenz Struktur zu machen.		Michael Meier		Diskussion +FSH

Abb. 2: Screenshot des OHI Tools II

Wenn ein\*e Forscher\*in selbst eine „Geschichte“ etc. beisteuern möchte, dann wählt er\*sie in der horizontalen Verlängerung, beispielsweise für eine Geschichte „+G“ an. Es öffnet sich dann ein Fenster, in dem der\*die Forscher\*in seinen\*ihrer Beitrag eingibt. Nach dem Abspeichern wird der Beitrag entsprechend aufgenommen und ist für die weiteren Forscher\*innen einsehbar und kann kommentiert werden. Mit dem grünen Kreuz in der rechten („+“) Ecke wird es ermöglicht, mithilfe eines Klicks, alle Beiträge ein- oder auszublenden, um sich einen Über-

blick zu verschaffen. Die nächste Abbildung zeigt beispielhafte Interpretationsbeiträge (Geschichten, Lesarten, Anschlüsse) zu einer Sequenz (Nr. 5).

In diesem Screenshot sieht man exemplarisch Beiträge, die von Michael Meier und Helge Kminek im Rahmen ihrer Interpretationsarbeit mit dem OHI Tool zur 5. Sequenz einer Unterrichtsszene angefertigt wurden. Die Beiträge bestehen jeweils aus einem Kurztitel, einer Beschreibung, ggf. einer zusätzlichen Notiz sowie der Zuordnung zu einem\*r Autor\*in und ggf. zu einer Fallstrukturnummer. Das Feld des\*der Autors\*in wird vom System automatisch den Beiträgen zugewiesen. Wenn ein Beitrag einer möglichen (Arbeits-)Fallstrukturhypothese zugeordnet wäre, dann würde in dem Feld die entsprechende Ordnungszahl erscheinen. Die Zuordnung kann über das Symbol bzw. die Funktion „+FSH“ (Fallstrukturhypothese), auf der jeweiligen horizontalen Ebene ganz rechts vorgenommen werden. Der Button bzw. die Funktion „Diskussion“ kann genutzt werden, wenn ein\*e Forscher\*in auf einen anderen Beitrag oder Interpretation mit einem Diskussionsbeitrag reagieren möchte. Die Abbildung 2 zeigt einen kleinen Teil des Interpretationsprozesses mit dem OHI Tool.

Die beiden Interpreten Meier und Kminek haben hier unter dem Reiter Geschichten drei Geschichten formuliert, denen sie den Titel „Ironie“, „keine Ironie“ und „Spielerisch (neurotisch?)“ zugewiesen haben. Unter diesen Titeln führen die Autoren ihre Gedankengänge unter „Beschreibung“ aus, wobei in einem Fall eine zusätzliche Notiz die Beschreibung ergänzt. Auch wenn unter dem Reiter Lesarten Kminek den Interpretationsprozess inhaltlich weiter anreichert, bleiben weitere Beiträge bzw. die Formulierung einer Lesart aus. Möglicherweise, weil die Forscher\*innen noch keine Lesart über die Geschichten hinweg bilden wollen, da sie es für verfrüht erachten würden, oder noch nicht können. Unter dem Reiter Anschlüsse denkt Meier darüber nach, wie angesichts der bisher formulierten Geschichten und Lesarten die Ereignisse sich weiter gestalten könnten. Nicht im Bild sind weitere Interpretationen der Forscher unter dem Reiter Kontextualisierung, wo sie die bisher erkannte Struktur zur tatsächlichen Situation in Beziehung setzen. Dieser Ausschnitt bildet einen Moment des Interpretationsprozesses mit dem Tool ab; es stellt nicht (!) ein fertiges Interpretationsergebnis dar. *Ein wesentliches Kennzeichen des Tools besteht darin, dass das Material zeitlich asynchron bearbeitet werden kann.* Während die Forscherin 1 schon Geschichten zur Sequenz 5 formulieren kann, ist es möglich, dass die Forscher 2 und 3 noch über Kontextuierungen der Sequenzen 3 und 4 nachdenken und Forscherin 5 noch Geschichten zur Sequenz 2 ergänzt. Es handelt sich hierbei um eine asynchrone, kollaborative Interpretationsleistung, die sich über einen Zeitraum erstrecken kann.

### 3.4 Zu den Erfahrungen mit dem OHI Tool im Forschungsprozess

Die Interpretationsarbeit des erziehungswissenschaftlichen Teams mit dem OHI Tool hat gezeigt, dass objektiv-hermeneutische Interpretationen auch im virtuellen Raum ohne zeitliche und räumliche Grenzen möglich sind. Die Erfahrungen mit der Forschungspraxis haben aber auch die Fragen aufgeworfen, ob (a) die starke Strukturierung objektiv-hermeneutischer Interpretationspraxis durch das OHI Tool die Gefahr bergen könnte, zu einem Methodenexerzitium<sup>6</sup> zu führen, indem sich zu stark an dem methodischen Vorgehen und Interpretationsprinzi-

pien, aber zu wenig an der erkenntnisleitenden Fragestellung der Untersuchung und an einer rationalen Forschungspragmatik orientiert wird. Zudem (b) besteht die Gefahr, dass der Forschungsprozess zerfasert und die Relation von Arbeitszeit und Ertrag in keinem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Daher sollte die Nutzung des Tools mit klaren Zeitvorgaben verbunden sein, so dass es zu zeitlich komprimierten Arbeitsphasen kommt, da es ansonsten schwierig wird, den Interpretationsprozess produktiv voranzubringen und die Beiträge der anderen Gruppenmitglieder zu diskutieren.<sup>7</sup>

Jenseits einer ursprünglich anvisierten Forschungspraxis scheint das Tool gerade aufgrund seiner starken Strukturierung für das Erlernen und Einübung einer objektiv-hermeneutischen Interpretationspraxis ein großes Potential zu bieten.

## 4 Das OHI Tool in der universitären Methodenlehre: ein exemplarischer Einblick

Dass Studierende, die Lehrer\*innen und keine Forscher\*innen werden möchten, ihr Orientierungspraktikum mit dem Blick von Schul- und Unterrichtsforschenden absolvieren sollen und daher in Betracht gezogen wird, dass sie das Tool nutzen, bedarf einer Begründung.

### 4.1 Zur Begründung und der Zielsetzung kasuistischer Lehrveranstaltungen

Der theoretische Hintergrund der hier in Anschlag gebrachten Begründung für kasuistische Lehrveranstaltungen in der Lehrer\*innenbildung ist der strukturalistische Ansatz der Professionalisierungstheorie (vgl. Oevermann 1993, 1996, 2008; Helsper 1996, 2001, 2007, 2014). Die zentrale These des Ansatzes ist, dass es unmöglich ist, das professionelle Handeln von Lehrkräften zu standardisieren. Ein\*e professionelle\*r Lehrer\*in wird sein\* ihr Wissen in jedem Fall individuell einsetzen – wie auch ein\*e Rechtsanwält\*in oder ein\*e Arzt\*Ärztin. Hierfür muss er\*sie, gleichsam einem\*einer Wissenschaftler\*in, sich die Frage stellen: Was ist der Fall? Aus diesem Grund muss ein\*e professionelle\*r Lehrer\*in einen Habitus eines\*einer Wissenschaftlers\*Wissenschaftlerin entwickeln, ohne jedoch Wissenschaftler\*in zu sein. Der\*Die Lehrer\*in steht, im Gegensatz zum\*zur Wissenschaftler\*in, unter Handlungsdruck und muss handeln. Und dennoch muss sich im Handeln zugleich eine forschende Perspektive zeigen, um das jeweils Spezifische des Falls im Handeln zu berücksichtigen, damit das Handeln als professionell beschrieben und als ein professionelles bewertet werden kann.

Kolbe und Combe formulieren:

„Das berufliche Handeln, für das Lehrerbildung qualifizieren soll, gehört dem Typus professionellen Handelns an, einer besonderen Form beruflicher Tätigkeit. Die damit verbundene, nicht standardisierbare Tätigkeit verlangt reflexive und hermeneutische Kompetenz. Die hohe Verantwortlichkeit erfordert es, das eigene Handeln begründen und im Horizont wissenschaftlicher Standards reflektieren zu können. All das setzt Lehrer\*innen voraus, die sich zweierlei zu Eigen gemacht haben: wissenschaftlich angeleitete theoretische und fall-

verstehende Reflexivität einerseits und praktisches Können andererseits. Unstrittig sind für den Aufbau dieser Handlungsbasis zwei Elemente erforderlich: die Bildung durch Wissenschaft und die eigenständig-konstruktive Verwendung der Wissensbestände in Abarbeitung an der Praxis.“ (Combe/Kolbe 2008, S. 877)

Die Frage, wie jedoch die Herausbildung eines Forscherhabitus mittels kasuistischer Lehrveranstaltung bestmöglich gefördert werden kann, wird aktuell vielfach bearbeitet (vgl. Kunze 2016, 2017; Pollmanns et al. 2017, 2018; Kabel et al. 2019).

Der Beitrag, den kasuistische Lehrveranstaltungen zur Herausbildung des Forscherhabitus beitragen sollen – es handelt sich um eine normative Forderung –, ist ein besonderer (vgl. bspw. Pollmanns et al. 2017). Denn die Forschung soll in die spätere Berufspraxis der Lehramtsstudierenden Eingang finden, da diese sich später als professionelle Lehrkräfte ihrer Praxis nicht nur konkret handelnd, sondern auch wissenschaftlich-distanzierend zuwenden können sollen. Solche kasuistisch orientierten Seminarkonzepte suchen Theorie, Empirie und berufliche Praxis miteinander zu vermitteln und zielen auf die Ausbildung des Forscherhabitus, konkret auf die Entwicklung eines rekonstruktiven Fallverständnisses (vgl. Helsper 2014, S. 217).

Folglich kann gefragt werden, ob das OHI Tool ein hilfreiches Instrument zur Aneignung der Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik ist. Es wäre noch kein Beleg, jedoch ein Indiz für die Herausbildung eines Forscherhabitus.

Auch wenn im Rahmen dieses Beitrages nicht beansprucht werden kann, Ergebnisse einer Evaluationsstudie vorzulegen, da das Projekt eben in der Entwicklung einer sozialwissenschaftlichen Interpretationssoftware und nicht einer Evaluation derselben bestand, können wir aufgrund der angestellten Erfahrungen in der Entwicklung, im Umgang und in der Unterweisung mit der Software im Rahmen universitärer Lehre Indizien für einen hochschuldidaktischen Mehrwert formulieren.

## 4.2 Zum Kontext

Unsere Überlegungen beruhen überwiegend auf Erfahrungen von Michael Meier, die er im Frühjahrsemester 2018 mit der Nutzung des Tools in einer Lehrveranstaltung an der Europa-Universität Flensburg gesammelt hat. Bei den Studierenden handelte es sich um Lehramtsstudierende für das Lehramt an Grund- und Gemeinschaftsschulen im zweiten Semester.

Die Studierenden wurden nach einer nur zwei Seminarsitzungen umfassenden Einführung in die Methode der Objektiven Hermeneutik vor die Aufgabe gestellt, in Gruppen eigenständig ein Protokoll objektiv-hermeneutisch zu analysieren. Bei dem Protokoll handelte es sich um eine verschriftliche Szene aus dem ins Deutsche synchronisierten Film „Entre les murs“ (Die Klasse 2008, TC 00: 32: 41-00: 34: 21). Zwei Gruppen arbeiteten virtuell mit dem OHI Tool und zwei Gruppen analog.

Tab. 1: Zum Setting der Studierendengruppen

Gruppe	Interpretationsarbeit	Anzahl Studierende
1	Interpretation mit dem OHI Tool	3
2	Interpretation mit dem OHI Tool	3
3	Interpretation analog	5
4	Interpretation analog	5

### 4.3 Zur Frage des Mehrwerts des OHI Tools beim Einsatz in der Lehre

Für eine Einordnung der Arbeitsqualität der vier Studierendengruppen ist eine Orientierungsinterpretation erforderlich. Merle Hummrich und Michael Meier (2016) haben als erfahrene Forscher\*innen Interpretationen des Teils des Films veröffentlicht, den die Studierenden analysieren und interpretieren. Wir haben ihre Interpretationen als Maßstab für die Bewertung der Studierendeninterpretation und für die Einordnung und Bewertung herangezogen. Die folgende Abbildung nennt in der ersten Spalte zentrale Punkte der Orientierungsinterpretation von Hummrich und Meier. In den folgenden vier Spalten werden die zentralen Punkte auf die von den Studierenden vorgelegten Fallstudien bezogen, in denen ihre Interpretationsergebnisse festgehalten werden.

*Tab. 2:* Interpretationstypen der Studierenden im Vergleich mit der Orientierungsinterpretation

Referenzergebnisse entnommen aus: Hummrich & Meier (2016)	Gruppe 1 (mit Tool)	Gruppe 2 (mit Tool)	Gruppe 3 (ohne Tool)	Gruppe 4 (ohne Tool)
Problematische Haltung des Lehrers gegenüber den Schülern	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.
Spannungsfeld Interaktion – Organisation: Problem, unter Bedingung von wenig Zeit Voraussetzungsvolles zu verstehen zu bringen	Nein.	Nein.	Nein.	Nein.
Der Lehrer im Film bereitet durch eine persönliche Bezugnahme (Lebensweltorientierung) auf die Schüler den Boden für eine beschämende Unterrichtskommunikation.	Ja, wenn auch nicht exakt formuliert	Ja, wenn auch nicht exakt formuliert.	Ist implizit in der Interpretation enthalten.	Ist implizit in der Interpretation enthalten.

Im normativen Bezug zu der Orientierungsinterpretation von Hummrich und Meier können alle studentischen Fallstudien als zumindest nicht vollständig und damit – strenggenommen – als nicht ausreichend kritisiert werden.<sup>8</sup> Doch auch wenn nicht zu erwarten ist, dass Studierende im zweiten Semester auf dem Niveau von Expert\*innen interpretieren, sind ihre Arbeiten zu den Expert\*innen-Interpretationen zu relationieren, um überhaupt die Differenz und damit auch die Richtung der notwendigen Entwicklung feststellen zu können. Keine der vier Gruppen hat eine Fallstudie mit einer Fallstrukturhypothese vorgelegt. Jedoch hebt sich die Interpretation der Gruppe 1 von den anderen Gruppen ab. Diese Fallstudie lässt eine rekonstruktive Kasuistik und die Ausbildung eines Forscher\*innenhabitus zumindest erahnen und kommt daher der Orientierungsinterpretation am nächsten.

Gruppe 1 und 2 haben in der Zusammenfassung ihrer Gruppeninterpretation eine Art übergreifende Interpretation formuliert. Dabei kommt es zur expliziten Benennung des Machtunterschieds zwischen der Lehrperson und den Schüler\*innen. Die Herausstellung dieses Unterschieds ist als die Entwicklung eines strukturellen Argumentes anzusehen, und stellt ein qualitatives Surplus zu den Arbeiten der Gruppe 3 und 4 dar. Während die Gruppe 2 eine situative Problema-

tik rekonstruiert, ging die Gruppe 1 darüber hinaus und formulierte implizit eine strukturelle Problematik.

In den Fallstudien der Gruppen 3 und 4 zeigen sich vereinzelt gute Interpretationen. Allerdings bleiben deren Interpretation jedoch auf der Ebene der Rekonstruktion des bekannten Kontextes der Szene stehen. Die objektiv-hermeneutisch anzustrebende Konfrontation einer rekonstruierten latenten Struktur mit dem Kontext wird hingegen nicht durchgeführt.

Die summierende Bilanz der Auswertung des Einsatzes des OHI Tools in diesem Seminar ist darin zu sehen, dass die beiden Gruppen bessere Fallstudien vorgelegt haben, die virtuell-vermittelt mit dem Tool gearbeitet haben als die beiden analog-interpretierenden Gruppen.

## 4.4 Diskussion und Ausblick

Inhaltlich weisen die Ergebnisse zunächst darauf hin, dass das OHI Tool ein Instrument zur Unterstützung der akademischen Lehre ist, weil die Fallstudien der Studierendengruppen, die das Tool genutzt hatten, besser ausgefallen sind, als die Fallstudien der beiden Kontrollgruppen. Der Grund hierfür könnte darin bestehen, dass mittels des Tools die Studierenden auf die Differenz von kontextfreier Interpretation (Geschichten, Lesarten, Anschlüsse) und der auf den Kontext bezogenen Interpretation (Kontextualisierung) und dem Ziel, eine Fallstrukturhypothese zu formulieren, anhaltend hingewiesen werden.

Diese Interpretation der Ergebnisse ist nicht nur aufgrund des unzureichenden Datensamples als Hypothese anzusehen. Darüber hinaus könnten die unterschiedlichen Ergebnisse beispielsweise darin begründet liegen, dass kleinere Gruppen (Gruppe 1 und 2) produktiver arbeiten als größere (Gruppe 3 und 4), weil in einer Gruppe von drei Personen der Druck, einen Beitrag zu leisten, größer ist als in einer Gruppe zu fünf.

Um die Einordnung dieser ersten Ergebnisse zweifelsfreier bestimmen zu können, müssten wir die Forschung zu virtuellen und face-to-face Interpretationen in Zukunft ausweiten.

Hierbei wären die jüngsten Forschungsergebnisse von Pollmanns et al. (2017, 2018) und Kabel et al. (2019) vergleichend hinzuzuziehen. Das bietet sich deshalb an, weil den drei Veröffentlichungen vergleichbare Seminarpraxen zugrunde liegen. Auch hier verfügen die Studierenden über eine zweisemestrige Erfahrung mit der Methode der Objektiven Hermeneutik und müssen in einem Praktikumsbericht eine Fallstudie vorlegen. Jedoch verfügen diese Studierenden nicht über die Möglichkeit der Nutzung des OHI Tools. Durch diese zukünftige Bewertung und den Vergleich der Arbeit von Studierendengruppen, die mit und ohne Tool arbeiten, werden wir die Unterstützungsmöglichkeiten und das Unterstützungspotential des Tools deutlicher herausarbeiten können.

Hinsichtlich der Möglichkeit, dass das Arbeiten mit dem OHI Tool ein Hindernis für die Aneignung der Methode der Objektiven Hermeneutik und der Ausbildung eines Forscher\*innenhabitus ist, haben wir bis dato keine Hinweise und gehen vielmehr sogar von leichten Vorzügen im akademischen Bildungsprozess aus.

## Anmerkungen

- 1 Die Entwicklung der Forschungsumgebung wurde im Rahmen des eHumanities Center CEDIFOR vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Nr. 01UG1416C gefördert. Sie baut auf der Realisierung des Forschungsumfelds Semantic CorA auf, die zunächst von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt wurde.  
Das Projekt wurde von Christoph Schindler (DIPF) und Helge Kminek (Goethe Universität Frankfurt) geleitet und die Forschungsumgebung wurde unter der Mitarbeit von Michael Meier (Europa-Universität Flensburg), Sascha Kabel (Europa-Universität Flensburg), Kendra Sticht (DIPF) und Cornelia-Flavia Veja (DIPF) und Julian Höcker (DIPF), die Software Objective Hermeneutic Interpreter Tool (OHI Tool) programmiert. Weiterführende Informationen zum Projekt Virtuelle Forschungsumgebung für die Historische Bildungsforschung mit Semantischer Wiki-Technologie (Semantic MediaWiki for Collaborative Corpora Analysis: Semantic CorA):  
[https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/semantic%20CorA?set\\_language=de](https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/semantic%20CorA?set_language=de)
- 2 Zu den theoretischen Hintergrundannahmen siehe Wagner 1984.
- 3 Die Vertreter\*innen der Disziplin der Digital Humanities (digitale Geisteswissenschaften) fragt nach den Potenzialen und Grenzen digital (computergestützter Verfahren und digitaler Ressourcen) unterstützter Forschung in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften.
- 4 Details im Hinblick auf die Software sind nachzulesen in: Schindler et al. 2017 und Veja et al. 2017.
- 5 Es ist aber auch umgekehrt möglich, mehrere Zeilen aus dem Protokoll miteinander zu verbinden, und folglich einen langen Sequenztext darzustellen. Zwischen „Abschnitt“ und „Sequenztext“ wird mit „Akteur“ der Sprecher genannt. „Lm“ steht hier für einen Lehrer, männlich. „Sm18“ steht für Schüler, männlich, mit der Ordnungszahl 18.
- 6 Der Begriff des Methodenexerzitiums ist einem Aufsatz Pollmanns et al. 2017 entlehnt. Hier wurde für die analoge Interpretation von Studierenden die Interaktionslogik eines methodischen Exerzitiums rekonstruiert (vgl. ebd. S. 184). Das heißt, die Studierenden wenden die Methode mechanisch an, ohne einen Mehrwert zu schaffen und ohne in der Interpretation voranzuschreiten.
- 7 Angesichts der praktischen Schwierigkeiten und der Tatsache, dass Videokonferenz-Software inzwischen praktikable Alternativen zu face-to-face Interaktionen darstellen können, dürften die meisten Forscher\*innen eine Videokonferenz-Interpretationssitzung einer Nutzung des OHI Tools vorziehen. Wenn aber neben einer weiträumigen Verteilung der Forscher\*innen zugleich noch ein zeitliches Problem, beispielsweise durch Zeitverschiebung, hinzutritt, könnte sich das Tool für solche Forschungskontexte als attraktive Alternative erweisen.
- 8 Man sollte in diesem Zusammenhang jedoch berücksichtigen, dass es sich hierbei um Studierende des zweiten Semesters gehandelt hat und das Erlernen wie Anwenden der Objektiven Hermeneutik eine sehr voraussetzungsvolle Tätigkeit ist.

## Literatur

- Asaro, P. M. (2000): Transforming society by transforming technology: the science and politics of participatory design. In: *Accounting, Management and Information Technologies*, 10. Jg., H. 4, S. 257–290.  
[https://doi.org/10.1016/S0959-8022\(00\)00004-7](https://doi.org/10.1016/S0959-8022(00)00004-7)
- Blomkvist, S. (2005): Towards a model for bridging agile development and user-centered design. In: Seffah, A./Gulliksen, J./Desmarais, M.C. (Hrsg.): *Human-centered software engineering – integrating usability in the software development lifecycle*. Dordrecht, S. 219–244. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4113-6\\_12](https://doi.org/10.1007/1-4020-4113-6_12)

- Cisneros-Puebla, C. A./Davidson, J./Faux, R. (Hrsg.) (2012): *Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization*. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13. Jg., H. 2, Art. 28.  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/40> (23. Februar 2020)
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 877–901.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35)
- Europa-Universität Flensburg (2018): *Das Orientierungspraktikum (OP) im ersten und zweiten Studiensemester*.  
<https://www.uni-flensburg.de/zfl/schulpraktika/schulpraktische-studien/schulpraktika-im-bachelor/orientierungspraktikum/> (27. August 2018).
- Helsper, W. (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 521–569.
- Helsper, W. (2001): *Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik*. In: Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, C. H./Kunze, I. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen, S. 83–103.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6)
- Helsper, W. (2007): *Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 4, S. 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Helsper, W. (2014): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster, S. 216–240.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008): *Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse*. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 43–72. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_3)
- Hummrich, M./Meier, M. (2016): *Den Umgang mit Differenz lehren – über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis*. In: Dogmus, A./Karakasoglu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 201–220.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11)
- Kabel, S./Leser, C./Pollmanns, M./Kminek, H. (2020): *„Wie beeinflusst sich die Wissensvermittlung und die Sprachvermittlung“ im Fremdsprachenunterricht? – Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung*. In: Fabel-Lamla, M./Kinze, K./Moldenhauer, A./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn, S. 168–183.
- Kunze, K. (2016): *Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik*. In: Hummrich, A./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden, S. 97–122.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6)
- Kunze, K. (2017): *Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar*. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 214–227.
- Oevermann, U. (1981): *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. (Unveröffentlichtes Skript).
- Oevermann, U. (1993): *Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik*. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß*. Frankfurt a.M., S. 106–189.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 55–77.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4)
- Pollmanns, M./Leser, C./Kminek, H./Kabel, S./Hünig, R. (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Seel Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte-Begleitformate. Münster, S. 179–194.
- Pollmanns, M./Kabel, S./Leser, C./Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 21–37.
- Reichertz, J. (2004): Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge. In: Flick, U. (Hrsg.): Companion to Qualitative Research. London, S. 290–295.
- Schindler, C./Veja, C./Kminek, H. (2017): Interfacing Collaborative and Multiple-Layered Spaces of Interpretation in Humanities Research. The Case of Semantically-Enhanced Objective Hermeneutics. In: Alliance of Digital Humanities (Hrsg.): Digital Humanities. Montréal, S. 580–583.  
<https://dh2017.adho.org/abstracts/DH2017-abstracts.pdf#page=580> (23. Februar 2019).
- Veja, C./Sticht, K./Schindler, C./Kminek, H. (2017): SMW Based VRE for Addressing Multi-Layered Data Analysis – The Use Case of Classroom Interaction Interpretation. Open-Sym '17: Proceedings of the 13th International Symposium on Open Collaboration. Art. 10, S. 1–12. <https://doi.org/10.1145/3125433.3125457>
- Wagner, H.-J. (1984): Wissenschaft und Lebenspraxis: das Projekt der „objektiven Hermeneutik“. Frankfurt a.M.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>

## Andere Quellen

### Film

- Die Klasse [Entre les murs] (2008): Regie: Laurent Cantet. Drehbuch: Laurent Cantet, Robin Campillo, François Bégaudeau (nach dem gleichnamigen Roman von François Bégaudeau). Frankreich: Haut et Court, France 2 Cinéma. DVD. Concorde. 128 Min.
- Meier, M. (2002): „Feldgespräch mit der Lehrerin Frau Zweig“. „Problemfälle Dominik, Erik und Philipp“. PDF-Dokument (1 Datei), 1 Seite.  
<https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2641> (30. Juli 2020)

### Software

- Kminek, H., Meier, M., Hocker, J. Veja, L., Schindler, C., Sticht, K. (2018): OHITool: Extension for Objective Hermeneutics for Semantic MediaWiki [Software].  
<https://semantic-cora.org/index.php/Documentation/OHITool> (30. Juli 2020)

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.

## 2 Qualitativ Forschen im Lehramtsstudium

Forschungsbasiertes Lernen soll im Kontext der Hochschulbildung Lern- und Professionalisierungsprozesse von Studierenden unterstützen. Kasuistik, also die analytische Arbeit an (Einzel-)Fällen in Seminaren, hat an vielen lehrer\*innenbildenden Hochschulen bereits eine lange Tradition. Schriftliche Vignetten oder Videoaufzeichnungen zu schulischen Praxissituationen werden in Lehrveranstaltungen eingesetzt, um Deutungsfähigkeit und Reflexivität von Studierenden bezogen auf pädagogische Settings auszubilden. Dabei wird auch die Notwendigkeit der Aneignung von Forschungsmethoden diskutiert, denn nur über eigene Methodenkenntnisse können Studierende soziale Phänomene als Fälle adäquat interpretieren (vgl. Reh/Geiling/Heinzel 2013, S. 917).

Das Konzept des Forschenden Lernens erfährt durch die Einführung des Praxissemesters – eine verlängerte Praxisphase in der Schule zu Beginn des Masterstudiums – eine weitere Konjunktur in der Lehrer\*innenbildung (vgl. Schüssler et al. 2017; Weyland/Wittmann 2011). Neben theoretischen und konzeptionellen Entwürfen (z.B. Fichten/Meyer 2014; Muckel 2016) werden aktuell zunehmend auch Studien durchgeführt und über studentische qualitative Forschung in der Lehrer\*innenbildung publiziert (z.B. Artmann et al. 2018; Leonhard/Košinár/ Reintjes 2018). Der Arbeit mit Forschungsmethoden im schulischen Feld wird in diesem Zusammenhang ein Nutzen für konkrete schulische Tätigkeiten zugeschrieben u.a. in dem sie als Zugänge zum (Fremd-)Verstehen von Schüler\*innen sowie zur Reflexion beruflicher Anforderungen und pädagogisch-praktischem Handeln genutzt werden (z.B. Altrichter/Soukup-Altrichter 2014; de Boer 2012; Fabel-Lamla/Pietsch 2012). Diese fallverstehende Reflexivität zielt auf „eine Einübung des notwendigen wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Reh/Geiling/Heinzel 2013, S. 915), mit dem einhergeht, dass Studierende lernen, dem schulischen Feld in normativer Enthaltsamkeit zu begegnen (Breidenstein 2012, S. 40ff.; Tervooren 2019).

Bislang liegen jedoch nur vereinzelt empirische Studien vor, die konkret das forschungsmethodische Lernen Studierender selbst in den Blick nehmen. Häufig wird herausgearbeitet, dass Lehramtsstudierende vor dem Hintergrund ihrer Vorstellung des Lehrberufs forschungsmethodischem Lernen nur eingeschränkt einen Sinn zuweisen. So versteht Spies (2019) den Widerspruch zwischen dem Entwurf über die zukünftige Tätigkeit und studentischem Forschungsverständnis als grundsätzlichen Lernwiderstand im Setting des Forschenden Lernens. Auch Liegmann, Racherbäumer und Drucks (2018) stellen fest, dass Studierende eigene Forschungsprojekte vorrangig anhand eines potenziellen Anwendungsnutzens in der schulischen Praxis bewerten. Die Einschätzung der Praxisrelevanz von Forschung erweist sich auch in unseren Rekonstruktionsergebnissen als eine dominante Form der studentischen Reflexion über Forschungserfahrungen (vgl. Brenneke et al. 2018).

Studierende erlernen qualitative Forschungsmethoden auf unterschiedlichen, teilweise krisenhaften Arten und Weisen. Pollmanns et al. (2018) rekonstruieren „Krisen der Methodenaneignung“ (ebd., S. 32) in der Interpretationspraxis von Lehramtsstudierenden. Diese strebten auf der einen Seite danach, Forschungsmethoden korrekt anzuwenden. Die Krisen, die durch die Aneignung der Methoden entständen, verhinderten aber auf der anderen Seite zuweilen eine wissenschaftliche Bedeutungsrekonstruktion. Paseka und Hinzke (2018) arbeiten heraus, wie Studierende mit Irritationen umgehen, mit denen sie sich in der Metho-

denaneignung in Forschungswerkstätten konfrontiert sehen. Die forschungsbezogenen Aufgaben erledigten sie im „Abhakmodus“, „Bewertungsmodus“ oder „Such- und Fragemodus“ (ebd., S. 200ff.). Dass Irritation oder Widerstände, die die Forschungsmethoden ‚mit sich bringen‘, von Studierenden überwunden werden, zeigen de Boer und Braß (2019). Zum einen verschöben Studierende über die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Beobachtungsprotokollen ihren Beobachtungsfokus weg von einem Deutungsimperativ, der sich an Normen orientiert und Bewertungen des beobachteten Unterrichts evoziert, hin zu einem Fokus, mit dem Lernprozesse und -dynamiken von Schüler\*innen an sich in den Blick genommen werden. Zum anderen verstanden Studierende wie selektiv und durch ihre eigenen Deutungen beeinflusst sie selbst beobachten.

Es lassen sich also differente Formen der forschungsmethodischen und -praktischen Reflexivität rekonstruieren und zwar sowohl in Bezug auf Auswertungs- und Interpretationssettings als auch retrospektiv auf die Erhebungsphase. In der Vermittlung von Forschungsmethoden ergeben sich Herausforderungen von zwei Seiten: Erstens zeigt sich in dem unterschiedlichen Umgang mit Forschungsmethoden, dass den Studierenden die Sinnhaftigkeit des eigenen Forschens deutlich werden muss. Zweitens sind Vermittlung und Erwerb forschungsmethodischer Kenntnisse qualitativer Zugänge selbst krisenhaft.

Konzeptionelle Überlegungen zum Methodenlernen innerhalb der qualitativen Forschung<sup>1</sup> verweisen auf drei zentrale Bedingungen. Diaz-Bone (2014) etwa merkt an, dass die praktischen und impliziten Forschungskompetenzen zuallererst durch die Teilhabe an einer Methodenkultur eingeübt und habitualisiert werden. Um eine Teilhabe zu ermöglichen wird wiederholt vorgeschlagen in festen Gruppen zu interpretieren und Forschungswerkstätten einzurichten, in denen Wissen über die Grundprinzipien und Anwendungsformen im Akt des Interpretierens selbst vermittelt werden (vgl. Allert et al. 2014; Dausien 2007). Sozialität wird damit als zweites zentrales Moment der Vermittlung und des Erwerbs forschungsmethodischer Kenntnisse und Fähigkeiten benannt. Im „sozialen Arrangement“ (Schütze 2005, S. 233) von Forschungs- oder Interpretationswerkstätten unterstützen und validieren Forschende ihre Praxis in einem kommunikativen Prozess gegenseitig (vgl. ebd., S. 235; Riemann 2011). Ein dritter Aspekt ist die Reflexion als Bedingung und Ziel von Forschung, „weil die intersubjektive und theoriebezogen argumentative Nachvollziehbarkeit zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung ist“ (Berliner Methodentreffen 2008).<sup>2</sup>

## 2 Studentisches Forschen im Lehramt: Differente Umgangsweisen mit qualitativen Forschungsmethoden

Im Laufe ihres Studiums sind Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen dazu angehalten, Forschungsprojekte im schulischen Kontext – von der Beobachtungsaufgabe über das Studienprojekt im Praxissemester bis hin zur empirischen Abschlussarbeit – umzusetzen. Das *MethodenLab Qualitative Forschung*<sup>3</sup> hat auf der Lernplattform Moodle Online-Kurse zur Ethnographie, zu Gruppendiskussionen und Interviews als Erhebungsmethoden sowie zu Grounded Theory,

Dokumentarischer Methode und Qualitativer Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren entwickelt. Dabei wird in den Kursen auf Schul- und Unterrichtsforschung und Themen wie Inklusion, Heterogenität und Konstruktion von Differenz im schulischen Kontext fokussiert. Um Studierende bei angeleiteten und selbstständigen Forschungs- und damit verbundenen Lernprozessen zu unterstützen, orientieren wir uns in der Konzeption dieser Kurse einerseits an den Lernbedarfen der Studierenden und den Lehrbedarfen der Dozierenden, die wir über Befragungen und im Austausch mit entsprechenden Akteuren in der Hochschule ermittelt haben. Andererseits entwickeln wir unsere Angebote durch eigene Forschung empirisch fundiert weiter.

Insgesamt wurden dreizehn Gruppendiskussionen mit Studierenden aus den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität Duisburg-Essen durchgeführt, wodurch sich zunächst eine Standortgebundenheit des Samples ergibt. Die Erhebung fand in Kontexten von verpflichtenden praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen statt, die in den unterschiedlichen Studienabschnitten eingelagert sind. Das sogenannte Orientierungspraktikum findet zu Beginn bzw. im mittleren Abschnitt des Bachelor Lehramtes statt, das sogenannte Praxissemester findet zu Beginn des Master Lehramtes statt, also in einem wesentlich weiter fortgeschrittenen Stadium der universitären Lehramtsausbildung. Entsprechend zeigt sich eine standortinterne Differenzierung des Samples. Beide untersuchten Praxisphasen sind konzeptionell so ausgerichtet, dass sich Studierende über Forschendes Lernen mit dem Schulalltag auseinandersetzen. In diesem Beitrag stellen wir die Analyseergebnisse von insgesamt sechs Gruppendiskussionen (je drei im BA und im MA) vor. Der Fokus der studentischen Diskussionen lag in den meisten Fällen auf Erfahrungen mit den Erhebungsmethoden der Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtung. Nur eine der Gruppen beschäftigte sich mit der Auswertung selbst erhobener Datenmaterials.

Mit der dokumentarischen Methode rekonstruieren wir handlungsleitende Orientierungen der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit qualitativen Forschungsmethoden, damit verbundene Lernprozesse sowie die Initiation in die eigene Forschungspraxis (vgl. dazu bspw. Bohnsack 2014, S. 33ff.). Auf Basis der methodologischen Grundannahmen der Dokumentarischen Methode rekonstruieren wir unterschiedliche Forschungserfahrungen von Lehramtsstudierenden als Erfahrungsräume (vgl. Brenneke et al. 2018, S. 52f.). Im Zuge der Analysen wurden über eine sinngenetische Typenbildung drei Formen rekonstruiert, wie Studierende mit qualitativen Forschungsmethoden umgehen. Diese stellen wir im Folgenden mit Fokus auf die unterschiedlichen Forschungserfahrungen der Studierenden und ihre differenten Orientierungen zur Qualität qualitativer Forschung sowie ihrer Bedeutung für die Lehramtsausbildung vor. Wir unterscheiden zwischen folgenden Umgangsweisen mit Forschungsmethoden: Die erste bezeichnen wir als *intuitiven Typ*, der im Gegensatz zum zweiten, dem *reflexiven Typ* steht. Den dritten Typus nennen wir *instrumentell*.

## 2.1 Intuitiver Umgang mit Forschungsmethoden: Forschung als Zugang zur pädagogischen Praxis

Der *intuitive Typ* zeichnet sich durch einen explorativ-experimentellen Umgang mit Forschungsmethoden aus, in dem nicht Gütekriterien oder methodische Rich-

tigkeit, aber auch nicht die Bewältigung universitärer Leistungsanforderungen im Mittelpunkt stehen. Dagegen begegnen diese Studierenden des Bachelorstudiums der forschungsbezogenen Anforderung, in der Schule zu beobachten, offen und interessiert. Als Forschende erleben sie die Praxis der Beobachtung als passformig mit dem Erfahrungszusammenhang im pädagogischen Handlungsfeld. Was die Studierenden jedoch als Herausforderung empfinden – und das diskutieren sie – ist die Frage, wie sie einen Beobachtungsfokus finden können, um in den eigenen Forschungsprozess einzusteigen.

Bw: ja, ich fand bei dem Beobachtungsauftrag nen bisschen knifflig, dass äh nen bisschen so auseinander zu halten man hat ja ganz viele verschiedene Klassen gesehen, und ich hab am Anfang auch direkt nen Stundenplan vorgelegt bekomm; [...] und dann hatte man so viele verschiedene auch alters- (.) äh mäßig unterschiedliche Schüler, dass es immer vollkommen ja anders zu bewerten war, und das war dann auch immer schwierig das auseinander zu dröseln, ich hab mich dann am Ende fokussiert auf die Fünftklässler, um ja ja mehr so darauf eben zu achten, und hab die Oberstufe komplett außen vor gelassen; weil die sich eben schon sehr erwachsen verhalten haben, und ja da konnte man eben noch nicht so viel raus ziehen, so wirklich bei den Fünftklässlern war das schon eindeutiger; das hab ich aber auch erst mit der Zeit gemerkt; nach dem ich nen bisschen mit den Lehrern auch drüber gesprochen hab;

[BA\_07: 38-50]

Die von *Bw* als Auftrag gerahmte Aufgabe, eigene Beobachtungen durchzuführen, wird in der Zusammenführung der Logiken von Forschung und Schule als herausfordernd beschrieben. Vor diesem Hintergrund beschreibt *Bw* ihre Überlegungen zum Aufbau ihres Samples und ihre Erfahrungen beim Suchen eines Beobachtungsfokus, die sie entlang der Jahrgangsstruktur der Schule entfaltet. Dabei zeigen sich zwei Handlungspraxen. Zum einen wird gefragt, wer und was beobachtet wird, wobei der Stundenplan als wirksame Struktur der Schule Beachtung findet. Zum anderen wird „Fremdheit“ zum Kriterium: Die Fünftklässler\*innen werden als besseres Beobachtungsfeld bestimmt, da diese weiter von „erwachsenen Lebenswelten“, entfernt seien als Oberstufenschüler\*innen. Lehrkräfte werden dabei als *gatekeeper* erfahren, die durch ihren Überblick Orientierung geben und den Blick der Novizin in der Schule gewinnbringend lenken.

Beide Handlungspraxen verweisen auf forschungsmethodisches Handeln, was sich bspw. im Herausarbeiten eines Fokus wie auch in der Verwendung der alltagssprachlichen Metaphern „auseinanderdröseln“, „außen vorlassen“, „nicht so viel rausziehen“ zeigt. Dieser Zugang zu Forschungsmethoden bleibt intuitiv, da hier keine explizite methodische Reflexion, z.B. auf Basis von einschlägiger Literatur oder mit Blick auf forschungspraktische Diskurse, stattfindet, zumindest wird dies nicht so begründet. Die Erkenntnis der Studierenden, welcher Fokus gewinnbringend ist, kommt vorrangig durch das Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten zustande, was auch der sehr eingeschränkten Möglichkeit zur Methodenreflexion im Bachelor und dem spezifischen Seminarrahmen geschuldet ist.

Die Suche nach der Beobachtungsposition und die schlussendlich erfolgreiche Wahl nach zunächst unbefriedigenden Versuchen, ertragreich beobachten zu können wird in anderen BA-Gruppen auch mittels existentieller Metaphern, wie „vegetier da vor mich hin“ [Cw, BA\_04: 118/119] oder „beste Entscheidung meines

Lebens“ [Cw, BA\_04: 123/124] beschrieben. Dies verweist auf eine hohe Erfahrungsdichte, in der sich das handlungsleitende Wissen zeigt: Um etwas beobachten zu können, muss die Akteurin eine Position wählen, in der ertragreiche Situationen konkreter pädagogischer Praxis sichtbar sind.

Einen Beobachtungsfokus zu finden wird als Initiierung von Forschung ausgewiesen. Dies wird zugleich auch an der Frage bemessen, ob die beobachteten Situationen relevant für die spätere Berufspraxis sind: *„das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten ich wollte das einfach (.) ich wollte wirklich gucken wie die Lehrerin reagiert was die mit ihm macht, und jar.“* [Cw, BA\_03: 664-666]. Hier wird nicht nur der positive Gegenhorizont eines beobachtungswerten Ereignisses expliziert, sondern Fokussierung bedeutet auch, sich voll und ganz auf die Handlung des Beobachtens zu konzentrieren, wie es sich in der Wortwahl *„wirklich gucken“* dokumentiert. Das aktive, konzentrierte Beobachten beinhaltet auch, sich auf die Rolle der Beobachtenden einzulassen und bewusst nicht in das schulische Geschehen einzugreifen: *„eigentlich möchte mein Herz da einschreiten“* [Cw, BA\_04: 92]. So wird nicht nur der Forschungsprozess initiiert, sondern auch die Funktion von Forschung im Hinblick auf die Weiterentwicklung als angehende Lehrkraft deutlich. Mit dem konzentrierten Beobachten, in diesem Fall der Lehrkraft und ihrer pädagogischen Interventionen, erlangt die Studentin in einer für sich selbst handlungsentlasteten Situation Erkenntnisse über pädagogisches Handeln. Das Konstrukt der „guten Situation“ ist dabei keine analytisch interessante oder relevante Kategorie, sondern eine Situation, in der Studierende etwas über pädagogische Praxis lernen können, sie sogar – wie in diesem Beispiel – vorgeführt bekommen.

Dies gilt sowohl für die Perspektive auf die pädagogisch handelnde Lehrkraft als auch bei der Beobachtung der Schüler\*innen: *„also du du weißt einfach welchen, weiß mittlerweile wie die Kinder ä ticken, wie die denken, w-welche Angelegenheiten die haben“* [Am, BA\_04: 147/148]. Studierende erlangen, indem sie beobachten, Wissen, welches sie potenziell handlungsfähig macht (ohne selbst zu handeln). Im forschenden Zugang zur pädagogischen Praxis wird pädagogisches Handlungswissen erworben, welches als relevant für angehende Lehrkräfte entworfen wird. Diesem nähern sich diese Studierenden ebenso intuitiv an wie dem Forschungsprozess auch.

## 2.2 Reflexiver Umgang mit Forschungsmethoden: Forschung als Lerngegenstand

Der *reflexive Typ* zeichnet sich dagegen durch eine Orientierung an methodischer Qualität und an der Reflexion methodischer Fragen aus, durch die der Forschung ein Sinn an sich zugewiesen wird. Dabei findet eine Trennung zwischen dem Handeln als angehende Lehrkraft und Forschung statt, da Forschung auch als eigene Lerngelegenheit wahrgenommen wird. Diese ist jedoch vor dem Hintergrund des universitären Bewertungszusammenhangs der Projekte von Unsicherheiten geprägt.

Anhand verschiedener Themen wird in einer Gruppe der MA-Studiengänge die korrekte Umsetzung der Methode verhandelt:

Cw: ja also ich muss aber sagen, also ich ich hatte ja auch Zwölfklässler, aber ich hab auch gesagt so das ist ne Gruppendiskussion, (.) em (.) da ist auch also ich bin quasi (.) nicht da,

Dw: mhm

Cw: hab ich denen dann auch gesagt, (.) also ich weiß nicht ob das dann vielleicht schon falsch war in dem Sinne, aber ich wollte halt eben genau nich dass die mich dann die ganze Zeit angucken und hab dann gesacht so (.) tut mal so als ob ich hier nur das Mikrofon bediene [...] und em weil die wollens halt [...] einfach gut machen

Aw: ja

Cw: und ä dann gucken die dich halt an,

Bw: mhm

Cw: [und dann hab ich aber vorher direkt gesagt

Bw: [so nach dem Motto hab ich jetzt das Richtige gesagt? [...]

Cw: [so ich bin jetzt hier (.) ä die  
Meisterin der Technik aber sonst könnt ihr euch mal untereinander son bisschen unterhalten;

Dw: [genau

[MA\_05: 187-210]

Am Beispiel der Steuerung von Gruppendiskussionen verhandeln die Studierenden die Frage, wie sie als Diskussionsleitung Moderationsansprüche der Teilnehmenden zurückweisen können, wenn gleichzeitig der eigene Einfluss minimiert werden soll. Damit verweisen sie auf ein methodisches Wissen über den Stellenwert der Akteurszentrierung qualitativer Forschungsmethoden im Allgemeinen und der hohen Relevanz von Selbstläufigkeit bei Gruppendiskussionen im Speziellen. In der Unsicherheit von *Cw* über ihre Erläuterung des Verfahrens gegenüber der befragten Schüler\*innengruppen spiegelt sich dies wider. In der alltagssprachlich gehaltenen Einführung und Aufgabenstellung wird das methodische Wissen anschlussfähig aufbereitet. Des Weiteren dokumentiert sich hier das Bewusstsein eines Rollenwechsels: Die Studierenden treten gegenüber den Schüler\*innen nicht in der Rolle der Praktikant\*innen auf, die potenziell Bewertungs- und Leistungsanforderungen stellen könnten, sondern als interessierte Forscher\*innen. Die Rolle als pädagogisch Handelnde, welche die Äußerungen der Schüler\*innen als richtig oder falsch bewerten, wird dabei sogar zurückgewiesen. Die Studierenden erfahren sich stattdessen als Lernende in einem durch *learning-by-doing* geprägten Aneignungsprozess, bei dem sie durch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch unterstützt werden. Dabei wird die Sorge, nicht gut (genug) zu forschen, immer wieder verhandelt:

Aw: eben wirklich auch auf ne Frage hin bezogen, dass man da auch wirklich sieht okay em das sind dann die Herausforderungen die dann irgendwie bestehen können da und da muss ich mich fokussieren, und also das wär vielleicht noch ganz gut gewesen und eben bei der Gruppendiskussion auch, dass man vielleicht vorher mal einmal die Möglichkeit gehabt hätte em (.) das schon mal durchzuführen

[MA\_05: 247-252]

Die Studierenden erleben sich als Lernende, die sich den Umgang mit Methoden erst aneignen und im Rahmen dieses Lernprozesses auch reflektieren müssen.

Hierfür fordern sie geschützte Übungssettings ein. Übungen im geschützten Seminarkontext werden dabei von dem tatsächlichen Forschen, das auf literaturbasiertem Aneignen von Erhebungsmethoden basiert, unterschieden. Erwartet wird, durch Üben insbesondere des eigenen Vorgehens – hier der Gruppendiskussion – der fehlenden Forschungserfahrung entgegenzuwirken und Handlungssicherheit zu gewinnen. Die Realisierung des Verfahrens in der Forschungssituation ohne Übungssetting erleben sie als angstbesetzt: „*fand ich furchtbar also das man da immer dachte oh mein Gott ist das jetzt richtig was ich mache? die Gruppen stehn ja auch nicht ständig zur Verfügung*“ [Ew, MA\_05: 269/270].

In dem Wissen, dass die Forschung als studienbezogene Leistung bewertet wird, zeigt sich ein Bewusstsein für die Bedeutung forschungsmethodischen Handelns als Teil von Qualifikation im universitären Kontext. Vor diesem Hintergrund dokumentiert sich eine Orientierung an der methodischen Korrektheit von Forschung im Sinne eines erfolgreichen Absolvierens der verlangten Prüfungsleistung und auch der reflexiven Bezugnahme auf diese. Forschungsmethoden werden dabei zum Lerngegenstand und stehen so im Zentrum des Lernprozesses im Rahmen der Praxisphase. Dies grenzt den reflexiven Umgang mit Forschungsmethoden nicht nur vom *intuitiven Typ* ab, sondern steht auch im Gegensatz zum pragmatischen Umgang des *instrumentellen Typs*, der im Folgenden beschrieben wird.

## 2.3 Instrumenteller Umgang mit Forschungsmethoden: Forschung als Prüfungsleistung

Der pragmatische Umgang mit Forschungsmethoden zeichnet den *instrumentellen Typ* aus, wobei Forschung allgemein als eher irrelevant für die spätere Berufspraxis als Lehrkraft angesehen wird. Dabei werden Forschung auf der einen und pädagogisches Handeln, ganz besonders das Unterrichten, auf der anderen Seite stark voneinander getrennt und als unvereinbar aufgefasst (vgl. auch Brenneke et al. 2018, S. 43ff.). Gleichzeitig weisen diese Studierenden der Bewertung ihrer Arbeit eine hohe Bedeutung zu, wobei sich der Wunsch nach Anerkennung auf ihre Leistung als angehende Lehrkräfte bezieht. Ein Interesse an Methoden und deren angemessenem Einsatz scheint hier ausschließlich vor dem Hintergrund der Bewertung der Prüfungsleistung auf. Der instrumentelle Umgang mit Forschungsmethoden zeigt sich anhand einer nahezu durchgängig pragmatischen Herangehensweise im Hinblick auf die Auswahl der Methoden.

Am: ja, auf- aufgrund dieser Schwierigkeit mit der Schule hab ich mir extra die Forschungsprojekte so ausgesucht, dass, oder die Methoden so ausgesucht, dass ich keine Einverständniserklärungen brauchte; sondern ich hab wirklich nur beobachtet in Biwi, in ä in Bio hab ich nen Fragebogen gemacht, der auch ä wo ich vorher einmal den Schulleiter gefragt hab, der das abgesegnet hat, wo ich auch keine Einverständniserklärung von den Eltern holen musste. und dadurch ist das ganz gut gelaufen und n dann hatte man nicht noch diesen ganzen Aufwand, mit ä, mit den Einverständniserklärungen. Weil ich glaub nicht, dass ich die von von jedem e Schüler wiederbekommen hätte. (2) oder das hätte wochenlang gedauert, @(. )@ (3)

Erhebungsmethoden werden unter pragmatischen Gesichtspunkten ausgewählt, so dass möglichst wenig Organisationsaufwand in Bezug auf Dritte, hier die Schüler\*innen sowie deren Eltern, entsteht. *Am*s Wahl der Forschungsmethode resultiert nicht in erster Linie aus der eingehenden Reflexion im Hinblick auf die Fragestellung oder das Erkenntnisinteresse. Vielmehr wird die effiziente Umsetzung des Projekts, die mit einem geringen Aufwand und größtmöglicher Handhabbarkeit einhergeht, in den Mittelpunkt gestellt. Damit unterwerfen sich die Studierenden der Organisationslogik der Schule als Institution und nicht den Vorgaben forschungspraktischer und -ethischer Entscheidungen und Reflexionen. Darüber hinaus dokumentiert sich hier die Abwertung von Forschung und der Forschungsakteure: Die Organisation der Feldphase, in dem Fall das Einholen der Einverständniserklärungen, wird als Hindernis gesehen und mithilfe einer Vermeidungsstrategie bearbeitet. Zugrunde liegt dem ein Blick, der sowohl Schüler\*innen als auch auf die Eltern als unverlässliche Kooperationspartner\*innen markiert.

Auch die Diskussion über die Auswahl der Auswertungsverfahren in einer anderen Gruppe zeigt einen instrumentellen Zugang zu Forschungsmethoden: pragmatisch ausgerichtet geht es darum, ein Ziel zu erreichen, ohne die methodische Passung mit der eigenen Forschungsfrage abzugleichen.

Am: ich wollt das eigentlich nicht so komplex machen wie Frau X das gesagt hat weil die hat uns ja dieses System da nahe gelegt dieses Onlinesystem

Aw: ach SPSS

Am: jaja ich würd das aber einfach ganz einfach ich hab da total gute Erfahrungen mit soner Onlineumfrageseite; On- ä Onlineumfrage kann man so nen Testabonnement machen für ein Jahr

Bm: aber war das nicht für quantitative Daten. SPSS

Am: kannst du aber auch für qualitative machen

Bm: ja?

Am: geht beides; und da würd ich das eingeben ansonsten mach ichs mit Excel mit Excel kann mans ja auch machen

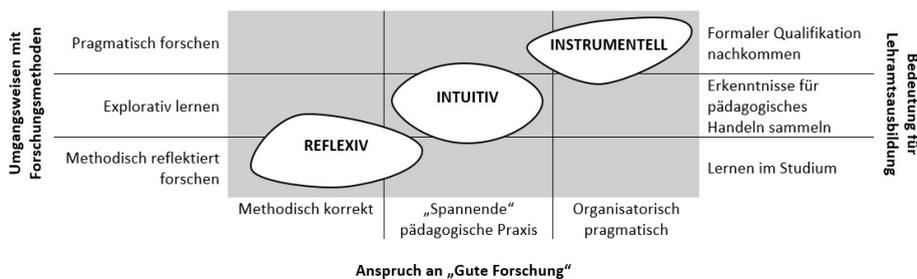
[MA\_08: 71-83]

Der pragmatische Umgang mit den Forschungsprojekten bestätigt sich hier mit Blick auf Arbeitserleichterung und die Reduktion der Komplexität des Vorgehens. Dabei greift *Am* zum einen auf bereits bestehende Wissensbestände und Erfahrungen zurück, die er als positiv und gelungen bewertet. Zum anderen zeigt sich auch in der temporären Nutzung des angesprochenen Onlinesystems eine instrumentelle und pragmatische Arbeitsorganisation. Vor dem Hintergrund der Paradigmenunterscheidung *qualitativ vs. quantitativ* bezieht sich *Bm* hier mit Blick auf die Anwendbarkeit von Softwareunterstützung auf forschungsmethodisches Wissen. Gütekriterien oder methodologische Rahmungen werden dabei nicht angesprochen, sondern es geht allein um die Nutzbarkeit der Hilfsmittel innerhalb beider Paradigmen. Zweifel an der Nutzbarkeit wird in der Diskussion mit dem Aufzeigen anderer Programme als Alternative begegnet, wohingegen inhaltliche Aspekte keine Rolle spielen. Die rekonstruierten Orientierungsgehalte an einer pragmatischen Nutzung von Methoden und einem instrumentellen Umgang mit diesen dokumentieren sich auch hier.

Zugleich nehmen die Studierenden eine strukturelle Trennung von Forschungs- und Unterrichtspraxis vor, die das Einüben von Unterrichtspraxis prio-

risiert (vgl. Brenneke et al. 2018, S. 52f.): „es ist dann irgendwie auch toll, wenn man schöne Ergebnisse bekommt; aber es ist so nicht so das was wo der Haupt- ö das Hauptaugenmerk so im Praxissemester so (Am: mhm) für einen selber glaub ich persönlich drauf liegt.“ [Cw, MA\_06: 259-264]. Zwar wird der eigenen Forschungsarbeit ein eigenständiger Sinn zugeschrieben, besonders wenn die erfolgreiche Bearbeitung „schöne Ergebnisse“ hervorbringt. Im Kontext des Praxissemesters als schulische Praxisphase tritt dies jedoch in den Hintergrund. Im Vordergrund steht demgegenüber die Weiterentwicklung als Lehrkraft, die als persönliches Entwicklungsziel ausgewiesen wird. Den Forschungsprojekten wird dabei kein Potenzial zur Qualifikation in dieser Hinsicht zugeschrieben. Entsprechend steht dieser Typ im Hinblick auf die Relevanz von Forschung für die spätere Berufspraxis konträr zum *intuitiven Typ*. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich ein instrumenteller Zugang, der als pragmatischer, zielgerichteter Umgang mit Forschungsmethoden enacted wird und sich auch durch die studienrelevante Bewertung der Forschungsarbeiten ergibt: „weil man muss halt, natürlich wird man hier bewertet, kriegt hier die Credit Points und muss das vernünftig machen,...“ [Cw, MA\_06: 143-145]. Zwar zeigt sich hier eine Bewertungsrelevanz des Forschens, jedoch ohne die methodisch reflektierte Aneignung der Methoden, wie sie der *reflektierte Typus* zeigt.

Die Studierenden weisen verschiedene Handlungspraxen und Reflexionsweisen auf, die hier noch einmal schematisch zusammengefasst sind:



Tab. 1: Systematisierung der Umgangsweisen mit qualitativen Forschungsmethoden im Kontext von Forschendem Lernen und Methodenausbildung

Darüber hinaus deutet sich in unseren Analysen an, dass die Erfahrungen der Studierenden wesentlich an den Studienverlauf der Studierenden gebunden sind und so als soziogenetische Bedingung aufscheinen. So dokumentiert sich ausschließlich bei den Masterstudierenden eine stärkere Orientierung an einer erfolgreich absolvierten Modulprüfung. Der fortgeschrittene Studienverlauf ist mit der Perspektive auf den Studienabschluss verbunden sowie mit einer stärkeren Bedeutung der Benotung und Kreditierung der durchgeführten Forschungsprojekte. Sowohl der *instrumentelle* als auch der *reflexive Umgang mit Forschungsmethoden* sind an diesen qualifizierungsbezogenen Erfahrungszusammenhang gebunden. Die Typen unterscheiden sich hinsichtlich des Qualifizierungszwanges jedoch lediglich darin, dass der instrumentelle Umgang von einer pragmatischen Pflichterfüllung des Forschungsprojektes als universitäre Leistung geprägt ist, der reflexive dagegen an methodisch richtiger und reflektierter Umsetzung der Projekte orientiert ist.

In den Bachelorstudiengängen dokumentieren sich diese Qualifizierungszwänge nicht, die Bewertung der Leistungen spielen keine Rolle und Forschung steht als Mittel der Exploration pädagogischer Praxis im Vordergrund, wird aber auch nicht methodologisch reflektiert. Folgerichtig findet sich der Typus des *intuitiven Umgangs mit Forschungsmethoden* in der Anfangsphase der Qualifizierung zur Lehrkraft.

Die Suche nach dem Sinn von Forschung und das Erleben von Krisen beim Forschen prägen studentische Forschungsprozesse. Zuweilen wird der Sinn vom Anwendungsnutzen abgeleitet, wie auch andere Autor\*innen herausgestellt haben (vgl. die Ausführungen unter 1). Auch durch Unsicherheiten und Zweifeln an eigenen Kompetenzen ergeben sich unterschiedliche Umgangsweisen mit der Anforderung selbst zu forschen. Auffällig ist, dass in den Gruppendiskussionen Forschung nicht als kollektives Erleben sichtbar wird, wie es den Prämissen qualitativer Forschung entspräche (vgl. ebd.).

### 3 Studentische Forschungserfahrungen als Ausgangspunkt für die Konzeptualisierung einer digitalen Methodenlehre

Generell steht die Vermittlung von Forschungsmethoden im Lehramtsstudium vor einer Vielzahl von Herausforderungen, die einerseits auf die fachbezogene Differenzierung der Studienorganisation und andererseits auf die enge curriculare Struktur erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Inhalte bezogen sind (z.B. Weyland/Wittmann 2011). In unserem Projekt entwickeln wir deshalb flexibel einsetzbare online-gestützte Lehr-Lern-Settings, die Hochschullehrende und Studierende in unterschiedlichen Studienphasen bei der Umsetzung studentischer Forschungsprojekte nutzen. Die zu entwickelnden Lernräume müssen also zugleich den Anforderungen einer allerersten Annäherung an Forschung von Seiten der Studierenden wie auch der Nutzung im Rahmen von Qualifizierungsprojekten dienen, die weitgehend eigenständig unter der Supervision von Lehrenden durchgeführt werden. Dabei sind vor allem die empirischen Erkenntnisse relevant, die Hinweise dafür liefern, wie Lernprozesse in der Methodenausbildung vollzogen werden.

#### Forschen lernen in der Forschungspraxis: Qualitative Forschungsmethoden als Lerngegenstand im Online-Kurs

Unsere Rekonstruktionen zeigen, dass der Fokus bei der Konzeption und (Weiter-)Entwicklung der Online-Kurse vorrangig auf dem Lernprozess der Studierenden liegen sollte. Forschen zu *lernen* und dem einen Sinn zuzuschreiben, stellen die Basis dafür dar, selbst *gut zu forschen*. Dazu müssen analytische Schritte und Prozessverläufe in der qualitativen Forschungspraxis expliziert werden, also der Forschungsprozess mehr als nur in seiner Chronologie (wenn diese auch nicht im engeren Sinne als linear verstanden wird) abgebildet werden. Dessen Merkmale und einzelne Schritte werden zwar in der Fachliteratur beschrieben oder in Interpretations- oder Forschungswerkstätten diskutiert, die Herausforderungen und

Möglichkeiten in der eigenen Forschungspraxis bleiben jedoch für Noviz\*innen oft zu abstrakt und häufig auch implizit. Mit Blick auf unterschiedliche Anwendungszusammenhänge besteht die Anforderung an Online-Kurse, sowohl individuelle als auch kooperative Nutzung in Gruppen zu ermöglichen. In qualitativer Forschung sind der gegenseitige Austausch, aber auch die kommunikative Validierung von Interpretationen ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Vor dem Hintergrund des Erfahrungsaustausches, der in den Gruppendiskussionen oder in (eigenen) Begleitveranstaltungen stattfindet, versprechen Inhalte, die zu kooperativen Auseinandersetzungen, wechselseitigen Beratungen und Feedback einladen, die Reflexivität des forschungsmethodischen Lernens zu stärken. Dabei muss bedacht werden, dass sich in den Lehr-Lern-Angeboten auch die spezifischen Perspektiven, die aus der Methodologie der jeweiligen Ansätze resultieren, abbilden.

### Forschen lernen in reflexiven und sozialen Settings: Eigene Forschungserfahrungen im Online-Kurs bearbeiten

Die unterschiedlichen rekonstruierten Modi des Umgangs zeigen, dass innovative Onlineangebote die Studierenden an unterschiedlichen Ausgangspunkten der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Forschungsprojekten abholen müssen. Anhand des Beispiels der Förderung von Reflexivität als Gütekriterium einer qualitativen Methodenlehre (vgl. Berliner Methodentreff 2008), welches gleichzeitig aber auch Ziel des forschenden Lernens (z.B. Fichten 2017) ist, werden nun einige typenspezifische Vorschläge vorgestellt:

Mit Blick auf den *intuitiven Typ*, der zwar Methoden als explorativen Zugang zur pädagogischen Praxis und als Erfahrungsquelle nutzt, jedoch keine methodische Reflexion vornimmt, steht eine methodologische und methodische Fundierung des Vorgehens im Zentrum. In den Kursen des MethodenLabs unterstützen Übungsaufgaben die Studierenden bei verschiedenen Entscheidungen zu ihrem Forschungsdesign. Diese beziehen sich etwa auf die Wahl der Beobachtungsposition, den Zugang zum Feld oder die Wahl des Erhebungs- bzw. Auswertungsfokus. Mithilfe von Reflexionsfragen üben sich die Studierenden darin, ihre getroffenen Entscheidungen methodisch abgesichert zu begründen. Darüber hinaus können sie Techniken der Befremdung und Distanzierung vom Feld erlernen.

Auch ein *instrumentell* orientiertes Forschungshandeln Studierender erfordert die Förderung eines methodisch-reflektierten Vorgehens, damit Entscheidungen im Forschungsprozess nicht mehr allein unter pragmatischen Gesichtspunkten gefällt werden. Das grundlegende Verständnis der Unterschiedlichkeit verschiedener methodischer Zugänge, die die Gruppe im Rahmen der Unterscheidung der Paradigmen Qualitativ vs. Quantitativ durchaus zeigt, wird aufgegriffen. Anhand von bereitgestellter Methodenliteratur erarbeiten sich die Studierenden z.B. die jeweiligen Spezifika und Anwendungsgebiete der Methode und lernen mittels Reflexionsfragen, in denen das Verhältnis von Fragestellung und Methodenwahl bearbeitet wird, die Angemessenheit der Methode und ihre eigene Methodenwahl zu begründen. Da im Rahmen dieses Typs immer wieder die Sinn- und Anwendungsfrage der studentischen Forschungsprojekte gestellt wurde, stellen die Kurse Beispielstudien zur Verfügung, mithilfe derer die Studierenden herausarbeiten können, welche Erkenntnisse sie für ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft aus Forschungsprojekten gewinnen können. So wird auch die Sinnhaftigkeit eines eigenen Perspektivwechsels – weg von der Perspektive als (angehende) Lehrkraft – durch einen forschenden Blick auf das spätere Arbeitsfeld bekräftigt.

Der *reflexive Typus* dagegen bringt zwar schon einen reflektierten Umgang mit Forschungsmethoden mit, aber auch ein hohes Maß an Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenz. Dazu bieten die Kurse mithilfe klarer Anleitungen z.B. zur Interviewführung oder Übungsszenarien zum Beobachten die Möglichkeit eigene Fertigkeiten zu schulen und zu festigen. Studierende werden auch dazu angeregt, eigene Checklisten für den Kontakt zum Feld zu erstellen oder ihre Erhebungsinstrumente oder Beobachtungsprotokollentwürfe mit anderen Studierenden zu teilen und zu diskutieren. Begleitend wird das Vorgehen anderer Forscher\*innen anhand von Beispielstudien oder Erfahrungsberichten über die eigene Forschungstätigkeit dargestellt, um so Einblick in verschiedene Formen der Forschungspraxis zu erlangen und vor diesem Hintergrund das eigene forschungspraktischen Handeln zu reflektieren. Die so gewonnene Sicherheit schafft die Möglichkeit, sich fundierter mit den Forschungsprojekten auseinanderzusetzen (vgl. dazu auch Pollmanns et al. 2018) und den reflexiven Habitus noch stärker auf den Erkenntnisgewinn des eigenen Forschungshandelns zu lenken. Ähnlich wie beim instrumentellen Typ geht es darum, Forschungsergebnisse – die eigenen oder die aus Beispielstudien – für einen reflexiven Blick auf das spätere Wirkungsfeld als Lehrkraft anschlussfähig zu machen, wobei hier weniger der Perspektivwechsel zu einem forschenden Blick wichtig wäre, da dieser bereits gelungen ist, sondern vielmehr die reflexive Rückführung der Erkenntnisse auf das Berufsfeld Schule.

Allgemein fällt auf, und dies zeigt sich über alle Typen hinweg, dass die Studierenden Forschen individuell erleben. Kollektive Zusammenhänge, die insbesondere zur Reflektion des Vorgehens und Absicherung bei herausfordernden oder krisenhaften Situationen relevant wären, werden von den Studierenden häufig nicht thematisiert oder wenn doch, nicht als relevant markiert. Dies wäre mit Blick auf die programmatische Empfehlung der sozialen Einbindung in der Methodenausbildung allgemein zu fördern. Im Rahmen unserer Kurse bieten wir dazu verschiedene Möglichkeiten der studentischen Vernetzung an, wie z.B. Foren oder auch Übungen, in denen Studierende ihre Beobachtungsprotokolle kriteriengeleitet gegenseitig kommentieren können. Darüber hinaus entstehen Kontexte, in denen Studierende raum- und zeitunabhängig gemeinsam das erhobene Material in Online-Forschungswerkstätten interpretieren können. So sichern sie nicht nur die eigenen Ergebnisse durch eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit ab, sondern haben an der Forschung Anderer teil und bilden ihre forschungspraktischen Fähigkeiten auch an anderen Themen weiter aus.

## Anmerkungen

- 1 Diskussionen auf fachgesellschaftlicher Ebene mündeten 2008 in ein „Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften“. Hier werden Eckpunkte einer angemessenen Methodenausbildung festgehalten, die die Pluralität der qualitativen Forschungslandschaft berücksichtigt. Studierende sollen sich demnach u.a. mit begrifflich-theoretischen Werkzeugen vertraut machen und ein Überblickswissen aneignen, die Gegenstands- und Fragestellungsangemessenheit von Forschungsmethoden einschätzen können und Gütestandards ernst nehmen. Dabei wird ein „learning by doing“ für mindestens eine Methode priorisiert. Damit Studierende selbst forschen (können), brauche es Lehr- und Arbeitsstrukturen, die auf kommunikative Prozesse ausgelegt sei. Seitens der Lehrenden müssen zudem eine kompetente Beratung, Begleitung, und Unter-

- stützung – gerade von Gruppenbildungsprozessen – sowie Zeit zur Verfügung stehen (<http://www.berliner-methodentreffen.de/Weiteres/memorandum/index.html>).
- 2 Zur konkreten Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Kontext der qualitativen Forschung liegt nur wenig Literatur vor (vgl. Breuer/Schreier 2007), was auch mit der bestehenden „Pluralität von koexistierenden Methodenkulturen“ (Diaz-Bone 2014, S. 104) zusammenhängt.
  - 3 Das „MethodenLab Qualitative Forschung“ ist ein Teilprojekt von „ProViel – Professionalisierung für Vielfalt“ an der Universität Duisburg-Essen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern (BMBF).  
Homepage: [www.udue.de/forschenlernen](http://www.udue.de/forschenlernen)

## Literatur

- Allert, T./Dausien, B./Mey, G./Reichertz, J./Riemann, G. (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden, S. 291–316. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15)
- Altrichter, H./Soukup-Altrichter, K. (2014): Lernen in der Lehrer\_innenausbildung durch Forschung. In: Feyerer, E./Hirschenhauser, K./Soukup-Altrichter K. (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung*. Münster, S. 55–77.
- Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.) (2018): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Berliner Methodentreffen (2008): *Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften. Ausgehend von den Symposien „Zur Lehr-/Lernbarkeit qualitativer Forschung“ und „Qualitative Forschung in der Praxis“ der Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung 2006 und 2007*. <http://www.berliner-methodentreffen.de/Weiteres/memorandum/index.html> (11. Dezember 2019)
- Boer, H. de (2012): Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In: Boer, H. de/Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden, S. 301–311.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_17)
- Boer, H. de/Braß, B. (2019): Beobachten lernen in der Lehrer\*innenbildung. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mecheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden, S. 221–238.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_10)
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage Opladen.
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: Boer, H. de/Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden, S. 27–44.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2)
- Brenneke, B./Pfaff, N./Schrader, T.-B./Tervooren, A. (2018): Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 38–55.
- Breuer, F./Schreier, M. (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 1, <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8. Jg., H. 1. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>

- Diaz-Bone, R. (2014): Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden, S. 103–116. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_6)
- Fabel-Lamla, M./Pietsch, S. (2012): Vom Beobachten zum Handeln im Lehrerberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In: Boer, H. de/Reh, S. (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden, S. 281–300. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_16)
- Fabel-Lamla, M./Tiefel, S. (2003): Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4. Jg., H. 2, S. 189–198.
- Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Mieg, H. A./Lehmann, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M./New York, S. 155–164.
- Fichten, W./Meyer, H. (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenausbildung. In: Feyerer, E./Hirschenhauser, K./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung*. Münster, S. 11–42.
- Geier, T. (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 179–200. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_10)
- Hummrich, M./Meier, M. (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 201–220. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11)
- Kraimer, K./Wysen-Kaufmann, N. (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden, S. 219–233. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_12)
- Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.) (2018): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn.
- Liegmann, A. B./Racherbäumer, K./Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: Leonhard, T./Kosinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 175–190.
- Muckel, P. (2016): Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In: Kergel, D./Heidkamp, B. (Hrsg.): *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Wiesbaden, S. 213–227. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7_10)
- Paseka, A./Hinzke, J.-H. (2018): Professionalisierung durch Forschendes Lernen. Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In: Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 191–206.
- Pollmanns, M./Kabel, S./Leser, C./Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 21–37.
- Reh, S./Geiling, U./Heinzel, F. (2013): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage Weinheim/Basel, S. 911–924.
- Riemann, G. (2011): Grounded theorizing als Gespräch. Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey,

- G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405–426.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18)
- Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn.
- Schütze, F. (1994): *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?* In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg, S. 89–297.
- Schütze, F. (2005): *Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6. Jg., H. 2, S. 211–248.
- Spies, A. (2019): *Schulentwicklung 'im Blick'. Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterungen in Settings des Forschenden Lernens*. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mecheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden, S. 239–262.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_11)
- Tervooren, A. (2019): *Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer\*innenbildung*. In: Gottuck, S./Grünheid, I./Mecheril, P./Wolter, J. (Hrsg.): *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden, S. 199–220.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_9)
- Völter, B. (2008): *Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9. Jg., H. 1. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-9.1.327>
- Weyland, U./Wittmann, E. (2011): *Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen*. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Opladen, S. 49–60. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7>



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.<sup>1</sup> 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.

Mittlerweile liegt eine Fülle an Software zur computergestützten Analyse qualitativer Daten (engl.: Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis, kurz CAQDAS) vor, mit der sowohl digitales Text- als auch Bild- und Videomaterial bearbeitet werden kann (vgl. Kuckartz 2020; für didaktische Vorschläge zum Einsatz von CAQDAS siehe Silver/Woolf 2015). Manche dieser Softwareprogramme können dabei im Kontext verschiedener methodologisch-methodischer Ansätze genutzt werden, für andere wiederum ist der Einsatz im Rahmen spezifischer Ansätze intendiert.<sup>2</sup> Damit wird auch deutlich, dass die Programme die qualitative Datenanalyse entlang unterschiedlicher methodologisch-methodischer Ansätze unterstützen. Sie begründen ihrerseits jedoch keine eigenen Verfahren und können Forschenden die Interpretationsarbeit nicht abnehmen (Konopásek 2011).

Neben der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse können die unterschiedlichsten Schritte im Forschungsprozess mittels digitaler Medien gegangen werden. Netzbasierte Kommunikation, die Recherche im Internet, das Lesen von E-Books, das Übermitteln von Daten, die Nutzung von Cloud-Diensten zur Datenspeicherung und für den ortsunabhängigen Zugriff, die Ankündigung von öffentlichen Projektpräsentationen über Social-Media-Kanäle, die multimediale Darstellung von (Zwischen-)Ergebnissen und das Publizieren in Online-Journals sind im Rahmen von Forschungsprojekten zu Selbstverständlichkeiten geworden.

Gleiches gilt für viele Lehr-Lern-Arrangements, die qualitative Methoden zum Thema haben, und für solche Angebote, die diese auch im Sinne von (Lehr-) Forschungsprojekten praktisch zu erproben suchen und (bisweilen über räumliche Distanzen hinweg) gemeinsames empirisches Arbeiten vorsehen. Die zum Einsatz kommenden digitalen Medien mögen dabei aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen mitunter divergieren, ebenso wie sie einmal systematisch mit didaktischem Anspruch genutzt, einmal mehr oder weniger selbstverständlich als integraler Bestandteil des Lehr-, Lern- bzw. Forschungshandelns herangezogen werden. Die Frage ist heute also weniger, *ob* digitale Medien beim qualitativen Forschen und Methodenlernen zum Einsatz kommen, sondern vielmehr welche, inwiefern bzw. welche didaktischen Ziele mit ihnen verfolgt werden und welche Eigenheiten respektive Spezialisierungsgrade sie aufweisen.

Da digitale Modi des Arbeitens sich in allen Phasen des qualitativen Forschungsprozesses finden und häufig eine Vielzahl an Optionen vorliegt, zeichnet sich für die Methodenlehre als Herausforderung ab, die Gratwanderung zwischen der Förderung einer Spezialisierung digitaler und medialer Kompetenzen auf der einen Seite und generalistischen Kompetenzen auf dem Feld methodologisch-methodischer Expertise auf der anderen Seite zu meistern. Es ist nicht auszuschließen, dass sich hierbei in beide Richtungen Synergieeffekte einstellen. So kann beispielsweise die Beschäftigung mit einer spezialisierten Software, die für die Unterstützung der Anwendung einer Analysemethode entwickelt wurde, dabei helfen, diese Methode selbst tiefgreifender zu erlernen und anzuwenden und dabei ggf. auch eine Forschungshaltung zu entwickeln, welche von prinzipieller Bedeutung ist (wobei die alleinige Einsozialisation in das Feld qualitativer Forschung durch die Anwendung von Software wohl kaum zielführend wäre). Gleichzeitig besteht die Gefahr, sich aufgrund von limitierten Zeitbudgets in Lehrforschungsprojekten primär einem einzelnen Aspekt (wie etwa der Beherrschung einer hoch spezialisierten Software) zu widmen. Darunter können allgemeinere methodologisch-methodische Reflexionen und breiter aufgestellte forschungspraktische Erprobungen leiden. Zudem ist es allenfalls in längerfristig angelegten Veranstaltungen und Projekten überhaupt möglich, alle Phasen des Forschungspro-

zesses zu durchlaufen und dabei kann immer nur eine sehr begrenzte Auswahl an Methoden und Techniken der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sowie sie unterstützenden digitalen *tools* Anwendung finden. Zielführend scheint es daher, in Veranstaltungen zu qualitativen Forschungsmethoden einen breiten Diskurs über digitale Medien anzuregen, um praktisch gangbare Wege abzuschätzen, die Nutzung bei der Zusammenarbeit auszuhandeln und forschungsethische Implikationen zu antizipieren und kontinuierlich zu reflektieren.

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund der zunehmenden sowohl hochschuldidaktisch mitunter intendierten als auch *de facto* forschungspraktisch sich vollziehenden Integration digitaler Medien in qualitativ-methodische Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements eigene Veranstaltungsformate reflektiert, um sich ergebende Spannungsverhältnisse zu skizzieren und Umgangsweisen offenzulegen. Dabei wird deutlich, dass Digitalität in diesen Formaten immer wieder als Potenzial berücksichtigt wird, der Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge jedoch nicht vorab festgelegt ist, sondern im Prozess emergiert. Zur Kontextualisierung erfolgt zunächst eine Beschreibung der Formate und ihren sich primär offline vollziehenden Arbeitsweisen und der Zusammenarbeit zwischen Masterstudierenden und Promovierenden (2.). Sodann werden der Forschungsprozess und die interpretative Praxis als hybride Form der On- und Offline-Zusammenarbeit fokussiert, um entlang dieser Herausforderungen gewählte Umgangsweisen und Potenziale zu reflektieren. Die Darstellung schließt mit einer Skizzierung ausgewählter forschungsethischer Implikationen der Digitalisierung qualitativ-methodischer Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements (3.). In einem Fazit werden die Potenziale und Herausforderungen der partiellen Digitalisierung qualitativ-methodischer Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements resümiert (4.).<sup>3</sup>

## 2 Forschendes Lernen und qualitatives Forschen im Peer-to-Peer-Modus zwischen Masterstudierenden und Promovierenden

An der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum erlernen Bachelor- und Masterstudierende qualitative Forschungsmethoden u.a. im Rahmen von Lehrforschungsprojekten, die als Projekt- bzw. Forschungswerkstatt<sup>4</sup> angelegt sind und zum Teil in der Tradition des Ansatzes des Forschenden Lernens<sup>5</sup> stehen. Bei den Veranstaltungsformaten handelt es sich um Lehrforschungsprojekte die auf die Vermittlung qualitativer Methoden durch Forschendes Lernen im engeren Sinne abzielen und einen starken Forschungsbezug aufweisen. Mit der hochschuldidaktischen Ausrichtung an der möglichst systematischen Ermöglichung und Begleitung von Lernprozessen auf Grundlage von (studentischem) Forschungshandeln, sind sie indes von Forschungswerkstätten zu unterscheiden, die maßgeblich an Forschungsprozessen und -resultaten ausgerichtet sind und dabei kein ausdifferenziertes Lehr-Lern-Arrangement vorsehen. Dennoch ist es Ziel der Veranstaltungen, genau diese Grenze zwischen Lehr-Lern-Arrangements und authentischen Forschungssettings durchlässig werden zu lassen. Eine Besonderheit der Angebote stellt daher das Arbeiten im Peer-to-Peer-

Format über die Grenzen von Qualifikationsniveaus hinweg dar (zum Peer-to-Peer-Prinzip vgl. auch Spies 2017; zur online-basierten Peer-to-Peer-Arbeit vgl. Moritz 2009; Ruppel/Mey 2012; sowie den Beitrag von Pohl-Mayerhöfer et al. in diesem Themenheft). Im Zentrum steht dabei die kooperative Zusammenarbeit zwischen Masterstudierenden und Promovierenden, teilweise im Rahmen gemeinsamer Themenstellungen und Projekte in den Masterarbeiten bzw. Dissertationen.

Im Rahmen des Projekts „Qualitative Methoden der Text- und Bildanalyse“ erlernen Masterstudierende über zwei Semester theoretische und methodologische Grundlagen sowie unmittelbar anwendbare Techniken der interpretativen Analyse unterschiedlicher Datensorten, z.B. von Transkripten narrativer Interviews und Gruppendiskussionen oder von Fotos, Videos und Filmen sowie multimedialen Daten.<sup>6</sup> Unter Rückgriff auf aktuelle Daten aus laufenden Dissertationsprojekten gewinnen die Teilnehmenden praktische Erfahrungen in der Anwendung komplexer Ansätze qualitativer Analyse textueller sowie visueller Daten.

Die Mitarbeit im Lehrforschungsprojekt bietet für die Studierenden darüber hinaus die Gelegenheit, an der seit 2017 am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen – dem *Institute for Advanced Study in the Humanities* der Universitätsallianz Ruhr, zu der die Universitäten in Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen gehören – angesiedelten „Meisterklasse: Qualitative Methoden der Sozialforschung und Kulturanalyse“<sup>7</sup> teilzunehmen, laufende Projekte kennenzulernen und daran mitzuwirken.<sup>8</sup> Das Kernstück bildet die gemeinsame Arbeit am empirischen Material ausgewählter Projekte der Masterstudierenden und Promovierenden. Zentrales Anliegen der Meisterklasse ist es, durch die gemeinsame Arbeit mit den Gastexpert\_innen in die Praxis qualitativen Forschens und Interpretierens einzusozialisieren und einen Lerneffekt gerade durch große Differenzen z.B. hinsichtlich Qualifikation, Status, Reputation etc. zu erzielen. In dieser Konstellation lassen sich auch die Personengebundenheit von Interpretationen und Methoden erahnen und elaborierte Forschungsstile als vollzogene Praxis mit allen Sinnen erfahren. Zudem können Wissenschaftler\_innen mit außergewöhnlicher Expertise als nachahmenswerte Vorbilder wirken, welche die individuelle Leistungsbereitschaft von Studierenden und Doktorand\_innen zu steigern vermögen.

Die Lehr-, Lern- und Forschungskontexte an deutschen Hochschulen sind u.a. entlang von Qualifikationsniveaus bzw. (Hochschul-)Abschlüssen mehr oder weniger stark differenziert. Durch den Bologna-Prozess und die flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ergaben sich weitere Differenzierungen. Mit den Lehrforschungsprojekten sowie der Meisterklasse soll ein kleiner Beitrag geleistet werden, durch die Initiierung und Verstetigung einer Zusammenarbeit Übergänge zwischen dem Masterstudium und der Promotion zu fördern, von der alle Beteiligten profitieren. Der Fokus liegt dabei auf der gemeinsamen Datenanalyse, dem Ringen um intersubjektiv nachvollziehbare, überzeugende, disziplinär anschlussfähige und zugleich um interdisziplinäre Perspektiven erweiterte Interpretationen. Die Analyse orientiert sich an Fragestellungen, die idealiter für die Forschungsprojekte der Masterstudierenden und der Promovierenden gleichermaßen anschlussfähig sind. Forschungsdaten werden hierbei sowohl von Promovierenden bereitgestellt als auch von Masterstudierenden ergänzend generiert bzw. ausgewählt. Ersteres ermöglicht für die Forschungsprojekte der Masterstudierenden insbesondere einen vergleichsweise raschen Einstieg in die Datenanalyse, da Datenerhebung und -aufbereitung bereits erfolgt sind. Letzteres kann z.B. Kompetenzen der Datenerhebung (etwa Leitfadenskonstruktion und Interviewführung) auszubauen helfen und den Datensatz der Projekte erweitern.

Die Erhöhung der Handlungskompetenz im Umgang mit digitalen Medien sowie ihre hochschuldidaktisch fundierte Integration in die Lehre und die Förderung von Lernprozessen auf ihrer Grundlage, stellen keine unmittelbaren Ziele der den hier angestellten Überlegungen zugrundeliegenden Formate dar. In der Meisterklasse wird sogar vollständig auf die gemeinsame *Face-to-Face*-Zusammenarbeit gesetzt. Die Forschungsorientierung sowie die Förderung generalistischer Kompetenzen qualitativer Forschung erfahren in diesen Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements so eine Priorisierung. In den Formaten ist ein flexibler, bedarfsbezogener Einbezug (sowohl initiiert durch Dozierende als auch durch Studierende) digitaler Modi des Kommunizierens und (Zusammen-)Arbeitens intendiert und keine Spezialisierung in digitalen und medialen Kompetenzen *per se* bzw. für alle Beteiligten und in gleichem Umfang. Dennoch können vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrung in der Umsetzung der Formate eine Reihe von Tendenzen der Integration des Digitalen resümiert und als Desiderate herausgearbeitet werden.

### 3 Der Forschungsprozess und die interpretative Praxis als hybride Form der On- und Offline-Zusammenarbeit

Formate des gemeinsamen forschenden Lernens und qualitativen Forschens bieten den Raum für Arbeitsgruppen, ihren Modus der Zusammenarbeit weitgehend selbst zu organisieren und dabei den Einbezug digitaler Medien zu gestalten. Nicht zuletzt das qualitative Forschen als zumindest partiell offener und nicht in Gänze planbarer Prozess macht es m.E. unabdingbar, die Nutzung digitaler Medien bedarfsbezogen und flexibel zu handhaben. Die etwaige Nutzung von Möglichkeiten des digital vermittelten Lehrens, Lernens, Forschens und Präsentierens bzw. Disseminierens begründet sich also in konkreten Herausforderungen im Forschungsprozess und ist auch von individuellen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beteiligten mitbestimmt. Das gilt selbst für die Nutzung der in jedem Lehrforschungsprojekt permanent eingerichteten Lernplattform. So ist bspw. nicht immer vorab festlegbar, welche Daten einbezogen und ggf. wie, wann und wo generiert werden sollten, welche Formen der Aufbereitung als angemessen erscheinen und welche digitalen Hilfsmittel für die Auswertung erforderlich werden. Gleiches gilt für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit.

Gleichwohl lassen sich Forschungsverläufe nachzeichnen und Vor- und Nachteile der Offline- und Online-Arbeit sowie gewählte Umgangsweisen für die einzelnen Phasen dieses Formats reflektieren. Die folgende Darstellung orientiert sich an zentralen Phasen des Forschungsprozesses sowie der interpretativen Praxis und diskutiert diese als hybride Form der On- und Offline-Zusammenarbeit. Die dabei vorgenommenen Differenzierungen sind erfahrungsgemäß in der praktischen Umsetzung von Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements nicht immer trennscharf realisierbar, denn nicht nur die Phasen des Prozesses sind fließend. Auch die Arbeitswelt gestaltet sich zusehends virtueller und wohl die meisten Schritte im Forschungsprozess können sowohl analog als auch digital gegangen werden.

### 3.1 Phase der Forschungsplanung

Lehrforschungsprojekte offen anzulegen und die etwaige Nutzung von digitalen Medien emergieren zu lassen, verlangt nach einer frühzeitigen Sensibilisierung gegenüber den Chancen, aber auch den Risiken von Digitalisierung. Diese für alle möglichen Formen digitaler Medien zu leisten, scheint nicht praktikabel, wenn man bedenkt, was hier u.a. alles zum Einsatz kommt bzw. kommen kann: die Nutzung von Lernplattformen und von Filehosting-Diensten zur Datenspeicherung und für den gemeinsamen Zugriff, diverse Optionen zur Datenspeicherung im Zuge der Erhebung, Software zur Unterstützung der Datenaufbereitung und computergestützte Analyse, Instant-Messaging-Dienste und internetbasierte (Video-)Telefonie etwa zur Kommunikation im Forschungsprozess, die Nutzung von Social-Media-Kanälen bspw. zur Ankündigung von öffentlichen Projektpräsentationen oder auch Bildbearbeitungsprogrammen zur Erstellung von Infomaterial. So empfiehlt es sich m.E., zu Beginn der Zusammenarbeit zumindest zu explizieren, welche Medien ggf. bedeutsam werden könnten. Für gewöhnlich bringen die Teilnehmenden unterschiedliche Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien ein, so dass sie im Laufe des Forschungsprozesses voneinander profitieren können.

Daneben scheint es, gerade mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien, ratsam, eingangs bereits anzusprechen, dass ein sensibler Umgang mit Forschungsdaten stets notwendig ist. Als formalisierte Handhabung können z.B. alle Teilnehmenden zu Beginn der Zusammenarbeit eine Schweigepflichterklärung zum Umgang mit Daten unterschreiben. Detailspekte und spezifische Herausforderungen werden dann im Prozess behandelt (zur Prozessethik vgl. Kiegelmann 2018). Die Nutzung digitaler Medien impliziert das Potenzial der vergleichsweise einfachen Generierung, Speicherung und weiten Verbreitung großer Datenmengen und der Kommunikation mit breiten Adressat\_innenkreisen. Dies gilt es von Beginn an zu reflektieren, um bspw. notwendige Begrenzungen des Zugriffs auf Kommunikationskanäle oder Daten bereits frühzeitig zu antizipieren (etwa wenn soziale Medien zur Kommunikation im Forschungsprozess genutzt werden) und Sparsamkeit in der Erhebung von Daten walten zu lassen und bspw. ein Interview per Internettelefonie nicht prophylaktisch auch per Video zu führen und aufzuzeichnen, nur weil die genutzte Technik dies nahelegt, die Fragestellung jedoch entlang von verbalen bzw. textuellen Daten bearbeitbar wäre. Derlei Sparsamkeitsregeln können helfen, einer Deutung technischer Möglichkeiten als forschungspraktische Notwendigkeiten vorzubeugen.

### 3.2 Phase der Initiierung von gemeinsamen Projekten und fortlaufende Kommunikation

Die *Face-to-Face*-Sitzungen bilden den Ankerpunkt der Veranstaltungen. Daneben werden bedarfsbezogen seitens der Leitung telefonische Beratungen angeboten und weitere Unterstützung per Mailaustausch und in Form schriftlicher Rückmeldungen zu Zwischenresultaten der Projekte gewährt. Wenn Masterstudierende an laufende Promotionsprojekte andocken und sich zu Forschungsteams formieren, ist es zielführend, wenn die so entstehenden Teams mit dem jeweiligen Projekt einhergehende technische Anforderungen klären und Modi der Kommu-

nikation abstimmen. Diese können, müssen aber nicht den Modi der sonstigen Kommunikation in der Gesamtveranstaltung mit ihren kontinuierlichen Treffen mit allen Beteiligten gleichen.

Gruppenarbeit legt vielleicht noch mehr als Einzelarbeit den Umgang mit digitalen Medien nahe und kann die Nutzung erforderlich sowie darin liegende Potenziale und Grenzen sichtbar machen. Das (partielle) Arbeiten im Team ist in authentischen Forschungskontexten gängige Praxis, die so eingeübt werden kann – eine Praxis, die in Zeiten der Digitalisierung durch digitale Medien ganz selbstverständlich mitgestaltet wird (zum Verhältnis von qualitativer Forschung und Schlüsselqualifikationen vgl. Albrecht et al. 2020; mit speziellem Fokus auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Forschungswerkstätten vgl. Fuhrmann et al. 2020). Erfahrungsgemäß bedienen sich die Studierenden digitaler Medien nach Bedarf und zumeist sehr souverän. Zu nennen wären neben E-Mail und Lernplattform insbesondere Instant-Messaging-Dienste, soziale Netzwerke und Filehosting-Dienste. Immer wieder finden sich die einzelnen Gruppen jedoch auch zum gemeinsamen Arbeiten an einem Ort zusammen. Dies veranschaulicht die kulturell weiterhin geschätzten Vorteile physischer Ko-Präsenz. Anders ließe sich eine steigende Mobilität zur Herstellung physischer Ko-Präsenz bei einer gleichzeitigen Ausweitung der Möglichkeit der digitalen synchronen wie asynchronen Zusammenarbeit in vielen gesellschaftlichen Kontexten und auch in Lehrforschungsprojekten schwer deuten. So ersetzt die Online-Kommunikation nicht den Offline-Austausch. Sie finden vielmehr parallel statt, ergänzen und durchdringen sich.

Der *Face-to-Face*-Austausch fordert und fördert tendenziell die Mündlichkeit, wohingegen bei digital vermittelter Zusammenarbeit sowohl textuelle Kommunikation und damit Schriftlichkeit im Vordergrund stehen kann als auch Mündlichkeit. Nicht selten ist daneben für die Kommunikation mittels digitaler Medien Handlungswissen im Umgang mit Zeichen wie Emoticons gefragt. Darüber hinaus wird jüngst die Relevanz der Bildverständigung, also die Kommunikation mit Bildern, betont und empirisch erforscht sowie theoretisch eingeordnet (zur Bildkommunikation vgl. Przyborski 2018). Gemischte Formen mündlicher, textueller und ikonischer Kommunikation, die die individuellen Präferenzen der Teilnehmenden zu berücksichtigen suchen, scheinen hier angezeigt. Dies lässt sich durch eine Flexibilisierung der Arbeit in der Gruppe realisieren, die *Face-to-Face*-Treffen ebenso einschließen kann wie (Video-)Telefonie, die Zirkulation und Bearbeitung digitaler Texte und das Teilen von Bildern. Durch die Anregung des frühzeitigen Einstiegs in den Schreibprozess im Sinne eines forschenden Schreibens (zum Schreiben im Forschenden Lernen vgl. Gottschalk/Ruppel 2019) kann sowohl einer Praxis qualitativer Forschung, welche die Phasen der Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und Niederschrift nicht strikt trennt, Rechnung getragen als auch dem Umstand begegnet werden, dass die Arbeit in Lehrforschungsprojekten im Rahmen der regelmäßigen Treffen mündlich abläuft.

### 3.3 Phase der Datenerhebung und -aufbereitung

Die Phase der Datenerhebung und -aufbereitung ist mittlerweile ohne die Nutzung digitaler Medien wohl kaum mehr vorstellbar. Forschungspartner\_innen werden bisweilen online rekrutiert. Die Aufzeichnung verbaler, visueller und au-

diovisueller bzw. Beobachtungsdaten kann digital erfolgen genau wie die Datenaufbereitung bspw. mithilfe von Transkriptionssoftware oder auch Programmen zur Bildbearbeitung. In digitaler Form können die Daten in Forschungsteams einfach zirkuliert bzw. durch die Nutzung von Cloud-Lösungen standortunabhängig zugänglich gemacht werden, so dass eine Arbeitsteilung jederzeit möglich ist. Bis auf das zur eigenen Nutzung mitunter analog geführte Forschungstagebuch liegen die Materialien entweder bereits digital vor oder werden im Zuge der Aufbereitung zu digitalen Daten umgewandelt. So stehen sie zum flexiblen Zugriff für das Forschungsteam zur Verfügung und können digital weiterbearbeitet werden.

### 3.4 Phase der Datenauswertung

Die zum Teil gemeinsam und *Face-to-Face* vollzogene Interpretationspraxis kann als Versuch der Relationierung heterogener Perspektiven verstanden werden, die sich u.a. aus unterschiedlichen methodologisch-methodischen Präferenzen, verschiedenen theoretischen und disziplinären Zugängen und Hintergründen sowie divergierenden biografischen Erfahrungen der Interpret\_innen speisen. Straub (2010) nennt diesbezüglich eigene empirische, sich auf weitere wissenschaftliche Erkenntnisse und das Alltagswissen der Interpret\_innen beziehende sowie imaginative, fiktive und utopische Vergleichshorizonte, welche im Rahmen interpretativer Praxis prinzipiell in Anschlag gebracht werden bzw. werden können. Das forschungswerkstattförmige Arbeiten am Material ist darauf ausgelegt, unterschiedliche Lesarten zur Sprache zu bringen und um einen „*best account*“ zu ringen, ohne eine Eindeutigkeit der Interpretationen oder gar die ausschließliche Geltung einer bestimmten Lesart zu erzwingen. Dieses gemeinsame Interpretieren (für bislang noch vergleichsweise selten durchgeführte empirische Analysen gemeinsamen Interpretierens vgl. Reichertz 2013; Berli 2017; für eine theoretische Systematisierung interpretativer Praxis vgl. Straub 1999) bezweckt ein Arbeiten auf Augenhöhe<sup>9</sup>, ohne diesen Wunsch je in Gänze erfüllen zu können. Doch hilft das längerfristig angelegte gemeinsame Arbeiten eine Atmosphäre vertrauensvoller Verständigung aufzubauen. Zudem sind die Einnahme einer Forschungshaltung und die Einsozialisation in einen Forschungsstil nur bedingt durch reine Wissensvermittlung bzw. -aneignung realisierbar und Interpretationsprozesse nie vollständig explizier- und kontrollierbar (vgl. bspw. Straub 1999, S. 201ff.). Zu einem nicht unwesentlichen Anteil erfolgt dies durch Praxis – den gemeinsamen Diskurs, das praktische Handeln und Aushandeln.

Die Interpretationsarbeit als verbale und kollaborative Praxis kann sich als herausforderungsvoll gestalten, wenn sich z.B. mehr oder weniger gefestigte Allianzen für geteilte Lesarten herausbilden. Auch Schweigen oder die dominante Übernahme von Analysesitzungen durch einzelne sind reale Herausforderungen. In einem derart komplexen psychosozialen Arrangement können selbstredend so ziemlich alle potenziellen Herausforderungen zwischenmenschlicher Kommunikation und Gruppendynamik virulent werden. Nichtsdestotrotz wird in den Veranstaltungen insbesondere die gemeinsame Interpretation qualitativer Daten als Offline-Arbeit angeregt. Nicht zuletzt in der Hoffnung, so möglichst angemessen intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und eine befriedigende Interpretationstiefe zu erreichen. Bei der primär auf physischer Ko-Präsenz basierenden Interpretationstätigkeit kommt die Online-Arbeit vornehmlich bei der

Vor- und Nachbereitung zum Tragen, etwa bei der digitalen Bereitstellung von Forschungsdaten und der Aufbereitung der erzielten Zwischenergebnisse. Die gemeinsame Arbeit am Datenmaterial in der Gruppe ist so zuweilen durch einen strategischen Verzicht auf digitale Medien gekennzeichnet, wenn z.B. Transkripte in Papierform besprochen und interpretiert, Postkarten, Fotos o.ä. für die Bildanalyse (auch) physisch vorliegen und bearbeitet werden. Daneben werden längere Transkriptauszüge mitunter in der Gruppe laut vorgelesen, u.a. um den interaktionalen Gehalt der Daten zu vergegenwärtigen und feinteiligere Interpretationen zu kontextualisieren. Diese temporäre De-Digitalisierung soll insgesamt helfen, einen eigenen Forschungsstil zu entwickeln, der auf einer reflektierten Wahl zwischen bzw. der Kombination aus der Nutzung konventioneller Arbeitsmittel (*paper and pencil*, Moderationskarten u.a.) und digitaler Medien (Textverarbeitungsprogramme, Software zur computergestützten Analyse qualitativer Daten u.a.) aufbaut und die Aushandlung in der Forschungsgruppe hinsichtlich der gemeinsam genutzten Arbeitsmodi einschließt. Die Präferenz von *paper and pencil* für die gemeinsame Arbeit zielt darauf ab, aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung mitunter als überkommen abgewertete Arbeitsmodi als bestehende Option kennenzulernen bzw. wiederzuentdecken und ihren Beitrag für ein sonst vornehmlich digital vermitteltes Arbeiten abschätzen zu können. Beispielfhaft sei hier genannt, eine kategorienorientierte Auswertung etwa im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie auf dem Papier zu beginnen und im weiteren Analyseprozess mittels der Nutzung von Software fortzusetzen, um einer (zu) kleinteiligen Kodierung im Programm vorzubeugen. Bei der Arbeit mit Bildmaterial hat sich hingegen bewährt, die Daten immer (auch) digital vorzuhalten, um sie bei Bedarf z.B. an die Wand projizieren zu können, Analyseschritte am digitalen Bild zu veranschaulichen und zu diskutieren sowie Bildvergleiche vornehmen zu können und gemeinsam den Inhalt von Online-Bilddatenbanken zu sichten zwecks Einbezug weiterer Vergleichshorizonte. Der Grad der Digitalisierung hängt insofern stark von den verwendeten Daten und Auswertungsmethoden ab.

Sowohl die Lehrforschungsprojekte als auch die Meisterklasse, die in diesem Beitrag als Reflexionshintergrund dienen, werden geleitet und moderiert. Insofern findet immer wieder auch Supervision statt. Aufgrund von Forschungsprojekten zu intensiver Leid- und Schmerzerfahrung und ihrer Repräsentation und Analyse in Wissenschaft und Kunst haben wir in der Vergangenheit auch Supervision durch einen psychoanalytisch bzw. psychotherapeutisch arbeitenden Supervisor angeregt. Supervision ist in professionellen therapeutischen sowie psychosozialen Kontexten eine längst etablierte Form der Beratung, die sich bis dato – trotz wiederkehrender Forderung (z.B. Mruck/Mey 1996) – weiterhin nicht als Standard für qualitative Forschung etablieren konnte. Dass diese Form des Arbeitens einer Gruppe der leiblichen Ko-Präsenz bedarf, erscheint plausibel, wenn diese Praxis nicht analog zur Telemedizin als Fern-Beratung gestaltet werden soll (wie z.B. Videosprechstunden, während derer Ärzt\_innen mit Patient\_innen online kommunizieren können und so den Patient\_innen der ggf. weite Weg in die Praxis erspart wird). Und ähnlich wie bei der Intervention im Feld therapeutischen und psychosozialen Handelns wäre eine Peer-to-Peer-Beratung zu denken, zumindest wenn qualitative Forschungsprojekte die Behandlung traumatischer, stark affekt- oder wertbesetzter sowie ethisch-moralisch umstrittener Thematiken erwarten lassen.

### 3.5 Phase der Ergebnisaufbereitung und Dissemination

Im späteren Forschungsprozess, insbesondere bei der Ergebnisaufbereitung, steht zumeist die digitale Textproduktion für obligatorische Forschungsberichte und Qualifikationsarbeiten im Vordergrund. In den diesen Ausführungen zugrundeliegenden Lehrforschungsprojekten wird jedoch zuweilen im Sinne der performativen Sozialwissenschaft (vgl. Gergen/Gergen 2010; Mey 2018) gearbeitet. Diese kann gewinnbringend eingesetzt werden, um Forschungsprozesse und -ergebnisse sowohl aus der analogen als auch der digitalen Zusammenarbeit möglichst adressat\_innengerecht aufzubereiten und einem breiteren Publikum mittels künstlerischer Darstellungsformen zu präsentieren. Derlei Präsentationen können eine technisch anspruchsvolle Nutzung digitaler Medien erforderlich machen, wenn Performances etwa darstellendes Spiel, Musik, Tanz, Film sowie multimediale Installationen beinhalten (vgl. Ruppel/Straub/Chakkarath 2020).

### 3.6 Phase der Nachbereitung und offene Fortgänge

Zwischen Studierenden und Promovierenden (als auch internen wie externen Wissenschaftler\_innen und Praktiker\_innen) kann sich eine längerfristige Zusammenarbeit während des Forschungsprozesses entwickeln, die weit über den zeitlich definierten Rahmen der jeweiligen Veranstaltung hinausgeht. Diese verstetigten Zusammenarbeiten sind selbst nicht mehr Gegenstand didaktischer Rahmungen, doch seien sie erwähnt, da im Zuge bspw. gemeinsamer Publikationen eine weitere Professionalisierung im Umgang mit digitalen Medien erfolgen kann, wenn etwa Manuskripte für (Online-)Zeitschriften vorbereitet werden.

### 3.7 Forschungsethische Reflexion als prozessübergreifende Herausforderung

Abschließend werden forschungsethische Spannungsfelder umrissen und dabei zunächst insbesondere datenschutzrechtliche Belange im Umgang mit empirischem Material thematisiert und sodann nachhaltigkeitsbezogene Implikationen adressiert. In der Darstellung wird dabei die Systematisierung nach zentralen Phasen des Forschungsprozesses verlassen, da forschungsethische Herausforderungen prozessübergreifend relevant werden können.

Zwar ist das Thema „Forschungsethik“ zentraler Bestandteil vieler Lehr- oder Handbücher und Lehrveranstaltungen (mit dezidiertem Bezug zur qualitativen Forschung vgl. etwa Unger/Narimani/M'Bayo 2014). Doch erfordern Verbreitung und stetige Modifikation digitaler Medien sowie sich wandelnde Nutzungsweisen, gesellschaftliche Diskurse und das sich verändernde Recht (wie z.B. die Datenschutz-Grundverordnung, DSGVO) einen kontinuierlichen Diskurs zur Sensibilisierung für forschungsethische Aspekte im Allgemeinen und datenschutzrechtliche Fragen im Besonderen. Auf praktischer Ebene besteht m.E. insbesondere die Gefahr, dass auf durch private bzw. anderweitige Nutzung gebräuchliche digitale Medien mehr oder weniger umstandslos für Forschungszwecke zurückgegriffen wird, da sie eine vergleichsweise bequeme Kommunikation sowie den Umgang

mit und die Arbeit an digitalen Daten versprechen. Zu nennen wären hier u.a. Social-Media-Technologien, Instant-Messaging- und Filehosting-Dienste oder auch internetbasierte (Video-)Telefonie sowie damit zusammenhängend die Nutzung von Endgeräten. Betroffen davon können sowohl die Phasen der Forschungsplanung, Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sein als auch die der Ergebnisstellung und etwaigen Präsentation. Exemplarisch sei das Aufzeichnen von Interviews mittels Smartphones genannt, wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass durch Apps Dritten der Zugriff auf die Daten ermöglicht wird, oder auch das Speichern und Teilen von Aufzeichnungen und nicht anonymisierten Transkripten mittels Cloud-Lösungen, welche für Forschungsdaten datenschutzrechtlich ungeeignet sind, oder die Eingabe nicht-anonymer Transkriptauszüge bei internetbasierten Übersetzern ohne Berücksichtigung der eventuell erfolgenden Verwendung der übertragenen Daten. Diese Herausforderungen stellen sich vielleicht umso weniger, je stärker auf hochschulseitig angebotene und etablierte Modi zurückgegriffen wird – angefangen bei spezifisch für Forschungszwecke entwickelten, webbasierten Terminplanern über Filehosting-Dienste bis hin zu Analysesoftware – und je mehr deren Nutzung durch einen flankierenden Diskurs im Lehrforschungsprojekt begleitet wird, durch welchen speziellen Herausforderungen gezielt begegnet werden kann. Didaktisch halte ich es deshalb für sinnvoller, Vermittlungsprozesse qualitativen Forschens nur begrenzt zu digitalisieren – zumindest in den hier thematisierten Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements.

Ein weiterer forschungsethischer Aspekt im Zuge der Digitalisierung scheint mir abschließend erwähnenswert. Die Thematisierung der umwelt- bzw. klimarelevanten Implikationen der Durchführung von Forschung stellt bislang einen vergleichsweise blinden Fleck in qualitativen Methodendiskussionen und in hochschuldidaktischen Diskursen dar. Qualitativ-methodische Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements und insbesondere die hierbei mitunter anfallenden Reisen etwa zur Datenerhebung und Dissemination können sehr ressourcenintensiv ausfallen – und dies eben nicht nur in finanzieller Hinsicht. Auch wenn die Nutzung digitaler Medien ihrerseits einen Ressourcenverbrauch verursacht, ergeben sich mannigfache nachhaltigkeitsbezogene Optionen, die für ihren vermehrten Einsatz sprechen. Zu nennen wären bspw. Telefon- oder Videotelefonie-Interviews als Alternative zu *Face-to-Face*-Gesprächen (Hanna 2012), Datenarchivierung bzw. die Sekundärnutzung verfügbarer Daten, Videokonferenzen und Online bzw. *Open Access Publishing*. Eine intensiviertere und prozessbegleitende Reflexion kann hier für eine Forschungspraxis sensibilisieren, die eine Kontextualisierung der ökologischen Voraussetzungen und Folgen des Forschens selbst einbezieht. Kooperative Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements wie Lehrforschungsprojekte und Forschungswerkstätten können im Ringen um eine auf umweltrelevante (Um-)Gestaltung ausgerichtete Forschungspraxis zu Orten des multiperspektivischen Austauschs zu diesen hochaktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen werden. Gerade dieser Austausch untereinander – der potenziell immer auch die mehr oder weniger explizite Verhandlung ethisch-moralischer Perspektiven und normativer Erwartungen implizieren kann – mag helfen davor zu schützen, überhastet (Schein-)Lösungen zu wählen, so wie die gemeinsame Interpretationsarbeit davor bewahren kann, verfrühte Schlussfolgerungen zu ziehen.

## 4 Fazit: Partielle Digitalisierung qualitativ-methodischer Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements

Vor dem Hintergrund des Austauschs und der Kooperation im Rahmen von Forschungswerkstätten bzw. Lehrforschungsprojekten, in denen qualitative Methoden auf Grundlage Forschenden Lernens vermittelt und erprobt werden, wurden im vorliegenden Beitrag Potenziale und Herausforderungen der partiellen Digitalisierung qualitativ-methodischer Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements entlang einer Darstellung der Gestaltung interpretativer Praxis und des Forschungsprozesses als hybride Form der On- und Offline-Zusammenarbeit exemplarisch aufgezeigt.

Es zeichnet sich dabei ab, dass die fortschreitende Digitalisierung es für derlei Arrangements erforderlich macht, die Nutzung digitaler Medien in allen Phasen des Forschungsprozesses als integralen Bestandteil zu berücksichtigen. Die häufig konstatierte und eingeforderte Offenheit als ein Charakteristikum qualitativer Forschung muss auch digitale Medien umfassen, wenn qualitative Forschungspraxis, das Lehren und Lernen qualitativer Methoden sowie die Digitalisierung in Lehr-, Lern- und Forschungs-Arrangements eng gekoppelt sind. Dies gilt selbst dann, wenn aus didaktischen Gründen die Vermittlung und Erprobung qualitativer Forschungsmethoden nur begrenzt digitalisiert und insbesondere für die interpretative Praxis die Offline-Zusammenarbeit angeregt wird. Letztendlich wird der Grad der Digitalisierung neben den Anforderungen der jeweiligen Projekte in nicht unbedeutsamer Weise von den Teilnehmenden sowie den hochschulseitigen Empfehlungen und Angeboten mitbestimmt.

### Anmerkungen

- 1 Ich habe diesen Beitrag unter dem frühen Eindruck der Corona-Pandemie finalisiert. Durch diese zeichnet sich im Bereich der Lehre und Forschung eine immense Beschleunigung von Digitalisierungsprozessen ab, die zum Zeitpunkt der Abfassung jedoch nicht mehr bzw. noch nicht angemessen berücksichtigt werden konnte.
- 2 Mehrere Beiträge im vorliegenden Themenheft dokumentieren diese Entwicklung hin zu maßgeschneiderten Programmen für immer mehr qualitative Ansätze. So stellen Kminek et al. in ihrem Beitrag die Software „Objective Hermeneutic Interpretor Tool“ vor, welche spezifisch für Projekte mittels der objektiven Hermeneutik entwickelt wurde und Schäffer, Klinge und Krämer präsentieren das Programm „DokuMet-QDA“, welches für den Einsatz bei Arbeiten im Sinne der dokumentarischen Methode konzipiert wurde.
- 3 Für kritische Anmerkungen und hilfreiche Hinweise danke ich Marc Dietrich, Ines Gottschalk, Günter Mey und Jürgen Straub, den anonymen Gutachter\_innen sowie den Herausgeberinnen des Themenheftes Nicolle Pfaff und Anja Tervooren.
- 4 Zu derlei Formaten liegt mittlerweile eine Vielzahl an Empfehlungen für die Gestaltung sowie Darstellungen und Reflexionen der Umsetzung vor. Vorschläge zur konzeptionellen Rahmung und praktischen Realisierung einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ bieten Mruck und Mey (1998), eine multiperspektivische Diskussion des forschungswerkstattförmigen Arbeitens findet sich etwa bei Allert et al. (2014), die Arbeit in Forschungswerkstätten aus Teilnehmendensicht reflektieren u.a. Hoff-

- mann und Pokladek (2010) und einen Einblick in frühe Formen des werkstattförmigen Arbeitens in der Tradition der Chicagoer Schule gewährt Riemann (2011).
- 5 Allgemein zu Forschendem Lernen siehe Huber/Reinmann 2019; für eine Übersicht zu Forschendem Lernen an der Ruhr-Universität Bochum siehe Straub et al. 2020.
  - 6 Das am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum angesiedelte Projekt wird von Jürgen Straub und Paul Sebastian Ruppel verantwortet und geleitet. Es wurde in seiner Erprobungsphase durch das Universitätsprogramm Forschendes Lernen und als Teilprojekt von inSTUDIESplus gefördert, um anschließend verstetigt und ins Curriculum der Fakultät aufgenommen zu werden, die dieses Lehrangebot künftig regelmäßig vorhält.
  - 7 Die Meisterklasse ist zentraler Bestandteil des inSTUDIESplus Teilprojektes „MA-DOC: Im Peer-to-Peer-Modus zum Master und zur Promotion“. Leitung sowie Umsetzung durch Jürgen Straub und Paul Sebastian Ruppel. Eine knappe Darstellung des MA-DOC-Modells, auf welcher der vorliegende Beitrag aufbaut, findet sich bei Ruppel und Straub (2020).
  - 8 Die Meisterklasse wird angeleitet von Gastexpert\_innen (wie zuletzt etwa Aglaja Przyborski oder Fritz Schütze) mit umfassender Expertise im Feld qualitativer Methoden sowie langjährigen Erfahrungen in der Durchführung von kooperativen Arbeitsformaten, die als Forschungswerkstatt konzipiert sind.
  - 9 Für die Meisterklasse ist hingegen eine starke Hierarchisierung bzw. Wissensasymmetrie bereits namensgebend. Die Statusunterschiede zwischen den Peers sollen im Gegensatz dazu graduell nivelliert werden.

## Literatur

- Albrecht, F./Kunz, A. M./Mey, G./Raab, J. (Hrsg.) (2020, i.E.): *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim.
- Allert, T./Dausien, B./Mey, G./Reichert, J./Riemann, G. (2014): *Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen*. Wiesbaden, S. 291–316. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15)
- Bampton, R./Cowton, C. J. (2002): *The E-Interview* [27 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3. Jg., H. 2, Art. 9. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-3.2.848>
- Berli, O. (2017): *Diszipliniertes Interpretieren. Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten*. In: *Soziale Welt: Zeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 68. Jg., H. 4, S. 431–448. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2017-4-431>
- Breuer, F./Schreier, M. (2007): *Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8. Jg., H. 1, Art. 30. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Dietrich, M./Mey, G. (2018): *Grounding visuals. Annotationen zur Analyse audiovisueller Daten mit der Grounded-Theory-Methodologie*. In: Moritz, C./Corsten, M. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden, S. 135–152. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_8)
- Flick, U./Hartung, S./Maeder, C./Mey, G./Mruck, K./Weidemann, A. (2014): *Lehr-/Lernbarkeit Qualitativer Forschung. Eine Diskussion*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen*. Wiesbaden, S. 233–259. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_13)
- Fuhrmann, L./Mey, G./Stamann, Ch./Janssen, M. (2020, i.E.): *Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs*. In: Albrecht, F./Kunz, A. M./Mey, G./Raab, J.

- (Hrsg.): *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim.
- Gergen, M. M./Gergen, K. J. (2010): *Performative Sozialwissenschaft*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 358–366. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_25)
- Gottschalk, I./Ruppel, P. S. (2019): *Funktionen des Schreibens im Forschenden Lernen. Ein Systematisierungsversuch am Beispiel eines schreibintensiven sozialwissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts*. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*, G. 4.17. Berlin.
- Hanna, P. (2012): *Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note*. *Qualitative Research*, 12. Jg., H. 2, S. 239–242. <https://doi.org/10.1177/1468794111426607>
- Hoffmann, B./Pokladek, G. (2010): *Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10. Jg., H. 2, S. 197–217.
- Huber, L./Reinmann, G. (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Kanter, H./Mey, G./Dreke, C./Hajji, R./Heßmann, J./Köchy, S./Hofmeister, A./Hungerland, B./Stecklum, H. (2020, i.E.): *Herausforderungen, qualitative Forschungsmethoden zu lehren/lernen. Ansprüche, Spezifika und Lösungswege in der Hochschul-Praxis*. In: Albrecht, F./Kunz, A. M./Mey, G./Raab, J. (Hrsg.): *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim.
- Kauppert, M./Leser, I. (Hrsg.) (2014): *Hillarys Hand. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427491>
- Kiegelmann, M. (2018): *Ethik in qualitativer psychologischer Forschung*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2. Auflage Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_28-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_28-1)
- Konopásek, Z. (2011): *Das Denken mit ATLAS.ti sichtbar machen: Computergestützte qualitative Analyse als textuelle Praxis*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 381–403. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_17)
- Kuckartz, U. (2020): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 4. Auflage Wiesbaden.
- Mey, G. (2018): *Performative Sozialwissenschaft und psychologische Forschung*. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2. Auflage Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_29-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_29-1)
- Mey, G./Ruppel, P. S. (2018): *Qualitative Forschung*. In: Decker, O. (Hrsg.): *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*. Band 1: Zugänge. Wiesbaden, S. 205–244. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3_14)
- Moritz, C. (2009): *Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbaasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts [64 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10. Jg., H. 1, Art. 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.1.1193>
- Mruck, K./Mey, G. (1996): *Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit*. In: *Journal für Psychologie*, 4. Jg., H. 3, S. 3–21.
- Mruck, K./Mey, G. (1998): *Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien – zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft*. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 284–306.
- Peltzer, A./Keppler, A. (2015): *Die soziologische Film- und Fernsehanalyse. Eine Einführung*. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110413779>
- Przyborski, A. (2018): *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>
- Reichert, J. (2013): *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>

- Riemann, G. (2011): "Grounded theorizing" als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405–426. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18)
- Ruppel, P. S./Mey, G. (2012): Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer online-basierten Forschungsumgebung: Die NetzWerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten. In: Günauer, F./Krüger, A. K./Moes, J./Steidten, T./Koepernik, C. (Hrsg.): *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*. Reihe: GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 119. 2. Auflage Bielefeld, S. 293–298.
- Ruppel, P. S./Straub, J. (2020): MA-DOC: Im Peer-to-Peer-Modus zum Master und zur Promotion. In: Straub, J./Plontke, S./Ruppel, P. S./Frey, B./Mehrabi, F./Ricken, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden, S. 177–185. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5_14)
- Ruppel, P. S./Straub, J./Chakkarath, P. (2020): Die Sozialwissenschaften im Theater. In: Straub, J./Plontke, S./Ruppel, P. S./Frey, B./Mehrabi, F./Ricken, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden, S. 311–323. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5_27)
- Schreier M./Breuer F. (2017): Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in der Psychologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 2. Auflage Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_32-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_32-1)
- Schulz, M./Ruddat, M. (2012): „Let’s talk about sex!“ Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung [41 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13. Jg., H. 3, Art. 2. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.3.1758>
- Silver, C./Woolf, N. H. (2015): From guided instruction to facilitation of learning: The development of five-level QDA as a CAQDAS pedagogy that explicates the practices of expert users. In: *International Journal of Social Research Methodology*, 18. Jg., H. 5, S. 527–543. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062626>
- Spies, A. (2017): Das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens. In: Mieg, H. A./Lehmann, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M., S. 129–137.
- Straub, J. (1999): Handlung, Interpretation, Kritik: Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. In: Graumann, C. F./Herzog, M./Métraux, A. (Hrsg.): *Reihe „Perspektiven der Humanwissenschaften“ (Band 18)*. Berlin.
- Straub, J. (2010): Das Verstehen kultureller Unterschiede. Relationale Hermeneutik und komparative Analyse in der Kulturpsychologie. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse*. Bielefeld, S. 39–99.
- Straub, J./Plontke, S./Ruppel, P. S./Frey, B./Mehrabi, F./Ricken, J. (Hrsg.) (2020): *Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30828-5>
- Unger, H.v./Narimani, P./M’Bayo, R. (Hrsg.) (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden.

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

## Die Online-Netzwerkstatt AQUA<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup>

*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).<sup>3</sup> 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),<sup>4</sup> 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)<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> Über die regelmäßige Teilnahme wachsen die AQUAs zudem

in die spezielle Perspektive ihrer Peers hinein. Sich mit den Materialien der Anderen und ihrem Forschungszugang zu befassen, schärft den Blick für den eigenen Ansatz. Das punktuell gemeinsame Arbeiten der Gruppe an den jeweiligen Dissertationsprojekten muss Basis sein für die individuelle Weiterarbeit. Bei aller Heterogenität gibt es hinsichtlich der theoretischen Grundannahmen und der qualitativen Forschungshaltung genügend Gemeinsamkeiten (Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 20–24), um von aus der Gruppe kommenden Analysen Gewinn zu ziehen.

## 2 AQUA als Antwort auf die Herausforderungen in der Promotionsphase

Riemann (2011, S. 421) spricht von Doktorand\*innen, die sich in einem anderen Zeitrhythmus bewegen als Studierende. Lorenz u.a. (2013, S. 260) sehen Promovierende als besondere Gruppe unter den Wissenschaftler\*innen, da sie im Rahmen ihrer Qualifizierungsphase zugleich als Forschende und Lernende betrachtet werden können. Csanyi (2010, S. 73) verweist unter dem Gesichtspunkt der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen im Rahmen virtueller Mobilität auf die acht Qualifikationsniveaus des EQR,<sup>7</sup> zu deren Erreichung jeweils bestimmte Lernergebnisse erforderlich sind. Die Deskriptoren gliedern sich nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz. Csanyi zitiert aus dem Niveau 8 (dritter Studienzyklus), Bereich Kompetenz, „nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung“ (dort im Anhang I, S. 22). Die Etablierung der Forschungswerkstätten wird in der Literatur beschrieben (stellvertretend: Mey/Ottmar/Mruck 2006, S. 4796–4801; in historischer Rückschau Mey 2020, Fazit) als einer „Not“-Situation geschuldet: insbesondere aufgrund der Lücken betreffend die Methodenvermittlung in institutionellen Ausbildungszusammenhängen und aufgrund der Selbstwahrnehmung qualitativ Forschender als Isolierte, als Einzelkämpfer, die zu wenig Orientierung erfahren. Hofhues/Schiefner-Rohs (2012, S. 313–315) formulieren, der Promotionsprozess könne als wesentlich für die fachlich-inhaltliche wie auch für die persönliche Entwicklung der Promovierenden eingestuft werden. Die größten Herausforderungen würden in der Selbstorganisation des Promotionsprozesses liegen sowie in der angemessenen Zielfokussierung. Betreffend die Anforderungen an die individuelle Selbstorganisation (-sfähigkeit) würden Promovierende sich unterscheiden z.B. im Umgang mit Selbstlernphasen, der Strukturierung des eigenen Arbeitsprozesses sowie betreffend Gruppenlernprozesse. Ein zweiter Bereich liege in der Sozialisation und Initiation in Wissenschaft und ein dritter im Lernen von und mit Anderen. Ins Zentrum rückten horizontale Lehr- und Lernprozesse und ein verteiltes Lernen, das sich in persönlichen Netzwerken niederschlägt und auch Grenzen des Austauschs durch wissenschaftlichen Wettbewerb und Profilbildung aufzeigt. Im Sinne von Hofhues/Schiefner-Rohs (2012, S. 314) wird in Abschnitt 4 dieses Beitrags zu zeigen sein, wie digitale Medien „die Projektarbeit [unterstützen] und [...] ergänzend dazu dienen [können], neben den Prozessen auch die Produkte des Lernens und/oder der Forschung zur Diskussion zu stellen“.

### 3 Die Netzwerkstatt AQUA e.V. und ihre Besonderheiten auf den Ebenen „Bedarfe“, „Selbstorganisation“, „Gelingensvoraussetzungen“, „Beziehungsstrukturen“

Als was konzeptualisieren wir AQUA-Mitglieder unsere Sitzungen, unsere Aktivitäten? Als Hauptbedarfe und wichtigste Dimensionen schälen sich heraus:

- von Allen und an erster Stelle genannt, heute wie zu den Zeiten der ersten „Projektwerkstatt qualitatives Arbeiten“ (PW): die Funktion als Interpretationsgemeinschaft
- als Plattform für Methodenlernen – verstehen sich doch einige qualitative Forschungsansätze als „Kunstlehre“, deren Beherrschung nicht schon mit dem Durcharbeiten eines Lehrbuchs erfolgt. Typisch wäre für den AQUA-Arbeitsstil die gegenseitige methodische Hilfestellung anhand konkreter Bearbeitungsaufgaben (z.B. *„wie komme ich von meinen Kodes zu einer vorläufigen zentralen Kategorie?“*)<sup>8</sup>
- die Peers unterstützen bei der Zielfokussierung (z.B. was ist der sinnvolle nächste Schritt?)
- betreffend das Potenzial der Netzwerkstattarbeit zur Enkulturation in die Scientific Community: Austausch über Administratives des Hochschulbetriebs; gegenseitige Information über externe Forschungsressourcen
- Informationen über den Wissenschaftsmarkt (Bihrer/Schiefner/Tremp 2010, S.103)
- Austausch von Literatur- und Kontakthinweisen
- als Plattform, auf der auch Halbfertiges vorgezeigt werden kann
- das Herausgeholt werden aus dem Werkeln im einsamen Kämmerlein
- Rat zu erhalten in lebensweltlichen Angelegenheiten
- das Potenzial für die Persönlichkeitsbildung, etwa als Argumentationstraining i.S. überfachlicher Kompetenzen (Paschke u.a. 2010, S. 50); in dem kontinuierlichen Rollenwechsel, stets auf Peer-Augenhöhe, zwischen lehrend und lernend
- die Bildung einer virtuellen „Promotionsgemeinschaft“ (Bargfrede/Mey/Mruck 2009, S. 57), einer Community auf Zeit
- das Verständnis der Funktionen von AQUA als Gesamtpaket.

Zum *Vereinsaspekt* gehört zunächst das *Alleinstellungsmerkmal*, bezogen darauf, dass AQUA e.V. überregional, ausschließlich im Online-Format, ohne institutionelle Anbindung, als eingetragener Verein arbeitet (s. die vom IQF mit Stand vom 11.03.2020 veröffentlichte 22seitige Liste der Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum).<sup>9</sup> Ein weiterer Aspekt ist die *Selbstorganisation als Gruppe*. Nachdem im Frühsommer 2018 die Entscheidung gegen die Suche nach einer neuerlichen institutionellen Anbindung gefallen war (die AQUAs promovieren überwiegend hochschulextern), galt es eine Phase der Selbstorganisation zu bestehen. Viele Bedingungen einer materiellen Arbeitsgrundlage mussten nun selbst geklärt werden: Chatraum (virtueller Lehr- und Lernraum), Konferenzsoftware, Kalender, Dokumentenablage, Archiv, Vergleich von Funktionen und

von Kosten einer Software. Zur Deckung der Ausgaben zahlen aktive Mitglieder einen Monatsbeitrag von 10,- €. Diejenigen AQUAs, die ihre Dissertation abgeschlossen haben, können den Verein weiterhin als Mitglieder mit einem Jahresbeitrag in Höhe von 20,- € unterstützen.

Weitere Aufgaben bestanden in der *Sicherung der Struktur* nach innen (z.B. Ämterverteilung) und nach außen (periodische Stafettenübergabe); denn das Medium, in dem das „Produkt“, etwa ein Blog, präsentiert wird, muss innerhalb der Scientific Community anerkannt sein (Bihrer/Schiefner/Tremp 2010, S. 103); auch das war eine der Überlegungen, die für die Gründung eines eingetragenen Vereins sprachen. Dieser hat seinen physischen Sitz in Bremen. Der ScienceBlog: „AQUA@WORK“ erhielt von der Deutschen Nationalbibliothek die ISSN-Nummer 26990229. Die Investition von Arbeitskraft in die Gruppe erfolgt nun nicht nur unter dem Aspekt einer Unterstützung auf Gegenseitigkeit mit Blick auf die eigene Dissertation; sie ist eine Investition auch unter dem Aspekt der öffentlichen Sichtbarkeit als Kompetenz – „Trust“.

Für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe sind die AQUAS selbst verantwortlich. Dazu gehört das Wertschätzen des Gebotenen bzw. dessen, was man einander bietet. Die Gelingensvoraussetzungen dürften an Kompetenzen gebunden sein, etwa an die von Wissen und Anwendungskompetenz bezüglich spezieller Software (Schiek/Ullrich 2015, Abs. 18). Weiters scheinen persönliche Voraussetzungen erforderlich, sie bestimmen das auf Gruppenebene produzierte Klima: das Selbstverständnis, den jeweils im Fokus stehenden Materialgebenden „Angebote“ zu unterbreiten, ohne sich in Konkurrenz zueinander zu sehen sowie das Aushandeln und Zulassen von individuellen, befristeten, pragmatischen Lösungen etwa betreffend den Aufzeichnungsmodus einer Sitzung. Die Beziehungsqualität in ihrer gefühlsmäßigen Dimension sowohl im personalen Verhältnis als auch gegenüber dem Verein erscheint als ein weiterer wichtiger Aspekt: *„Die virtuelle Zusammenarbeit trägt zu meiner Identität als Forscherin bei.“* Aus aktuellem Anlass wird ggf. bewusst, dass in der eigenen kleinen Gruppe andere Normativitäten von Verbindlichkeit und Commitment ausgebildet sind als in personell stärker besetzten Zusammenkünften. Die Sitzungen erscheinen über ein, ja doch, zeitlich getaktetes Angebot in der virtuellen Ko-Präsenz ebenfalls Promovierender hinaus als Versammlungsort mit Weggefährter\*innen. Der Bedeutungshorizont lässt sich in den schon angesprochenen Selbstzeugnissen der AQUAs ermessen: sehr deutlich wird die Dankbarkeit und Zufriedenheit zum Ausdruck gebracht, einen regelmäßigen qualitativ hochwertigen fachlichen Austausch bei geringem zeitlichen Aufwand gefunden zu haben; emotional aufgefangen zu werden; die Kompatibilität mit dem privaten Familienleben. An getroffenen Entscheidungen werden reflektierte „Grundeinstellungen“ (Herfter u.a. 2019, S. 258–259) betreffend produktives Arbeiten in der Gruppe sichtbar, etwa anlässlich Neuaufnahmen (z.B. wer passt zu uns?).

Seitdem wir Videokonferenzen durchführen, gilt eine besondere räumliche Situation: wir sind in zwei Räumen zugleich, d.h. einzeln real „vor Ort“ und in einem durch digitale Medien geschaffenen Raum virtuell präsent (wir hören ggf., wenn bei jemandem an der Wohnungstür geklingelt wird); wir teilen die Privatsphäre, indem Einblick gewährt wird in unsere Wohnverhältnisse; wir kommen virtuell zueinander auf Besuch.

„Die grundlegenden Verfahren der qualitativen Sozialforschung – nicht nur der Datenerhebung, sondern auch der Datenanalyse – haben einen kommunikativen Charakter“ (Riemann 2011, S. 412); „Qualitative Forschung findet immer in

Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv“ (Mey 2020, Kap. 1). Das Potenzial der Technologie der neuen Generation von Social Software des Web 2.0 vermag methodologische Essentials qualitativer Forschung umzusetzen und dabei auf die Spezifika von Forschungsmethoden einzugehen. Kesselheim/Lindemann (2010, S. 113) zeigen eine Konkretisierung anhand des Projekts „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“, ein Didaktikmodul, mit dem Studierende mit dem Forschungsprozess der linguistischen Gesprächsanalyse vertraut gemacht werden sollen. Es enthält einen Mix aus Tools wie email-Formen, kollaborative Textproduktion, Treffen im virtual classroom, Wikis: Ressourcen sparend und deshalb Differenzierung ermöglichend, als Angebot, das „potenziell allen Lernenden der Gesprächsanalyse zugänglich gemacht“ werden kann.

#### 4 Wie AQUA sich technologisch arbeitsfähig macht: Ablauf der Sitzungen, Lernumgebungen, Einsatzformate digitaler Technik, spezielle Tools

Beschrieben werden im Folgenden nicht die modular auswählbaren Leistungen in den Portfolios der verschiedenen Anbieter, sondern dargestellt wird die individualisierte Zusammenstellung (Heinze u.a. 2010, S. 257) von Anwendungen, die bei uns derzeit im Gebrauch sind. Die Gruppe trifft sich 14-tägig (die „großen“ Termine, nach Bedarf „kleine“ zwischendrin). Nach einer kurzen Eingangsrunde („Blitzlicht“, Mruck/Mey 1998, S. 290; Leinhos 2019, S. 39 spricht im online-basierten-Interviewkontext von „digital vermittelter Beziehungsarbeit“) – z.B. „holst du dir jetzt aus der Küche wie immer (...) für dein Wohlbefinden?“, „sind deine Kinder schon im Bett? Meine ...“ – stehen „Datensitzungen“ (Kesselheim/Lindemann 2010, S. 109) auf der Basis von Transkripten im Zentrum, d.h. die gemeinsame Auseinandersetzung mit Material oder mit vorbereiteten Kategoriensystemen, die z.B. auf Spannungsfelder und Dimensionen untersucht werden. Als Visualisierungstool für die Kategoriensysteme wurde z.B. die MAXMaps-Funktion von MAXQDA 2020 verwendet, dessen Anwendung durch die Bildschirmfreigabe für alle sichtbar nachvollzogen werden konnte. Die Diskussion wird durchgeführt als Videomeeting. Parallel besteht die Möglichkeit zu einem getippten „Chat im Chat“ als einer zweiten Kommunikationsebene, z.B. kommentierend oder Literatur zureichend. Unser Konferenzmedium ist aktuell die Videokonferenzsoftware Zoom.<sup>10</sup> Benötigt werden Webcam und Headset. Die vertraglichen Rahmenbedingungen sehen eine Speicherdauer in der Cloud von 30 Tagen und ein Aufzeichnungslimit von 1 GB vor. Zusätzlich kann jedes Mitglied lokal aufzeichnen, dies mag insbesondere der individuellen Nachbetrachtung der Sitzung dienen: *denn im Mittelpunkt stehen unsere Interpretationsprodukte, nicht unsere Interaktions-/Gesprächsdaten, die ihrerseits Forschungsmaterial wären.* Die Registrierung erfolgt im MP4-Format. Es gibt eine Palette möglicher Einstellungen, so die Sprecheransicht, die Galerieansicht, der Share Screen (die Sprecheransicht wird dann z.B. als Miniatur zusätzlich aktiviert), die Aufzeichnung nur der Tonspur. In Erweiterung unseres Cloud-Recording-Plans wäre eine automatische Transkription als text-file zubuchbar.

Im Einsatz sind derzeit zudem folgende Werkzeuge bzw. Funktionsnutzungen:

- für das Dokumentensharing bzw. die gemeinsame Bearbeitung im Browser: z.B. OneDrive<sup>11</sup>
- Online-Coaching: Mitglieder hielten ihren Probevortrag samt Lampenfieber in Echtzeit: während einer Videokonferenz wurde eine PPT-Präsentation gezeigt: die PPT wurde auf dem ersten Bildschirm der Referentin in den Präsentationsmodus gesetzt und über „AQUA“ mit allen geteilt. So lief bei allen die PPT-Präsentation. Auf einem zweiten Bildschirm ließ die Referentin die Referierendenansicht mitlaufen, das war dann nur für sie sichtbar
- Science-Blog: auf dem ScienceBlog: AQUA@WORK veröffentlichen Mitglieder Beiträge über ihre Erfahrungen mit der qualitativen Online-Werkstattarbeit. Blogkommunikation erweist sich „auf verschiedene Weise als zentrales Element der gesellschaftlichen Kontextherstellung in der wissenschaftlichen Blogosphäre“ (Wenninger 2016, S. 25).
- Webbasierte Terminplanung über die App WebCalendar als Subdomain unserer Homepage
- HiDrive: zur sicheren Datenverwaltung (u.a. zur Archivierung vereinsbezogener Dokumente) in einer zertifizierten und in Deutschland gehosteten Cloud
- unser erster Gastreferent war Herr Renke Oltmanns. Er hat uns beraten, das Konzept der „Online-Netzwerkstatt AQUA e.V.“, unter Metagesichtspunkten strukturiert, als erprobte Lehre in das Projekt „Patternpool“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einzubringen. Die Skizze kann für Registrierte eingesehen werden unter
- [https://www.patternpool.de/?post\\_type=pattern&p=3769&preview=true&pdf=3769](https://www.patternpool.de/?post_type=pattern&p=3769&preview=true&pdf=3769)  
(13.August 2020).

Der Übergang vom schriftlichen Chat zur Videoaufzeichnung war vorab ein Diskussionsthema. Oestermeier/Plötzner (2003, S. 129) formulierten betreffend Seminare im Rahmen eines Virtuellen Graduiertenkollegs, asynchrone und textbasierte Kommunikationsformen wie E-Mail mit Anhangversendung, Chat und Dokumentenaustausch über BSCW<sup>12</sup> hätten sich als durchaus praktikabel und funktional erwiesen; „insbesondere Seminare, in denen eine intensive schriftliche Kommentierung von Einzel- und Gruppenbeiträgen durch Dozenten und andere Kollegiatinnen und Kollegiaten vorgesehen war, profitierten im Sinne einer Steigerung der Qualität der Beiträge von dem damit einher gehenden Zwang zur Verschriftlichung“. Ähnlich mag das Ergebnis der Chatauswertung der Gruppe „Leuchtfeuer“ von Moritz (2009, Abs. 49) eingeordnet werden: Moritz zitiert aus dieser NetzWerkstatt die Zuschreibung von Gedankenintensität leibferner schriftlicher virtueller Kommunikation als Gegensatz zu der hier nicht gegebenen körperlichen Sinnlichkeit physischer Gruppen. Hatten Albrecht-Ross u.a. (2016, S. 421) Verunsicherungen registriert hinsichtlich des Fakts, dass die Teilnehmenden einander nicht sehen können, wurden bei AQUA für die Gruppendiskussion negative Auswirkungen des Fakts antizipiert, dass im Videochat mehr Körper-/Leibbezogene Informationen übermittelt werden als im Textchat, so Stimmfärbung und regionaler Zungenschlag. Leinhos (2019, S. 31) verweist auf die Erkennbarkeit nonverbaler Kommunikationselemente über die Kamera. Vorstellungen von einem verstärkten Identitätsmanagement i.S. eines „Gut-Herauskommenwollens“, in Stellung gebracht gegen audiovisuelles Aufzeichnen, wurden jedoch entkräftet angesichts des gegebenen Gruppenklimas, der Wirkung des Kontextes „feste Gruppe“, der stabilisierenden Wirkung des Wunsches, mehrere Jahre

zu geben und zu nehmen. Von Gewicht waren die Effizienzvorteile, der verbale Austausch erfolgt schneller als der getippte, sowie die neuen Optionen eines kooperativen Arbeitens in Echtzeit. Seitdem wir Videoaufzeichnen, dürfte das Bewusstsein zugenommen haben, sich potenziell in einer Öffentlichkeit zu befinden; Bezugnahmen auf An- wie Abwesende werden vorsichtig formuliert. Leinhos (2019, S. 37) vermutet als Methodeneffekt bei online-Videointerviews (Bild und Ton; Skype), dass das „distanzierte“ Setting für beide Partner weniger kontrolliert erscheine als im physischen Beisammensein und deshalb eine stärkere erzählerische Öffnung möglich wird; dass ein besonderer Raum entstehen könne; es entstünden Daten eigener Art (Leinhos 2019, S. 29, unter Hinweis auf Schiek/Ullrich 2015, Abs. 1). Der Kamerablick – er wird von jeder Person selbst eingestellt und ist während der Sitzung veränderbar – reguliert bis zu einem bestimmten Grad, was jede/r von sich mitteilen möchte. Oben sagten wir, das Interesse von AQUA-Mitgliedern gilt dem „Ertrag“ der Sitzung als fachlichen Annotationen zu den Materialien der jeweiligen Geber\*innen, es gilt nicht den Gesprächsdaten; das Virtuelle in seinem allfälligen Einfluss wird eingeordnet unter dem Vorzeichen einer Bedingung der Möglichkeit für das Zustandekommen unserer Projektwerkstatt. Von außen kommende systematische Forschung mag für den Spezialfall „Internetbasiertes Videomeeting“ grundlagenwissenschaftlich z.B. daran ansetzen, dass diese Artefakte als „Testfeld für etablierte sozial- und kommunikationspsychologische Gruppentheorie“ (Döring 2006, S. 608), als Testfeld für medienwissenschaftliche Theorien gelten können. Methodisch könnte Inspiration geholt werden über die Heuristik des „analytischen Quadrats“, das Wein (2020, S. 17–20) im ZQF-Schwerpunktheft 1/2020 „Qualitative Online-Forschung“ vorstellt, ein Angebot der Systematisierung bereits praktizierter Verfahren der Dokumentenanalyse: die Perspektiven Gebrauchsweise (Ansätze des situativen Vollzugs wie Ethnografie, Ethnomethodologie, Praxistheorie) und textliche Performativität (konversationsanalytische Instrumente) werden von Wein als bereits klassische Zugänge gesehen, Materialität und grafisch-visuelle Performativität „als Dimensionen [von Webdokumenten, das Beispiel bei Wein, d.V.], die bislang höchstens „implizit“ mitgedacht wurden“ (S. 31). Im Sinne Letzterer käme u.E. vielleicht infrage, die Vorstellung von einer „Rhetorik des Bildes“ (Wein, S. 19, zit. Barthes 1990, S. 29) aufzunehmen und die Abläufe in den AQUA-Arbeitssettings zu deuten als szenische Bilder aus einer spezifischen online-/offline-Wirklichkeit der 2020er Jahre.

## 5 Fazit

Der vorliegende Beitrag interpretiert die Integration von Internetanwendungen von Social Software der neuen Generation, aufbauend auf der Infrastruktur der Web 2.0-Technologie, als weitere Interaktionsstufe in der werkstattförmigen gemeinsamen Herstellung von qualitativer Forschung. Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. setzt die Ziele der „Projektwerkstatt qualitativer Arbeiten“ (Mey 2020) der 1990er Jahre und der NetzWerkstätten fort; versteht sich als Gesamtpaket im Rahmen der Promovierendenausbildung; ohne institutionelle Anbindung und Betreuung, als eingetragener Verein, von Peers für Peers organisiert und als Lernen im „Format“ der Forschung (Wildt 2009, S. 4; s. Hofhues/Schiefner-Rohs 2012, S. 314), z.B. indem, wie in Abschnitt 3 gezeigt, in den Sitzungen Hilfestellung nur

exemplarisch gegeben wird und der Transfer von fremdem auf das eigene Projekt (s. Abschnitt 1) selbständig geleistet werden muss. Dabei wird bezüglich der Idee der Web 2.0-Technologien insbesondere genutzt:a) das Potenzial einer auf die eigenen Interessen bezogenen webbasierten Individualisierung der Prozesse wissenschaftlichen Lehrens, Lernens und Forschens b) das der zugleich weiteren Vereinfachung und Ausdehnung der Kommunikation in Peer-to-Peer-Interaktionen über Netzwerke c) das Potenzial von partizipativer E-Science i.S. von mehr Kooperation und Kollaboration d) die Chancen einer Arbeitsumgebung, mittels derer die Mitglieder einander über den eigenen Forschungsprozess informieren und sich über diesen austauschen und sie den Forschungsprozess der Anderen begleiten können – eine Arbeitsumgebung, die funktionsbezogen jeweils eigens konfiguriert werden muss.

## Anmerkungen

- 1 AQUA steht für Arbeitsgruppe mit qualitativem Ansatz.  
<http://netzwerkstattaqua.de>.
- 2 Grote/Cordes (2009, S. 197) verstehen i.S. von Downes (2005) das Web.2.0 „weniger als Technologie denn als Idee von Kooperation und Vernetzung“. Grote/Cordes berichten über Social Software zur Gestaltung der Lehr- und Lernaktivitäten in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung. Heinze u.a. (2010, S. 252–256, unter Hinweis auf Kaplan/Haenlein 2010) befassen sich mit dem Einsatz aktueller Social Media-Anwendungen im Arbeitsbereich von ausgewählten Wissenschaftler\*innen („Early Adopters“).
- 3 Hinweis von Mey (2020, Fazit), dass Struktur und Arbeitsweise von Forschungswerkstätten erst seit wenigen Jahren besondere Aufmerksamkeit gefunden haben; dass von Strauss (1991) verstreute Annotationen vorliegen.
- 4 Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA): <https://www.inaberlin.org/ina/Die-INA-Institute.html>. (04. August 2020)
- 5 Gramespacher u.a. (2009) stellen die Gruppe AQUA als Beispiel von Online-Zusammenarbeit in einer Forschungsinterpretationsgruppe vor; zwei andere, Offline-Beispiele, gelten punktuellen Workshops und in bestimmten Zeitabständen tagenden Arbeitskreisen.
- 6 In ihrem Dissertationsprojekt geht C. Oth diesem „Qualitätsversprechen“ in sechs Interpretationsgruppen unter einer ethnohermeneutischen und psychoanalytischen Perspektive nach (Posterpräsentation von Oth auf dem Berliner Methodentreffen 2019).
- 7 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). Brüssel.
- 8 Bei in einfachen Anführungszeichen und kursiv gesetzten Textteilen handelt es sich um mündliche Aussagen von AQUA-Mitgliedern.
- 9 Institut für Qualitative Forschung (IQF), Berlin: Übersicht zu qualitativ-methodischen Forschungswerkstätten deutschsprachiger Raum: [qualitative-forschung.de/wp-content/uploads/2020/06/Forschungswerkstaetten.pdf](http://qualitative-forschung.de/wp-content/uploads/2020/06/Forschungswerkstaetten.pdf). (29. Juli 2020)
- 10 Zoom: Anbieter von Fernkonferenzdiensten; Alternativen wären z.B. Big Blue Button; Jitsi; Adobe Connect.
- 11 Der Gruppenbeitrag im AQUA ScienceBlog ist ein Beispiel dafür: es gibt Abschnitte kollaborativer Produktion und es gibt individuell verantwortete Texte.
- 12 BSCW: „Basis Support for Collaborative Work“, eine Groupware für webbasierte Zusammenarbeit räumlich verteilter Gruppen; Start 1995; in den letzteren Versionen ergänzt um Social-Media-Funktionen wie Blogs, Activity Streams, Wikis.

## Literatur

- Albrecht-Ross, B./Leitner, S./Putz-Erath, L./Rego, K./Rohde, K./Weydmann, N. (2016): „Falls meine Kleine weint, muss ich mal kurz weg“. Möglichkeiten und Herausforderungen einer Online-Arbeitsgruppe mit Grounded-Theory-Projekten. In: Equit, C./Hohage, C. (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim/Basel, S. 409–426.
- Bargfrede, A./Mey, G./Mruck, K. (2009): Standortunabhängige Forschungsbegleitung. Konzept und Praxis der NetzWerkstatt. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster/New York/München/Berlin, S. 51–60.
- Barthes, R. (1990): Rhetorik des Bildes. In: Barthes, R. (Hrsg.): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt a.M., S. 11–27.
- Bihrer, A./Schiefner, M./Trempp, P. (2010): Forschendes Lernen und Medien. Ein Beispiel aus den Geschichtswissenschaften. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 95–105.
- Csanyi, G. S. (2010): Das ILO-Wiki: Wiederverwendung und Weiterentwicklung von Lernergebnissen mittels Social Software. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 72–82.
- Döring, N. (2006): Gruppen im Internet. In: Bierhoff, H.-W./Frey, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen/Bern/Wien/Toronto/Seattle/Oxford/Prag, S. 602–609.
- Downes, S. (2005): E-learning 2.0. <https://www.downes.ca/post/31741>. (5.Sept. 2020)
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 13–29.
- Gramespacher, E./Albert, K./Hunger, I./Lüsebrink, I. (2009): Forschungswerkstätten – Basis für qualitative Forschung. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 50. Jg., H. 1, S. 98–119.
- Grote, B./Cordes, S. (2009): Web 2.0 als Inhalt und Methode in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster/New York/München/Berlin, S. 197–208.
- Heinze, N./Bauer, P./Hofmann, U./Ehle, J. (2010): Kollaboration und Kooperation mit Social Media in verteilten Forschungsnetzwerken. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 252–262.
- Herfter, C./Spendrin, K./Heinze, F./Leicht, J./Kinoshita, E. (2019): Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 2, S. 253–269.
- Hofhues, S./Schiefner-Rohs, M. (2012): Doktorandenausbildung zwischen Selbstorganisation und Vernetzung. Zur Bedeutung digitaler sozialer Medien. In: Csanyi, G./Reichl, F./Steiner, A. (Hrsg.): Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster/New York/München/Berlin, S. 313–323.
- Kaplan, A.M./Haenlein, M. (2010): Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In: Business Horizons, 53. Jg., H. 1, S. 59–68. <https://doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003>. (5.Sept.2020)
- Kesselheim, W./Lindemann, K. (2010): Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 106–117.

- Leinhos, P. (2019): Qualitative Skype-Interviews. Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 1, S. 27–42. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.03>.
- Lorenz, A./Mohamed, B./Pscheida, D./Seidel, N./Albrecht, S./Köhler, T. (2013): (Wissens-)Koope-ration und Social Media in Forschung und Lehre. In: Bremer, C./Krömker D. (Hrsg.) *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge*. Münster/New York/München/Berlin, S. 253–265.
- Mey, G. (2020, i. E.): Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur „Projektwerkstatt qualitativer Arbeiten“. In: Ohlbrecht, H./Detka, C./Tiefel, S. (Hrsg.): *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale*. Mehr als nur Grounded Theory. Opladen.
- Mey, G./Ottmar K./Mruck, K. (2006): NetzWerkstatt – Pilotprojekt zur internetbasierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Band 2. Frankfurt a.M., S. 4794–4805.
- Moritz, C. in Zusammenarbeit mit der Leuchtfeuer-Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt (2009): Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts [64 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10. Jg., H.1, Art. 3.
- Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 284–306.
- Mruck, K./Niehoff, M./Mey, G. (2004): Forschungsunterstützung in kooperativen Lernumgebungen: Das Beispiel der „Projektwerkstatt Qualitativen Arbeitens“ als Offline- und Online-Begleitkonzept. In: Budin, G./Ohly, H. P. (Hrsg.): *Wissensorganisation in kooperativen Lern- und Arbeitsumgebungen*. Proceedings der 8. Tagung der Deutschen Sektion der Internationalen Gesellschaft für Wissensorganisation, Regensburg 9.–11. Oktober 2002. Würzburg, S. 143–150.
- Mruck, K./Mey, G. (2006): Potenziale elektronischen Publizierens: das Beispiel der Open Access-Zeitschrift „FQS“. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Band 2. Frankfurt a.M., S. 3507–3519.
- Oestermeier, U./Plötzner, R. (2003): Der Einsatz von BSCW im Virtuellen Graduiertenkolleg – „Wissenserwerb und Wissensaustausch mit neuen Medien“. In: Bett, K./Wedekind, J. (Hrsg.): *Lernplattformen in der Praxis*. Münster/New York/Berlin/München, S. 125–133.
- Paschke, M./McNamara, P./Frischknecht, P./Buchmann, N. (2010): Die onlinebasierten Schreibplattformen „Wissenschaftliches Schreiben, WiSch“ (Bachelorlevel) und „Scientific Writing Practice, SkriPS“ (Masterlevel). Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Fachdisziplin. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 50–60.
- Riemann, G. (2011): Grounded theorizing als Gespräch: Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 405–426. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18). (5.Sept. 2020)
- Ruppel, P.S./Mey, G. (2012): Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer onlinebasierten Forschungsumgebung: Die NetzWerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten. In: Günauer, F./Krüger, A. K./Moes, J./Steidten, T./Koepernik, C. (Hrsg.): *GEW-Handbuch: Promovieren mit Perspektive*. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen. 2. Auflage. Bielefeld, S. 293–298.

- Schiek, D./Ullrich C. G. (2015): Qualitative Online-Erhebungen. Tagung an der Universität Duisburg-Essen, 16. und 17. Juni 2015 [22 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16. Jg., H. 2, Art. 28.
- Schippling, A./Álvares, M. (2019): Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen. Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 1, S. 43–57. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.04>.
- Steinert, A./Ehlers, U.-D. (2010): Forschendes Lernen mit Netzwerken. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster/New York/München/Berlin, S. 376–387.
- Strauss, A. L. (1991) [1987]: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München.
- Wein, V. (2020): Digitale Dokumente und Soziologie der digitalen Analyse. Zur Repräsentation entfernter Gebrauchsweisen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 1, S. 13–35. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i1.02>.
- Wenninger, A. (2016): Wissenschaftsblogs: zwischen gesellschaftlicher Kontextherstellung und Selbstbezüglichkeit. In: Schiek, D./Ullrich, C. G. (Hrsg.): *Qualitative Online-Erhebungen. Voraussetzungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Wiesbaden, S. 25–54. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11817-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11817-4_2). (5. Sept. 2020)
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: *journal hochschuldidaktik*, 20. Jg., H. 2, S. 4–7.

Hubert Knoblauch

## Relationale Phänomenologie, reflexive Methodologie und empirische Wissenschaftstheorie<sup>1</sup>

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-

den und der Methodologie zu klären, zielt der kommunikative Konstruktivismus deswegen auf eine neue empirische Wissenschaftstheorie.

## 2 Zu den Kritikpunkten an der „Kommunikativen Konstruktion“

Auch wenn eine Zeitschrift für qualitative Methoden nicht der naheliegendste Ort zu sein scheint, um eine sozialtheoretische Monographie zu diskutieren, muss dessen Autor anerkennen, dass die hier verfassten Kritiken zum Profundesten gehören, was bisher als Resonanz auf diese Arbeit zu vernehmen war. Die genaue Lektüre der beiden Beiträge ist mit einem Bemühen um Verständnis und einer scharfen und genauen Kritik verbunden, die konstruktive Weiterführungen ermöglicht. Vor dem Hintergrund des Buches wie auch der Beiträge zum kommunikativen Konstruktivismus in seinem Kontext können einige Kritikpunkte leicht ausgeräumt werden, während andere im Sinne der offenen Theorie aufgenommen werden (bzw. schon wurden), deren Folgen ich in den späteren Teilen ausführlich ansprechen möchte.

- So eingängig schon der Titel von Kotthaus Kritik („Exorzismus“) eine gerade manichäische Opposition zwischen der Theorie der kommunikativen und der gesellschaftlichen Konstruktion formuliert, so deutlich markiert das Buch, dass es beim kommunikativen Konstruktivismus um eine Fortsetzung und Erweiterung des Berger und Luckmannschen Sozialkonstruktivismus geht, der, überdies, die von beiden Autoren geforderte Rolle des Materialismus ernst nimmt. Das Buch jedenfalls macht in einem diesem Thema gewidmeten Kapitel entschieden deutlich, dass es auf dem Sozialkonstruktivismus aufbaut, diesen aber vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen wie auch anderer sozialtheoretischer Konstellationen und Herausforderungen weiterführt.<sup>2</sup>
- Ein weiteres Missverständnis besteht darin, dass es der Theorie insgesamt um, wie Kotthaus betont, „kommunizierende Akteure“ ginge. Das Missverständnis, Gesellschaft bestehe aus Akteuren, teilt diese Kritik zwar mit sogenannten „akteurszentrierten“ Theorien (Gabriel 2004) und, in gewissem Sinne, der Akteur-Netzwerk-Theorie. Der kommunikative Konstruktivismus teilt dagegen die Ansicht der meisten soziologischen Grundagentheorien, dass Gesellschaft aus Prozessen besteht, die wir jeweils als Handlungen, Praktiken oder Kommunikationen analytisch fokussieren. Erst der Blick auf die Prozesse eröffnet die Möglichkeit, den Wandel der Identitäten, Institutionen und ganzer Gesellschaft ebenso wie ihre Festigung (eben: ihre Konstruktion) zu erfassen. Diese Prozessperspektive wirft aber, wie Steets zurecht einwendet, das Problem der Subjektivität auf, das ja besonders virulent in der System- und Diskurstheorie ist: Löst die prozessuale konstruktivistische Perspektive alle Subjektivität in Kommunikation bzw. kommunikatives Handeln auf? Oder, wie Pofertl und Schröer (2014) fragen: Wer oder was handelt? Im Sinne der offenen Theorie haben sich aus der Kritik von Steets gemeinsame Lösungsvorschläge ergeben, die auf eine stärkere Berücksichtigung der

Dialektik von Subjektivierung und Objektivierung setzen (Steets/Knoblach 2020), die unten kurz umrissen werden soll.<sup>3</sup>

- Die Behauptung von Kotthaus, der kommunikative Konstruktivismus bzw. die Theorie der „Kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit“ verfüge über kein empirisches Programm, kann mit guten Gründen bestritten werden. Dem Thema widmet sich ein von Reichertz und Tuma (2017) herausgegebener Band, der eine ansehnliche Reihe von empirischen Beiträgen enthält und unter anderem ein Kapitel von mir selbst, das sich diesem Thema („Das empirische Programm des kommunikativen Konstruktivismus“) ausdrücklich widmet und wesentlich eine leichte Überarbeitung eines Kapitels aus der Monographie darstellt. Die methodologischen Konsequenzen sind ebenfalls schon benannt und werden unten kurz skizziert.
- Ein damit zusammenhängendes Missverständnis betrifft die Annahme Kottthaus‘, die kommunikative Konstruktion hebe lediglich auf die Zeitlichkeit des kommunikativen Handelns ab. Diese Annahme ist gerade im Zusammenhang der Qualitativen Methoden folgenreich, folgt doch daraus seine Hauptthese: der kommunikative Konstruktivismus führe zu einer Beschränkung auf eine (im Wesentlichen konversationsanalytisch verstandene) Sequenzanalyse (Kotthaus 2020, S. 312) und damit zu einer massiven Beschneidung der Bandbreite qualitativer Forschung.<sup>4</sup> Im Gegensatz dazu werde ich andeuten, dass gerade der kommunikative Konstruktivismus eine große Bandbreite an Methoden bzw. Datensorten verwendet und sowohl theoretisch wie methodologisch zu integrieren versucht.

### 3 Subjektivität, Subjektivierung und die Phänomenologie als qualitative Methode

Die von Kotthaus angedeutete Kritik einer Abwendung des kommunikativen Konstruktivismus von der Mundanphänomenologie Schütz/Luckmann’schen Zuschnitts wird von Silke Steets zum zentralen Thema gemacht. Sie bemerkt zum einen die Entleerung des Subjektiven durch den kommunikativen Konstruktivismus, die in der Tat die Rolle der Phänomenologie als „science of the subjective paradigm“ (Luckmann 1990) bzw. als Protozoziologie in Frage stellt. Diese Infragestellung allerdings soll nicht zur Verabschiedung von der Phänomenologie führen. Denn wenn wir die Subjektivität, die phänomenologisch sich selbst introspektiv reflektiert, als Teil einer (im kommunikativen Handeln je realisierten) Relation zwischen Subjekten ansehen, dann verliert zwar die von Husserl begründete Phänomenologie ihren „fundamentalen“ Charakter (der schon aufgrund der ethnozentrischen Perspektivität problematisch ist), sie bleibt aber, wie ich gleich zeigen werde, in der Relationierung der Subjektivität erhalten.<sup>5</sup> Die Verschärfung der relationalen Vorstellung von Subjektivität ist sicherlich einer der besonders radikalen Schritte des kommunikativen Konstruktivismus. Ihre Radikalität erfährt sie, weil sie Relationalität nicht auf die Beziehung zwischen „Einzelnen“ Menschen und der Welt beschränkt (eine Bezüglichkeit, die vor dem Hintergrund des phänomenologischen Konzeptes der Intentionalität geradezu selbstverständlich erscheint), sondern weil sie eine sozialwissenschaftliche Zuspitzung vornimmt

und die soziale Relation zwischen Subjekten als Ausgangspunkt der Konstruktion und Erfahrung von (deswegen immer: sozialer) Wirklichkeit durch die Objektivierungen im kommunikativen Handeln fasst. Wie am Beispiel des Zeigens erläutert, bedeutet diese Relationalität keine Ausgliederung der Subjektivität; vielmehr ist Subjektivität ebenso konstitutiv für die Relation wie die Relation die Subjektivität in einem Prozess konstituiert (und damit zur Konstruktion gesellschaftlicher Identitäten beiträgt), den ich deswegen als doppelte Subjektivierung bezeichne (Knoblauch 2018a). Eine empirische Ausarbeitung solcher Vorstellungen findet sich im Ansatz der interpretativen Subjektivierungsforschung, wie er in jüngerer Zeit etwa von Sasa Bosančić, Lisa Pfahl und Boris Traue (z.B. 2019) betrieben wird. Durchaus auch im Anschluss an den kommunikativen Konstruktivismus verfolgt dieser Forschungsstrang die Fragestellungen, die die klassisch eher an normativen Strukturtheorien ansetzende Sozialisationsforschung verfolgt hat.

Das Konzept der Subjektivierung erlaubt auch die Lösung auf das von Steets formulierte Problem. Denn Silke Steets hat nun sicherlich Recht mit ihrer Kritik, dass die Ko-Konstitution von Subjektivierung und Objektivierung im Buch unterbelichtet bleibt. Um deren Konstitution zu erfassen, schlägt sie auf eine sehr konstruktive Weise die Wiederöffnung der Theorie zu Berger und Luckmanns Dialektik zurück (Steets 2015). Dass der beiden Klassikern noch unvertraute Begriff der Subjektivierung als Gegenbegriff zur Objektivierung dient, spitzt die dialektische Konzeption auf eine Weise zu, die auch den Zirkel zu umgehen hilft, den ihre Identitätstheorie aufwirft (vgl. Knoblauch 2017, S. 59) und den Luckmann ausdrücklich anspricht (Luckmann 1980, S. 53): dass das Subjekt, das Phänomenologie treibt, schon immer eine gesellschaftlich konstruierte Identität hat, die es nicht einfach bewusst „ausklammern“ kann. Wie schon erwähnt, wurde dieses Argument mittlerweile aufgenommen und mit Bezug auf die kommunikative Konstruktion von Raum integriert (Steets/Knoblauch 2020). Die „Architektur“ der Integration besteht im Wesentlichen darin, dass die Dialektik von Subjektivierung und Objektivierung mit der Triade kommunikativen Handelns verknüpft wurde. So lässt sich zeigen, dass die über Objektivierungen vermittelte wechselseitige Bezugnahme zwischen (zunächst dünnen) Subjekten (Triade des kommunikativen Handelns) sowohl subjektivierend wirkt als auch permanent vorhandene Objektivierungen verfestigt, verändert oder aber neue hervorbringt.

Auch wenn wir die Dialektik von Subjektivierung und Objektivierung, die sich sozusagen im kommunikativen Handeln „aufhebt“, nur andeuten können, wird Subjektivität hier ebenso wie Objektivität als Konstruktion gedacht. Weil diese Konstruktion allerdings nicht nur aus „Sinn“ besteht, sondern als leibkörperliche Performanz in sozialen Relationen gedacht wird, ist sie weder luftleer oder beliebig wie im radikalen Konstruktivismus, sondern material, sinnlich und sozial fundiert in dem, was wir die soziale Wirklichkeit nennen (Knoblauch 2017, S. 179ff.). Haben Objektivierungen deswegen besondere Eigenschaften, die – mehr als nur gegenständliche Bedingungen bzw. „Affordances“ – Aspekte der Handlungsperformanz selbst sind, so ist auch Subjektivierung nicht voraussetzungslos. Diese Voraussetzungen sind schon mit der Form und Gestalt der Körperlichkeit benannt; wenn es aber um Subjektivität geht, lassen sich diese Voraussetzungen nicht durch die objektivistische Perspektive naturwissenschaftlicher Erkenntnisse erhellen. Subjektivität erfordert vielmehr eine subjektivistische Zugangsweise, wie sie von der Phänomenologie bereitgestellt wird. Das Subjekt kann jedoch nicht als vorsozialer Ausgangspunkt betrachtet werden, sondern muss nun selbst

mit anderen Subjekten relationiert werden, wie Mannheim im Begriff der Relationierung andeutet (Mannheim 1985).

Der Begriff des (kommunikativen) Handelns ist deswegen sehr bewusst gewählt, weil er genau jene Subjektivität einschließt. Schon aufgrund der räumlichen Positionalität des Leibkörpers hat das kommunikative Handeln einen unterschieden subjektiven Index. Anstatt allerdings über diese Subjektivität anthropologisch zu spekulieren, machen wir so wenig unbegründete substantielle Vorannahmen über das Subjekt, wie nur möglich. Wir gehen also vom „dünnen Subjekt“ aus. Durch anhaltende Subjektivierungsprozesse lagert sich aber ein subjektiver Wissensvorrat ab, der sowohl körperliche Habitualisierungen („Fertigkeiten“) einschließt wie auch – etwa als Phantasie und Imagination – eigene „Subsinn-Welten“ ausbilden kann. Gerade weil sie kommunikative Konstruktionen sind, bilden deswegen Wissen, Affektivität, ja auch die Phantasie und Imagination einen wichtigen Gegenstand der kommunikativ-konstruktivistischen Forschung. Auf dieser Grundlage sind deswegen auch Methoden naheliegend, die sich mit der Rekonstruktion subjektiven Wissens, mit biographischen Konstruktionen oder religiösen Erfahrungen beschäftigen (Schmied/Knoblauch 1999).

Der kommunikative Konstruktivismus führt also nicht zur Abschaffung der Phänomenologie; allerdings kann die Phänomenologie nicht mehr (oder nur hypothetisch) als „Grundlage“ und „Fundament“ der Sozialwissenschaft dienen, sondern vielmehr als eine Methode und (aufgrund ihrer besonderen subjektivistischen Ausrichtung) Methodologie. Als eine solche Methode spielt sie allerdings eine bedeutende Rolle, die auch in angrenzenden Ansätzen anerkannt wird.<sup>6</sup> Dazu zählen zweifellos der lebensweltanalytische Ansatz von Anne Honer (2011) und Ronald Hitzler (1998), der eher an Merleau-Pontys Leibphänomenologie ansetzende Analysen von Meyer und Streeck (2017) sowie vor allem die Vorstöße von Thomas Eberle, Phänomenologie zu einer qualitativen Methode und Methodologie auszubauen (Eberle 2012). Dass wir die Phänomenologie als eine sozialwissenschaftliche Methode bezeichnen, bedeutet vor allem, dass die (notwendig: Selbst-) Analyse der Subjektivität auf andere Analysen angewiesen ist, die sie aufeinander beziehen und ihre Relativität aufheben, indem sie ihre Positionen zueinander relationieren. Ob dies durch Vergleich mit anderen oder gleichen (kulturellen, strukturellen) Positionen geschieht oder durch unterschiedliche Verfahren (Videotagebuch, Mapping oder künstlerische Forschung) erfolgt, sind methodologische und wissenschaftstheoretische Fragen, wie sie auch von den Kritiken aufgeworfen werden.

## 4 Reflexive Methodologie und empirische Wissenschaftstheorie

Dass diese subjektiv-phänomenologische Perspektive weder ethnographischen noch sequenzanalytisch-videographischen Methoden widerspricht, sondern sie ergänzt, wird an empirischen Untersuchungen deutlich, bei denen es gerade um die subjektive Raum-Positionierung bei religiösen Visionserfahrungen geht (Knoblauch/Schnettler 2015). Der von Kotthaus spezifizierte Vorwurf, die „Kommunikative Konstruktion“ schränke die Methodik im Wesentlichen auf die Sequenzana-

lyse ein<sup>7</sup>, ist schon mit Blick auf die Gliederung des Buches verwunderlich, folgt doch auf das grundlagentheoretisch zentrale Kapitel VI A „Zeit und Sequenzialität“ ein gleichwertiges Kapitel VI B zu „Raum und Medien“, in dem die Mediation als räumliches Pendant zur zeitlichen Sequenzialität herausgearbeitet wird. Dieses Kapitel fällt zwar kürzer aus, führt jedoch – mit der Ausarbeitung der „digitalen Mediatisierung“ – in die Diagnose der Veränderungen der Materialität, Medialität und Räumlichkeit kommunikativen Handelns, Formen und Institutionen, die wir unter dem Begriff der Kommunikationsgesellschaft fassen. Dass diese Betonung der (auch materialen und gebauten) Räumlichkeit des kommunikativen Handelns keineswegs auf den grundlagentheoretischen Elfenbeinturm beschränkt bleibt, wird schon daran deutlich, dass sie einen zentralen Bezugspunkt des Sonderforschungsbereiches 1265 ist, an dem neben der Soziologie und der Kommunikationswissenschaft auch Forschende aus der Architektur, der Geographie und der Stadt- und Raumplanung beteiligt sind (Löw/Knoblauch 2017). Das ausdrücklich an das letzte Kapitel der „Kommunikativen Konstruktion“ („Die refigurierte Moderne“) anschließende Konzept der Refiguration bezeichnet nun keineswegs die globalisierte „Weltgesellschaft“, sondern betont vielmehr die aus der Differenz der Gleichzeitigkeit von Moderne und später Moderne folgenden Spannungen (vgl. Knoblauch/Löw 2020).

So wenig die Kritik an einer Reduktion auf (konversationsanalytische) Sequenzanalyse den Rahmen der Theorie der kommunikativen Konstruktion betrifft, so trifft doch eher zu, was er eine „Präferenz für natürliche Situationen“ nennt (Kotthaus 2020, S. 313). Der Begriff der natürlichen Situation wird zurecht kritisiert, weil er einen Naturalismus suggeriert, wo eigentlich ein (kommunikativer) Konstruktivismus am Werke ist (Lynch/Bogen 1994). Im Sinne von Schütz scheint es deswegen angemessener, von der *sozialen Wirklichkeit* zu sprechen als dem Bereich, in dem wir (kommunikatives) Handeln in „Gegenwart“ leibhaftig vollziehen. So schreibt Schütz (1971, S. 60) selbst: „Das Hauptziel der Sozialwissenschaften ist es, geordnetes Wissen von sozialer Wirklichkeit zu gewinnen“, d.h. „die Gesamtheit von Gegenständen und Erscheinungen in der sozialen Kulturwelt, und zwar so, wie diese im Alltagsverständnis von Menschen erfasst wird, wie diese in mannigfachen Beziehungen zu ihren Mitmenschen handeln“ (vgl. auch Schütz/Luckmann 1984, S. 298).

Die (raum-zeitlichen) leibkörperlichen Performanzen für und vor anderen bilden den Kern der sozialen Wirklichkeit, in der wir essen und hungern, sägen und auf Computertasten drücken, aber auch Gewalt erleiden oder ausüben. Diesen Prozessen sind die vielen Studien gewidmet, die als sequenzanalytisch in dem weiteren Sinn bezeichnet werden können, der auch die Räumlichkeit und Körperlichkeit berücksichtigt (wie etwa beim Jubeln im Fußballstadion). Auch wenn der Begriff des kommunikativen Handelns den Blick auf diese Performanzen unterstreicht, so soll der grundlagentheoretische Einbezug von Objektivationen dem Umstand gerecht werden, dass soziale Wirklichkeit auch empirisch schon immer vor-konstruiert wurde und damit vorgegeben ist.<sup>8</sup> Diese Vorgegebenheit reicht über das hinaus, was die Ethnomethodologie als situativ erzeugt ansieht und umfasst die materiellen Gebilde (Dinge, Technologien, Gebäude, Infrastrukturen), die unser körperliches Handeln vermitteln (oder verhindern). Sie schließen dabei, wie wir betonen wollen, immer auch den Sinn dieser Gebilde und unser Wissen davon mit ein, lassen sich aber, wie schon erwähnt, nicht darauf reduzieren. Wenn wir dieses Wissen berücksichtigen, zählen dazu natürlich auch die kommunikativen Formen kollektiver Handlungen und die Institutionen und Strukturen

des kooperativen Handelns (Schnettler/Knoblauch/Raab 2017). In einer Zeitschrift für Qualitative Forschung mag es als Häresie erscheinen, doch schließt die Erforschung etwa von Strukturen und Institutionen keineswegs aus, dass standardisiert oder quantitativ verfahren werden kann. So haben wir selbst etwa zur Erforschung der Probleme der (rechtlich geregelten) Institution der „medizinischen Sektion“ in der Bundesrepublik auch mit Fragebögen gearbeitet, in denen die Umgangsweisen bestimmter Akteursrollen und ihr Wissen (etwa zum toten Körper) erfragt wurden.<sup>9</sup>

Ganz im Gegensatz zu Kotthaus Behauptung geht es dem kommunikativen Konstruktivismus also nicht um eine Reduktion der empirischen Zugangsweise zur sozialen Wirklichkeit als vielmehr um eine Integration der verschiedenen Datensorten und Analysemethoden. Im Anschluss an Schütz (2010, S. 99) wird das empirische Datum dabei nicht mehr als ein „asylum ignorantiae“ betrachtet; vielmehr wird die kommunikative Konstruktion der Daten selbst zum Gegenstand einer entsprechend reflexiven Methodologie.<sup>10</sup> Ohne dieses Konzept der Datensorten hier breiter auszuführen (vgl. Knoblauch 2003), kann erwähnt werden, dass die Erzeugungsweise der Daten selbst aus der Perspektive der mit einem hochgradig spezialisierten Wissensvorrat ausgestatteten forschend Handelnden zum Gegenstand empirischer Untersuchung wird (ohne diese auf bloß bewusstlose Praktiken zu reduzieren). Dabei erweist sich natürlich auch die Erzeugung „natürlicher“ Daten als ein Prozess, der über die soziotechnische Mediatisierung von Technologien, Transformationsprozesse und verschiedenen Praktiken vermittelt, als zumeist nicht ganz routinemäßig verlaufendes Handlungsprojekt aber auch von (methodologisch informierten) Überlegungen geleitet wird (Tuma 2017). Der Begriff der Datensorten (Knoblauch 2007) bezeichnet deswegen nicht die Objektivationen des forschenden Handelns allein oder gar nur die Form ihrer digitalen Speicherung, sondern schließt die Weisen mit ein, wie sie erzeugt und (analysierend) behandelt werden. Die vom Relevanzsystem der Wissenschaft geleiteten auf Video aufgezeichneten wirtschaftswissenschaftlichen Experimente stellen deswegen ganz andere Datensorten dar als die in einer sozialen Situation unter geringster Reaktanz durchgeführten Videographien.<sup>11</sup> Die unterschiedlichen Datensorten unterscheiden sich zwar nicht in ihrem Abstand zur sozialen Wirklichkeit, müssen jedoch durch die reflexive Methodologie hinsichtlich der Weisen unterschieden werden, wie sie selbst konstruiert werden. Werden diese Konstruktionsweisen explizit methodologisch ausgewiesen, haben wir es mit realistischen Konventionen zu tun, anhand derer wir wissenschaftliches Wissen bewerten und entsprechend anhäufen können.<sup>12</sup>

Diese auf das je eigene praktische Handeln in der Wissenschaft zielende reflexive Methodologie darf nicht mit Wissenschaftsforschung verwechselt werden, wie sie sich in den „Science Studies“ etabliert hat. Mit der Orientierung an der Handlungsperspektive geht sie über die objektivierende Betrachtung hinaus und fragt nach den pragmatischen Anforderungen, die sich den Forschenden aus ihrer Perspektive stellen. Deswegen geht es auch um die Selbstbezüglichkeit der Analyse (die jedoch keineswegs dieselbe Methode anwenden muss): es geht nicht nur um die Videographie der Videographie, sondern auch um eine Ethnographie der interdisziplinären Forschung (Marguin et al. 2020) oder eine Hermeneutik der quantitativen Methoden (Baur/Knoblauch 2018). Ein drittes Handlungsmerkmal der reflexiven Methodologie leitet allerdings schon in die Wissenschaftstheorie über. Denn die reflexive Methodologie behandelt auch die Frage, wie richtig geforscht wird bzw. was wir (bzw. wer) unter richtigem oder falschem

Forschen ansehen – sei es als implizitem praktischem Wissen, als explizite Legitimation oder als mehr oder weniger verhüllte Ideologie (Habermas 1968). Weil es hier nicht einfach um eine Außenbeschreibung dessen geht, was andere tun, sondern um die Frage, wie wir richtig, gut, angemessen forschen und mit diesen Prozessen die Aussagen erzeugen, die wir als „wahr“ anerkennen können (Janich 1996), geht es also hier um eine Norm, die unser eigenes Handeln (bei der untersuchten Forschenden wie auch bei der das Forschen reflexiv Untersuchenden) subjektiv leitet.

Die Frage, was die Wissenschaft sein soll, ist klassischerweise ein Gegenstand der Wissenschaftstheorie bzw. dem, was im Englischen als „Philosophy of Science“, also genauer: Wissenschaftsphilosophie genannt wird. Wenn wir hier von einer empirischen Wissenschaftstheorie reden (Knoblauch 2020), dann schlagen wir die bislang noch weitgehend ausstehende Verbindung der normativen Fragestellung der Wissenschaftsphilosophie mit der empirisch-deskriptiven der Wissenschaftsforschung, die besonders stark von der Wissenschaftssoziologie und der Wissenschaftsanthropologie geprägt wurde (Pofel/Keller 2016; Grenz/Pfadenhauer/Schlembach 2020). Diese blickt zwar wissenschaftssoziologisch auf die Normen der Gesellschaft, in die die Wissenschaft eingebettet ist, wie auch auf die Normen und die „Wissenskulturen“ der Wissenschaft selbst. Die Frage aber, wie wir selbst „richtig“ und „gut“ forschen, wird einer Methodenlehre überlassen, die noch immer mehr vom Lehnstuhlwissen des individuell nachträglich auf ungeklärte Weise auf ihr Tun reflektierenden Forschenden oder gar von auf Methoden spezialisierten, von der empirischen Forschung losgelöst Lehrenden geprägt wird, die auf keine Daten über den Prozess des Forschens selbst zurückgreifen.

Dabei geht es der Wissenschaftstheorie natürlich keineswegs bloß um die methodischen Verfahren; vielmehr ist gerade die Entscheidung darüber, in welchem Verhältnis methodisch erhobene und analysierte Daten zu ihrem Gegenstand stehen, ganz entschieden abhängig von der Frage, was denn der Gegenstand der jeweiligen Wissenschaft ist. Diese Frage nach dem Gegenstand der Wissenschaft ist der Kern der Wissenschaftstheorie, und diese Frage muss auch die Soziologie beantworten. Und selbst wenn sich diese Frage leicht in der Fragmentierung der Spezialsoziologien, der Pluralität der Ansätze oder Paradigmen und dem von Universitäten, Forschungsfinanzierung und einer (durchaus unterschiedlich) politisch interessierten Öffentlichkeit ausgeübten Druck zur Inter- und Transdisziplinarität verliert, so ist es für das Selbstverständnis jeder Wissenschaft als Wissenschaft wesentlich, dass sie eine Vorstellung davon teilt, sich darüber verständigt und sich darüber auseinandersetzt, was ihr Gegenstand ist, will sie sich nicht der durchaus wandelbaren Vielfalt äußerer Interessen, Wünsche und Zwänge auch dessen ergeben, was sinnvoll, nützlich und gut ist.

## 5 Schluss

Der kommunikative Konstruktivismus folgt also ganz entschieden der Forderung Durkheims, das Soziale aus dem Sozialen zu erklären. Im Unterschied zu verbreiteten „erklärenden“ Ansätzen der Soziologie bezieht er sich dabei auf die Problemgeschichte der Soziologie und bemüht sich um einen klaren Begriff des Sozialen. Es ist tatsächlich überraschend, wie viele soziologische Ansätze auf Grundla-

gen stehen, die das Soziale gar nicht thematisieren, sondern nach anthropologischen Ausstattung des Menschen, Individuum-Welt-Beziehungen oder Rationalitäten eines als individuelle Monade vorgestellten Handelnden fragen. Es ist für eine Disziplin, die sich der Breite der sozialwissenschaftlichen Phänomene widmet, durchaus bedenklich, wenn sie ihre Phänomene aus einer vorsozialen Größe erklärt, für deren Konstitution sie gar keine Kompetenz hat: ob es sich um die Eigenheit individueller Rationalität, die universalen Strukturen des Bewusstseins, die anthropologische Bestimmung des Individuums oder seiner Beziehung zur Welt handelt – all das sind Gegenstände, für die die Soziologie jedenfalls weder zuständig noch kompetent ist. Es ist aber ein zentrales Erbe des deswegen eher verehrten als exorzierten Sozialkonstruktivismus, sich nicht mit der „Konstruktion der sozialen Wirklichkeit“ (Searle 2001) zufriedenzugeben. Auch wenn soziale Beziehungen und Interaktionen ebenso wie daraus gebildete Strukturen zweifellos Gegenstand der Soziologie sind, so muss es der Anspruch einer recht verstandenen Sozialtheorie sein, die gesamte soziale Wirklichkeit zu erfassen und damit Soziales aus Sozialem erklären zu können, das auch Körper, Technologien oder Medien einschließt. Das ist für Schütz, für Luckmann und in ihrer konsequenten Fortführung auch für den kommunikativen Konstruktivismus die Wirklichkeit, die nicht nur aus Sinn besteht, sondern auch aus den Wirkungen der Menschen aufeinander und die daraus entstandenen und entstehenden Objektivierungen bestehen. Denn wir reden ja von kommunikativem Handeln, wenn wir nicht nur etwas so tun, sondern das Tun selbst körperlich, materiell bzw. sinnlich vermittelt wird, die auf ihre eigene wirkende Weise ‚Sinn macht‘ und damit in einem prägnanten Sinne soziale Wirklichkeit ausmacht.

Die soziale Wirklichkeit wissenschaftlich zu untersuchen bedeutet nicht nur, dass wir Daten erheben und analysieren, sondern anzugeben und auszuweisen versuchen, was und wie wir es tun. Diese Wissenschaft erfordert eine reflexive Methodologie, die auch das „erkennende“ forschende Subjekt in seiner Abhängigkeit auf andere und intersubjektiven Verbundenheit mit anderen einschließt, wie sie in einer relationalen Phänomenologie behandelt wird. Um zu vermeiden, dass sie in einen Traditionalismus verfällt, sich im (häufig) gut gemeinten Dienst an jeweils herrschende gesellschaftliche Gruppen und Institutionen verliert und relativiert, bedarf sie einer Wissenschaftstheorie, die empirisch weiß, was Wissenschaft ist. In der Tat haben wir es damit ebenso wie bei der offenen Theorie der kommunikativen Konstruktion mit einem Mammutunternehmen zu tun – doch handelt es sich um einen Teil jenes unabschließbaren Mammutunternehmens, das wir Wissenschaft nennen.

## Anmerkungen

- 1 Mein Dank gilt Silke Steets für die fruchtbaren Kommentare.
- 2 Solche Weiterführungen finden sich auch in Pfadenhauer/Knoblach 2018.
- 3 Wir können hier auf die Ausarbeitungen des Problems der Objektivierung nicht eingehen, wie sie etwa Pfadenhauer, Kirschner und Grenz (2018) aufnehmen, weil es von den Kritiken nicht thematisiert wird.
- 4 Die Beschränkungen der konversationsanalytischen Vorgehensweise haben wir mehrfach schon in den Methodologien zur audiovisuellen Analyse kritisiert und entsprechende Anforderungen an die Methodenlehre formuliert, z.B. Knoblach, Wetzels und Haken 2019.

- 5 Die Vorstellung der Lebenswelt als eines immer schon sozialen und pragmatischen Zusammenhangs ist durchaus mit Interpretationen von Schütz zu stützen, die Schütz' Arbeiten in ihrer historischen Genese deuten (Srubar 1988). Auch Husserls Konzept der Lebenswelt hat eine Deutung erfahren, die ihre Abhängigkeit von Kulturen und ihren Perspektiven systematisch berücksichtigt (Psarros 1996).
- 6 Wie im Eröffnungsaufsatz (Knoblauch 2019) schon bemängelt, wird der breite Anspruch der „Mundanphänomenologie“ nicht durch eine ausgearbeitete Methode gestützt. Auch gab es bisher m.W. kaum eine fruchtbare Diskussion zwischen dem Schütz'schen Paradigma, der Waldenfelschen Sozialphänomenologie oder der an Janich anschließenden Kulturphänomenologie.
- 7 Der Ansatz stelle „bisherige qualitative Verfahren grundsätzlich auf den Prüfstein“ (Kotthaus 2019, S. 311) – „was bleibt, sind sequenzanalytische Verfahren“ (2019, S. 314).
- 8 Wie Christmann (2015) deswegen zurecht bemerkt, haben wir es empirisch eigentlich immer mit Re-Konstruktionen zu tun.
- 9 Die ohnehin sehr stark von den RC-Ansätzen forcierte Trennung qualitativer und quantitativer Methoden war übrigens auch schon von Luckmann vermieden worden, der selbst quantitative Methoden unterrichtet hat.
- 10 Zur reflexiven Wissenschaftstheorie vgl. Bourdieu 2001; zur Idee der reflexiven Methodologie vgl. Knoblauch (2000); zu ihrer Ausarbeitung vgl. Knoblauch (2018b).
- 11 Natürlich können auch wirtschaftswissenschaftliche Experimente selbst videographisch aufgezeichnet und Gegenstand wissenschaftssoziologischer Analysen werden, wie etwa bei Haus (2020).
- 12 Diese auf ihre Konstruktion hin reflektierten Konventionen sind zu unterscheiden von den naiven Wahrheitsbegriffen realistischer Wissenschaftstheorien, wie sie etwa bei Albert (2020) zu finden sind.

## Literatur

- Baur, N./Knoblauch, H. (2018): Die Interpretativität des Quantitativen oder: zur Konvergenz von qualitativer und quantitativer empirischer Sozialforschung. In: *Soziologie*, 47. Jg., H. 4, S. 439–461.
- Albert, G. (2020): Kumulative Erkenntnis in der Soziologie. In: *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, H. 1, S. 4–31.
- Bosančić, S./Pfahl, L./Traue, B. (2019): Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfelds und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hrsg.): *Diskursive Konstruktionen – Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. Wiesbaden, S. 145–166. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6>
- Christmann, G. (2015): Das theoretische Konzept der kommunikativen Raum(re)konstruktion. In: Christmann, G. (Hrsg.): *Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen: Theoretische Konzepte und empirische Analysen*. Wiesbaden, S. 89–111. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00867-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00867-3_5)
- Eberle, T. S. (2012): Phenomenological Life-World Analysis and Ethnomethodology's Program. In: *Human Studies: Special Issue in Memory of Harold Garfinkel*, 35. Jg., H. 2, S. 279–304. <https://doi.org/10.1007/s10746-012-9219-z>
- Gabriel, M. (Hrsg.) (2004): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden, S. 121–139.
- Grenz, T./Pfadenhauer, M./Kirschner, H. (2018): Die Unabgeschlossenheit von Objektivierung: Ein blinder Fleck von Mediatisierungsforschung und Kommunikativem Konstruktivismus. In: Reichertz, J./Bettmann, R. (Hrsg.): *Kommunikation – Medien – Konstruktion: Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?* Wiesbaden, S. 93–116. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_5)

- Grenz, T./Pfadenhauer, M./Schlembach, C. (Hrsg.) (2020): *Kommunikative Wissenskulturen. Theoretische und empirische Erkundungen in Gegenwart und Geschichte*. Weinheim/Basel, S. 97–114.
- Habermas, J. (1968): *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*. Frankfurt am Main.
- Haus, J. (2020, i.E.): *Laboratope. Die kommunikative Konstruktion wirtschaftswissenschaftlicher Experimente*. Wiesbaden.
- Hitzler, R. (1988): *Sinnwelten: Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-88882-2>
- Honer, A. (2011): *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92839-5>
- Janich, P. (1996): *Was ist Wahrheit? Eine philosophische Einführung*. München.
- Keller, R./Pofel, A. (2016): *Soziologische Wissenskulturen zwischen individualisierter Inspiration und prozeduraler Legitimation. Zur Entwicklung qualitativer und interpretativer Sozialforschung in der deutschen und französischen Soziologie seit den 1960er Jahren [76 Absätze]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17. Jg., H. 1, Art. 14.
- Knoblauch, H. (2000): *Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung*. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg, S. 623–631.
- Knoblauch, H. (2003): *Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft*. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Knoblauch, H. (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5>
- Knoblauch, H. (2018a): *Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung*. In: Pollack, D./Krech, V./Müller, O./Hero, M. (Hrsg.): *Handbuch Religionssoziologie*. Wiesbaden, S. 329–346. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18924-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18924-6_13)
- Knoblauch, H. (2018b): *Von der reflexiven Methodologie zur empirischen Wissenschaftstheorie*. In: Akremi, L./Baur, N./Knoblauch, H./Traue, B. (Hrsg.): *Handbuch Interpretativ Forschen*. Weinheim/Basel, S. 226–244.
- Knoblauch, H. (2019): *Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 1, S. 111–126. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.09>
- Knoblauch, H. (2020): *Von der Wissensgesellschaft zur empirischen Wissenschaftstheorie*. In: Horatschek, M. (Hrsg.): *Competing Knowledges – Wissen im Widerstreit*. Berlin/Boston, S. 141–155. <https://doi.org/10.1515/9783110659658-008>
- Knoblauch, H./Schnettler, B. (2012): *Videography: analysing video data as ‚focused‘ ethnographic and hermeneutical exercise*. In: *Qualitative Research*, 12. Jg., H. 3, S. 334–356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>
- Knoblauch, H./Schnettler, B. (2015): *Video and Vision: Videography of a Marian Apparition*. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 44. Jg., H. 5, S. 636–656. <https://doi.org/10.1177/0891241615587379>
- Knoblauch, H./Löw, M. (2020): *The Re-Figuration of Spaces and Refigured Modernity – Concept and Diagnosis*. In: *Historical Social Research*, 45. Jg., H. 2, S. 263–292.
- Knoblauch, H./Wetzels, M./Haken, M. (2019): *Videography of emotions and affectivity in social situations*. In: Kahl, A. (Hrsg.): *Analyzing Affective Societies*. London, S. 162–180. <https://doi.org/10.4324/9780429424366-9>
- Kotthaus, J. (2019): *Der Exorzismus der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“*. Über den Versuch, der Wissenssoziologie die Mundanphänomenologie auszutreiben. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 2, S. 305–319. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i2.06>
- Löw, M./Knoblauch, H. (2017): *On the Spatial Re-Figuration of the Social World*. In: *Sociologica*, 11. Jg., H. 2.
- Luckmann, T. (1980): *Lebenswelt und Gesellschaft*. Paderborn.
- Luckmann, T. (1990): *Towards a Science of the Subjective Paradigm: Protosociology*. In: *Critique and Humanism (Special Issue)*, S. 9–15.

- Lynch, M./Bogen, D. (1994): Harvey Sacks's Primitive Natural Science. In: *Theory, Culture & Society*, 11. Jg., H. 4, S. 65–104. <https://doi.org/10.1177/026327694011004003>
- Mannheim, K. (1985): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M.
- Marguin, S./Flink, T./Haus, J./Heinrich, A. J./Kahl, A./Schendzielorz, C./Singh, A. (Hrsg.) (2020, i.E.): *Positionality Reloaded. Dimensions of Reflexivity in the Relationship of Science and Society*. In: *Historical Social Research*.
- Meyer, C./Streck, J. (2017): *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction*. Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210465.001.0001>
- Pfadenhauer, M./Knoblauch, H. (Hrsg.) (2018): *Social Constructivism as Paradigm? The Legacy of the Social Construction of Reality*. London, S. 275–291. <https://doi.org/10.4324/9780429467714>
- Poferl, A./Schröer, N. (Hrsg.) (2014): *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie*. Wiesbaden, S. 37–50. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02521-2>
- Psarros, N. (1996): *Der Begriff der Lebenswelt*. In: Hartmann, D./Janich, P. (Hrsg.): *Die kulturalistische Wende*. Frankfurt a.M., S. 333–352.
- Reichert, J./Tuma, R. (Hrsg.): *Der Kommunikative Konstruktivismus bei der Arbeit*. Weinheim/Basel, S. 77–97.
- Schmied, I./Knoblauch, H. (1999): *Berichte aus dem Jenseits – Eine qualitative Studie zu Todesnäheerfahrungen im deutschsprachigen Raum*. In: Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Todesnähe. Interdisziplinäre Beiträge zu einem außergewöhnlichen Phänomen*. Konstanz, S. 187–216.
- Schnettler, B./Knoblauch, H./Raab, J. (2017): *The New Sociology of Knowledge*. In: Babette Babich (Hrsg.): *Hermeneutic Philosophies of Social Science*. Berlin/New York, S. 237–265. <https://doi.org/10.1515/9783110551563-013>
- Schütz, A. (1971): *Begriffs- und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften*. In: *Gesammelte Aufsätze 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, S. 55–76. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_2)
- Schütz, A. (2010): *Zur Methodologie der Sozialwissenschaften*. Konstanz.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984): *Strukturen der Lebenswelt 2*. Frankfurt a.M.
- Searle, J.R. (1995): *The Construction of Social Reality*. New York.
- Srubar, I. (1988): *Kosmion: Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und ihr anthropologischer Hintergrund*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steets, S. (2015): *Der sinnhafte Aufbau des gebauten Raums*. Berlin.
- Steets, S. (2019): *Die Relationalität des Sozialen. Von ‚dicken‘ und ‚dünnen‘ Subjekten in der Soziologie als kopernikanisches Sonnensystem*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20. Jg., H. 1, S. 127–140. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.10>
- Steets, S./Knoblauch, H. (2020): *Von der Konstitution zur kommunikativen Konstruktion von Raum*. In: Reichert, J. (Hrsg.): *Grenzen der Kommunikation – Kommunikation an den Grenzen*. Weilerswist, S. 134–148. <https://doi.org/10.5771/9783748920533-134>
- Tuma, R. (2017): *Video Profis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15166-9>



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).<sup>1</sup> 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.)<sup>2</sup> 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.

## 2 Familien(-gespräche) und dokumentarische Methode

Im Vordergrund der Betrachtung steht die Besonderheit familialer Kommunikation im Hinblick auf die Heterogenität von Erfahrungsräumen. Der Generationenbegriff einerseits und darauf aufbauend das Konzept der Intergenerationalität bilden dabei eine Verbindung zwischen Interaktionsprozessen innerhalb der Familie und dem in der dokumentarischen Methode geläufigen Begriff des Erfahrungsraums.

### 2.1 Intergenerationalität – Die Arbeit zwischen den Generationen

Der Generationenbegriff spielt sowohl für die dokumentarische Methode als auch für die Betrachtung der Familie eine tragende Rolle. Mannheims (1964) Verständnis von Generation fußt insbesondere auf den Begriffen Generationenlage- und Generationenzusammenhang. Für Karl Mannheim ist die Generation eine soziologische *Kategorie der Gleichzeitigkeit*, die eine Strukturidentität des Erlebens trotz nicht gemeinschaftlich geteilter Erfahrungen und Praktiken markiert. Darin sieht er in konstitutives Moment gesellschaftlicher Wandlungsprozesse (vgl. etwa Bude 2000). Familiäre Generationenkonzepte fokussieren indes auf die diachrone und damit auf Kontinuität basierende Generationenabfolge (vgl. etwa Schneider 2004).<sup>3</sup> Die Familie gilt in der soziologischen Forschung einerseits als *Ort der Reproduktion* durch Sozialisation (etwa im Kontext sozialer Ungleichheit oder Bildungschancen). Zugleich stellt sie aber auch einen *Ort der Entstehung von Neuem* durch die wechselseitige Aushandlung zwischen den Familiengenerationen dar. Die Familie bewegt sich folglich zwischen Kontinuität und Wandel, Stabilität und Flexibilität, Strukturerthalt und deren Veränderung (vgl. Haag 2018a, S. 28f.; Radicke 2014, S. 66). Dementsprechend sind zahlreiche Untersuchungen entstanden, die sich der Familie vor dem Hintergrund von Transmissions- und Wandlungsprozessen nähern (vgl. Apitzsch 2014; Böhnke/Zölch 2018; Baros 2009; Bock 2000; Griese/Schiebel 2002; Griese 2006; Horvay 2010; Köttig 2004; Kovács/Vajda 2002; Kraul/Merkens 2011; Leonhard 2002; Loch 2006; Lutz 2004; Radicke 2014; Siouti 2012; Stephan 2009; Thon 2008; Vierzigmann/Kreher 1998; Zölch et al. 2012).

*Intergenerationalität* bildet als Strukturmerkmal der familialen Kommunikation eine wichtige Schnittstelle zwischen dem Blick auf die Familie als sozialer Einheit in der Differenz und dem Forschungsprogramm der dokumentarischen Methode. Dabei steht die *Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit sozialer Strukturen* im Vordergrund (Böker/Zölch 2017). Im Prozess der wechselseitigen Bezugnahme auf und Aneignung von Wissen *zwischen* Angehörigen unterschiedlicher Generationen wird der Generationenbegriff gleichsam zur „Unterbrechungskategorie wie auch zum Kontinuitätsnarrativ“ (Jureit 2015, S. 245). Jüngere Familienmitglieder treten nicht als passiv Rezipierende auf, sondern nehmen eine aktive Rolle im Tradierungsprozess ein und tragen so zur Sozialisation der älteren Generationen bei (vgl. Völter 2009, S. 103), was Zinnecker (2009) als „sozialisatorische Rückwirkung“ (Zinnecker 2009, S. 143) bezeichnet. Inowlocki (1993, 2017)

findet für den reziproken Prozess zwischen den Generationen den Begriff „intergenerationaler Arbeit“, worin sich eine Verschränkung familialer, gesellschaftlicher und zeithistorischer Strukturentwicklungen offenbart, die sich in der Heterogenität familialer Bezugnahme äußert (vgl. Hirsch 2008, S. 115; King 2017, S. 14) und „quer liegende Erfahrungen und Perspektiven in den intergenerationalen Dialog innerhalb der Familien“ (Völter 2009, S. 104; vgl. auch Zinnecker 2009, S. 144f.) einbezieht.

## 2.2 Die Heterogenität von Erfahrungsräumen im Familiengespräch

Der Begriff der Intergenerationalität verdeutlicht die familiäre Einheit in der Differenz. Die dokumentarische Methode wiederum fußt auf dem Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums. Dieser „erfasst eine von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität, indem er diejenigen miteinander verbindet, die an Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 288). Die Familie bildet einen solchen Erfahrungsraum, der aber, wie sich nachfolgend zeigen wird, sehr heterogen und durchaus von Differenzen gekennzeichnet ist. Der Gebrauch des Singulars verleitet zur Fehlannahme, es gäbe für jede Gruppe *einen* spezifischen Erfahrungsraum. Stattdessen haben Untersuchungen gezeigt, dass sich Erfahrungsräume stets überlappen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 28). Die Komplexität des Konstrukts ‚konjunktiver Erfahrungsraum‘ beruht also zum einen darauf, dass immer mehrere Erfahrungsräume vorhanden sind (Mehrdimensionalität), die zudem auf mehreren Ebenen (z.B. gesellschaftlich, organisational, interaktional) liegen. Zum anderen werden je nach Thema bzw. Interaktionsanlass unterschiedliche Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen aktiviert (vgl. Thiel/Götz 2018, S. 58). Gerade das Überlappen und die Mehrdimensionalität unterschiedlicher Erfahrungsräume stellen eine enge Verbindung zum zuvor behandelten Konzept der Intergenerationalität her.

Erst in den letzten Jahren hat sich jedoch ein Diskurs über den Umgang mit empirischem Material entwickelt, das in besonderem Maße von der Heterogenität und Differenz konjunktiver Erfahrungsräume gekennzeichnet ist (vgl. Asbrand/Nohl 2013; Asbrand/Martens 2017; Nentwig-Gesemann 2007; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018; Nohl 2018). Bislang beziehen sich die Autor\*innen – bis auf die Publikation von Nentwig-Gesemann (2007) – auf den frühkindlichen Bildungsbereich bzw. schulischen Alltag und treffen zwischen Erziehungs- bzw. Lehrpersonal und Kindern bzw. Schüler\*innen auf eine Wechselwirkung unterschiedlicher Erfahrungszusammenhänge. Diese Mehrdimensionalität stellt die Annahme des impliziten Verstehens über geteilte Erfahrungen vor neue Herausforderungen. Denn geht man von der Heterogenität und damit von einer Spannung durch die Vielzahl von Erfahrungsräumen innerhalb sozialer Milieus aus (vgl. Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 133), unterscheiden sich mitunter auch entsprechende habituelle Orientierungen, was auf der diskursiven Ebene zu Rahmeninkongruenzen führen kann – aber, wie später gezeigt wird, nicht notwendigerweise führen muss. Die Autorinnen sehen etwa in der *reflexiven Reziprozität* (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 140) im Sinne einer Verlagerung auf die Ebene kommunikativen Wissens als „(meta-)kommunikative Reparatur“

(ebd.) eine Möglichkeit, mit Konflikten, resultierend aus der Unvereinbarkeit von Rahmungen, umzugehen.

Asbrand und Martens (2017) finden für das Überlagern unterschiedlicher Erfahrungsräume den Begriff der „*Rahmenkomplementarität*“ (Asbrand/Martens 2017, S. 75). Auch hier geht es um eine wechselseitige Rekontextualisierung zwischen den Akteur\*innen, wodurch neue Wissensbestände verarbeitet werden können, was Bohnsack als „produktive Aneignung“ (Bohnsack 2010, S. 131) bezeichnet: Kommunikatives Wissen hält Eingang in konjunktive Wissensbestände, so dass sich diese über den Diskurs verändern (Asbrand/Nohl 2013, S. 131). Es handelt sich um *verschiedenartige*, aber dennoch *miteinander vereinbare* Rahmungen. Über den Begriff der Rahmenkomplementarität lassen sich somit Interaktionsanschlüsse „nicht aufeinander abbildbarer und nicht miteinander harmonisierbarer Perspektiven“ (Vogd, 2011, S. 33; zitiert nach Asbrand/Martens 2001, S. 82) beschreiben.

Auch in familialen Kommunikationspraktiken und ergo im Familiengespräch treffen wir auf das Ineinandergreifen heterogener Erfahrungen. Neben geteilte Wissensstrukturen im Sinne des ‚tacit knowledge‘ (Polanyi 1969) gesellt sich bedingt durch die Mehrdimensionalität und Heteronomie von Erfahrungsräumen (z.B. Alter, Generation, Geschlecht) die Erfahrung von Differenz und Fremdheit (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 231), die den Erfahrungsraum Familie „geradezu durchschneiden“ (Nohl 2018, S. 72). Daraus kann sich ein spannungsreiches Verhältnis entwickeln, etwa dann, wenn im intergenerationalen Kommunikationsprozess kommunikativ-generalisierte Wissensbestände verhandelt werden, die in diametralem Gegensatz zur diskursiv nicht hinterfragbaren Geltung dessen stehen, was in konjunktiven Erfahrungsräumen als selbstverständlich erscheint (Nohl 2018, S. 74).<sup>4</sup> In Anlehnung an den Begriff des Unterrichtsmilieus (Nohl 2018, S. 74) als Ausdruck für die Kollektivität in der Differenz lässt sich für den intergenerationalen Dialog in der Familie der Begriff des *Tradierungsmilieus* finden, in das heteronome Wissensbestände und Orientierungen einfließen.

Familiale Interaktionen sind in Machtstrukturen eingebunden, die ihre Entfaltung nicht zuletzt auch in diskursiven Strukturen finden. Besondere Aufmerksamkeit kommt in diesem Zusammenhang der Macht zu, die sich aus der zeitlichen Abständigkeit der (Familien-) Generationen ergibt. Dabei handelt es sich in der Sprache der dokumentarischen Methode um *generationale Rahmungshoheit* (Bohnsack 2017, S. 136; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 136). Gemeint ist damit eine Asymmetrie der Möglichkeiten, den eigenen Orientierungsrahmen im Interaktionsprozess Gültigkeit zu verschaffen.

## 2.3 Familiäre Aushandlung zeitgeschichtlicher Wissensbestände

Die Heterogenität und Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen im gesellschaftlichen bzw. familialen Setting erlangt im Zuge sozialer Wandlungsprozesse bedingt durch zeithistorische Umbrüche besondere Bedeutung. Bezogen auf die DDR-Transformation ergibt sich mit den späten 1980er bzw. den 1990er und späteren Jahrgängen im Vergleich zu älteren Generationen ein sich allmählich vollziehender erfahrungsmäßiger Kontinuitätsbruch, der sich über eine analytische Trennung zwischen dem *Erfahrungswissen* der Älteren und dem *tradierten Wis-*

sen der Nachwendegeneration fassen lässt (vgl. Haag 2018b). Dieser Bruch auf der Erfahrungsebene wirkt sich in unterschiedlicher Weise auf die innerfamiliäre Kommunikation über die DDR aus. In diesem Kontext spielt insbesondere der Begriff der generationalen Rahmungshoheit eine wichtige Rolle. Die Eltern und Großeltern verfügen über erfahrungsgebundenes und damit habituelles Wissen, das sie mit ihren Kindern zwar kommunikativ teilen können. Jedoch müssen sich die Kinder dieses Wissen erst sekundär im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann 1997) aneignen, ohne einen unmittelbaren Zugang zum DDR-Erfahrungsraum etwa durch eigene Erinnerungen zu haben (vgl. Haag 2018a: S. 292).

Für die Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit in der Familie ergibt sich bedingt durch die diskursive Struktur im öffentlichen Raum noch eine weitere Besonderheit. Für die Kontextualisierung und intergenerationale Transmission fungiert der öffentliche Diskurs als Metarahmung: Die gesellschaftlichen Narrative über und die gedächtnismäßigen Bezüge zur DDR-Vergangenheit und Nachwendezeit (vgl. etwa Sabrow 2010; Haag 2018a, Leonhard 2002) müssen im familialen Dialog aufgegriffen und ausgehandelt werden. Das kommunikative Wissen über die DDR erlangt somit Eingang in die familiären Tradierungsprozesse und durchkreuzt den Erfahrungsraum der Familie, was auch Einfluss auf das Verhältnis zwischen den Generationen nimmt.

Es zeigt sich also, dass bezogen auf die familiäre Tradierung zeitgeschichtlichen Wissens, hier am Beispiel der DDR- und Wendezeit, unterschiedliche Erfahrungsräume und Milieus (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2017; S. 134) ineinandergreifen und die Interaktionsstruktur wechselseitig beeinflussen, was folgende Darstellung veranschaulicht:

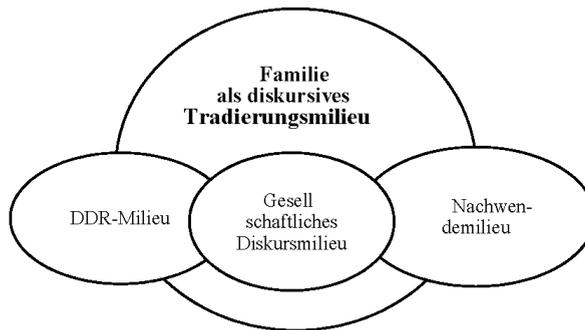


Abb. 1: Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen bzw. Milieus in der Familie, Quelle: eigene Darstellung.

Das gesellschaftliche Diskursmilieu stellt dabei das Bindeglied zwischen DDR- und Nachwendemilieu dar.

Zu ergründen gilt es, welche Spannungsfelder sich aufgrund möglicher Differenzen hinsichtlich der Orientierungen zwischen Eltern und deren Kindern ergeben und welche Interaktionsdynamiken aufgrund der Heterogenität von Erfahrungsräumen und der engen Verbindung zu kommunikativ generalisierten Wissensbeständen und Common-Sense-Theorien über die DDR entstehen. Ferner ergibt sich die Überlegung, wie sich trotz teils widersprüchlicher Rahmungen eine konjunktive Interaktionssphäre der Tradierung herausbildet.

## 2.4 Familialer Dialog über die Vergangenheit zwischen Einheit und Differenz Erfahrung

Die nachfolgenden Ausschnitte aus zwei Familiengesprächen sind Teil der Untersuchung „Im Dialog über die Vergangenheit“ (Haag 2018a). Darin wurde die intergenerationale Tradierung DDR-bezogener Orientierungen in zehn ostdeutschen Familien anhand von Familiengesprächen und deren dokumentarischer Rekonstruktion untersucht. Die Ergebnisse beruhen auf der komparativen Analyse mit anschließender relationaler Typenbildung (Nohl 2013) von zwei Familien aus dem Sample. *Familie Hoffmann* lebt in Ost-Berlin, und gehörte in der DDR dem politischen SED-Milieu an; der Vater (1961) war im Bereich Personenschutz des MfS tätig, die Mutter (1962) im Einzelhandel. Sohn Sascha (1989) bezeichnet sich auch heute noch als „DDR-Kind“. Im Zuge der politischen Wende verlieren die Eltern ihre Arbeitsstellen und leiten heute ein Lebensmittelgeschäft. *Familie Koch* wohnt in R-Stadt in Thüringen. Sie gehörte dem kirchlichen Milieu der DDR an; die Eltern (beide Jahrgang 1965) waren im ‚Neuen Forum‘ aktiv. Der Vater arbeitet als Denkmalrestaurateur, die Mutter ist Sozialarbeiterin. Sohn Mario (1990) studiert Politikwissenschaften.

Die nachfolgenden Sequenzen bringen die Mehrdimensionalität und Überlagerung differenter Erfahrungsräume im familialen Dialog besonders prägnant zum Ausdruck und zeigen zugleich innerfamiliäre Strukturen auf, mit diesen Differenzen kommunikativ umzugehen.

### Familie Hoffmann

Familie Hoffmann erlebt den öffentlichen Diskurs als Diffamierung und Marginalisierung der eigenen Perspektive. Sascha führt die Narrative der Eltern fort, sodass die innerfamiliäre Tradierung missionarischen Charakter annimmt. Die Familie vereint sich gegen gesellschaftliche Leitbilder über die DDR, es kommt zu Mechanismen des ‚Verschworen-Seins‘ nach innen bei gleichzeitiger Abgrenzung nach außen. Darüber wird eine Differenz zwischen dem *konjunktiven Erfahrungs- und Tradierungsraum* der Familie und dem kommunikativ-generalisierten Geschichtsbild der Öffentlichkeit sichtbar. In der Abgrenzungsnarration entsteht somit ein konjunktives Moment der Tradierung, das die innerfamiliären Grenzen zwischen Erfahrungswissen und tradiertem Wissen aufhebt.

Aufkommende intergenerationale Differenzen stellen daher für die Familie eine besondere Herausforderung dar, denn sie haben in diesem Stabilitätsgefüge eigentlich keinen Platz. Trotzdem tauchen sie auf und müssen ausgehandelt werden. So etwa, als die Familie auf die Rolle der Frau und den Haushaltstag in der DDR zu sprechen kommt:

- Sascha: Gabs das eigentlich auch für Männer, so nen Haushaltstag?  
 Mutter: Ne, nur wenn de alleinerziehender Vater warst.  
 Sascha: Ach so. Sonst die Frau? Warum das denn?  
 Vater: Naja <sup>L</sup>das war <sup>L</sup>  
 Mutter: <sup>L</sup>na, damit <sup>L</sup> du eben deinen Haushalt machst, deswegen Haushaltstag, Wäsche waschen, was weiß ich.  
 Sascha: Das is ja doof.  
 Vater: Ne, das war nur für Frauen.

- Sascha: Is ja n bisschen sexistisch, wenn man so will.  
 Vater: Naja.  
 Sascha: Naja doch. Aber das heißt ja, dass ne Rolle aufgezwungen wird von der Frau.  
 Mutter: Ja, L aber wenn du die L  
 Sascha: L Warum bei der L Familie, warum kann der Vater nicht Haushaltstag machen?  
 Vater: Haushaltstag hieß ja im wörtlichen Sinne, dass man seinen Haushalt bisschen in Ordnung bringt.  
 Sascha: Naja, aber warum, isses, muss das die Frau machen?  
 Vater: Weil ich nicht mit der Waschmaschine klarkomme.  
 Sascha: Ja, genau.

In der antithetischen Diskursordnung werden generationale Differenzen offenbar. Es kommt zum Auseinanderdriften der Erfahrungsperspektive der Eltern und Saschas retrospektiver Infragestellung: Als kritischer Beobachter stellt Sascha Fragen, die einen Angriff auf die gelebte Praxis der Eltern bedeuten. Darin kommt eine Rahmenkomplementarität zum Vorschein, die quer zum generationsübergreifenden marginalisierten ‚Märtyrernarrativ‘ der Familie steht.

Erst im weiteren Teil der Passage findet die Familie über den Umweg der Westkritik bzw. die Vorreiterrolle der DDR in Fragen der Gleichstellung wieder zurück zu ihrem einheitsstiftenden Rahmen:

- Vater: Das war auch einfach, um die Frauen bisschen zu entlasten, weil die hatten ja dann doppelten Beruf.  
 Sascha: L Ja ja, aber L  
 Vater: L Die Männer L natürlich och, äh, aber zu DDR-Zeiten war das schon so, dass die Frau sich um die Kinder kümmert.  
 Mutter: Wegbringt und abholt.  
 Vater: Was natürlich in der Praxis ganz anders lief, aber es is so ne Klischeevorstellung. So was gabs auch.  
 Sascha: Ja.  
 Vater: Aber nich so wie im Westteil, wo dann eben die Frau wirklich Mutter und Hausfrau zu sein hat oder möglichst. Das nicht. Wir hatten uns ja letzters auch drüber unterhalten, dass grad in Betrieben und so viele Frauen leitende Positionen hatten, was ja heute immer nochn Knackpunkt is, wo sie drum kämpfen. Das war bei uns normal. Ne Frau als Vorgesetzte zu haben, war überhaupt kein Thema.  
 Sascha: Was ja neuerdings auch is, aber ich glaub das is nur durch den Einfluss der DDR.  
 Vater: Vielleicht ja. Denk ich mal.

Die widerstreitenden Ansichten münden in eine Synthese, in der die Familienmitglieder zu dem Schluss kommen, die DDR nehme einen Einfluss auf die Etablierung weiblicher Führungskräfte in Westdeutschland, worüber die vergangenen Strukturen nachhaltig in die Gegenwart hineinragen und sie geprägt haben. Die Kritik am westdeutschen Rollenmodell und der Vorreiter- und Nachhaltigkeitsdiskurs über die DDR überblenden den aufgekommenen intergenerationalen Kon-

flikt und stellen die zu sichernde familiäre Übereinstimmung wieder her, sodass die Vergangenheit weiterhin ein unantastbares Refugium bleibt. Die Vergangenheit, die im Verhältnis zu öffentlichen Narrativen als politisch problematisch gilt, muss als positiver Horizont immer wieder demonstrativ gesichert und kontrolliert werden (vgl. Wohlrab-Sahr 2019, S. 3). Der äußerliche Widerspruch wirkt als einheitsstiftendes Moment, indem intergenerationale Disparitäten unterdrückt und narrativ ausgeblendet werden.

### Familie Koch

Das Interview mit Familie Koch offenbart ein diskursives Muster im Kontext familialer Kommunikation über die DDR, das sich bereits in früheren Alltagsgesprächen der Familie herausgebildet hat. Bereits in der Eingangspassage fordert Mario seine Mutter auf, Gutes über die DDR zu erzählen, denn es sei doch nicht alles schlimm gewesen. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass diese Frage auch im Familienalltag immer wieder Grund für Disput bietet. Mario ist mit der einseitigen Darstellung der elterlichen, insbesondere mütterlichen Perspektive auf die negativen Aspekte des DDR-Lebens nicht einverstanden und evoziert über direkte Konfrontation eine kritische Reflexion der Eltern.

Auch im weiteren Gesprächsverlauf stößt Mario seine Mutter auf Vorteile, die es trotz erfahrener Einschränkungen im DDR-Alltag gab:

- Mario: Naja, wie gesagt. Man muss halt auch die Vorteile sehen. Zum Beispiel nach Prag konnte man fahren, da warn noch nich so viele Touristen dort. Zu Ostzeiten für Euch.
- Vater: Damals. Das stimmt. Prag war viel schöner als es jetzt ist. Da haste recht.
- Mutter: Prag war viel schöner, aber da, ich find, das is ja ne gefährliche Diskussion.
- Mario: Na, ich find das aber eigentlich viel interessanter.
- Mutter: Ja, ich würd in manchen Dingen gern die Zeit zurückdrehen, aber das, diese Diskussion, die is ja ganz schnell mit Menschen heutzutage, die dann sagen, ach, wie was war in der DDR alles gut.
- Mario: Ja, genau, deswegen. Darauf wollt ich hinaus.
- Mutter: Das kann ich mir denken.

Der Gesprächsausschnitt verdeutlicht das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Erfahrungsräume im familialen Dialog über die DDR: Die Mutter ist nicht in der Lage, über die Vorteile der Vergangenheit zu reden, sie muss sich innerlich und verbal verteidigen und rechtfertigen. Darin scheint der Gegensatz zwischen der erfahrungsbedingten Befangenheit der Mutter und Marios Suche nach der Vergangenheit auf.

Für Familie Koch bildet die familiäre Einheit anders als für Familie Hoffmann keine tragende identitätsstabilisierende Rolle. Dementsprechend gelingt es den Familienmitgliedern in anderer Weise, Spannungen und Differenzen in Form der Rahmenkomplementaritäten auszuhalten, statt diese etwa über Abgrenzungsnarrative zu überblenden. Solange, bis die Mutter ein Zitat vorbringt, das die Differenzen über die Heimatmetapher kurzzeitig in einen Konsens überführt:

- Mutter: Und da hab ich neulich mal erlebt, wo ich, wo jemand irgendwie so wie war denn das, zu mir gesagt hat: "Die DDR warn Unrechtsstaat". Das hat ne Frau gesagt aus dem Westen, die ich gut kenne. Es war auf jeden Fall nur in so nem Nebensatz. Und da hab ich, in dem Moment hab ich in mir gespürt, dass ich mich angegriffen gefühlt habe. Weil mich, für für mich dieser Satz so war, du hast in nem Unrechtsstaat gelebt und für mich war dann die Folge und du hast, das hat die natürlich nich gesagt, aber das hab ich innerlich gehört, und du hast den mitgetragen.
- Mario: Wir leben doch auch in nem Unrechtsstaat jetzt noch.
- Mutter: So. Und da hab ich gemerkt, so. Dann verteidigt man auf einmal was, was man gar nich verteidigen will. Das es es kennt kennt glaub ich jeder das Gefühl.
- Mario: Ja.
- Mutter: Und und das is irgendwie.
- Vater: Es is aber auch, is Heimat eigentlich auch, ne. Es war, es ja was, is en Zuhause, es is Heimat, man hat.
- Mario: Ja, aber Heimat is ja eher ne Gegend, oder? Als en Staat. <sup>L</sup>En Staat is ja en künstliches Gebilde. <sup>L</sup>
- Vater: <sup>L</sup>Naja, ok.  
Aber der Staat ja sicherlich <sup>L</sup>aber der natürlich die Gegend.
- Mutter: Aber die Heimat lag nun mal in der DDR.
- Vater: Eben. Die lag nun mal in dem Staat.
- Mario: Ja, in dem Staat, das stimmt.

Der öffentliche Diskurs, verkörpert durch den Hinweis auf die DDR als „Unrechtsstaat“, löst unter den Familienmitgliedern offenbar eine Kehrtwendung aus. Diese Wendung tendiert in die Richtung, die Mario mit seiner Eingangsfrage nach dem Positiven herausfordern wollte. Die Eltern müssen nun partiell von ihrer Perspektive auf die Vergangenheit abweichen. Die Heimatmetapher dient als Überbrückungskategorie, um das Verteidigen von etwas, das man nicht verteidigen will, selbst verstehen zu können. Auch die Eltern verbinden mit der DDR ein Gefühl der Zugehörigkeit, das sie trotz der Fokussierung auf das Belastende, Einschränkung nicht abschütteln können. Die Vergangenheit wird so zu einem Ort, an dem man sich beheimatet fühlen kann, ohne sich damit identifizieren zu müssen. Gerade darin kommt jedoch ein Identitätskonflikt zum Ausdruck, der sich an der offiziellen Vergangenheitsdeutung als Reibungsfläche entzündet.

In der Fallanalyse von Familie Koch zeigen sich Differenzen, die sich nicht nur zwischen Subjekten (intergenerational) verorten lassen, sondern auch innerhalb von Einzelsubjekten etwa in Form des Auseinanderdriftens von retrospektivem Erinnerungs- und Erlebnissubjekt der Mutter auftreten. Damit ist gemeint, dass die gegenwärtige – individuelle wie kollektive – Perspektive auf die Vergangenheit teilweise im Widerspruch zum damaligen Erlebniszusammenhang steht. Die DDR war auch Kindheit, war Heimat, ein Stück Geborgenheit. Dennoch fällt es den Eltern schwer, sich diese affirmative Bindung einzugestehen.

Wie die Analyse der Familiengespräche verdeutlicht, existieren unterschiedliche Modi im Umgang mit Erfahrungsdifferenzen und Wissensasymmetrien im Kontext sozialen Wandels. Die intergenerationalen Gespräche über die DDR-Vergangenheit sind zum einen gekennzeichnet durch Wissens- und Erfahrungs-

differenzen *zwischen* den Generationen bedingt durch den zeithistorischen und damit erfahrungsmäßigen Bruch. Diese Differenz lässt sich *innerhalb* der Familie verorten. Darüber hinaus bilden kommunikativ-generalisierte Wissensbestände und gesellschaftliche Diskurse über die DDR einen *außerfamiliären* Einflussfaktor auf die Familienkommunikation, der sich als Metarahmung und intergenerationale Klammer beschreiben lässt und wiederum in einem Wechselverhältnis zu innerfamiliären Differenzen steht. In den Familien bildet die *reflexive Reziprozität* (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 140) als Verlagerung der Diskursebene auf kommunikative Wissensformen ein tragendes Element der Integration kongruenter Orientierungen. Dadurch verändern kommunikativ-generalisierte Wissensbestände konjunktive Praktiken der Bezugnahme auf Wissen bzw. der Wissensgenese im familiären Raum. Dies wiederum hängt im Fall der DDR-Vergangenheit eng mit der diskursiven Struktur der öffentlichen Auseinandersetzung zusammen, die ein gesellschaftliches Machtgefälle der Deutungshoheit zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen erkennen lässt (vgl. Haag 2018c; Foroutan/Kubiak 2018). Während also *innerfamiliäre Erfahrungsdifferenzen* intergenerationale Orientierungs- und Rahmenkomplementaritäten sichtbar machen, befördert der *Einfluss außerfamiliärer Wissensstrukturen* u.U. innerfamiliäre Solidarisierungsprozesse zwischen den Generationen.

### 3 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat das Familiengespräch als vernachlässigte Kategorie in Bezug auf eine dokumentarische Rekonstruktion diskutiert. Die Familie befindet sich an der Schnittstelle heteronom, sich teils überlagernder sozialer Erfahrungsräume, deren Wechselwirkung sich in intergenerationalen Dialogen in seiner unmittelbaren Prozesshaftigkeit abbilden lässt. In der dokumentarischen Methode fand das Familiengespräch indes bislang wenig Beachtung, obgleich neuere Arbeiten die Mehrdimensionalität und Asymmetrie von Erfahrungsräumen und die daraus resultierenden Rahmenkomplementaritäten zwischen Akteuren aufgreifen, die eine wesentliche Schnittstelle zum Konzept der Intergenerationalität als Charakteristikum familialer Lebensrealität und Kommunikation bilden. Die Heterogenität und Differenz konjunktiver Erfahrungsräume stellt die dokumentarische Methode vor neue Herausforderungen. Denn die Annahme des impliziten Verstehens über geteilte Erfahrungen lässt sich mit Blick auf die Mehrdimensionalität von Erfahrungsmilieus nicht mehr als Grundvoraussetzung für die Konstitution geteilter Orientierungen begreifen. Auch wenn wir es vordergründig mit Rahmeninkongruenzen bedingt durch erfahrungsmäßige Disparitäten zu tun haben – das können wir am Beispiel zeithistorischer Brüche besonders deutlich sehen – bedeuten diese nicht zwangsläufig, wie bisher angenommen, das Auseinanderdriften der Diskursorganisation über exkludierende Modi und infolgedessen die Unvereinbarkeit von Orientierungen. Für die Analyse mehrdimensionaler und heterogener Erfahrungsmilieus wie der Familie gilt es daher insbesondere, die Reziprozität der interagierenden Erfahrungsdimensionen auf der Ebene *kollektiver (Aus-)Handlungspraktiken* über die Grenze der Erfahrungsräume hinweg zu berücksichtigen. Kollektivität als Grundsubstanz geteilter Orientierungen verliert

somit an Bedeutung, denn es sind gerade die Ausformungen der Spannungsverhältnisse und Widersprüchlichkeiten sozialer Beziehungsgefüge, die im Vordergrund stehen. Infolgedessen bedarf es, um die These von Monika Wohlrab-Sahr aufzugreifen, einer stärkeren Berücksichtigung der Sozialität als Ausdruck dynamischer sozialer Strukturen. Es geht also bei familiendynamischen Prozessen neben Fragen kollektiver Orientierungen nicht zuletzt auch um „Formen des Konflikts und der Aushandlung expliziter oder impliziter Macht und Unterwerfung, das Unterdrücken abweichender Positionen oder deren subkutanes Zur-Geltung-Bringen“ (Wohlrab-Sahr 2019, S. 3), die sich aber nicht zwangsläufig auf unvereinbare Orientierungen, sondern vielmehr auf den *Verweisungszusammenhang unterschiedlicher Orientierungen in actu* beziehen. Ebenso gewinnen metakommunikative Wissensbestände im Sinne eines *narrativen Kit* der aufkommenden Differenzen und Rahmenkomplementaritäten für die familiäre Narration an Bedeutung. Trotz erfahrungsmäßiger Heterogenität bilden sich in Familien geteilte *konjunktive Interaktionssphären* aus, was in zukünftigen Forschungsarbeiten stärker in den Blick genommen werden sollte. Für die intergenerationale Forschung ergeben sich über die dokumentarische Rekonstruktion mehrgenerationaler Interviews gerade vor dem Hintergrund der Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit sozialer Strukturen wichtige Erkenntnisse für das Ineinandergreifen heteronomer Wissensbestände. So lassen sich etwa das Verhältnis unterschiedlicher Generationen im reziproken Prozess familialer Kommunikation über Begriffe der Rahmungshoheit neu beschreiben und Mechanismen der Überblendung aufkommender Differenzen erklären. Dafür ist es jedoch notwendig, die Kollektivität in actu über das gemeinsame Sprechen in der Familie stärker zu berücksichtigen, statt die Generationen, wie in der intergenerationalen Forschung weitgehend üblich, getrennt voneinander zu befragen. Eine Kombination beider Befragungsformen ist sicherlich besonders ergiebig und erlaubt einen doppelten Blick auf die Familie als Einheit in der Differenz.

## Anmerkungen

- 1 Christian Thiel und Susanne Götz (2018) stellen mit ihrem Aufsatz eine erste methodische Reflexion zu Interviews in Familien bereit. Die Autoren konzentrieren sich in erster Linie auf Besonderheiten der Gesprächsführung mit Familien in prekären Lebenslagen.
- 2 In diesem Beitrag kann aus Gründen der Limitation keine methodische Reflexion des Familiengesprächs erfolgen. Zu unterscheiden ist das Familiengespräch insbesondere vom Paarinterview (Hirschauer/Hoffmann/Stange 2015; Wimbauer/Motakef 2017) als Erhebungsform. Während im Familiengespräch mindestens zwei Generationen einer Familie befragt werden, nehmen an einem Paarinterview nur Angehörige einer Generation teil.
- 3 Der kommunikative Ansatz von Matthes (1985), der familial-pädagogische Generationenbegriff (vgl. etwa Jureit 2006; Radicke 2014; Sunkel 1997) oder die Verbindung familialer und historischer Generationen bei Rosenthal (1995) stellen hingegen einen Versuch dar, die Dichotomie familialer (Kontinuität) und historisch-soziologischer (Wandel) Generationen zusammenzuführen, indem beide als sich wechselseitig bedingende konstitutive Momente des Generationenbegriffs betrachtet werden (vgl. etwa Jureit 2006).
- 4 Die Studie von Welzer/Moller/Tschugnall (2002) hat diesen Aspekt der Gegensätzlichkeit unterschiedlicher Wissensformen und Narrative über die Frage, ob die Großeltern-generation aktiv am Nationalsozialismus beteiligt war, sehr deutlich hervorgehoben.

## Literatur

- Apitzsch, U. (2014): Transmission und Wandel in mehrgenerationalen Migrationsfamilien. In: Weiss, H./Schnell, P./Gülay A. (Hrsg.): Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 195–216. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03123-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03123-7_8)
- Asbrand, B./Martens, M. (2017): Passungsverhältnisse. Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Jg., H. 1, S. 72–90.
- Asbrand, B./Nohl, A.-M. (2013): Lernen in der Kontagion. In: Bohnsack, R./Nenntwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Opladen, S. 150–169. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.10>
- Audehm, K./Zirfas, J. (2000): Performative Gemeinschaften. Zur Bildung der Familie durch Rituale. In: Sozialer Sinn, 1. Jg., H. 1, S. 29–50. <https://doi.org/10.1515/sosi-2000-0104>
- Audehm, K. (2007): Erziehung bei Tisch. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839406175>
- Audehm, K./Wulf, C./Zirfas, J. (2007): Rituale. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 424–440. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1_23)
- Baros, W. (2009): Adoleszente Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien als Untersuchungsgegenstand. In: King, V./Koller, H.-C (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 155–176. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_9)
- Bock, K. (2000): Politische Sozialisation in der Drei-Generationen-Familie. Eine qualitative Studie aus Ostdeutschland. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97492-1>
- Böhnke, P./Zölch, J. (2018): Armut über Generationen. Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise in der rekonstruktiven intergenerationalen Ungleichheitsforschung anhand einer fall-exemplarischen Analyse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 19. Jg., H. 1/2, S. 181–196. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.12>
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bohnsack R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.
- Bohnsack R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.
- Böker, K./Zölch, J. (Hrsg.) (2017): Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11729-0>
- Brake, A./Büchner, P. (2007): Bildungsort Familie. Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 4, S. 619–639. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0061-y>
- Bude, H. (2000): Generationen im 20. Jahrhundert. In: Merkur, 54. Jg., H. 7, S. 567–579.
- Foroutan, N./Kubiak, D. (2018): Ausschluss und Abwertung. Was Muslime und Ostdeutsche verbindet. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 63. Jg., H. 7, S. 93–102.
- Griese, B./Schiebel, M. (2002): „Wunder des Überlebens“ und ihre intergenerationale Tradierung. Anmerkungen zur innerfamiliären Weitergabe geschlossener Sinngelände bzw. -strukturen. In: BIOS, 15. Jg., H. 2, S. 280–310.
- Griese, B. (2006): Zwei Generationen erzählen. Narrative Identität in autobiographischen Erzählungen Russlanddeutscher. Frankfurt a.M.
- Grimm, N./Vogel, B. (2019): Prekarität als kollektive Herausforderung im Haushaltskontext. Zur Notwendigkeit und Methode kollektiver Erhebungsverfahren? In: Burzan, N. (Hg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018,
- Haag, H. (2018a): Im Dialog über die Vergangenheit. Tradierung DDR-spezifischer Orientierungen in ostdeutschen Familien. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19263-1>
- Haag, H. (2018b): Memory as Transmission. East German Families remember the GDR. In: Ehrig, S./Marcel, Th./Zell, D. (Hrsg.): The GDR Today. New interdisciplinary Perspectives on GDR History, Memory and Culture. Oxford, S. 175–192.

- Haag, H. (2018c): Vertraute Fremde. Ein Blick auf die DDR-Transformation als Migration. In: Dimbath, O./Kinzler, A./Meyer, K. (Hrsg.): *Vergangene Vertrautheit. Soziale Gedächtnisse des Ankommens, Aufnehmens und Abweisens*. Wiesbaden, S. 217–236. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22231-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22231-4_10)
- Hense, A./Schad, M. (2019): Sampling von Familien in der Mittelschicht. In: Burzan, N. (Hrsg.): *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen*. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018.
- Heß, P. (2014): Geschichte als Politikum. Öffentliche und private Kontroversen um die Deutung der DDR-Vergangenheit. Baden-Baden
- Hildenbrand, B./Jahn, W. (1988): „Gemeinsames Erzählen“ und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 17. Jg., H. 3, S. 187–217. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1988-0304>
- Hirsch, M. (2008): The generation of postmemory. In: *Poetics Today*, 29. Jg., H. 1, S. 103–128. <https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>
- Hirschauer, S./Hoffmann, A./Stange, A. (2015): Paarinterviews als teilnehmende Beobachtung. Präsenze Abwesende und zuschauende DarstellerInnen im Forschungsgespräch. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16. Jg., H. 3, Art. 30.
- Horvay, R. (2010): Politische Gefangenschaft in der DDR. Marburg.
- Inowlocki, L. (1993): Grandmothers, mothers, and daughters. Intergenerational transmission in displaced families in three Jewish communities. In: Bertaux, D./Thompson, P. (Hrsg.): *Between generations. Family models, myths and memories*. International yearbook of oral history and life stories, Bd. 2, S. 139–154.
- Inowlocki, L. (2000): Aus Familiengeschichte lernen? Zur Bedeutung und Geltung von Herkunftswissen bei rechtsextremen Jugendlichen und Kindern von Arbeitsimmigranten: Zwei Fallstudien. In: Fechner, B./Kößler, G./Liebertz-Groß, T. (Hrsg.): *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft*. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim, S. 67–85.
- Inowlocki, L. (2001): Traditionalität als reflexiver Prozeß: Großmütter, Mütter und Töchter in jüdischen Displaced-Persons-Familien. Eine biographieanalytische und wissenssoziologische Untersuchung. Magdeburg.
- Inowlocki, L. (2017): Generationenarbeit in Familien. Zur Begriffsentwicklung in der rekonstruktiven intergenerationalen Forschung. In: Böker, K./Zölch, J. (Hrsg.): *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 33–54.
- Jureit, U. (2015): Transgenerationalität. In: Mey, G. (Hrsg.): *Von Generation zu Generation*. Gießen, S. 245–253.
- Keppler, A. (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt a.M.
- Kerschgens, A. (2009): Die widersprüchliche Modernisierung der elterlichen Arbeitsteilung. Alltagspraxis, Deutungsmuster und Familienkonstellation in Familien mit Kleinkindern. Wiesbaden.
- King, V. (2017): Intergenerationalität – theoretische und methodische Perspektiven. In: Böker, K./Zölch, J. (Hrsg.): *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 13–32. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11729-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11729-0_2)
- Köttig, M. (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen.
- Kovács, E./Vajda, J. (2002): Interchanged identities: The role of a Jewish school in a mixed marriage. In: *Family History – Life Story: History of the Family*. An International Quarterly. Special Issue ,7. Jg., H. 2, S. 239–257. [https://doi.org/10.1016/S1081-602X\(02\)00094-5](https://doi.org/10.1016/S1081-602X(02)00094-5)
- Kraul, M./Merkens, H. (2011): Das Generationenkonzept in der qualitativen und quantitativen Bildungsforschung. In: T. Eckert/Hippel, A. v./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 54–63. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92837-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92837-1_4)

- Leonhard, N. (2002): Politik- und Geschichtsbewusstsein im Wandel. Die politische Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Verlauf von drei Generationen in Ost- und Westdeutschland. Münster.
- Loch, U. (2006): Sexualisierte Gewalt in Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Lebens- und familiengeschichtliche Verläufe. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjtf5>
- Luhmann, N. (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Lutz, H. (2004): Transnationale Biographien in globalisierten Gesellschaften. In: Ottersbach, M./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration in der metropolitanen Gesellschaft. Zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung. Münster, S. 207–216.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Neuwied.
- Matthes, J. (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“ neu gelesen. In: Zeitschrift für Soziologie, 14. Jg., H. 5, S. 363–372. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1985-0503>
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Der Familienurlaub. Rituelle Praxis, Differenzbearbeitung und Lernprozesse. In: Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden, S. 220–252. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90456-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90456-6_8)
- Nentwig-Gesemann, I. (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, R./Geimer, A./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Toronto, S. 131–133.
- Nentwig-Gesemann, I./Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh)pädagogischen Settings. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N. F./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, S. 131–150. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.9>
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M. (2018): Die Überwindung des konjunktiven Erfahrungsraums. Eine pädagogische Sisyphusarbeit? In: Glaser, E./Koller, H.-Ch./Thole, W./Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Opladen, S. 70–77. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hv3.9>
- Polanyi, M. (1969): Knowing and Being. Edited with an introduction by Marjorie Grene. Chicago.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Radicke, C. (2014): Familiäre Tradierungsprozesse in einer Drei-Generationen-Perspektive. Kontinuierliche Veränderungen – veränderliche Kontinuitäten. Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2014-773>
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung. Frankfurt a.M.
- Rosenthal, G. (2010): Zur Interdependenz von kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspraxis. Kultursoziologie aus biographietheoretischer Perspektive. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kultursoziologie. Paradigmen, Methoden, Fragestellungen. Wiesbaden, S. 151–175. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_7)
- Rosenthal, G./Bogner, A. (2018): KindersoldatInnen im Kontext. Biographien, familien- und kollektivgeschichtliche Verläufe in Norduganda. In: „Göttinger Reihe zur Ethnologie – Göttingen Series in Social and Cultural Anthropology“, Bd. 13. Göttingen.
- Rosenthal, G./Hindrichsen, H. (2018): Biographie und Familie. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 245–255. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_21)
- Rosenthal, G./Stephan, V./Radenbach, N. (2011): Bruchige Zugehörigkeiten. Wie sich Familien von „Russlanddeutschen“ ihre Geschichte erzählen. Frankfurt a.M.
- Sabrow, M. (2010): Die DDR erinnern. In: Sabrow, M. (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. Bonn, S. 9–25.

- Schad, M./Burzan, N. (2018a): „Von Generation zu Generation. Strategien des Stuserhalts im Kontext von Familien- und Berufsmentalitäten in der Mittelschicht“. In: Schöneck, N./Ritter, S. (Hrsg.): *Die Mitte als Kampfzone. Wertorientierungen und Abgrenzungspraktiken der Mittelschichten*. Bielefeld, S. 109–123.
- Schad, M./Burzan, N. (2018b): *Intergenerationale Statusstabilisierung in der Mittelschicht – eine exemplarische Analyse zweier Unternehmensfamilien*. In: *WestEnd Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 15. Jg., H. 1, S. 99–108.
- Schiek, D. (2017): *Armutsgenerationen. Das familiengeschichtliche Gespräch als methodologischer Zugang zur Transmission von Arbeit*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18. Jg., H. 3, Art. 3.
- Schiek, D./Ullrich, C. G. (2018): *Aufstiegs- und Bleibe(ver)handlungen in unterprivilegierten Familien. „Kulturelle“ Streifzüge durch Armutsgenerationen*. In: *WestEnd - Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 15. Jg., H. 1, S. 87–97.
- Schneider, C. (2004): *Der Holocaust als Generationenobjekt*. In: *Mittelweg* 36, 13, S. 56–73.
- Siouti, I. (2012): *Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420065>
- Stephan, V. (2009): *The effect of the very distant past on migrants. Armenian families in Germany*. In: Rosenthal, G./Bogner, A. (Hrsg.): *Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives*. New Brunswick, S. 305–324.
- Thiel, C./Götz, S. (2018): *Mehr als nur reden. Methodische Betrachtungen zu Interviews mit Familien*. In: *Sozialer Sinn*, 19. Jg., H. 1, S. 45–75. <https://doi.org/10.1515/sosi-2018-0003>
- Thon, C. (2008): *Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen*. Bielefeld.
- Vierzigmann, G./Kreher, S. (1998): *„Zwischen den Generationen“. Familiendynamik und Familiendiskurse in biographischen Erzählungen*. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 8. Jg., H. 1, S. 23–37.
- Vogd, W. (2011): *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf095r>
- Völter, B. (2009): *Generationenforschung und „transgenerationale Weitergabe“ aus biographietheoretischer Perspektive*. In: Radebold, H./Bohleber, W./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen*. Weinheim, S. 95–106.
- Wehr, L. (2017): *„Die Leute, die so eine DDR-Nostalgie haben, denen wünsch ich, dass es einen Knall gibt und es ist wieder, wie’s war, mit allem Furchtbaren.“ Die DDR im familialen Gedächtnis von Übersiedler-Familien*. In: Haag, H./Heß, P./Leonhard, N. (Hrsg.): *Volkseigenes Erinnern. Die DDR im sozialen Gedächtnis*. Wiesbaden, S. 39–60. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17548-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17548-1_3)
- Welzer, H./Moller, S./Tschuggnall, K. (2002): *Opa war kein Nazi*. Frankfurt a.M.
- Wimbauer, C./Motakef, M. (2017): *Das Paarinterview. Methodologie – Methode – Praxis*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17977-9>
- Wohlrab-Sahr, M. (2019): *Das Kollektive oder das Sozial-Interaktive?* In: Burzan, N. (Hrsg.): *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*.
- Wohlrab-Sahr, M./Karstein, U./Schmidt-Lux, Th. (2009): *Forcierte Skularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands*. Frankfurt a.M.
- Zinnecker, J. (2009): *Die „transgenerationale Weitergabe“ der Erfahrung des Weltkrieges in der Familie*. In: Radebold, H./Bohleber, W./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen*. Weinheim, S. 141–154.
- Zölch, J./King, V./Koller, H.-C./Carnicer, J. (2012): *Männlichkeitsentwürfe und adoleszente Ablösungsmuster bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Ausgewählte Ergebnisse einer intergenerationalen Studie*. In: Bereswill, M./Rieker, P./Schnitzer, A. (Hrsg.): *Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde*. Weinheim, S. 17–39.

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“<sup>41</sup>) – 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 Lernens<sup>2</sup> 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).

## 2 Die Omnipräsenz von Qualität: Gegenwärtiger Diskussionsstand und Stand der empirischen Forschung

Qualität ist ein allgegenwärtiges Phänomen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (vgl. Gogolin/Lenzen 2014; Helmke/Hornstein/Terhart 2000; Klieme/Tippelt 2008; Nittel/Kılınc 2019; Nittel/Tippelt 2018, S. 123–151). Spätestens seit den 2000er Jahren kann sowohl in der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Reflexion aller Segmente des Erziehungs- und Bildungssystems sowie in den diesbezüglichen bildungspolitischen Debatten eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik konstatiert werden. Dennoch wird der Begriff Qualität nach wie vor in Theorie und Praxis keineswegs einheitlich verwendet. Verschiedene Definitionen mit jeweils spezifischen Akzenten und Schwerpunkten existieren parallel nebeneinander. Die hieraus resultierenden Implikationen scheinen in der theoretischen Auseinandersetzung lediglich rudimentär, in der pädagogischen Praxis tendenziell noch weniger reflektiert zu werden. Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass das Problem der Pluralität von Begriffsdefinitionen unter anderem durch die jedem Begriff inhärente Schwierigkeit der Indexikalität bedingt ist. Letztlich kann die Komplexität des Phänomens selbst – Qualität kann sich etwa auf ein Produkt oder einen Prozess beziehen, dem Interessengemengelage und den unterschiedlichen Machtpositionen der beteiligten Akteur\*innen – in einem finalen Sinne nicht aufgehoben werden. Zielführender als Definitionen additiv zu präsentieren scheint es dementsprechend, eine Systematisierung der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen vorzunehmen, anhand derer die Definitionen zueinander in Beziehung gesetzt und abgeglichen werden können. Analog zu dieser Position wird auf die Kategorisierung von Lee Harvey und Diana Green verwiesen (2000). In dieser Kategorisierung wird dargelegt, dass existierende Definitionen von unterschiedlichen Grundgedanken, im Rahmen derer Qualität als Ausnahme, Perfektion, Zweckmäßigkeit, adäquater Gegenwert oder transformativ definiert wird, geleitet werden können. Weiter erscheint instruktiv, den Begriff in seine unterschiedlichen Dimensionen – Struktur-, Angebots-, Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität – aufzufächern, da hierdurch einzelne Teilaspekte in den Blick genommen und in Relation zueinander gesetzt werden können. Qualitätsentwicklung erachten wir als übergeordneten Begriff, unter dem alle planmäßigen bzw. systematisierten, eventuell jedoch nicht als solche etikettierten Instrumente, Maßnahmen und/oder Verfahren der Qualitätsoptimierung subsumiert werden können.

Der Elementarbereich hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Die Debatte über Qualität der personenbezogenen Dienstleistung wird in diesem Bereich vor allem durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, die damit verbundenen politischen Interventionen und die hieraus resultierende Wandlung der segmentspezifischen Funktionsbestimmung geprägt (vgl. Esch et al. 2006; Stöbe-Blossey 2010). In Westdeutschland ist etwa die steigende Frauenerwerbstätigkeit seit den 1980er Jahren und der hieraus resultierende Bedeutungszuwachs außerfamiliärer Betreuungsmöglichkeiten als wesentlicher Faktor zu nennen. Im Zuge eines notwendigen quantitativen Ausbaus wird auch die Güte der pädagogischen Arbeit diskutiert, die – im Gegensatz zu anderen pädagogischen Feldern – kaum von akademisch ausgebildetem Personal geleistet wird.

Weiterhin prägen in den 1990er Jahren die deutsche Wiedervereinigung und die hiermit verbundene Kollision unterschiedlicher Betreuungsformate von Krippen-, Kindergarten- und Schulkindern die Qualitätsdiskussion dieses Segments. Die Vorstellungen darüber, wie die Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern im Elementarbereich am adäquatesten zu gestalten sei, weichen in West- und Ostdeutschland deutlich auseinander und müssen, um die Funktionalität wie Einheitlichkeit in der gesamten Bundesrepublik ermöglichen zu können, in Einklang gebracht bzw. aufeinander abgestimmt werden. Mittlerweile ist die Qualitätsmaxime auch gesetzlich im Elementarbereich fest verankert. Im Jahr 2005 wird den Trägern durch den neu hinzugefügten § 22a des achten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB VIII) die Verantwortung zur Gewährleistung und Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit zugewiesen. Zu Beginn des Jahres 2019 tritt außerdem das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung – das sogenannte Gute-KiTa-Gesetz – in Kraft, durch das bundesweit bis zum Jahr 2022 die Güte frühkindlicher Betreuung, Erziehung und Bildung mit Investitionsmitteln von 5,5 Milliarden Euro gestützt werden soll (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, o.J.)

Im Feld der Schule blickt man im Vergleich zu dem eben skizzierten Segment auf eine ungleich längere Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema zurück. Bereits seit über einhundert Jahren beeinflusst wirtschaftlich motiviertes Qualitätsdenken den schulischen Bereich (vgl. Bellmann 2014). Unterschiedliche, ökonomisch fundierte Qualitätsmanagementkonzepte – von Scientific Management über das Konzept der Organisationsentwicklung bis hin zum New Public Management – finden in den Schulen seit Beginn des letzten Jahrhunderts Anwendung. Zentrale Impulse in der Qualitätsdebatte werden in diesem Segment vor allem von dem Bildungsbereich selbst gesetzt. Die Qualität des allgemeinbildenden Schulsystems rückt etwa durch die Evaluation seines Outcomes auf der internationalen Ebene in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Der sogenannte „PI-SA-Schock“ führt zu einer umfangreichen Wandlung der Steuerung dieses Bereichs und damit verbunden zu tiefgreifenden Veränderungen in den Schulen (vgl. Ditton 2000, 2008; Helmke/Hornstein/Terhart 2000). Ganz im Gegensatz zu den Erwartungen von Gesellschaft und Politik sowie den Ansprüchen der pädagogisch Tätigen schneiden die Schüler\*innen in Deutschland bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien verhältnismäßig schlecht ab. Vor diesem Hintergrund erfolgt in der Steuerung dieses Subsystems ein Wandel von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung und von der Lehrplanbindung zur Orientierung an Kompetenzen (vgl. Köller 2008; Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016).

In der Qualitätsdiskussion der Weiterbildung werden zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Vorstellungen von Qualität artikuliert (vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002; Hartz/Meisel 2011; Weiß 2006). In den 1970er Jahren liegt eine starke Inputorientierung und dementsprechend eine Fokussierung auf die Struktur- und Angebotsqualität vor. Bereits in der Zeit davor, im Jahr 1966, veröffentlichen der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) mit dem Ziel einer stärkeren Unterstützung durch die öffentliche Hand Qualitätsmerkmale ihrer Arbeit. Im Jahr 1977 tritt außerdem das „Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht“ in Kraft, das von der Subdisziplin relativ kommentarlos hingenommen wird. Dieses Gesetz definiert konkrete Kriterien, die für die Zulassung von entsprechenden Angeboten erfüllt werden müssen. In den 1980er Jahren erfolgt eine Fokusverschiebung auf den Outcome der pädagogischen Prozesse und

abschlussbezogene Maßnahmen werden als zentrales Steuerungsinstrument angesehen. Hierhin gegen stehen in den 1990er Jahren outputorientierte Vorstellungen und damit die intentionale Beeinflussung des Lehr-Lernprozesses im Mittelpunkt des Interesses. Zudem wird die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung in den 1990er Jahren durch die deutsche Wiedervereinigung maßgeblich beeinflusst. Weiterbildungsangebote in Ostdeutschland weisen zum Teil erhebliche Defizite auf, die mithilfe öffentlicher Gelder behoben werden sollen. Letztlich führen diese staatlichen Investitionen allerdings zu unkontrolliert steigenden Kosten und häufig zu unstrukturierten Qualitätsentwicklungen (vgl. Krekel/Raskopp 2003). Hiernach prägen seit den 2000er Jahren vermehrt nutzer\*innenorientierte Vorstellungen zur Qualitätsentwicklung die Diskussion der Weiterbildung. Die Perspektiven der Adressat\*innen und das Streben nach einer erhöhten Transparenz im Weiterbildungsmarkt gewinnen immer mehr an Bedeutung (vgl. Stiftung Warentest 2008). Im Jahr 2002 legt der Bundesrechnungshof einen Bericht über die (mangelnde) Effizienz von Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit vor (ebd.). Darauf folgen im Jahr 2003 die Vorschläge der Kommission für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt – die sogenannten Hartz-Gesetze – welche eine Neustrukturierung der beruflichen Bildung anstreben. Infolgedessen wird im Jahr 2004 die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) eingeführt, die im Jahr 2012 durch die Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) ersetzt wird.

Im Segment der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird das Phänomen Qualität relativ schnell zu einem selbstverständlichen Bestandteil der bildungspolitischen Reflexion. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass die Debatte über Qualität häufig als neue Darstellungsvariante beständiger Konsolidierungsbemühungen der öffentlichen Hand und/oder als modifizierte Professionalitätsdiskussion (vgl. Hornstein 2000; Müller 1999; Olk/Specck 2008; Winkler 2000) und weniger als etwas genuin Neues interpretiert wird. An die Stelle von Professionalisierung, Professionalität und segmentspezifischer Gütekriterien treten nun – so die Kommentare der Expert\*innen – ökonomische Leistungserwartungen, Kosten-Nutzen-Relationen und das Bestreben nach einer Quantifizierung von Arbeitsergebnissen (vgl. Galiläer 2005; Olk/Specck 2008). Gerade in den letzten Jahren rückt, mithilfe der Begriffe „Wirkung und Evidenz“, die Ergebnisqualität sozialpädagogischer Prozesse in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung und verdrängt Aspekte der Strukturqualität, die lange Zeit den bereichsspezifischen Diskurs dominieren, in den Hintergrund (vgl. Merchel 2000, 2013). Darüber hinaus sind, im Vergleich zu den anderen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, im Qualitätsdiskurs der Sozialarbeit/Sozialpädagogik gesetzliche Veränderungen und politische Interventionen, wie die Novellierung des SGB VIII, von verhältnismäßig großer Relevanz. Durch entsprechende gesetzliche Neuregelungen sollen die Aspekte Finanzierung und Qualität miteinander gekoppelt werden. Vor allem durch die im Jahr 1999 neu hinzugefügten §78a-g des SGB VIII, welche die Bestimmung der Angebotsqualität und die Festlegung von Kriterien und Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung voraussetzen, wird das Qualitätsthema gesetzlich festgeschrieben (vgl. Merchel 2000; Olk/Specck 2008). Nach seiner Novellierung in den Jahren 1994 und 1996 hält dieses Prinzip auch im Bundessozialhilfegesetz Einzug (vgl. Hornstein 2000; Galiläer 2005). Durch die kommunale Verwaltungsmodernisierung nach dem Konzept der Neuen Steuerung in den 1990er Jahren, mit deren Hilfe sich die Einrichtungen stärker als soziale Dienstleistungsunternehmen verstehen und präsentieren sollen, rücken außerdem As-

pekte, wie Kontraktmanagement, Outputsteuerung und Monitoring durch Wettbewerb, stärker in den Mittelpunkt (vgl. Galiläer 2005).

Welche bereichsübergreifenden Konvergenzen prägen die eben skizzierte, themenbezogene Auseinandersetzung? Und in welcher Weise findet Kooperation zwischen den Segmenten statt? Erwähnenswert ist zunächst die Vernetzung des Elementarbereichs und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik über das Funktionssystem des Rechts. Durch die gesetzliche Verankerung des Qualitätsthemas im SGB VIII sind Qualitätsentwicklungen in gleicher Weise für die Organisationen beider Segmente gesetzlich vorgeschrieben. Ebenso beeinflussen einige gesamtgesellschaftliche Entwicklungen die Qualitätsdiskussion mehrerer Segmente. Diese zunächst trivial erscheinende Feststellung ist dennoch bedeutsam, da sie trotz ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit den Akteur\*innen in den einzelnen Segmenten selbst nicht präsent zu sein scheint und hiermit verbundene Konsequenzen unterschiedlich ausfallen. Gleichzeitig sind entsprechende gesellschaftliche Entwicklungen nicht in allen Segmenten in gleicher Weise wirkungsmächtig. Die deutsche Wiedervereinigung ist etwa für den Qualitätsdiskurs des Elementarbereichs und der Weiterbildung wesentlich, für den schulischen Bereich und die Sozialarbeit/Sozialpädagogik hingegen von sekundärer Relevanz. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass in allen vier Segmenten Qualitätsentwicklungen in den Organisationen über Gesetze politisch gesteuert werden: über das SGB VIII im Elementarbereich und in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, über die „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“ im Segment Schule und über die AZAV in der Weiterbildung. Ganz generell kann man in den Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zudem eine Tendenz zur Outcome-Orientierung feststellen.

### 3 Datengrundlage und methodische Hinweise

In der oben erwähnten LOEB-Studie, aus der auch das im nächsten Abschnitt analysierte Datenbeispiel stammt, wurden insgesamt 52, im Internet zugängliche institutionelle Selbstbeschreibungen (Leitbilder, Konzeptionen usw.) gesammelt, 50 narrative Expert\*inneninterviews sowie 4 Gruppendiskussionen mit 38 operativ tätigen Pädagogen\*innen in den Regionen Kassel, Waldeck-Frankenberg, Mühlendorf am Inn und München geführt. Die Daten wurden mit Blick auf die institutionellen Selbstbeschreibungen mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015), in Bezug auf die narrativen Expert\*inneninterviews mit den aus der Grounded Theory bekannten Kodierpraktiken (offenes, axiales und selektives Kodieren) (vgl. Glaser/Strauss 1967) und im Hinblick auf die Gruppendiskussionen mit der Argumentationsanalyse (vgl. Dellori/Nittel 2011; Schütze 1978) ausgewertet. Für den zuletzt genannten Zugang, aber auch im Zuge des Kodierens sind aus unserer Sicht strukturelle Beschreibungen unerlässlich, die aus dem soziolinguistischen Verfahren von Fritz Schütze und seinen Schüler\*innen und somit aus der Biographie- und Interaktionsforschung stammen (vgl. Nittel 2017b; Schütze 1977, 1983, 1987). Ausführliche Erläuterungen über das methodische Vorgehen im LOEB-Projekt finden sich in den projektbezogenen Publikationen (vgl. etwa Nittel/Tippelt 2019, S. 41–54). Auf eine in der LOEB-Untersuchung realisierte Triangulation der Daten muss in diesem Beitrag jedoch aus Platzgründen verzichtet werden.

Das Anliegen dieses Textes ist es, in methodologischer Hinsicht eine in der qualitativen Forschung hinlänglich bekannte, erkenntnisgenerierende Bewegung anzudeuten: Die extensive Erschließung eines Fallbeispiels bietet immer auch die Chance, die Spannung zwischen den hoch spezifischen Merkmalsausprägungen des Einzelfalls und den allgemeinen Gehalten eines sozialen Phänomens zur Steigerung der Sensibilität gegenüber strukturellen Zusammenhängen zu nutzen (Nittel 2017c).

## 4 Darstellung und Interpretation eines Datenbeispiels

Bei dem vorliegenden Datenausschnitt handelt es sich um ein Expert\*innen-interview (Nr. 1\_7) aus dem LOEB-Projekt mit einer seit 17 Jahren tätigen Leiterin eines Kindergartens. Warum haben wir gerade dieses Material ausgewählt? In der Transkription spricht die Expertin keineswegs von aufwendigen Techniken des Qualitätsmanagements – also von der ISO-Norm, EFQM oder ähnlichen Verfahren. Der Umstand, dass derartige Verfahren, welche die Einrichtungen unter einen beträchtlichen Legitimationsdruck setzen, reflexive Potentiale eröffnen, erscheint geradezu trivial. Die Leiterin nutzt vielmehr – so hoffen wir zu zeigen – die Kategorie Qualität als Interpretament bzw. Deutungsmittel, das sich im Vollzug ihrer hier dargestellten Argumentation als solches bereits als reflexionssteigernd erweist.

- 1 I: Ja. Sie hatten auch schon mal das Thema Qualität angesprochen. Das Qualitätsmanagement  
 2 zum Beispiel. Welche Bedeutung hat das denn in Ihrer Einrichtung insgesamt? 00:51:24-9  
 3  
 4 B: Das Qualitätsmanagement oder die Qualität? 00:51:28-2  
 5  
 6 I: Also das Thema Qualität. 00:51:29-3  
 7  
 8 B: Hmm, ich finde das Wort so ein bisschen belegt. Den Begriff belegt, weil Qualität ist im  
 9 Joghurt und- @Verstehen Sie [was ich meine?@ 00:51:41-7  
 10  
 11 I: ((Lacht)). 00:51:41-7  
 12  
 13 B: Ne? Es wird so, es wird so hoch gehoben und verliert da für mich für mich so ein Stück weit  
 14 die Bedeutung, wobei das, das Wort an sich ja, aber was dahinter steht, ist sehr sehr wichtig.  
 15 Qualität, warten Sie Moment noch einmal, man gibt sich Qualität mit Gütesiegeln auf der  
 16 Wurst und sonst was verstehen sie was? Das ist so wo ich dann denke immer, geben wir uns  
 17 jetzt auch ein Gütesiegel? Wir haben einen hohen Qualitätsanspruch. Dahin, dass wir das was  
 18 wir in der Konzeption beschrieben haben, wie wir arbeiten, DASS wir das arbeiten. Und diese  
 19 Qualität denke ich kommt zur Überprüfung durch die Eltern, durch die Transparenz, so. Oder  
 20 durch den kirchlichen Träger oder durch unseren, durch die Pfarrerin. Also das ist  
 21 Finanzträger bei uns ist das getrennt. Pfarrerin und Finanzträger. Die Zwei. Ein bisschen  
 22 schwierig, ja, aber so. Da wird das, da wird schon drauf geguckt und für mich spielt Qualität  
 23 dann auch in Bezug auf MitarbeiterEinstellung eine Rolle. Inwieweit ist die derjenige- ich  
 24 beschreibe es mal so, wertvoll für unsere Bildungsarbeit. Qualität dahingehend, dass er mit

- 25 dem HERZ auch dabei ist. Also ich finde so mit Herz und Verstand sowieso aber ((lachen)).  
 26 Das @und dann noch und dann noch Fachwissen, boah, das ist Klasse, so@ wenn sich das  
 27 jetzt alles zusammen paart, also das wäre für mich Qualität. Eine Qualitätsaussage. Ja und  
 28 unsere pädagogische Arbeit, wie wir sie leben und arbeiten. Da bezieht sich dann die  
 29 Bücherei mit ein. Da bezieht sich das Essen, was wir täglich kochen mit ein. Die Köchin, die  
 30 hier ist, die ist schon lange hier im Haus. Viele Jahre im Haus und ja wir haben jetzt die  
 31 Schulanfänger, ja in den letzten Wochen sozusagen. Am 31.07. ist Schluss, Schluss und über  
 32 vier Wochen hinweg werden die interviewt, was die denn gerne für Lieblingsgerichte hatten.  
 33 00:54:23-2  
 34  
 35 I: Ah. 00:54:24-2  
 36  
 37 B: Und dann werden die gekocht mit Nachtsch (ein bisschen mit Nachtsch). Ist toll, ne? Es ist  
 38 so- Ja, ne dann können die Kinder sich hmm so mhm und wir wundern uns jetzt manchmal so  
 39 ein bisschen über den Speiseplan und dann sagt sie das ist so. Die Kinder haben sich das  
 40 gewünscht. So, und was ist das ist doch eine das ist eine riesen Qualität. 00:54:42-3

*Abb. 1:* Expert\*inneninterview (Nr. 1\_7), Quelle: LOEB-Projekt

Interessant ist zunächst der Umstand, dass der\*die Interviewer\*in (I.) auf eine bereits zuvor vollzogene Thematisierung des Qualitätsthemas, die *nicht* von dem\*der Forscher\*in vorgenommen wurde, verweist („Sie hatten auch schon mal das Thema Qualität angesprochen“, Z. 1). Bei dem Qualitätsphänomen handelt es sich somit keineswegs um einen fremdinduzierten Gegenstandsbereich, sondern um eine Thematik, auf welche die Befragte von sich aus kommt und die damit eine autochthone Relevanzfestlegung signalisiert. Diese partikulare, nur auf ein Interview bezogene Beobachtung gewinnt allerdings erst dann analytisches Gewicht, wenn sich – wie im LOEB-Projekt – herausstellt, dass diese Tendenz des thematischen Impulses durch die Befragten in allen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu beobachten ist (vgl. Nitel/Tippelt 2018, 2019).

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Aushandlung zwischen den beiden Beteiligten (Z. 4–6). In dieser Interaktion tauschen sich I. und die befragte Kindergartenleiterin darüber aus, welche Differenzierung im Gespräch zwischen Qualität und Qualitätsmanagement vorgenommen werden soll. Die Expertin rekurriert, nachdem I. die Fragerstellung präzisiert hat (Z. 6), in ihrer Argumentation auf den allgemeinen Bedeutungshof von Qualität. Nach der Formulierung der ersten Behauptung („das Wort so ein bisschen belegt“, Z. 8), bezieht sie sich in einer Begründung, die letztlich jedoch als negativer Gegenhorizont vor allem die äußerst vage Behauptung spezifizieren soll, mit einer Andeutung auf die Sinnwelt der Warenwelt („Joghurt“, Z. 8). Anschließend verweist die Leiterin mit einer auf reziproke Verständigung abzielenden Vergewisserung („Verstehen Sie [was ich meine?“, Z. 9) auf ein gemeinsam geteiltes Wissen oder gar eine gemeinsam geteilte Haltung. Diese Vergewisserung steht im Zusammenhang mit dem Lachen der Leiterin (Z. 9), das die unausgesprochenen Annahmen „Sie wissen schon, was ich meine“ und „Ich weiß, welche Einstellung sie in dieser Frage haben“ implizit ausdrückt (Eine alternative Lesart könnte sein, dass der Leiterin an dieser Stelle die Absurdität bewusst wird, im Kontext der Themen „Kindergarten“ und „Qualität“ einen erst einmal wenig ausdifferenzierten Vergleich mit Joghurt vorzunehmen). Anschließend spezifiziert die Leiterin ihre Behauptung („es wird so hoch gehoben“, Z. 13) und zieht in ihrer Begründung die Konse-

quenz, dass ein Bedeutungsverlust Folge der mit dem Qualitätsbegriff verbundenen negativen Assoziationen („belegt“, Z. 8) und seiner inhaltlichen Überfrachtung („hoch gehoben“, Z. 13) sei (Z. 13f.). Hiernach begründet die Expertin ihre Behauptung und weist darauf hin, dass der Kern des Begriffs eine zentrale berufspraktische Bedeutung besäße (Z. 14f.). Die Begründung erfolgt in der Weise, dass letztlich einem Begriff, dem eine hohe Relevanz inhärent ist, durch eine spezifische Kontextualisierung eine semantische Reduktion attestiert wird. Im Anschluss versucht die Leiterin den Bedeutungsverlust mithilfe eines Beispiels und dem darin enthaltenen, negativen Gegenhorizont zu illustrieren (Z. 15–17). Indem sie auf die künstliche Inszenierung von Qualität in Gestalt von inflationär genutzten Gütesiegeln hinweist – diese würden sogar auf Wurst vergeben – unterstreicht sie die Unangemessenheit und die profane wie alltägliche Tendenz einer solchen Verwendung.

Die Argumentation der interviewten Fachkraft wird an dieser Stelle durch ein Phänomen überlagert, das in der qualitativen Sozialforschung als pragmatische Brechung (Schütze) bekannt ist: Sie gleicht den Bedeutungsgehalt eines bestimmten Begriffs (Qualität) mit dem sozialen Entstehungs- und Verwendungskontext der Kategorie ab. Dabei stellt sie in Rechnung, dass das Wort zu „hoch gehoben“ werde und verweist auf eine öffentliche Inszenierungspraktik, der sie distanziert gegenübersteht. Gleichzeitig betont sie, dass der sachliche Kern des Begriffs außer Frage steht. Letztlich rekurriert sie hier auf die elementare Differenz zwischen Wesen und Erscheinung. Damit reklamiert sie das, was für Professionelle typisch ist: Einen eigenen Zugang zur Realität und eine vom Common Sense detachierte Perspektivität.

Danach folgt die zweite Behauptung, die Kernbehauptung dieses Ausschnitts, dass in ihrer Einrichtung hohe Erwartungen an die Qualität bestehen würden („Wir haben einen hohen Qualitätsanspruch“, Z. 17). Diese Behauptung wird anschließend mit einer spezifischen, in der Konzeption kodifizierten Programmatik begründet (Z. 17f.). In einem weiteren Begründungsschritt wird die hohe Relevanz von Transparenz (Z. 19) herausgestellt und auf die interne wie externe Überprüfung der Programmatik durch die zentralen Akteur\*innen verwiesen (Z. 18–22). Hierbei handelt es sich zum einen um einen Teil der Klientel, d.h. die Eltern, und zum anderen um den kirchlichen Träger und die Pfarrerin. Im Kontext zusätzlicher Begründungsaktivitäten werden anschließend weitere Dimensionen des Qualitätsbegriffs entfaltet. Hierbei handelt es sich zunächst um die persönlichen Qualifikationen der Mitarbeiter\*innen (Z. 22–27). Ausschlaggebend für die Güte der pädagogischen Arbeit scheinen aus der Sicht der Leiterin jedoch die Motivation und das Engagement der Mitarbeiter\*innen zu sein. Mit einem Verweis auf die Redensart, eine Aufgabe „mit ... Herz“ (Z. 24) erfüllen, rekurriert sie auf Allgemeinwissen, welches mit einer generellen Zustimmung rechnen kann. Unmittelbar im Anschluss wendet sie jedoch ein, dass diese emotionale Komponente nicht ausreichend sei, sondern durch Intelligenz („Verstand“, Z. 25) und „Fachwissen“ (Z. 26) ergänzt werden müsse. Die obligatorische Bedeutung kognitiver Fähigkeiten („sowieso“, Z. 25) wird in diesem Zusammenhang ebenso wie ihre persönliche Begeisterung hervorgehoben („boah, das ist klasse“, Z. 26). Während die Leiterin bislang durch den Gebrauch des Personalpronomens „Wir“ und durch die inhaltliche Ausrichtung signalisierte, dass sie die Sicht der Organisation repräsentiert, wechselt sie an dieser Stelle nun die Perspektive und vertritt ihre persönliche Meinung als Expertin („für mich“, Z. 22). Die sich auf die berufskulturelle Dimension beziehende Begründung liefert im Kern eine Paraphrase dessen,

was in anderen Zusammenhängen als Professionalität definiert wird: Nämlich die Einheit von Fachwissen mit einer bestimmten Grundhaltung sowie die Verschränkung von kognitiven und emotionalen Qualifikationsanteilen (Herz und Verstand) unter dem Dach eines spezifischen Bildungsverständnisses. Zur Qualität gehöre es, so die Argumentation der Leiterin, dass die Einrichtung schon bei der Rekrutierung und Einstellung der Mitarbeiter\*innen auf die eben skizzierte Anforderungsstruktur achte. Zur Qualität gehöre es aber auch, dass die so ausgewählten Fachkräfte diese Anforderungsstruktur und dieses Kompetenzprofil umsetzen könnten.

Nach einer anschließenden, eher umständlichen Überleitung, in der ein weiteres Mal auf die Bedeutung der Konzeption hingewiesen wird (Z. 27f.), deutet die Expertin die Relevanz struktureller Rahmenbedingungen an (Z. 28). Nicht nur die Professionalität der Mitarbeiter\*innen, sondern auch das Rahmenprogramm, Transparenz, Evaluation und die berufsbezogenen Supportstrukturen stellen aus der Sicht der Leiterin zentrale Dimensionen von Qualität dar.

Im Anschluss wird ein Beispiel eigenerlebter Berufserfahrung dargelegt, um die dritte Behauptung – die Begriffsbestimmung von Qualität – zu belegen (Z. 28–39). Die dritte Behauptung wird keineswegs explizit von der Leiterin formuliert, indem sie etwa sagt „Qualität bedeutet für mich“ oder „Qualität ist“ und hiernach Dimensionen, Kriterien und/oder Standards darlegt. Vielmehr muss die implizite Begriffsbestimmung aus den Ausführungen zur ersten Behauptung über den allgemeinen Bedeutungsgehalt von Qualität und zur zweiten Behauptung hinsichtlich der gegenüber der Einrichtung bestehenden Erwartungsstruktur rekonstruiert werden. Indem die Leiterin über konkrete Erfahrungen scheinbar organisationsindividueller Zusammenhänge berichtet, gelangt sie somit zu einer Begriffsbestimmung von Qualität, die keineswegs trivial oder lediglich nur für ihre Einrichtung von Bedeutung ist. Die Darstellung der kindlichen Reaktionen auf die Schmachhaftigkeit des Essens legt zudem den Schluss nahe, dass Qualität nicht nur die klassischen Bestandteile, wie beispielsweise die Programmatik der Einrichtung oder die Professionalität der Mitarbeiter\*innen, sondern auch viele minimale, vermutlich häufig unberücksichtigte Aspekte, wie etwa das Essen und das Ernstnehmen kindlicher Bedürfnisse, beinhaltet.

Wir können nach dieser strukturellen Beschreibung des Datenbeispiels eine vollständige Argumentation identifizieren: Den Behauptungen folgen mehrere Begründungsaktivitäten und ein Beleg. Andere wissenschaftliche Untersuchungen über die Argumentationspraktiken verschiedener pädagogischer Berufskulturen zeigen, dass dies keinesfalls dem Normalfall entspricht (vgl. Dellori 2016; Dellori/Nittel 2011).

In der hier dokumentierten Argumentation präsentiert die Vertreterin einer Organisation – aus unserer Sicht – eine professionelle pädagogische Haltung gegenüber dem Gegenstandsbereich Qualität. Diese Haltung kennzeichnet sich durch eine Abgrenzung von privatwirtschaftlichen Orientierungen und den Verweis auf eine eigene Sinnwelt der Pädagogik. Der negative Gegenhorizont des Kommerzes stellt die Vergleichsfolie dar, vor deren Hintergrund das genuin Pädagogische erst identifiziert, konstituiert und auf die eigene Einrichtung appliziert werden kann. Eine Bezugnahme auf die Sinnwelt ihrer Profession erfolgt, wenn sie erforderliche Qualifikationen von Erzieher\*innen spezifiziert und die Bedeutung der Bedürfnisse ihrer Klientel markiert. Im Darstellungsverlauf wird aber auch die Differenz zwischen Organisationslogik (Verhältnis zwischen Träger und Einrichtung, Infrastruktur der Organisation) und berufskultureller Rationa-

lität (Motivation und Kompetenzen der Mitarbeiter\*innen, ganzheitlicher Zugang gegenüber der Arbeit) präsentiert.

Das eben ausgebreitete Datenbeispiel – so kann man ergebnissichernd feststellen – verdeutlicht die Wirkmächtigkeit von Praktiken der Qualitätsentwicklung als reflexive Mechanismen. Aus der Sicht der Expertin dient ein nicht von der Warenwelt infizierter Qualitätsbegriff als positiver Horizont. Sie rekurriert in einer durchaus selbstbewussten Manier auf Qualität als Interpretament, um ihre Einrichtung und die sich dort vollziehende Arbeit, ohne ihre Komplexität und Vielschichtigkeit zu vernachlässigen, sachkundig zu beschreiben. So gesehen erweisen sich die reflexiven Facetten des so verstandenen Qualitätsbegriffs als dynamisches Moment im Abgleich zwischen pädagogischem Sollen und institutionellem Sein. Dieses Spannungsverhältnis ist somit letztlich ein Katalysator für organisationale Lernprozesse: Es sorgt für einen ständigen Abgleich zwischen der Programmatik der Einrichtung und der komplexen Organisationswirklichkeit. Gleichzeitig zieht die Expertin die Welt des Kommerzes als negativen Gegenhorizont heran, um ihr nicht-technokratisches, aber ausdifferenziertes Verständnis von Qualität und Führung zu formulieren. Indem sie ein technokratisches Qualitätsverständnis disqualifiziert, nutzt sie das der Qualitätsentwicklung inhärente Potential der Reflexivität – in diesem Fall, um den Stand ihrer individuellen Professionalisierung zu markieren. Vom Standpunkt einer Organisationsvertreterin aus argumentiert sie letztlich mit den Stilmitteln und dem rhetorischen Arsenal der Profession. Charakteristisch für die Sachlogik der Professionalität ist nicht nur die morphologische, also ganzheitlich orientierte Sichtweise, sondern auch die primäre Orientierung am Wohl der Klientel und die Sensibilität gegenüber einem spezifischen Verhältnis von Wissen und Können. Dementsprechend wird der von der Leiterin verwendete Begriff von Qualität von ihr auf den ihrer Ansicht nach defizitären Mainstream im Qualitätsdiskurs bezogen, um daraus wiederum konkrete Konsequenzen für das Qualitätsverständnis in der eigenen Einrichtung abzuleiten. Die Zufriedenheit der Kinder mit dem Essen als Symptom einer bestimmten Lebensqualität in der Einrichtung stellt für die Informantin letztlich das entscheidende Qualitätskriterium dar (Belegfunktion). Der Informantin geht es folglich in diesem Interviewauszug um die *Qualität der Qualitätsentwicklung* der eigenen Einrichtung. Darin manifestiert sich nicht nur ein Akt der Selbstermächtigung, sondern auch ein organisationaler Lernprozess, der durch die Kundgabe von institutioneller Autonomie gleichsam gekrönt wird.

Wir haben bereits angedeutet, dass es sich im vorgestellten Fall um eine Einrichtung handelt, die kein einschlägiges Qualitätsmanagementverfahren nutzt. Die Leiterin wird keineswegs, etwa von Trägerseite, mit der Zumutung konfrontiert, entsprechende Optimierungsstrategien in der Einrichtung implementieren zu müssen. Der hypothetische Charakter ihrer Einlassungen zeigt somit, in welcher Weise der Topos „Qualität“ als selbstreflexiver Mechanismus wirksam werden kann. Ihre Auseinandersetzung hat nämlich einen stark symbolischen und argumentativen Charakter: Sie hat *gelernt*, die mit dem Qualitätsdiskurs verbundene Semantik kunstvoll und gleichsam kritisch-virtuos auf die eigene Institution zu beziehen und dabei sowohl den Eigensinn, d.h. das Besondere der Einrichtung, zu akzentuieren als auch die vollständige Erfüllung allgemeingültiger Qualitätskriterien zu unterstreichen. Indem sie diesen Lernprozess argumentativ schlüssig darstellt, zeichnet sie, in geradezu beeindruckender Weise, eine der wichtigsten Dimensionen des von Luhmann herausgearbeiteten reflexiven Mechanismus nach – das Lernen.

## 5 Berücksichtigung von kontrastivem Datenmaterial und Rückbezüge auf die Theorie reflexiver Mechanismen

Gemäß der von uns vertretenen Perspektive der komparativen Berufsgruppen- und Organisationsforschung würde im nächsten Schritt eigentlich die Analyse eines Kontrastbeispiel folgen. Auf diese Weise könnte die theoretische Varianz getroffener Aussagen erhöht werden. Bedingt durch den begrenzten Umfang dieses Beitrags kann dieser Analyseschritt jedoch nicht im erforderlichen Umfang realisiert werden. Wir wollen jedoch auf einige wichtige, stark kontrastierende Beobachtungen aus dem LOEB-Projekt hinweisen. In diesem Datenmaterial wird Qualität – aus der Binnenperspektive der unmittelbar Beteiligten – keineswegs per se in der eben skizzierten affirmativen Manier dargestellt, sondern auch als unliebsames Ritual oder sogar als Störquelle, welche die Fachkräfte von der „eigentlichen“ Arbeit ablenkt, beschrieben. Auch gehen einige der von uns interviewten Führungskräfte weniger reflektiert als die eben gehörte Leiterin mit der Thematik um. Die Gründe sind vielfältig – sei es, weil sie fest davon überzeugt sind, auch ohne Qualitätsmanagement qualitativ hochwertig arbeiten zu können, sei es, weil sie ganz pauschal und undifferenziert ideologische Bedenken ins Feld führen. Zwischen diesen extremen Polen gibt es zahlreiche Abstufungen. Aber auch unter Berücksichtigung dieser Relativierung halten wir an der These vom reflexiven Mechanismus fest, da die befragten Expert\*innen, selbst wenn sie Qualitätsentwicklung *nicht* als Katalysator für organisationale Lernprozesse oder als Möglichkeit zur Steigerung von Professionalität betrachten, eine auf Reflexion begründete, (alltags)theoriegeleitete, argumentative Haltung gegenüber ihren Erfahrungen in Anschlag bringen. Sie reflektieren ihre Erfahrungen mit bereits durchgeführten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und kommen dabei u.a. zu dem Schluss, dass die pädagogische Arbeit mithilfe dieser Maßnahmen nicht verbessert werden kann, sondern hierdurch vielmehr behindert oder sogar gestört wird. So fällt das Resultat der Qualitätseinstufung der Qualitätsentwicklung nicht immer positiv im Sinne eines gelungenen Optimierungsprozesses aus. Uns vorliegende Datenbeispiele deuten vielmehr auch auf eher eigensinnige Modi des skizzierten reflexiven Mechanismus hin: Finanzpolitisch bedingte Aufrechterhaltung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen bei gleichzeitiger Klage über die Maßnahmen; Reduktion von Mehrfachzertifizierungen als Mittel der Kostenersparnis; Wechsel des Qualitätsmanagementkonzepts als Vehikel zur Komplexitätsreduktion etc. Neben der empirischen Erschließung des weiter oben angesprochenen Verhältnisses von Professionalisierung und Organisationsentwicklung wären somit auch die von den Einrichtungen genutzten Strategien, mittels derer bestimmte, mit den Qualitätsverfahren in Verbindung stehende Erwartungen unterlaufen werden sollen, von Interesse. Im aus dem Hochschulbereich und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik stammenden Material haben wir Anhaltspunkte gefunden, welche auf die Taktik hindeuten, dass ursprünglich nicht zur Qualitätsentwicklung zugehörige Praktiken und Sozialtechnologien nachträglich als Qualitätsentwicklungsverfahren etikettiert werden. Routinen und Verfahrensabläufe, die schon lange vor der Einführung eines Qualitätsmanagementkonzepts in den Organisationen genutzt wurden, werden neu gerahmt, umgedeutet oder in einer anderen Weise modifiziert, damit sie dem aktuellen Anforderungsprofil einer Qualitätstestierung genüge leisten.

In Anbetracht der eben vorgelegten Analyse und der bisher gewonnenen Erkenntnisse der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung (vgl. Meyer 2017; Nittel/Tippelt 2018, 2019; Schleifenbaum/Walther 2015; Schütz 2018; Wahl 2017) gilt es jedoch, von einer Übergeneralisierung abzuweichen: So können sämtliche Aspekte und Dimensionen, die mit Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Qualitätsstandards, Qualitätsnormen, Qualitätsüberprüfung, Qualitätskontrolle, Qualitätsmanagement, Qualitätstestierung, Qualitätssiegel, Zertifizierung, Akkreditierung und Evaluation korrespondieren, sicherlich nicht mithilfe *eines* reflexiven Mechanismus gefasst werden. Wir gehen vielmehr davon aus, dass die Qualitätsentwicklung unter bestimmten Bedingungen als eine Art Platzhalter bzw. „Sammelstelle“ für unterschiedliche reflexive Mechanismen fungiert. Luhmann hat nicht ohne Grund fünf Varianten des reflexiven Mechanismus beschrieben: Lernen, Normbildung, Selbstdarstellung, Einfluss auf andere (Macht) und Entscheiden.

In dem analysierten Datenbeispiel hat sich die Leiterin der Einrichtung als eine Fachkraft präsentiert, welche die für sie virulenten Zumutungen der Qualitätsdebatte als konstruktiven Lernanlass für die eigene Organisation nutzen kann. Sie hat in einem Akt der beruflichen Selbstermächtigung *gelernt*, die eigene Einrichtung unter Maßgabe konsensfähiger Kriterien von der Umwelt abzugrenzen und ihr ein eigenes Profil zu verleihen. Die vorliegende Fallanalyse hat uns dahingehend sensibilisiert, neu und in einer anderen Weise auch auf die übrigen Daten des LOEB-Projekts zu schauen. Die genaue Analyse der Expert\*inneninterviews dieser Studie zeigt etwa auf, dass die Qualitätsentwicklung zur Etablierung neuer *Normen*, wie z.B. der Dokumentationspflicht, und somit zum Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Fallbearbeitung beiträgt (vgl. Nittel/Tippelt 2019, S. 130–158). Die Auswertung institutioneller Selbstbeschreibungen ergibt den Befund, dass zumindest einige wenige Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die Qualitätsterminologie als probates Stilmittel der einrichtungsspezifischen *Selbstdarstellung* nutzen (vgl. Nittel/Tippelt 2018, S. 132–159). Die von uns befragten Einrichtungsleiter\*innen sind sich zudem sehr wohl bewusst, dass sie *Macht* einbüßen müssten, wenn sie auf Verfahren der Qualitätssicherung verzichteten, weil sie dadurch die Legitimation für bestimmte Formen der Mittelakquise verlieren würden. Auch ließe sich am Beispiel der Handbücher des Qualitätsmanagements leicht zeigen, dass Qualitätsstandards *Entscheidungen* darstellen, die Folgeentscheidungen präjudizieren. All diese Phänomene stimmen mit den Anforderungen überein, die Luhmann an reflexive Mechanismen gestellt hat: Sie tragen dazu bei, Systemprobleme zu lösen, schaffen aber auch – was bei Luhmann unterbelichtet ist – neue Probleme.

## 6 Resümee – Skizzierung von Forschungsbedarfen

In wissenschaftspolitischer Hinsicht sollte darüber hinaus deutlich geworden sein, dass der hier skizzierte Forschungsansatz eine Reaktion darauf darstellt, dass die Implementierung und Umsetzung einschlägiger Verfahren der Qualitätsentwicklung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens einerseits auf eine mehr als zwanzigjährige Geschichte, im Rahmen derer überdurchschnittlich viele finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen investiert wurden, zurückbli-

cken kann. Andererseits haben die Sozial- und Erziehungswissenschaften aber kaum Anstalten unternommen, die Erfahrungen der zuständigen Akteur\*innen mit genau diesen Verfahren als eigenständigen Gegenstandsbereich wissenschaftlich zu erschließen. Die Effekte der Qualitätsentwicklung evaluieren zu wollen, ist sachlogisch nur schwer zu realisieren, wenn die Erfahrungen jener ausgeblendet werden, welche die Praktiken der Qualitätsoptimierung in ihrem Berufsalltag permanent umsetzen. So gesehen liegt dem hier skizzierten Ansatz die Absicht zugrunde, die beruflichen Erfahrungen der pädagogischen Praxis zu rehabilitieren.

Ein weiterer Forschungsbedarf liegt sicherlich in der Rekonstruktion widersprüchlicher Erwartungsstrukturen und Paradoxien (Schmidt 2017). Eine wohl zentrale Paradoxie leitet sich aus folgendem Umstand ab: Da Qualität nicht ontologisch, als bloßes „Sein“ zu bestimmen ist, sondern immer nur in einem entscheidungsorientierten Akt vorläufig attestiert werden kann, zeichnet sich in den organisationalen Verfahren zur Qualitätsüberprüfung die Notwendigkeit eines pragmatischen Umgangs ab – es müssen eindeutige Kriterien, verbindliche Absprachen und klare Zeithorizonte festgelegt werden. Demgegenüber setzt die Steigerungsrhetorik, die dem organisationalen Lernen und der Qualitätsentwicklung inhärent ist, auf Dauerreflexion und die angestrebte Perfektibilität kann nur im Unendlichen realisiert werden. Oder anders formuliert: Während die Kernidee der Qualitätsentwicklung keiner Instanz das letzte Wort zugesteht, um die Offenheit der jeweiligen Zuschreibungsprozesse nicht zu beschränken („Man kann immer besser werden“), werden dieser Philosophie bei der institutionalisierten Umsetzung der Qualitätsverfahren eine ganze Reihe sachliche, zeitliche und personelle Limitierungen gesetzt. Diese strukturelle Paradoxie spiegelt sich auch im Konkreten wider und lässt sich anhand einer einfachen Überlegung verdeutlichen: Die Qualität pädagogischer Einrichtungen wird von den Trägern evaluiert; die Qualität der Träger wird durch Verfahren des Qualitätsmanagements kontrolliert; die auf die Durchführung von Verfahren des Qualitätsmanagements spezialisierten Organisationen werden schließlich von Akkreditierungsagenturen zu ihrem Tun ermächtigt. Aber wer testiert und beglaubigt eigentlich die Qualität der Akkreditierungsagenturen? Wer prüft die Qualität jener Instanzen, welche die Qualitätsentwicklung vornehmen? Genau hier zeichnet sich ein Legitimationsdefizit ab. Wenn die Kontrolle der Kontrollierenden an einem bestimmten Punkt nicht mehr gewährleistet werden kann, drohen auch die Befunde der vorausgehenden Kontrollstufen kontaminiert oder zumindest tendenziell entwertet zu werden. Dieses Legitimitätsproblem kann nur behoben werden, wenn alle Beteiligten aus der Selbstbezüglichkeit des Qualitätszirkels heraustreten. Aber dann stehen die normativen Grundlagen der Verfahrenslogiken im Sinne eines prozeduralen Rechtsverständnisses (vgl. Habermas 1992) und auf universalistischen Werten beruhende, normative Ordnungen zur Disposition. Die müsste dann zur Geltung gebracht werden.

Erst allmählich scheint in den Erziehungswissenschaften die Position konsensfähig zu werden, dass Qualität ein multifaktorielles Phänomen ist, das von vielen Perspektiven aus untersucht werden sollte und ohne die systematische Berücksichtigung des jeweiligen situativen Anwendungskontextes nicht wirklich verstanden werden kann. Das analysierte Datenbeispiel zeigt unter anderem, dass Qualitätsentwicklung die Professionalisierung adressiert und diesen Prozess im Modus des Lernens einer Organisation unterstützen kann. Unsere bisherige Auseinandersetzung mit empirischem Material rechtfertigt die These, dass Qualitätsentwicklung zumindest das Potential eines reflexiven Mechanismus im pädä-

gogisch organisierten System des lebenslangen Lernens besitzt. Dieses Phänomen ist in seiner Tiefenstruktur, Komplexität und Variationsvielfalt – vor allem auch in Hinblick auf die anderen von Luhmann genannten Dimensionen (Normbildung, Entscheiden, Selbstdarstellung und Einfluss auf andere) – jedoch noch lange nicht hinreichend erklärt und beschrieben worden<sup>3</sup>. Und zuletzt: Nach Luhmann kommen reflexive Mechanismen nur und ausschließlich in Systemen voll zur Geltung kommen, weshalb der empirische Nachweis dieser Mechanismen auch die These vom Systemcharakter von Erziehung und Bildung stützt.

## Anmerkungen

- 1 Wir danken der Hans-Böckler-Stiftung für die Förderung und insbesondere Frau Kuhnhenne für die kompetente und konstruktive Begleitung des Vorhabens. Die zentralen Ergebnisse des Projekts sind in Nittel/Tippelt 2018, 2019 dokumentiert. Flankiert wurde die Studie von einer Reihe weiterer gegenstandsbezogener Untersuchungen (vgl. Meyer 2017; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Schleifenbaum/Walther 2015; Schütz 2018; Wahl 2017) sowie grundlagentheoretischer Beiträge (vgl. Nittel 2017a; Nittel/Meyer 2018, 2019).
- 2 Wir werden in diesem Beitrag die Kategorie des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens nicht noch einmal ausführlich definieren, weil hierzu bereits eine Reihe von Veröffentlichungen vorliegt, in denen diese handlungs- und nicht kommunikationstheoretisch fundierte Kategorie hinreichend begründet worden ist (vgl. Nittel 2017a; Nittel/Meyer 2018, 2019; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Tippelt 2018, 2019).
- 3 Der vorliegende Beitrag ist Teil der Vorarbeiten, die für die Beantragung eines DFG-Projektes notwendig waren („Qualitätsentwicklungen im Erziehungs- und Bildungswesen: Varianten eines reflexiven Mechanismus. Über den Erkenntnisgehalt von Erfahrungen mit Qualitätssicherungsverfahren im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens“). Dieses Projekt (Aktenzeichen NI 668/10-1) wurde Mitte 2019 bewilligt. Neben Dieter Nittel und Marlena Kılınc wird noch eine dritte Person an dem Forschungsvorhaben beteiligt sein.

## Literatur

- Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 62). Bonn.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0025-2> (01. Januar 2019)
- Bellmann, J. (2014): Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus. Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Qualität im Bildungs- und Wissenschaftssystem (23. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften). Wiesbaden, S. 47–67. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0573-7>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (o.J.): Das Gute-KiTa-Gesetz.  
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz> (04. Juni 2019)
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2018): Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 49, S. 1–4.

- <https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf> (04. Juni 2019)
- Dellori, C. (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10960-8>
- Dellori, C./Nittel, D. (2011): Reformoptionen von „unten“. Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. In: Sozialer Sinn, 12. Jg., H. 2, S. 173–192. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0202>
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in der Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 73–93. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)
- Ditton, H. (2008): Qualitätssicherung in Schulen. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 36–58. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (01. Januar 2019)
- Esch, K./Klaudy, E. K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden.
- Galiläer, L. (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Glaser, B./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.) (2014): Qualität im Bildungs- und Wissenschaftssystem (23. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften). Wiesbaden.
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a.M.
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3. Auflage Bielefeld.
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 17–41. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8483/pdf/Harvey\\_Green\\_2000\\_Qualitaet\\_definieren.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8483/pdf/Harvey_Green_2000_Qualitaet_definieren.pdf) (13. Mai 2020)
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel.
- Hornstein, W. (2000): Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 129–136. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)
- Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (08. Mai 2020)
- Köller, O. (2008): Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 59–75. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (01. Januar 2019)
- Krekel, E./Raskopp, K. (2003): Qualität und Evaluation in der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg., H. 6, S. 8–12. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/838> (01. Januar 2019)
- Luhmann, N. (1970): Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Köln/Opladen, S. 92–112. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-96984-2_5)

- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38)
- Merchel, J. (2000): Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex. Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 161–183. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)
- Merchel, J. (2013): *Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim/Basel.
- Meyer, N. (2017): *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung: Erwachsenenpädagogik und Journalismus im Vergleich*. Bielefeld.
- Müller, B. (1999): Probleme der Qualitätsdiskussion in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster, S. 43–60.
- Nittel, D. (2017a): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, R./Neuser, W. (Hrsg.): *Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik*. Baltmannsweiler, S. 119–166.
- Nittel, D. (2017b): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. 2. Auflage Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfb5>
- Nittel, D. (2017c): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Bd. 1. Wiesbaden, S. 689–715. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_29)
- Nittel, D./Kılınç, M. (2019): *Qualitätsentwicklung. Medium und Gegenstand von Transformationsprozessen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens*. In: Rohs, M./Schüßler, I./Müller H. J./Schiefner-Rohs, M. (Hrsg.): *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld, S. 155–173.
- Nittel, D./Meyer, N. (2018): *Pädagogische Begleitung. Handlungsform und Systemmerkmal*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., H. 5, S. 1063–1082. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0797-4>
- Nittel, D./Meyer, N. (2019): *Formierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Von der Auflösung normativer Ordnungen zur neuen Normalität? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95. Jg., H. 3, S. 363–383.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2018): *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller Selbstbeschreibungen (unter Mitarbeit von Lindemann, B./Kettner, P./Schütz, J./Wahl, J.)*. Düsseldorf.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2019): *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens*. Bielefeld.
- Olk, T./Speck, K. (2008): *Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik*. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 76–95. urn:nbn:de:0111-opus-72653 (01. Januar 2019)
- Schleifenbaum, D./Walther, V. (2015): *Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld.
- Schmidt, T. (2017): *Nie wieder Qualität. Strategien des Paradoxie-Managements*. Weilerswist. <https://doi.org/10.5771/9783845287348>
- Schütz, J. (2018): *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim.
- Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen (Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1)*, 1. Auflage. Bielefeld.

- Schütze, F. (1978): Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse von Kommunikationsablauf in Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hassemer, W./Hoffmann-Riem, W./Weiss, M. (Hrsg.): *Interaktion vor Gericht* (Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie, Bd. 2). Baden-Baden, S. 19–101.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien* (Kurseinheit 1, 3-facher Kurs). Hagen.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf) (01. Januar 2019)
- Stiftung Warentest (2008): *Transparenz ist nicht in Sicht*.  
<https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-Transparenz-ist-nicht-in-Sicht-1531451-0/> (01. Januar 2019)
- Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2010): *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91942-3>
- Wahl, J. (2017): *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld.
- Weiß, R. (2006): *Qualität ist das beste Rezept!* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jg., H. 6, S. 3–4.  
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/1173> (01. Januar 2019)
- Winkler, M. (2000): *Qualität und Jugendhilfe. Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung*. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel, S. 137–159. urn:nbn:de:0111-opus-84818 (01. Januar 2019)

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-

dungsbiographie und jeweiligen Situation des/der einzelnen Schülers/Schülerin (Wimmer 1996).

Der Beitrag verfolgt das Ziel, einen methodologischen und empirischen Zugang zu den pädagogischen Praktiken von Lehrkräften sowohl in der Konstruktion als auch im Umgang mit der Heterogenität und der Alterität von Schüler/inne/n zu finden. Dazu wurde das Gruppendiskussionsverfahren gewählt (Bohnsack 2010), um die performative Logik der Konstruktion von Heterogenität und der Erfahrung von Alterität im Kontrast zum kommunikativen Wissen zu erfassen (Bohnsack 2017). Der empirischen Analyse wurde eine einzelne Gruppendiskussion zugrunde gelegt, da im Rahmen des Beitrages die Beschreibung und Rekonstruktion der beiden Phänomene Heterogenität und Alterität, ihre methodologische Einbettung auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie und die Möglichkeiten einer empirischen Rekonstruktion beider Phänomene mit der Dokumentarischen Methode im Vordergrund stehen. Dabei werden der Alteritätsbegriff, der auf das – von der identifizierenden Sprache paradoxerweise erzeugte – Jenseits von Sprache verweist, vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses von Hermeneutik und Dekonstruktion diskutiert, sowie die sich daraus ergebenden methodologischen Möglichkeiten im Rahmen der Dokumentarischen Methode näher beleuchtet.

An der Gruppendiskussion nahmen vier Lehrkräfte einer österreichischen Neuen Mittelschule <sup>1</sup> teil. Die Hintergrundmerkmale der Lehrpersonen (Alter, Dienstjahre, Unterrichtsfächer, sonderpädagogische Zusatzausbildungen, s. Kap. 3) waren sehr heterogen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die jeweiligen Sequenzen in der Gruppendiskussion Überlagerungen von mehreren zugrundeliegenden Typiken darstellen (deren Rekonstruktion jedoch mehrere Fälle und darauf aufbauende soziogenetische Analysen voraussetzen würde; Bohnsack 2017, S. 117ff.). Dennoch ergaben sich basierend auf der fallinternen komparativen Analyse der Gruppendiskussion zwei zentrale Vergleichshorizonte, die im vorliegenden Beitrag weiter fokussiert werden: (1) Leistungsheterogenität und (2) die individuellen (biographischen) Hintergründe der Schüler/innen.

## 2 Heterogenität und Alterität in der Lehrer/innenprofession

### 2.1 Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit der Heterogenität von Schüler/inne/n stellt aus professionstheoretischer Sicht eine Dimension des pädagogischen bzw. pädagogisch-psychologischen (Handlungs-)Wissens von Lehrkräften dar (Gräsel/Decristan/König 2017; König/Blömeke 2009; Voss/Kunter/Baumert 2011). Wenngleich deren inhaltliche Definition im Kontext der Lehrer/innenbildungsforschung unterschiedlich konzeptualisiert wird (ebd.), so zielt sie im Kern stets darauf ab, der Verschiedenheit von Schüler/inne/n vor dem Anspruch gelingender Lernprozesse gerecht zu werden (Arnold/Lindner-Müller 2017). Aus pädagogischer bzw. didaktisch-methodischer Perspektive werden hierzu Methoden der (Binnen-)Differenzierung und In-

dividualisierung eingesetzt (Buholzer/Kummer Wyss 2010). Wenngleich diese Maßnahmen darauf abzielen, der Heterogenität von Schüler/inne/n konstruktiv zu begegnen, so tragen sie gleichzeitig dazu bei, dass (sozial konstruierte) Heterogenitätsmerkmale bestätigt und gefestigt werden, ohne sie zu dekonstruieren (Rieger-Ladich 2017). Zugleich impliziert der „Umgang mit Heterogenität“ auch ein (implizites) Verständnis von Homogenität, da beide Begriffe – Heterogenität und Homogenität – im schulischen Kontext vor dem Hintergrund leistungsbezogener Erwartungen und Normen stets aufeinander zu beziehen sind (Trautmann/Wischer 2011). Gemeinsam ist beiden Begriffen jedoch, dass sie beide ein kategoriales Verständnis von Verschiedenheit zugrunde legen. Für die pädagogische Praxis stellt sich die Frage, wie sie auf dieses Spannungsverhältnis von Homogenität und Heterogenität (das in normative Diskurse eingebettet ist, wie z.B. den Erwartungsdiskurs über den erwünschten Kompetenzerwerb von Schüler/inne/n) reagiert (Arnold/Lindner-Müller 2017). Um aufzuzeigen, wie die individuelle Besonderheit von Schüler/inne/n auch jenseits des kategorialen Vergleichs gedacht werden kann, wird im Folgenden eine nähere theoretische Bestimmung des Begriffes „Alterität“ vorgenommen.

## 2.2 Alterität bzw. die Einzigartigkeit des Anderen

Im Unterschied zum am kategorialen Vergleich orientierten Heterogenitätsbegriff orientiert sich „Alterität“ an der Andersheit des Anderen. Zwar kann „der/die Andere“ qualitativ mit den gleichen Merkmalen beschrieben werden, die im kategorialen Vergleich herangezogen werden (wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund), doch liegt der Wahrnehmungsfokus hier auf der einzigartigen (bildungs-)biographischen Gewordenheit des Anderen (Schäfer 2004), die dort in Ansätzen erkennbar wird, wo die kategoriale Wahrnehmung ihre Grenzen hat. Der Andere ist in seinem So-Sein auch mit dem Ansatz der Alterität nicht vollständig erkennbar, da der Andere prinzipiell unerreichbar bleibt und sich somit auch hier einer Ontologisierung widersetzt. Zudem kann dem Anderen nicht die gleiche Subjektivität unterstellt werden, die man sich selbst zuschreibt, da dadurch das Wesen des Anderen implizit mit der eigenen Identität als ähnlich konstituiert werden würde, wenngleich Identität und Alterität stets in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang stehen (Schlieben-Lange 1998). Aber der Andere bleibt dennoch nicht indifferent. Der Begriff der „Alterität“ verschiebt die Beobachter/innenperspektive auch auf das Selbst, welches durch die nicht gänzliche identifizierbare Andersheit des Anderen irritiert und verwundbar (Lévinas 1989, S. 95) wird. Diese nicht identifizierbare Andersheit des Anderen erschwert auch seine/ihre nähere Bestimmung durch Sprache, welche seine/ihre Subjektivität in seiner/ihrer Ursprünglichkeit nicht erfassen kann (Rumpf 2019). „Alter“, so Schlieben-Lange, ist zudem immer beides: „der virtuell Gleiche, das Ko-Subjekt, ein Subjekt wie ich, und der zweite, nicht alius, alter, nicht ein beliebiger Anderer, sondern der für mich relevante, mir aufgegeben und doch ganz Andere, ganz nie Einzuholende“ (Schlieben-Lange 1998, S. 46). Somit verweist das Konzept der Alterität indirekt auch auf ein strukturelles „Nicht-Wissen-Können“, das in seiner Unbestimmtheit ein wesentliches Element pädagogischen Handelns darstellt und dem in Konzepten des pädagogischen Handelns z.B. durch den Begriff der Situationsspezifität Rechnung getragen wird (Wimmer 1996). Mit dem

Begriff der Alterität geht daher tendenziell ein dekonstruktivistisches Verständnis von Pädagogik einher, das aufgrund de-ontologisierender Züge ein vorrangig „planend-evaluatives“ oder stark „technologisch“ orientiertes pädagogisches Handeln kritisch betrachtet (Schäfer 2004; Wimmer 1996).

## 2.3 Die Beziehung zwischen Heterogenität und Alterität

Die Alterität des Anderen ist zwar ihrem Wesen nach nicht vollständig der Erkenntnis zugänglich, allerdings artikulieren sich ihre „Umriss“ durch ihr Spannungsverhältnis zum kategorialen Vergleich. Praktisch bedeutet dies, dass z.B. Schüler/innen in Bezug auf mathematische Fähigkeiten entlang des Merkmals „Geschlecht“ miteinander verglichen und daher Aussagen über entsprechende Unterschiede getroffen werden könnten (Suchań/Breit 2016), während jede/r der Schüler/innen in seiner/ihrer individuellen Besonderheit sich zu diesem Vergleich anders verhalten wird, sprich, different zur Differenz (Budde 2012). Die Alterität des Anderen wird durch diese Differenz zur Differenz schemenhaft sichtbar, wenn auch trotzdem nicht letztlich definierbar. Dieser Widerspruch zur durch den kategorialen Vergleich produzierten Differenz schafft einen (sozialen) Raum (Fröhlich/Rehbein 2014; Günzel 2017), durch den sich Alterität Gehör verschaffen kann, ohne sich dabei jedoch vollständig zu zeigen. Die sich zeigende Differenz zur Differenz *verweist* somit auf die Alterität des Anderen, ohne sie (sprachlich) erfassen zu können (Wimmer 1996). Der Begriff der Alterität markiert somit eine vom Konzept der Heterogenität fundamental verschiedene Wahrnehmungsperspektive, die gleichzeitig als verborgener Schatten die Defizite einer nur an Heterogenitätsaspekten ausgerichteten vergleichenden Pädagogik herausfordert. Der grundsätzliche Zugang zu Alterität ist nicht der interindividuelle Vergleich aus der Perspektive eines/einer dritten (neutralen) Beobachters/Beobachterin, sondern die Perspektive des/der Zweiten, der/die dem/der Ersten (Schüler/in) begegnet und die Grenzen der Validität seines/ihrer Professionswissens erfährt. Ursprünglich ist diese Nicht-Erkenntbarkeit oder Nicht-Diagnostizierbarkeit des Anderen in der „Spaltung des Subjekts“ selbst angelegt. Nicht zufällig kann auf Jacques Lacans strukturelle Psychoanalyse verwiesen werden, in der das einzelne Subjekt nicht nur den anderen, sondern auch sich selbst konstitutiv verkennt und sich gleichzeitig so konstituiert: Der Spiegel gibt mir immer nur das seitenverkehrte Bild von mir selbst, aber es ist das einzige, welches ich habe (Reckwitz 2008).

Neben der Beziehung zwischen Heterogenität und Alterität spielt aus der Sicht der Lehrer/innenprofession besonders der *Umgang* mit wahrgenommenen Differenzen eine zentrale Rolle, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Frage nach Teilhabegerechtigkeit im Bildungssystem (Heinrich 2013). Aus didaktischer Sicht werden hier insbesondere Methoden der Differenzierung und Individualisierung angeführt, welche dem breiten Leistungsspektrum von Schüler/inne/n gerecht werden sollen, wenngleich in beiden Fällen die Setzung eines verbindlichen Leistungsziels aufrechterhalten wird (Kiel/Syring 2012). Ein anderer Weg kann jedoch auch über die leistungsunabhängige Anerkennung des/der jeweiligen Schülers/Schülerin gegangen werden (Stojanov 2011). Dieses Spannungsverhältnis und sein Bezug zu Heterogenität und Alterität soll im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

## 2.4 Standardisierung, Differenzierung, Individualisierung und Anerkennung

Die besondere Relevanz beider Perspektiven – Heterogenität und Alterität – für die Lehrer/innenprofession ergibt sich aus dem ihr inhärenten Spannungsverhältnis zwischen Standardisierungsansprüchen einerseits und Individualisierungsansprüchen andererseits. Large-Scale-Assessments wie PISA haben auf der Basis von damit verbundenen gesellschaftlichen Diskursen über Teilhabegerechtigkeit die Forderung dringlicher erscheinen lassen, Bildungssysteme zu standardisieren und künftig den Kompetenzerwerb der Schüler/innen unabhängig von deren Merkmalen (wie z.B. Geschlecht oder Migrationshintergrund) zu gestalten (Heinrich 2013). Gleichzeitig zeigten mit der Einführung von systematischen Schüler/innenleistungsstudien (Suchań/Breit 2016) empirische Befunde, dass die Leistung von Schüler/innen innerhalb einer Klasse erheblich variieren kann, sodass das Bildungssystem neben den zu setzenden Standards zugleich den Lernenden in ihrer Verfasstheit Rechnung tragen muss (Arnold/ Lindner-Müller 2017; Decristan/Jude 2017). Aus der Sicht der Lehrkräfte stellt sich hier oftmals die Frage, wie sie einerseits den Standardisierungsansprüchen eines Bildungssystems und andererseits den einzelnen Schüler/innen gerecht werden können. Differenzierte und adaptierte Lernangebote sollen dazu beitragen, dass alle Schüler/innen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit passende Lerngelegenheiten erhalten (Brühwiler 2014; Kiel/Syring 2012). Die Individualisierung fokussiert zwar stärker die Individualität von Schüler/innen, allerdings ohne Verzicht auf die nach wie vor zu erreichenden übergeordneten Lernziele, welche durch Standards vorgegeben werden (Kiel/Syring 2012). Somit adressiert die Individualisierung im Sinne eines adaptiven Angebotes den/die Schüler/in als Individuum, dem eine *bessere* Position im *interindividuellen Vergleich* ermöglicht werden soll. In Anlehnung an die Ausführungen von Heinrich (2013) und Stojanov (2011) zum Thema Bildungsgerechtigkeit können Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung als Kompensationsmaßnahmen verstanden werden, welche es dem individuellen Schüler bzw. der individuellen Schülerin ermöglichen, gemäß der eigenen Fähigkeit an einem für alle verbindlich gesetzten (Bildungs-)Ziel teilzuhaben.

Das Spannungsfeld von Heterogenität und Alterität im pädagogischen Feld ist substantiell mit theoretischen Ansätzen der Bildungsgerechtigkeit verwoben. Während einerseits Heterogenität im interindividuellen Vergleich Fragen der distributiven oder kommutativen Gerechtigkeit im Bildungssystem nach sich zieht und letztlich im Gleichheitsmodell verankert ist, kommen andererseits Konzeptionen von Alterität und Gerechtigkeitsmodelle von wechselseitiger Anerkennung ebenfalls aus ähnlichen Traditionen. Im ersten Modell kann durch Verteilung und kompensierende Förderung die vorhandene Ungleichheit verringert werden, im zweiten Modell begründet sich vorweg die „Gleichheit aller Menschen in ihrer Verschiedenheit“ (Horster 2015, S. 45), die so anerkannt werden soll, dass daraus einzigartige Fähigkeiten erwachsen. Anerkennungsgerechtigkeit zielt auf die individuelle Bildungsbiographie in ihrer Gewordenheit und betont das diachron-intraindividuelle Moment des Vergleichs, nicht aber den interindividuell-synchronen Vergleich. Im Fokus steht die Anerkennung einer individuellen, freilich durch Strukturen mitgeprägten Geschichte und nicht die Klassifikation von Merkmalen (z.B. aus bildungsferner Schicht kommend). Anzuerkennende Individualität (bzw. Subjektivität) zeigt sich im pädagogischen Kontext folglich vor allem dann, wenn

es zu unerwarteten Widerständen gegen erwartete Anpassungsleistungen und zu unerwarteten Lernfortschritten kommt (Reckwitz 2008, S. 140). Die moralische Achtung des Anderen und die damit verbundene soziale Anerkennung bilden wesentliche Eckpfeiler für ein Gerechtigkeitsverständnis (Stojanov 2011), welches sich an der autonomen Artikulation des Anderen orientiert.

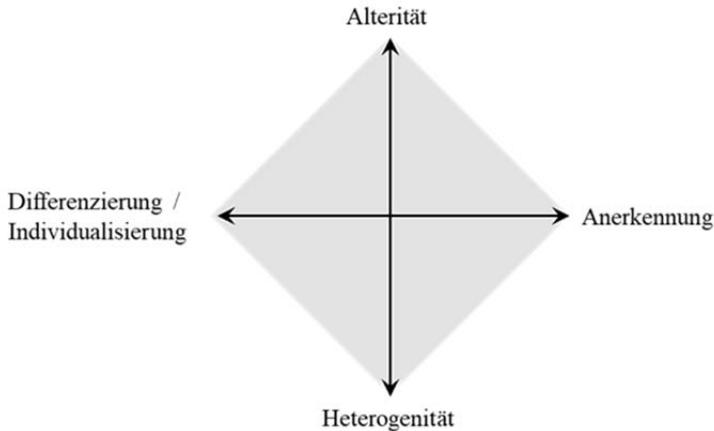
Es ist wichtig zu betonen, dass es sich weder aus bildungstheoretischer noch aus pädagogisch-praktischer Perspektive um ein Entweder-Oder handelt. Die Konzeption der Alterität und Ansätze der Anerkennungsgerechtigkeit sind in Auseinandersetzung mit der Idee der als homogenisierend kritisierten, messenden und verteilenden meritokratischen Bildungsgerechtigkeit entstanden. Die Ansätze bleiben im Spannungsfeld dieser zwei Pole ebenso aufeinander bezogen wie die pädagogische Erfahrung zwischen pädagogischer Diagnostik eines „Lernobjekts“ und pädagogischer Interaktion mit einem „Lernsubjekt“.

### 3 Methodisches Vorgehen

Da Heterogenität (und damit auch Homogenität) über soziale Praktiken konstruiert wird (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017; Trautmann/Wischer 2011), standen die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen im Fokus. Um Zugang zu diesen Interaktionen zu erhalten, wurden Lehrkräfte anhand des Gruppendiskussionsverfahrens (Bohnsack 2010) zu ihren Erfahrungen zur (sprachlichen) Heterogenität ihrer Schüler/innen befragt. Dabei ist aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) das Spannungsverhältnis zwischen dem kommunikativen Wissen (wie Heterogenität als normativer Begriff expliziert wird) und dem konjunktiven Wissen (implizite, handlungsleitende Orientierungen in der Konstruktion von Heterogenität) zu beachten, welches in dem konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrkräfte eingebettet ist (Bohnsack 2017, S. 103). Das konjunktive (bzw. a-theoretische) Wissen war hier auch deshalb von besonderem Interesse, da sich darin die Alteritätserfahrungen der Lehrkräfte rekonstruieren ließen. Um das kommunikative und konjunktive Wissen (bzw. ihr Spannungsverhältnis) rekonstruieren zu können, wurde die Dokumentarische Methode zur Analyse des Datenmaterials angewandt (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Der handlungsleitende Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017, S. 103) kann jedoch nicht generalisiert werden, da er auf Basis einer einzelnen Gruppendiskussion gewonnen wurde.

An der Gruppendiskussion nahmen vier Lehrkräfte einer österreichischen Neuen Mittelschule (NMS) im Stadtgebiet teil. Die NMS wurde aufgrund ihres relativ hohen Anteils an Schüler/innen mit mehrsprachigem Hintergrund gewählt, was von den Lehrkräften in Vorgesprächen aktiv thematisiert wurde. Die Lehrkräfte wurden von der Direktorin gefragt, ob sie sich an einer Gruppendiskussion beteiligen möchten und die Daten für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen. Die soziodemographischen Daten der Lehrkräfte sind in Tabelle 1 angeführt:

Tab. 1: Soziodemographische Daten



Zu Beginn der Gruppendiskussion wurde von dem Diskussionsleiter (Interviewer, „I“) eine offene Frage gestellt. Während der laufenden Gruppendiskussion wurden keine weiteren Fragen gestellt, explizite Nachfragen erfolgten am Ende. Das Datenmaterial wurde in Anlehnung an Bohnsack (Bohnsack 2010) transkribiert. Anschließend wurden im Sinne der Dokumentarischen Methode thematische Sequenzen gebildet, welche zuerst formulierend (*Was* wurde gesagt?) und anschließend reflektierend (*Wie* wurde es gesagt?) interpretiert wurden, um das kommunikative und konjunktive Wissen sowie deren Spannungsverhältnis rekonstruieren zu können. Zudem wurden der thematische Verlauf und die Diskursorganisation analysiert. Zentrales Thema in der Gruppendiskussion war die (sprachliche) Leistungsheterogenität der Schüler/innen, wobei sich hier verschiedene Subthemen zeigen: Das Thema der Leistungsheterogenität wird im Verlauf der Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelt, wobei die Positionen von einer positiv konnotierten Heterogenität („gute Schüler/innen“) bis hin zu einer problematischen Heterogenität im Sinne allgemein defizitärer Leistungen bei den meisten Schüler/inne/n reichen. Die Widersprüche dieser Positionen werden im Diskurs nicht offen verhandelt. Zwar erfolgen Diskursanschlüsse an Propositionen, die Ergänzung und Zustimmung ausdrücken (mit Partikeln, z.B. „auch“, „und dann“), die dann folgenden inhaltlich kontrastiven Argumente bleiben jedoch bestehen. Die Elaboration schließlich erfolgt stets aus der jeweils anderen Perspektive, ohne dass eine Synthese beider Perspektiven erfolgt. Zur Leistungsheterogenität selbst wird ein Gegenhorizont gesetzt, nämlich jener der individuellen (biographischen) Hintergründe der Schüler/innen. In der gesamten Gruppendiskussion zeigen sich jedoch keine Überschneidungspunkte zwischen diesen beiden Horizonten. Vielmehr bilden sie (wie in den unterschiedlichen Positionen innerhalb des Themas Leistungsheterogenität) parallele Diskursstränge, welche sich weder gegenseitig ausschließen noch zu einer Synthese zusammengeführt werden. Nur am Beginn der Gruppendiskussion wird eine gemeinsame Orientierung erkennbar, die sich in der temporalen Dimension von Heterogenität (vgl. Abschnitt 4.1) äußert.

Eine explizite (inhaltliche) Thematisierung von Alterität war im thematischen Verlauf der Gruppendiskussion nicht zu erkennen, allerdings konnten durch die rekonstruktive Analyse *Alteritätserfahrungen* sichtbar gemacht werden. Aus methodologischer Sicht muss bedacht werden, dass sprachbasierte Verfahren hier auf ihre Grenzen stoßen, da Alterität an sich das Sprachliche übersteigt (Seitz 2016). Nach Rumpf (2019) ist (in Anlehnung an Lacan) die Sprache jenes Medium, welches das Subjekt von seiner Ursprünglichkeit entfremdet, da durch die Sprache dem *Sein* des Subjekts ein *Sinn* (ein bewusster Lebensentwurf, ausgedrückt durch die Sprache) eingeschrieben wird – „der *Sinn* wird um den Verrat am *Sein* erkaufte“ (ebd., S. 208). Allerdings kann das Lacansche Subjekt in jenen sprachlichen Wendungen erkannt werden, in denen Brüche, Lücken und Spalten sichtbar werden (z.B. durch Versprecher, Fehlleistungen), da hier die unüberbrückbare Differenz zwischen dem Subjekt des Aussagens und der Aussage deutlich wird (ebd., S. 212). Die Spuren „der Anderen“ (hier: Schüler/innen, über welche die Lehrkräfte sprechen) muss an jenen Stellen der Gruppendiskussion gesucht werden, an denen es zu Irritationen oder Brüchen mit den intersubjektiv hergestellten Heterogenitätszuschreibungen kommt. Am deutlichsten artikuliert sich die Alteritätserfahrung im Sinne einer „Überraschung“ im Nachfrageteil der Gruppendiskussion, in dem sich das Erleben von Alterität über das Durchbrechen kategorialer Zuschreibungen innerhalb von Freiarbeitsphasen ausdrückt.

Die Auswahl der Sequenzen für die Ergebnisdarstellung in Abschnitt 4 orientiert sich damit sowohl an dem thematischen Verlauf der Gruppendiskussion als auch an der theoretischen Ausgangslage des vorliegenden Artikels: Einstieg in die Gruppendiskussion (4.1.), Homogene und heterogene Heterogenität (4.2), Bindendifferenzierung vs. Alterität (4.3) und Heterogenität, Alterität und sozialer Raum (4.4).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Einstieg in die Gruppendiskussion

Die Einstiegspassage, welche den Rahmen der Diskussion bildete, gestaltete sich wie folgt (Zeile 1–9):

I: () Also die Einstiegsfrage der Diskussion lautet „Wie erleben Sie sprachliche Heterogenität in Ihrem Unterricht?“ (10)

P1: Die bessere Frage wäre gewesen, wann – also eigentlich täglich.

P2: \_\_\_\_\_ |\_wann nicht, ja.

P1: Immer @().@, ja, wann nicht? Also das (.) in allen Bereichen, die den Deutschunterricht betreffen.

P2: Die jede Form des Unterrichts betreffen.

P3: Ja, jeden Unterricht, °auf jedenfall°.

P4: Insbesondere den Sprachunterricht, °ich glaube, da liegt es auf der Hand°.

Die Eingangsfrage wurde mit dem Fokus auf die sprachliche Heterogenität gestellt, da sich bereit in den Vorgesprächen mit der Schulleitung die Relevanz dieses Themas für die Schule abzeichnet hatte. Es wurde vom Autor bewusst die

Frage mit „Wie erleben Sie ...“ eingeleitet, um den Raum für einen Diskurs zu eröffnen. P1 entgegnet darauf, dass es besser gewesen wäre, nach dem Wann zu fragen, wobei sie die sprachliche Heterogenität täglich erlebt. Hier zeigt sich bereits, dass Heterogenität nicht als Gegenstand eines Diskurses verstanden wird, sondern als Tatsache, die außerhalb der Protagonistin als Gegeben existiert. Die übrigen Lehrkräfte schließen sich in dieser Passage P1 an, wodurch deutlich wird, dass sich die Lehrkräfte bzgl. des gemeinsamen Verständnisses sprachlicher Heterogenität einig sind und der Deutungsrahmen, den P1 vorgibt, für die Gruppe anschlussfähig ist. Heterogenität wird für die Gruppe nicht als ein „Erleben“ verstanden, in das sie eingebunden sind, sondern als ein Faktum, das sich weniger in seiner qualitativen als in seiner temporalen Dimension bemerkbar macht.

## 4.2 Homogene und heterogene Heterogenität

Ein bedeutsames Wechselspiel zwischen Heterogenität und Homogenität konnte im unmittelbaren Anschluss an die Einstiegspassage festgestellt werden (Zeile 10–18):

P1: Aber es ist einfach schon (.) man merkt den Unterschied, Schüler, die mit einem gewissen Wortschatz kommen (.) das sind zwar nicht sehr viele, aber ich finde, dass die (2) wirklich (2) einfach hmm manche sind schon auf einen ganz anderen Level, wenn sie zu uns kommen, das ist schon einmal das erste große Problem, das ich persönlich habe.

P2: Für mich wäre es nicht so ein Problem, diese Heterogenität, ganz im Gegenteil, ich glaube, dass Heterogenität gut ist, aber (.) bei uns ist es gar nicht so heterogen, weil wir ja ( ) in erster Linie Schüler haben, die sprachliche Defizite haben (2) Wir haben ganz wenige, die keine haben. Eigentlich ist das sehr homogen, dass wir – also unsere Schüler sind (.) sprachlich ganz °defizitär eigentlich°.

Implizit dokumentiert sich hier in der Aussage von P2 ein Heterogenitätsverständnis, das eine breite (sprachliche) Leistungsstreuung der Schüler/innen beinhaltet – von defizitären bis hin zu leistungsstarken Schüler/inne/n. Da diese Leistungsstreuung jedoch nicht gegeben ist, erlebt sie die Schüler/innen vor dem Hintergrund ihres Normverständnisses primär als sprachlich defizitär und somit als homogen. Dies wird dadurch unterstrichen, dass sie beide Worte („Defizite“ und „homogen“) betont. Interessant ist das Wechselspiel von P1 und P2 insofern, als dass hier deutlich wird, dass Heterogenität als Tatbestand nicht existiert, und ein und dieselbe Gruppe von Schüler/inne/n zur gleichen Zeit als heterogen (P1) und homogen (P2) erlebt werden können. Während P1 ihre Schüler/innen unter der sozialen Bezugsnorm der Gegenwart zu betrachten scheint, legt P2 eine andere Normalitätsvorstellung zu Grunde, die sich an späterer Stelle (Zeile 110–112) explizit artikuliert:

P2: Uns fehlen wirklich gute Schüler. Richtige Zugpferde haben wir so gut wie überhaupt keine und das war noch vor zehn Jahren ganz etwas anderes. Ich bin ja schon lange genug an dieser Schule-

Hier wird das deutlich, was sich in Zeile 10 bis 18 implizit abgezeichnet hat, nämlich ihr anderes Verständnis von Normalität als das von P1, was dazu führt, dass aus ihrer Sicht die Schüler/innen homogen sind und nicht heterogen. Das Zugpferd zeigt sich als die Fokussierungsmetapher, welche auf die (fehlenden) Spitzenschüler/innen verweist.

### 4.3 Binnendifferenzierung vs. Alterität

Bezogen auf den konkreten Umgang mit der Heterogenität von Schüler/inne/n bzw. mit den Anforderungen des Unterrichtsalltags zeigten sich zwei Positionen: eine, welche die didaktische Methode der (Binnen-)Differenzierung forciert, während die andere den individuellen Schüler / die individuelle Schülerin anerkennend in den Blick nimmt (Zeile 491–501):

P1: Ja (1) Ich muss sagen, ehrlich gesagt, um den Frust bei mir zu vermeiden, tue ich mir lieber die Vorbereitungsarbeit an und mache in der vierten Klasse wahnsinnig viel Freiarbeit. Weil da kann ich einfach so ein bisschen der ganzen Bandbreite gerecht werden und dann gibt es eben Aufgaben, die jeder kann und vielleicht auch Aufgaben, die nicht mehr jeder kann. Ja und dieses Arbeitstempo, das ist einfach (1) das ist rien Thema bei uns. Also teilweise (2) geht es sehr langsam.

P4: Ich versuche auch, das Hauptaugenmerk über das, was ein Schüler schafft, diese - ich freue mich dann richtig, wenn irgendetwas geht und loben und keine Ahnung, jetzt mit dem kleinen Analphabeten, dass der nicht mehr so oft weint ist schon sehr ein Erfolg, und dass er mich dann umarmen kommt, ohne zu sprechen einfach. Diese Dinge sind dann einfach – das ist diese Arbeit dahinter.

Deutlich zeigt sich in dieser Sequenz, dass P1 und P4 hier verschiedene Perspektiven einnehmen. P4 greift den Deutungsrahmen von P1 nicht auf, widerspricht jedoch auch nicht offen. Viel mehr dokumentiert sich hier ein paralleles Bestehen zweier Perspektiven, die sich weder widersprechen noch überschneiden, sondern ko-existieren. Dass keine Brücke zwischen beiden Perspektiven geschlagen werden kann, zeigt sich daran, dass P4 die Perspektive von P1 nicht in ihre eigene integrieren kann. Konkret fokussiert P1 die Schüler/innen als Klasse, deren Bandbreite sie gerecht werden möchte. Implizit bringt sie über die Freiarbeitsphasen zum Ausdruck, dass sie die leistungsbezogene Bandbreite der Schüler/innen meint. Sie versucht, allen Schüler/inne/n gerecht zu werden und dabei möglichst ein Angebot für alle zu schaffen. Die Wahrnehmung von P1 ist hier kategorial und gruppenorientiert gefärbt, klassifizierend nach einem Kriterium. P4 hingegen bringt hier einen individuellen Schüler, einen Analphabeten, als Beispiel und berichtet über dessen Fortschritte. Hier wird die andere Art der Wahrnehmung sichtbar, eine, die sich eher an der Subjektivität bzw. Alterität des Schülers zu orientieren versucht. Dies zeigt sich an dem fehlenden (direkten) Vergleich des betreffenden Schülers mit anderen Schüler/inne/n oder Normalitätsvorstellungen. Allerdings muss hier auch auf die sprachlichen Grenzen hingewiesen werden, Alteritätserfahrungen rekonstruktiv erfassen zu können: Zwar zeigt sich in der Passage, dass P4 den „kleinen Analphabeten“ nicht kategorial mit den Mitschüler/inne/n vergleicht und stattdessen Erlebnisse auf der Beziehungsebene (von Subjekt zu Subjekt) berichtet, allerdings ist der Begriff „Analphabet“ auf der konnotativen Ebene mit einem impliziten Vergleich (nämlich mit all jenen unausgesprochenen Anderen, die nicht Analphabeten sind) behaftet. An dieser Stelle kann daher nachgezeichnet werden, dass sich in der Aussage von P4 zwar grundsätzlich eine Hinwendung an die Alterität des betreffenden Schülers auf der Beziehungsebene dokumentiert, allerdings erfolgt die sprachliche Beschreibung dieser Hinwendung (notwendigerweise) über einen Begriff („Analphabet“), über den erneut eine implizite Kategorisierung stattfindet. Hier kann an die theoretischen Ausführungen von Rumpf (2019) angeschlossen werden, nach denen die Alterität des Anderen in eben jenen „Spalten“ gesucht werden muss, die sich zwischen einer vergleichen-

den Kategorisierung und der Singularität des/der Einzelnen ergeben. Aus methodologischer Perspektive zeigt die Analyse dieser Sequenz auf, dass hier die Alteritätserfahrung über das a-theoretische Wissen bzw. über die Handlungspraxis rekonstruiert werden kann (P4), während die leistungsbezogene Heterogenität (P1) explizit über das kommunikative Wissen (Orientierungsschema) thematisiert wird (Bohnsack 2017). Der Zusammenhang zwischen Alteritätserfahrung und a-theoretischem Wissen zeigte sich auch ein weiteres Mal in der Gruppendiskussion (s. Abschnitt 4.4.).

#### 4.4 Heterogenität, Alterität und sozialer Raum

Auf die erste Nachfrage an die Lehrkräfte, wie sie mit der Heterogenität der Schüler/innen in ihrem Unterricht konkret umgehen, zeigte sich Folgendes (Zeile 562–590):

P2: Ja, wo das einfach gut funktioniert, denke ich mir, dass wir mit der Heterogenität umgehen, das ist die – sind die Freiarbeitsphasen.

P1: Ja.

P2: Weil da ist einfach die Aufgabenstellung sehr differenziert und da ist für jeden etwas dabei und (.) das sind einfach auch die Unterrichtssequenzen, die viel bringen, finde ich.

P1: Und das merkt man einfach, das mach uns mehr Spaß und den Schülern auch, also die arbeiten einfach ganz anders hier.

P2: |\_Und den Kindern auch.

P3: Ja, weil auch nicht so der Frust entsteht.

P1/2: Ja.

P3: Sondern weil jeder Schüler etwas schafft.

P1/2: Ja.

P2: Jeder schafft etwas, jeder bringt etwas weiter und ja (2) kann das tun, was ihm auch gelingt.

P3: "Das stimmt, ja".

P2: Und tastet sich dann vor vielleicht zu schwierigeren Aufgabenstellungen. (2) Und es ist einfach auch ein bisschen mehr (3) Unterrichtsmaterial dabei, das (2) "lustiger ist". Da sind auch einmal Spiele dabei, weil Lernspiele macht man ja nicht in der ganzen Klasse, sondern –

P3: |\_Hmm

P2: – das kannst du ja sowieso in Gruppen machen und das kommt einfach auch gut an und da arbeiten sie gerne.

P1: Ich finde das super, auch dann oft diese positiven Überraschungen, dass Schüler eigentlich wirklich etwas schaffen, was man ihnen nicht zugetraut hätte –

In der ganzen Sequenz zeigt sich, dass die Freiarbeit hier als sozialer Raum verhandelt wird, in dem es möglich ist, dass sich sowohl Schüler/innen als auch Lehrkräfte außerhalb der gewohnten Sozialstruktur bewegen können. Der Regelunterricht bzw. der Unterricht mit „der ganzen Klasse“ wird hier der Freiarbeit gegenübergestellt. Besonders schlüssig erweist sich dies in der Aussage von P1 am Ende der Sequenz: „Ich finde das super, auch dann oft diese positiven Überraschungen, dass Schüler eigentlich wirklich etwas schaffen, was man ihnen nicht zugetraut hätte“. Implizit zeichnet sich hier durch den veränderten Begegnungsraum, sprich, vom Regelunterricht hin zur Freiarbeit, eine Änderung der Wahr-

nehmungsperspektive ab. Die Wahrnehmung, dass Schüler/innen nun etwas schaffen, das man ihnen nicht zugetraut hätte, impliziert, dass das Setting des Regelunterrichts einen Blick auf den Anderen in seiner Alterität erschwert – es ergeben sich keine Brüche, durch die sie sich sichtbar machen und artikulieren könnte (Rumpf 2019). Zugleich zeigt es deutlich, dass vor allem das Moment der Überraschung (ermöglicht durch die veränderte Sozialstruktur) eben diesen Raum bzw. Spalt für Alterität schafft. Durch die Überraschung artikuliert sich jener Bruch, über den der Andere in seiner Uneinholbarkeit potentiell erfahrbar wird. In der Freiarbeitsphase kann es daher gelingen, dass Schüler/innen sich in ihrer bildungsbiographischen Besonderheit ausdrücken können. Das in dieser Sequenz thematisierte Moment der Überraschung zeigt methodologisch betrachtet auf, dass Orientierungsschemata, die in der Gruppendiskussion Teil der propositionalen Logik bzw. des Common Sense sind (hier: Leistungsheterogenität), über die performative Logik der Handlungspraxis (hier: Alteritätserfahrung) in Frage gestellt werden (Bohnsack 2017, S. 103).

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyse zeigt auf, dass sich in der Gruppendiskussion beide Phänomene – Heterogenität und Alterität – nicht ausschließen, sondern sich vielmehr gegenseitig durchdringen: Heterogenität wird zum einen als konkretes Merkmal bzw. Tertium Comparationis konstruiert und gleichzeitig wird Alteritätserfahrung dort möglich, wo es zu einer bewussten Hinwendung an die Besonderheit eines Anderen (und damit zu Brüchen mit Heterogenitätskategorien) kommt. Das bedeutet, dass z.B. Heterogenitätskategorien wie „Analphabetismus“ auf der Beziehungsebene zwischen Schüler/in und Lehrkraft einerseits zur qualitativen Beschreibung eines Anderen (hier: der Schüler/die Schülerin) verwendet werden können, andererseits ein impliziter Vergleich (mit jenen, die nicht Analphabet/inn/en sind) über die konnotative Ebene dennoch nicht ausgeschlossen werden kann.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der rekonstruktiven Analyse ist, dass das (implizite) Verständnis von Lehrpersonen von der Sozialstruktur des (eigenen) Unterrichts einen erheblichen Einfluss auf die Konstituierung von Heterogenität und Alterität hat. Deutlich wurde dies in der Passage (Zeile 562–590), in der kategoriale Wahrnehmungsmuster in Bezug auf die Schüler/innen (Leistungsheterogenität) im Rahmen von Freiarbeitsphasen durchbrochen wurden. Hier entsteht ein sozialer Raum, in dem Schüler/innen intraindividuell Fortschritte machen und die Erwartungen von Lehrkräften durchbrechen können, sprich, sich *different zur Differenz* verhalten. Es ist die *Überraschung*, welche dazu führt, dass Heterogenitätskategorien in Frage gestellt werden können. Der soziale Raum eröffnet dem Subjekt (dem Schüler/der Schülerin) eine Möglichkeit der Artikulation jenseits der Kategorisierungen durch die Lehrpersonen. Die *Überraschung* zeigt sich hier als jener „Spalt“, durch den sich Alterität bemerkbar macht (Rumpf 2019). Diese Ergebnisse legen daher nahe, dass es zur Wahrnehmung und Anerkennung von Alterität einerseits des entsprechenden pädagogischen „Raumes“ im Sinne der geeigneten Sozialstruktur bedarf (in diesem Fall der Freiarbeit) und andererseits eine bestimmte Form des Regelunterrichts eher eine kategorial vergleichende Bewertung von Schüler/inne/n zu forcieren scheint.

Die bereits im methodischen Teil des Beitrags aufgezeigten methodologischen Einschränkungen bzgl. der sprachlichen Erfassbarkeit des Phänomens *Alterität* sollen hier unter Rückgriff auf das grundlegendere Spannungsverhältnis zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion noch einmal aufgegriffen werden, da die rekonstruktiven Analysen des Datenmaterials in Bezug auf das Phänomen *Alterität* bereits auf das Moment der *Differenz* (z.B. in Gestalt der Überraschung) verweisen. Bertram (2002, S. 173) führt hierzu aus, dass Derrida die Differenz dort einzeichnet, „[...]“, wo sich die Einheit ausbildet, in der alles Wissen entsteht. Er erweist sie als einen Punkt [...], den die Einheit sich nicht einzubeziehen vermag. Die Differenz wird damit als ein Moment rekonstruiert, das niemals eingeholt und niemals abgeleitet werden kann.“ Differenz und Alterität verstanden als Momente, welche beide auf das die Sprache Übersteigende hinweisen, können jedoch aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) als a-theoretisches Wissen verstanden werden, dessen performative Logik über das Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) methodisch zugänglich gemacht werden kann. In den rekonstruktiven Analysen der vorliegenden Gruppendiskussion konnte die Alteritätserfahrung über das Moment der Überraschung nachgezeichnet werden, da diese die im Common Sense geteilten Ansichten über die Leistungsheterogenität der Schüler/innen (kommunikatives Wissen bzw. propositionale Logik) in Frage stellt. Gleichzeitig wird (zumindest in der vorliegenden Gruppendiskussion) die Alteritätserfahrung als solche nicht innerhalb des kommunikativen Wissens expliziert, sondern wird als Phänomen über die Rekonstruktion des a-theoretischen Wissens zugänglich. Offen muss jedoch die Frage bleiben, ob diese Erkenntnisse über die vorliegende Gruppendiskussion hinaus generalisiert werden können. Zukünftige Forschungsarbeiten in diese Richtung bedürfen daher der Durchführung weiterer Gruppendiskussionen und fallübergreifender komparativer Analysen, um die im Rahmen dieses Beitrages gewonnenen Erkenntnisse empirisch weiter abzusichern.

## Anmerkung

- 1 Die „Neue Mittelschule“ (NMS) ist eine österreichische Schulform, die der Sekundarstufe I (d.h., 10- bis 14- Jährige Schüler/innen) entspricht und Teil der Pflichtschulausbildung ist.

## Literatur

- Bertram, G. W. (2002): Hermeneutik und Dekonstruktion. München.
- Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, R. (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bruhwiller, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse

- der Schülerinnen und Schüler. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg., H. 4, S. 522–530.
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 13–26.
- Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2010): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze-Velber/Zug.
- Decristan, J./Jude, N. (2017): Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 109–122.
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.) (2014): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8>
- Gräsel, C./Decristan, J./König, J. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 45. Jg., H. 4, S. 195–206.
- Günzel, S. (2017): *Raum: Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839439722>
- Heinrich, M. (2013): Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden, S. 181–194. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9)
- Horster, D. (2015): Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht. In: Manitius, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster/New York, S. 42–50.
- Hummrich, M. (2017): Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 159–173.
- Jergus, K. (2017): Alterität. In: Budde, J./Hietzge, M./Kraus, A./Wulf, C. (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim/Basel, S. 192–215.
- Arnold, K.-H./Lindner-Müller, C. (2017): Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 237–256.
- Kiel, E./Syring, M. (2012): Differenzierung. In: Kiel, E. (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn, S. 63–92.
- König, J./Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12. Jg., H. 3, S. 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- Lévinas, E. (1989): *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg.
- Reckwitz, A. (2008): *Subjekt*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839405703>
- Riegel, C. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Rieger-Ladich, M. (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 27–42.
- Rumpf, V. (2019): *Bildung als produktive Alienation? Subjektivierungstheoretische Linien zwischen Psychoanalyse und postmoderner Bildungsphilosophie*. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, S. 199–216.
- Schäfer, A. (2004): Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., H. 5, S. 706–726.

- Schlieben-Lange, B. (1998): Die Dialektik von Identität und Alterität. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 28. Jg., H. 2, S. 41–57. <https://doi.org/10.1007/BF03379116>
- Seitz, S. (2016): Gerechtigkeit, ethische Subjektivität und Alterität: Zu den normativen Implikationen der Philosophie von Emmanuel Lévinas. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3. Jg., H. 1, S. 165–202. <https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.6>
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>
- Suchań, B./Breit, S. (Hrsg.) (2016): PISA 2016. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Voss, T./Kunter, M./Baumert, J. (2011): Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge. Test Construction and Validation. In: *Journal of Educational Psychology*, 103. Jg., H. 4, S. 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Walgenbach, K./Pfahl, L. (2017): Intersektionalität. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 141–158.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): *Alterität. Pluralität. Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin, S. 219–265.

# Rezensionen

## Kevin Stützel

*Schönemann, Sebastian (2019): Symbolbilder des Holocaust. Fotografien der Vernichtung im sozialen Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Campus, 324 Seiten. ISBN: 978-3-593-511429*

Die Forschungsarbeit von Sebastian Schönemann hat eine vergleichsweise große Resonanz erfahren. Kurzbesprechungen liegen für das Historiker\*innen-Portal H-Soz-Kult<sup>1</sup>, die Zeitschrift des Studienkreises deutscher Widerstand<sup>2</sup> und sogar die Süddeutsche Zeitung<sup>3</sup> vor. Die Breite der Publikationen deutet auf die hohe Relevanz des Dissertationsthemas hin. Schönemann, der Soziologie und Politikwissenschaft studierte und als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Gedenkstätte für Zwangsarbeit in Leipzig tätig war, beschäftigt sich in seiner Studie mit dem Sehen und Deuten von Fotografien des Holocaust. Ausgehend von den Annahmen der visuellen Wissenssoziologie (siehe Raab 2008) setzt er sich mit dem „Bildgedächtnis des Holocaust“ (S. 21) auseinander. Schönemann rekonstruiert, welcher subjektiv gemeinte Sinn, den medial vermittelten Bildern der Erinnerungskultur zugeschrieben wird und wie die Bilder die Sinngelungen ihrer Betrachter\*innen strukturieren.

## Fotografien der Vernichtung im sozialen Gedächtnis

Die Forschungsarbeit geht umfassend auf die Fotografien des Holocaust und die Wandlungsphasen ihrer Rezeption ein. Während so gut wie keine Bildzeugnisse des systematischen Massenmords an den europäischen Jüd\*innen existieren, liegen zahlreiche Bildquellen über ihre Verfolgung, Deportation und Ghettoisierung vor. Neben den Bildern nationalsozialistischer Provenienz stammt die fotografische Hauptüberlieferung von Fotograf\*innen der Alliierten, die die Spuren der Verbrechen in den befreiten Lagern dokumentierten. Hinsichtlich der Rezeption der Fotografien arbeitet Schönemann heraus, dass das Bildgedächtnis an den Holocaust aus einem „visuellen Inventar“ (S. 40) schöpft, dass die Vergangenheit in einen „symbolischen Sinnzusammenhang“ (S. 41) rückt. Von den mehr als zwei Millionen überlieferten Fotografien habe sich ein Grundbestand an Bildern verfestigt. Diese symbolischen Verdichtungen beeinflussten die Vergangenheitskonstruktionen, was am Beispiel der „Ikonisierung von Einzelbildern“ (Ikonen), der „Semantisierung einer Bildsprache“ (Symbole) und der „Typisierung von Motivgattungen“ (Sujets) aufgezeigt wird. Schönemann konzipiert auf der Grundlage der Symbolformen einen visuellen Gesprächsanreiz, der Gruppendiskussionen vorangestellt wird. Der Eingangsstimulus besteht aus drei kontrastiven Bildpaaren, die das erinnernde und

deutende Sehen der Diskussionsteilnehmer\*innen hervorlocken und einen Einblick in ihre Erfahrungswelt erlauben sollen.

### Sensibilisierende Konzepte und sozialtheoretische Grundbegriffe

Zur Erschließung der Erfahrungshintergründe der Diskussionsgruppen greift Schönemann auf den Begriff der Generation von Karl Mannheim (1964) zurück. In Auseinandersetzung mit dem Konzept des sozialen Erinnerns von Maurice Halbwachs (1985) und der darauf aufbauenden kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie von Aleida und Jan Assmann (2014) plädiert Schönemann für einen Perspektivwechsel, auf das „alltägliche Erinnern“ (S. 14). Im Rückgriff auf früheres Erlebtes werde die Vergangenheit „situativ und sinnhaft in der Gegenwart gedeutet“ (S. 66). Verfolgt wird ein offener Forschungsstil, bei dem die eingebrachten Begriffe und Kategorien als „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, S. 7) verstanden werden. Die gewählten Konzepte stellen, ebenso wie die Bezugnahme auf das „visuelle Wissen der Akteure“ (S. 12), eine kohärente sozialtheoretische Verortung dar. Gerade die Perspektive der visuellen Wissenssoziologie auf die „subjektive Fundierung gesellschaftlich vermittelter Sinn- und Sehmuster“ (S. 84) wird in die Forschungsarbeit überzeugend eingearbeitet. Allerdings ist auch mit Blick auf andere qualitative Forschungsarbeiten anzumerken, dass umfangreichere Auseinandersetzungen mit der Paradigmenabhängigkeit qualitativer Forschung und der Differenzierung zwischen sozialtheoretischen Grundbegriffen und gegenstandsbezogenen Theorien vorliegen, als dies bei Blumer der Fall ist (siehe u.a. Bohnsack 2005; Lindemann 2009; Nohl 2016).

### Generationsklassifikation und falltypische Herangehensweise

Schönemann verfolgt in seiner Forschungsarbeit das Anliegen, „die Analysekatégorien der Erinnerungsforschung um das Sehen, und die der visuellen Soziologie um das Erinnern“ (S. 12), zu erweitern. Mit Mannheims Generationsbegriff richtet die Arbeit ihren Blick auf die strukturierende Kraft der Erfahrung und die Zeitgebundenheit

des Denkens, Handelns und Fühlens. In einer etwas schematischen Darstellung unterscheidet Schönemann vier Generationen, die mit den maßgeblichen Phasen des Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit zusammenfallen. Differenziert wird zwischen den Kriegs- und Nachkriegskindern, die bis 1949 geboren wurden, der zweiten Generation, die zwischen 1950 und 1960 geboren wurde und der dritten Generation, der Jahrgänge 1961 bis 1980. Darüber hinaus unterscheidet Schönemann die jüngste Generation, ab Jahrgang 1981. Die Klassifikation stellt die Grundlage des Samplings dar. Durchgeführt wurden zwölf Gruppendiskussionen von denen die Studie sechs in die Auswertung einbezieht.

Die Sinngewohnheiten und Vergangenheitskonstruktionen der Diskussionsgruppen analysiert Schönemann, der Tradition der Hermeneutischen Wissenssoziologie folgend, sequenzanalytisch. Die Analyse beginnt mit dem ersten Handlungsakt „und schreitet dann Ausdruck für Ausdruck, Wort für Wort, Satz für Satz (...) deutend voran“ (Raab 2018, S. 50f.). Analysiert wird der Handlungsprozess und die sich sequenziell aufbauende Sinnkonstitution. Bestimmt werden objektiv mögliche Schritte des Handelns in Bezug auf ein bestimmtes Handlungsziel. Die Rekonstruktion der Sinnentfaltung erfolgt entlang der fallspezifischen Eigenlogik. Von der Sinnkonstitution des Falls wird auf dessen Fallstruktur und die ihr zugrundeliegenden Regeln des Sehens und Handelns der Akteur\*innen geschlossen. Der Sinn- und Handlungsverlauf wird zuerst in Form von Deutungshypothesen und anschließend in Fallkategorien zusammengefasst. Nach der Explikation der Fallkategorien führt die Sequenzanalyse, angelehnt an die Objektive Hermeneutik (Wernet 2000), zur Konstruktion einer Strukturhypothese, die das spezifische Beziehungsverhältnis des jeweiligen Falls beschreibt.

### Sinnhorizonte der Vergangenheit und visuelle Rezeptionsweisen

In den vier empirischen Fallanalysen, die in der Forschungsarbeit dargestellt werden, zeigt sich Schönemann als historisch versierter Sozialwissenschaftler, dessen Interpretationen enorm von seinem profunden

Wissen zu den nationalsozialistischen Vernichtungsorten profitieren. Eindrucksvoll rekonstruiert werden fallspezifische „Sinnhorizonte der Vergangenheit“ (S. 271). In den rekonstruierten Modi der „Geschichtslatenz“, der „Krisenbegrenzung“, der „rituellen Erinnerung“ und dem „historischem Authentizitätsbedürfnis“ drückt sich hierbei die differente generationelle Lagerung der Diskussionsteilnehmer\*innen der jeweiligen Gruppe aus. Vor deren Erfahrungshintergrund wird die Vergangenheit entweder familial, sozialisatorisch, diskursiv oder im Sinne eines historischen Erfahrungsbedürfnisses gedeutet. Aufgezeigt werden darüber hinaus unterschiedliche „Rezeptionsweisen“ (S. 70), bei denen die fotografischen Geschichtszeugnisse überwiegend ausgeblendet, oder zum Gegenstand der interpretativen Auslegung werden. Zudem ist ein visuelles Rezeptionsverhalten erkennbar, dass sich den Bildern über Empfindungen annähert, während sich bei der jüngsten Diskussionsgruppe eine „Hinwendung zum Visuellen“ (S. 262) zeigt.

### Grenzen der Sequenzanalyse

Die weitergehende Zusammenführung der Einzelfallanalysen zu einer Typenbildung verfolgt die Absicht, die herausgearbeiteten Falltypen als „Ausprägungen von strukturell ähnlich gelagerten Sinn- und Problemlagen“ (S. 101) zu kontextualisieren. Trotz der Unterschiedlichkeit der rekonstruierten Sinnhorizonte und Rezeptionsweisen arbeitet Schönemann ein „rezeptives Grundproblem“ (S. 16) heraus, dass als gemeinsames Handlungsproblem aller rekonstruierten Falltypen gefasst wird. Bezugnehmend auf die Rezeptionsästhetik von Wolfgang Iser (1970) und seinem Begriff der „Leerstelle“ wird ein Idealtypus konstruiert, der die Bezugnahme der Diskussionsgruppen auf die Vergangenheit, zu ihren jeweiligen Sinnkonstitutionen und Rezeptionsweisen ins Verhältnis setzt. Die Vergangenheit wird als eine Problemlage verstanden, die es erfordert „dem nicht Erlebten Sinn zu verleihen“ (S. 284). Außerdem wird in der Typenbildung herausgestellt, dass das Sehen und Deuten von Symbolbildern des Holocaust von Leerstellen strukturiert ist, „die für manche der Fälle belastet und belastend,

für andere hingegen historisch entfernt und verstellt sind“ (S. 273).

Im Zusammenhang mit der Typenbildung, in der die Falltypen als „Antworten auf eine allgemeine geschichtlich-gesellschaftliche Problemlage“ (Raab 2018, S. 53) verstanden werden, wirft die in der Forschungsarbeit betonte „Anschlussfähigkeit von Sequenzanalyse und Grounded Theory“ (S. 52) und die diesbezügliche Relevanz der „vergleichende[n] Analyse“ (S. 85) Fragen auf. Während in der Sequenzanalyse der Fall als Einzelfall und „Einheit autonomer Lebenspraxis“ (Hildenbrand 2004, S. 187) zum Forschungsgegenstand wird, ist der Fall in der Grounded Theory „in aller Regel (...) nur Ausgangspunkt, nicht aber Ziel der Theoriegenese“ (Strübing 2006, S. 152). „Fall und Feld bilden ein Kontinuum“ (ebd. 152) und stehen nicht wie in der Typenbildung von Schönemann in einem Verhältnis von Besonderem und Allgemeinen zueinander.

Der Orientierung an einem starken sequenzanalytischen Strukturbegriff ist es daher zuzurechnen, dass die in der Typenbildung von Schönemanns Studie herausgearbeitete Schlüsselkategorie der Leerstelle einen sehr abstrakten Charakter hat, hinter dem andere Aspekte des empirischen Materials zurücktreten. Denn neben dem generationellen Erfahrungshintergrund, auf dessen Bedeutung die vergleichende Analyse der Forschungsarbeit hauptsächlich eingeht, zeigt sich im empirischen Material eine hohe Relevanz der Ost-West-Zugehörigkeit der Diskussionsgruppen, der nicht systematisch nachgegangen wurde. Weitere Aspekte, wie etwa die Geschlechterlagerung der Diskussionsgruppen, oder auch der Bildungshintergrund wurden überhaupt nicht in den Fallvergleich einbezogen. Diese Aspekte können die Verdienste der Forschungsarbeit von Sebastian Schönemann nicht schmälern, markieren aber ein Forschungsdesiderat, an das weitere Untersuchungen anknüpfen könnten.

### Anmerkungen

- 1 Hamann, C. (2020): Rezension zu: Schönemann, Sebastian: Symbolbilder des Holocaust. In: H-Soz-Kult, <https://www.hsozkult.de/publicationrevi>

- ew/id/reb-28648, eingesehen am 20.08.2020.
- 2 Reischach, N. v. (2020): Bilder und Generationen. In: Zeitschrift des Studienkreises deutscher Widerstand, H. 91, S. 49.
  - 3 Heim, S. (2020): Die Jüngsten befassen sich am intensivsten. Süddeutsche Zeitung, 27.04.2020, <https://www.sueddeutsche.de/politik/holocaust-fotos-1.4887927>, eingesehen am 20.08.2020.

## Literatur

- Assmann, A. (2014): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München.
- Blumer, H. (1954): „What is Wrong with Social Theory?“. In: *American Sociological Review*, Jg. 19, H. 1, S. 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jg., Beiheft 4, S. 63–81. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5)
- Halbwachs, M. (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a.M.
- Hildenbrand, B. (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: *Sozialer Sinn*, 5. Jg., H. 2, S. 177–194. <https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0203>
- Iser, W. (1970): Die Apellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz.
- Lindemann, G. (2009): Das Soziale von seinen Grenzen her denken. Göttingen.
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K. (Hrsg.): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin/Neuwied, S. 509–565.
- Nohl, A.M. (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 105–122. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.8>
- Raab, J. (2008): *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz.
- Raab, J. (2018): Die Unverzichtbarkeit des Vergleichens. Zur Bedeutung typologischer Konstruktionen in der Soziologie. In: Burzan, N./Hitzler, R. (Hrsg.): *Typologische Konstruktionen. Prinzipien und Forschungspraxis*. Wiesbaden, S. 33–60. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21011-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21011-3_3)
- Strübing, J. (2006): Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik. Eine Replik auf Bruno Hildenbrand. In: *Sozialer Sinn*, 7. Jg., H. 1, S. 147–157. <https://doi.org/10.1515/sosi-2006-0108>
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>
- <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.11>

## Serafina Morrin

*Zettl, Evamaria: Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden: Springer VS 2019, 302 S. 978-3-658-27031-5*

In sozialwissenschaftlichen Betrachtungen hat sich vermehrt eine Hinwendung zu Praxis- und Performativitätstheorien (vgl. Hillebrandt 2014; Wulf/Zirfas 2007) vollzogen. An solche Diskurse schließt die Dissertation von Evamaria Zettl an, die Teil der Buchreihe ‚Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften‘ ist. Mit kulturwissenschaftlichem Blick werden anhand empirischer Analysen sprachliche Alltagspraktiken in einer Kindertagesstätte eines von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertels fokussiert. Dabei stehen die Aspekte Mehrsprachigkeit und Literalität im Zentrum.

Die Relevanz dieser Arbeit spiegelt sich in bildungspolitischen Diskursen, denn nach wie vor wird aufgrund der Ergebnisse

vergleichender Bildungsstudien eine frühe Sprachförderung gefordert, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken (vgl. Hußmann et al. 2017). Vor allem die häufig postulierte alltagsintegrierte Sprachbildung erfordert einen empirischen Blick auf Alltagspraktiken. Diesem Desiderat geht die Autorin anhand eines dreimonatigen Feldaufenthalts nach, indem sie ethnographisch verschiedene Aspekte sozialer Situationen betrachtet. Die erhobenen Daten werden mit der Reflexiven Grounded Theory (Breuer 2010) ausgewertet. In Anlehnung an das Konzept der „Praxis/Diskurs-Formationen“ (Reckwitz 2008) wird dies mit diskursanalytischem Vorgehen kombiniert, um über die Mikroebene hinauszublicken (S. 12) und somit auch einen Anschluss an bildungspolitische Diskurse zu ermöglichen. Damit folgt die Autorin der Grundannahme, dass elementarpädagogischer Alltag performativ hervorgebracht wird, wobei Konstruktionen von Differenz entstehen können, die sich praxeologisch beleuchten lassen. Gerade Sprachenvielfalt ist ein normativ aufgeladenes Thema, das sich – wie die Autorin anmerkt – im Spannungsfeld eines monolingualen Bildungssystems und einer „linguistischen Super-Diversität“ (S. 7) befindet.

Nach einer Einleitung werden diskursive Konstruktionen der Begriffe ‚frühe Bildung‘ – meist verstanden als Selbstbildung (Humboldt 1985) oder als Ko-Konstruktion (Fthenakis 2009) – und ‚frühe Förderung‘ – meist verstanden als defizitorientierte Maßnahme – dargestellt. Im Hinblick auf solche Diskurse weist die Autorin darauf hin, dass in der Praxis nicht von Bildung, sondern vielmehr von Förderung gesprochen werde (S. 21), wobei Sprachförderung implizit die Förderung der deutschen Sprache meint (S. 31).

Es folgt die Analyse von Diskursen zu Konzepten von Mehrsprachigkeit, als ein ideologisch besetzter Begriff (S. 38) und zu Literalität, welche – anders als Mehrsprachigkeit – als zentrales Bildungsziel gilt (S. 54). Eine ethnographische Untersuchung erlaubt, anders als vergleichende Schulleistungsstudien, einen nicht-normativen Blick auf die soziale Situiertheit von Literalitätspraktiken. Die diskursive Darstellung von Sprachdefiziten überschneidet sich dabei oft

mit den Themen Bildungsferne und Armut. Diese vielseitigen Diskurse können von Praktiken aufgegriffen werden, weshalb in der Untersuchung ein Fokus auf performative Prozesse gelegt wird. Mit dem Design einer praxeologischen Studie lassen sich zwar keine Bildungsungleichheiten aufzeigen, aber es lässt sich die performative Hervorbringung von Differenz betrachten, denn sozialen Sinn versteht die Autorin nicht als der Praxis vorgelagert, sondern als in ihr entstehend (S. 71). Diskurse können Praktiken bestimmen und Praktiken können Diskurse verändern. In dieser Hinsicht ist die Praxistheorie an die Diskurstheorie anschlussfähig, da sich in der Praxisanalyse Zusammenhänge finden können, welche auch kontextunabhängige Wirkmächte mitreflektieren. Die praxistheoretischen Grundannahmen lassen sich mit dem Blick auf das Ereignishafte der Performativitätstheorie verbinden. Die Autorin verwendet hier einen eher engen Performativitätsbegriff, der sich vorwiegend auf Rituale bezieht und verweist auf Wulf und Zirfas (2007), die Rituale auf ihre Performativität hin untersucht haben. Dies ist insofern nachvollziehbar, da die Autorin davon ausgeht, dass viele, aber nicht alle pädagogischen Praktiken rituellförmig sind (S. 83).

Um Wissen zu fokussieren, das nur teilweise reflexiv zugänglich ist, werden neben einer teilnehmenden Beobachtung auch Audioaufnahmen und Artefakte betrachtet. Entsprechend der Grounded Theory (Strauss 1994) konkretisiert sich das Ziel erst im Laufe des Prozesses. Die Autorin versteht diese Theorie weniger als Methode, sondern im Sinne der Reflexiven Grounded Theory (Breuer 2010) als Stil, der sich durch eine relative Offenheit auch für die Reflexion des eigenen Kontextwissens der Forschenden auszeichnet. Diese reflektierende Haltung spiegelt sich in allen Phasen der Untersuchung wider: dem Forschungszugang, der Teilnahme im Feld, der Analyse und schließlich der Darstellung der Ergebnisse. In diesem Sinne ermöglicht es eine teilnehmende Beobachtung, die Vertrautheit des pädagogischen Alltags auch mit befremdetem Blick zu betrachten, um so Wirklichkeitskonstruktionen reflektieren zu können. Doch da auch das ‚Sich-Befremden‘ die Frage aufwirft, welches Fremde damit gemeint

ist, können blinde Flecken entstehen, wodurch Interpretationsgruppen und die Offenlegung der Positionierung im Feld bedeutsam werden (S. 99f.). So stellt die Forscherin fest, dass sie einsprachig aufgewachsen ist, jedoch im Feld als Sprachexpertin wahrgenommen werde und ihre Zugehörigkeit zu einer weißen Mehrheitsgesellschaft nicht thematisiert werde (S. 116ff.), worin sich die Gefahr birgt, hegemoniale Strukturen unbemerkt zu reproduzieren. Hier wird der Konstruktionscharakter ethnographischen Schreibens bedeutsam. Die Autorin betont, dass normative Anforderungen, die an das Bildungssystem gestellt werden, bei der Betrachtung von Praktiken identifiziert werden müssen, um sie nicht unreflektiert auf die Analyse zu übertragen. Dennoch solle bei der Beschreibung der Praktiken nicht vergessen werden, dass sie sich auf Diskurse im Feld beziehen, in dem wirkmächtige Normen vorherrschen können (S. 62). Eine Nichtbeachtung kann zur stillschweigenden Reproduktion führen. Der Fokus der Forschungsstrategien erfordert daher ständige Selbstreflexion, da auch Zeichnungen Zuschreibungen hervorrufen können. Die bereits im Titel des Buches erfolgte Benennung eines Stadtteils ohne Zuschreibungen zu formulieren, kann sich schwierig gestalten. In einem eigenen Abschnitt diskutiert die Autorin daher das Dilemma, auf der Suche nach der Wahrheit und gleichzeitig dem Schutz der Forschungsteilnehmenden situative Abwägungen zu treffen, um der Frage des Nutzen oder der Nachteile nachzugehen, die für das Feld entstehen können (S. 123ff.).

In den Ergebnissen zeigt die Autorin auf, dass bereits die in der Praxis verwendeten Vordrucke, in denen die Fachkräfte u. a. die Staatsangehörigkeit der Kinder und deren „Muttersprache“ (S. 134) eintragen, Deutsch als Norm abbilden (S. 137), wodurch Praktiken hervorgerufen werden, die die sprachliche Lebenswelt der Kinder dichotom darstellen. Mehrfachzugehörigkeiten zu verschiedenen Sprachgemeinschaften sind nicht vorgesehen und werden – so zeigen es weitere Praktiken – von Fachkräften und Kindern nicht als solche betrachtet. Dabei ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit durchaus vielfältig: Familiensprachen werden verboten, ignoriert oder wertschätzend thematisiert. Wird Mehrsprachigkeit

in manchen Fällen als Defizit betrachtet, so ist sie in der Eingewöhnungsphase gestattet, da hier die monolinguale Norm noch keine Gültigkeit hat. Teilweise erhalten auch die Erstsprachen der Kinder Anerkennung, wobei Englisch als Prestigesprache gilt (S. 197f.). Anhand zum Teil widersprüchlicher Handlungsbeispiele wird dargestellt, wie Differenzkonstruktionen entstehen, Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen auch durch die Kinder selbst hervorgebracht werden und somit Zugehörigkeitsordnungen entstehen.

Räume für literale Praktiken beschreibt die Autorin als außerhalb des Gruppenraums befindlich. So gilt die Garderobe als Übergangsort des Vorlesens zwischen Kita und Familie. Bei dem Besuch der Bücherei wird der regelhafte Umgang mit den Büchern als Ritual erprobt (S. 226ff.) und gleichzeitig familiäres Vorlesen kontrolliert (S. 232). Ein handlungsorientiertes Erzählen dagegen wurde im Datenmaterial nur einmal gefunden. Gemeinsam mit einer ehrenamtlich Tätigen werden biblische Geschichten betrachtet und anhand direkter Ansprache auch Verbindungen zur kindlichen Lebenswelt hergestellt (S. 238ff.). Ansonsten finden literale Praktiken weniger mit Fokus auf die Geschichten selbst, sondern mit Bezug zu pädagogischen Inhalten statt. Die Autorin zeigt dafür ein Beispiel zum Thema Ernährung, welches sich an die gesamte Familie richtet, um scheinbar „Eltern aus ‚bildungsfernen Milieus‘ gemeinsam mit ihren Kindern zur gesunden Ernährung zu erziehen“ (S. 245). Die monolinguale Ausrichtung, die in verbalen Praktiken vorzufinden ist, bezieht sich auch auf Literalität: Praktiken, die Inhalte von Geschichten betreffen, finden nur auf Deutsch statt; nicht-deutsche Sprachen werden nur hinsichtlich der Aussprache einzelner Wörter thematisiert; es wird von keiner Person mit einer nicht-deutschen Familiensprache ein literales Artefakt vorgestellt (S. 260).

In einem abschließenden Fazit werden die vorangegangenen Überlegungen zusammengefasst, Desiderate geäußert und Anregungen für die Praxis benannt. Gleichzeitig warnt die Autorin vor verkürztem Rezeptwissen, da beispielsweise die Aufhebung von Sprachverboten die Bereitschaft erfordere, Bekanntes aufzugeben (S. 268). Auch benötige die Reflexion im Team darüber,

wie Literalitätspraktiken angesichts verschiedener kultureller und religiöser Zugehörigkeiten zu öffnen wären, zeitliche Ressourcen (S. 270).

Nachvollziehbar und in einem verständlichen Schreibstil führt die Autorin durch die Arbeit, weshalb diese sich nicht nur an ein erziehungswissenschaftliches Fachpublikum richtet, sondern – vor allem bezüglich der Anregungen für die Praxis – auch an politisch Verantwortliche und Akteure in der frühen Bildung.

Abschließend lässt sich die Reflexion der eigenen Positionierung der Autorin hervorheben, die in der Arbeit besonders stark gemacht wird und die ethische Frage nach einer Wertschätzung der Praxis aufkommen lässt. Gerade für teilnehmend Beobachtende ergibt sich oft ein anderer Blick auf Praxis als für die täglich in ihr Handelnden. Es ließe sich auch hier Kritik an der Praxis einer Einrichtung ausüben, die sich als „Schwerpunkt-Kita Sprache und Integration“ (S. 109) betrachtet und sich bemüht um Sprachförderung zeigt. Dies geschieht scheinbar oft aus einer hegemonialen Sicht auf Sprache oder lässt eine Verwirrung aufgrund widersprüchlicher Handlungen entstehen. Dennoch hat sich die Autorin zur Aufgabe gemacht, die Praxis zu beschreiben und erhebt selbst im Fazit keinen moralisierenden Zeigefinger, sondern reflektiert die Ergebnisse stets mit Distanz.

Die Autorin legt mit diesem Werk eine in vielerlei Hinsicht empfehlenswerte Lektüre vor. Zum einen hat sie inhaltlich das Desiderat aufgespürt, Sprachenvielfalt und Schriftlichkeit als eine soziale Praktik zu betrachten und dafür überzeugende Ergebnisse geliefert, die zu einer Weiterarbeit einladen. Zum zweiten hat sie methodisch gezeigt, dass es nicht nur gilt, die Standortgebundenheit, die eigene Biografie und die eigene sprachliche Praxis zu betrachten, sondern wie auch das Verfassen ethnographischer Texte und deren Konstruktionscharakter reflektiert werden können. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund des Inhalts der Arbeit relevant, die sich mit Schriftlichkeit befasst. Und schließlich hat die Autorin auf die umfassende Bedeutung ethischer Fragen hingewiesen, welche sich aus den Widersprüchen von theoretischen

Forschungsgrundsätzen und den Anforderungen der Teilnehmenden im Feld ergeben können, weshalb das Buch als ein wichtiger Beitrag für die qualitative Sozialforschung betrachtet werden kann.

## Literatur

- Breuer, F. (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Auflage Wiesbaden.
- Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremrich-Vos, A./Kasper, D./Lankes E./McElvany, N./Stubbe, T./Valtin, R. (Hrsg.). (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland*. Münster.
- Fthenakis, W. (2009): *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität*. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): *Starke Partner für frühe Bildung. Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb*. Weimar, S. 1–12.
- Hillebrandt, F. (2014): *Soziologische Praxis-theorien. Eine Einführung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Humboldt, W.v. (1985): *Plan einer vergleichenden Anthropologie*. In: Menze, C. (Hrsg.): *Bildung und Sprache*. Paderborn, S. 29–58.
- Reckwitz, A. (2008): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 188–209.
- Strauss, A. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage München.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/München.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.12>



# Autorinnen und Autoren

## *Anneka Beck*

Anneka Beck, M.Ed., ist Verwalterin der Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Organisation sozialer Dienstleistungen an der Hochschule Osnabrück. *Forschungsschwerpunkte:* (Inklusive) Bildungs- und Sozialplanung, Ganztagschulentwicklung, qualitative Sozial- und Kindheitsforschung.

*E-Mail:* [annekab@web.de](mailto:annekab@web.de)

## *Bettina Brenneke*

Bettina Brenneke, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften in der Arbeitsgruppe Kindheitsforschung, ehemals im Projekt ProViel, Teilprojekt MethodenLab Qualitative Forschung an der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte:* Beziehungen und Interaktionen von Peers in Kita und Grundschule, Ethnographische Kindheitsforschung.

*E-Mail:* [bettina.brenneke@uni-due.de](mailto:bettina.brenneke@uni-due.de)

## *Ulrike Greiner*

Univ.-Prof.<sup>in</sup> DDr.<sup>in</sup> Ulrike Greiner ist Direktorin der School of Education der Paris-Lodron Universität Salzburg. *Forschungsschwerpunkte:* Lehrer/innenprofessionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken; Heterogenität, Diversität und Inklusion mit Fokus Sekundarstufe I.

*E-Mail:* [ulrike.greiner@sbg.ac.at](mailto:ulrike.greiner@sbg.ac.at)

## *Silke Grinke*

Silke Grinke hat an der Wirtschaftsuniversität Wien Wirtschaftspädagogik studiert und schreibt ihre Dissertation an der Universität Graz am Institut für Wirtschaftspädagogik.

*Forschungsschwerpunkte:* qualitative Sozialforschung, Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.

*E-Mail:* [silke@grinke.at](mailto:silke@grinke.at)

## *Hanna Haag*

Dr. phil. Hanna Haag ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Sozialwissenschaften der Hochschule Zittau/Görlitz. *Forschungsschwerpunkte:* sozialer Wandel, Kultur- und Wissenssoziologie, Ostdeutschland, Generationen-, Geschlechter- und Biographieforschung sowie qualitative Sozialforschung.

*E-Mail:* [hanna.haag@hszg.de](mailto:hanna.haag@hszg.de)

## *Judith Haase*

Judith Haase ist an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Münster tätig. *Forschungsschwerpunkte:* qualitative und quantitative Sozialforschung, Jugendhilfe und Kinderschutz, Soziale Arbeit. Supervisorin und Weiterbildungsreferentin.

*E-Mail:* [judith.haase@yahoo.de](mailto:judith.haase@yahoo.de)

*Robert Hantsch*

Robert Hantsch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule des Mittelstands (FOM) in Rostock. *Forschungsschwerpunkte*: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Professionalisierung des Berufsbildungspersonals.

*E-Mail*: roberthantsch@yahoo.de

*Stephanie Haupt*

Stephanie Haupt (M.A.) arbeitet an der Hochschule Osnabrück, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: (Inklusive) Bildungsplanung, Ganztagschulentwicklung, qualitative Jugend-, Partizipations- und Jugendhilfeforschung.

*E-Mail*: Stephanie.Haupt@hs-osnabrueck.de

*Julian Hocker*

Julian Hocker arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Informationszentrum Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Semantic Web, Open Science und Open Data und Qualitative Methoden.

*E-Mail*: julian.hocker@dipf.de

*Marlena Kılınç*

Dipl.-Päd. Marlena Kılınç ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitätsentwicklung im Erziehungs- und Bildungssystem, Professions- und Organisationsforschung, Biographieforschung.

*E-Mail*: kilinc@em.uni-frankfurt.de

*Denise Klinge*

Dr. phil. Denise Klinge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte*: digitale Medien und algorithmische Vermittlungsweisen im Kontext von Erwachsenenbildung, pädagogische Technikforschung und rekonstruktive Erforschung digitaler Artefakte, Bildungsentscheidungen und Ungleichheit, Dokumentarische Methode.

*E-Mail*: denise.klinge@unibw.de

*Helge Kminek*

Dr. Helge Kminek vertritt derzeit die Professur für Sozialpädagogik und Familienforschung am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Professionalisierung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Philosophiedidaktik.

*E-Mail*: kminek@em.uni-frankfurt.de

*Hubert Knoblauch*

Prof. Dr. Hubert Knoblauch ist Leiter des Fachgebiets Allgemeine Soziologie und Ko-Leiter des SFB 1265 („Refiguration von Räumen“) an der Technischen Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologische Theorie, Religions-, Wissens- und Kommunikationssoziologie, Qualitative Methoden.

*E-Mail*: hubert.knoblauch@tu-berlin.de

*Franz Krämer*

Dipl.-Päd. Franz Krämer ist Doktorand am Institut für Bildungswissenschaft der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte*: Selbstvermessungspraktiken in pädagogischer Perspektive, Bildungsprozesse Erwachsener, Digitalisierung qualitativer Method(ologi)en sowie Technik, Technologie und Technisierung in pädagogischer Perspektive.

*E-Mail*: franz.kraemer@unibw.de

*Michael Meier*

Dr. Michael Meier vertritt derzeit die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik der Sekundarstufe II an der Universität Siegen. *Forschungsschwerpunkte:* Schulerfolg, Schule und soziale Ungleichheit, Didaktik, Ethnographie. *E-Mail:* michael.meier@uni-flensburg.de

*Serafina Morrin*

Serafina Morrin (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und forscht in pädagogischen Settings mit Kindern, die noch nicht lange in Deutschland leben. *Forschungsschwerpunkte:* Videoethnographie, Sprachliche Bildung, Migrations- und Theaterpädagogik. *E-Mail:* Serafina.Morrin@khsb-berlin.de

*Fabio Nagele*

Fabio Nagele (M.A.) ist Assistent und Dissertant an der School of Education der Paris-Lodron Universität Salzburg. *Forschungsschwerpunkte:* Lehrer/innenbildungs-forschung, Heterogenität und Diversität. *E-Mail:* fabio.nagele@sbg.ac.at

*Dieter Nittel*

Prof. Dr. habil. Dieter Nittel ist Professor an der Goethe Universität Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative empirische Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung, pädagogische Gesundheitsforschung. *E-Mail:* nittel@em.uni-frankfurt.de

*Nicolle Pfaff*

Prof. Dr. Nicolle Pfaff leitet die AG Migrations- und Ungleichheitsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungsbezogene Ungleichheit, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Jugendforschung. *E-Mail:* nicolle.pfaff@uni-due.de

*Renate Pohl-Mayerhöfer*

Dipl.-Soz. Renate Pohl-Mayerhöfer hat an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Magdeburg ihre Dissertation eingereicht. *Forschungsschwerpunkte:* Migration, Alter(n), Generationen, Familie, Paare. *E-Mail:* renae\_pohl-mayerhoefer@t-online.de

*Hartmut Reinke*

Prof. Dr. Hartmut Reinke ist Unternehmer. Er promovierte in Berufspädagogik und arbeitet als Professor für Sozialmanagement und Berufspädagogik an der FOM Hochschule in Bremen. *E-Mail:* reinke@azurdialog.de

*Paul Sebastian Ruppel*

Dipl.-Psych. Paul Sebastian Ruppel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie an der Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, und freier Mitarbeiter im Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschung, Kulturpsychologie, Identitätsforschung, Klimawandel, Mobilität. *E-Mail:* paul-sebastian.ruppel@rub.de

*Burkhard Schäffer*

Prof. Dr. Burkhard Schäffer ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte:* Methoden und Methodologien qualitativer Erwachsenenbildungsforschung; Quantifizierung des Humanen; Alter(n)sbilder, lebenslanges Lernen und Weiterbildungsorientierungen; Generationenspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse. *E-Mail:* burkhard.schaeffer@unibw.de

*Inga Scheumann*

Inga Scheumann ist Dozentin im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule Emden-Leer. *Forschungsschwerpunkte*: Migration, Biographieforschung, Gender.  
*E-Mail*: inga-scheumann@web.de

*Christoph Schindler*

Dr. Christoph Schindler leitet den Arbeitsbereich Literaturinformationssysteme (u.a. Fachportal Pädagogik) sowie den Schwerpunkt eHumanities am Informationszentrum Bildung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Offene Infrastrukturen und Open Science, Wissenschafts- und Technikforschung, Semantic Web.  
*E-Mail*: schindler@dipf.de

*Tina-Berith Schrader*

Tina-Berith Schrader, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften in der Arbeitsgruppe Migrations- und Ungleichheitsforschung im Projekt ProViel, Teilprojekt MethodenLab Qualitative Forschung an der Universität Duisburg-Essen. *Forschungsschwerpunkte*: Gender Studies, Jugend- und Peerforschung, Qualitative Forschungsmethoden.  
*E-Mail*: tina.schrader@uni-due.de

*Kevin Stützel*

Dr. Kevin Stützel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Qualitative Methoden und Mikrosoziologie des Instituts für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. *Forschungsschwerpunkte*: Männer und Männlichkeit in Sozialen Berufen, Theorie und Methodologie Rekonstruktiver Sozialforschung sowie Neonazismusforschung.  
*E-Mail*: kevin.stuetzel@uni-jena.de

*Anja Tervooren*

Prof. Dr. Anja Tervooren ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen und stellvertretende Sprecherin des dortigen Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Ethnographische Kindheitsforschung und Konstruktionen von Differenz, Methoden qualitativer Forschung und forschendes Lernen, Inklusive Lehrer\*innenbildung, Disability Studies.  
*E-Mail*: anja.tervooren@uni-due.de

*Cornelia Veja*

Dr. Cornelia Flavia Veja arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Informationszentrum Bildung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Semantic Web, Kollaborative Wissensgenerierung und -verwaltung, Bildungsforschung, Open Science und Open Data.  
*E-Mail*: veja@dipf.de

*Julia Weigt*

Julia Weigt (M.A.) ist Promotionsstipendiatin im Programm „Dörfer in Verantwortung – Chancengleichheit in ländlichen Räumen sicher“ (IfG – Universität Vechta). Die Dissertation behandelt das Thema „Ältere Menschen im Dorf als Anbieter und Nachfrager eigenverantwortlich organisierter Daseinsvorsorge“.  
*E-Mail*: julia.weigt@mail.uni-vechta.de

## Manuskriptregeln und Rezensionen

### Manuscript Preparation Guide and Review-Politics

#### Informationen zum Rezensionswesen

Gern können Sie uns Vorschläge für Bücher, Sammelbände, Zeitschriften etc. zukommen lassen, die rezensiert werden sollten. Schreiben Sie dazu bitte eine E-Mail an Nora F. Hoffmann ([rezension@zqf-zeitschrift.de](mailto:rezension@zqf-zeitschrift.de)).

Die Rezensent\*innen werden von Seiten der Zeitschrift bestimmt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass unverlangt eingereichte Werkvorschläge oder unverlangt eingereichte fertige Rezensionen in jedem Fall berücksichtigt werden. Die Entscheidung liegt bei den Herausgeber\*innen.

Die Rezensionen sollen nicht mehr als 14.000 Zeichen (incl. Leerzeichen) umfassen. Es gelten die Manuskriptregeln (S. 2).

Die Angabe zum rezensierten Buch enthält folgende Daten: Vorname Name/Vorname Name: Titel. Ort: Verlag Jahr, Seiten, ISBN. Preis.

z.B.: Jörg R. Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript Verlag 2014, 442 S., 978-3- 8376-1969-0. 42,99 €.

#### Review-Politics

If you want to inform the editors about interesting books or journals for reviews, please don't hesitate to contact Nora F. Hoffmann ([rezension@zqf-zeitschrift.de](mailto:rezension@zqf-zeitschrift.de)).

The journal will engage adequate reviewers. The journal can not consider any suggested book or review that is sent without a request. The editors are responsible to accept or refuse review proposals.

The review text should not exceed a limit of 14.000 signs in total. Please not the Manuscript Preparation Guide (p. 4)

Please quote the book you reviewed like this: Name Surname/Name Surname: Title. City: Year, Pages, ISBN. Price.

#### Technische Hinweise zur Erstellung des Manuskripts

- Bitte nutzen Sie zur Erstellung Ihres Manuskripts die Formatvorlage des Verlags. (<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>)
- Der Beitrag sollte entsprechend den Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
- Der Beitrag sollte einen Umfang von 50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen, Abstract und Literatur) nicht überschreiten.
- Dem Beitrag soll ein Abstract in englischer und deutscher Sprache vorangestellt werden, der die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt.
- Es sind etwa fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch einzureichen.
- Untergliedern Sie den Beitrag in mehrere Abschnitte bzw. Kapitel und versehen Sie diese Absätze jeweils mit einer Zwischenüberschrift. Untergliederungen sollen auf zwei Stufen erfolgen (also z. B. 2.1, 2.2, 2.3).
- Einfache Literaturnachweise (wenn erforderlich, auch zwei bis drei Nachweise) sollten im Text in der Regel am Ende einer Satzeinheit erfolgen, z. B. (vgl. Schütz 1970a, S. 22; Goffman 1975, S. 64). Analoges gilt für direkte Zitationsnachweise, z. B.: „.....“ (Simmel 1920, S. 12). Wenn der Referenzname schon im Text genannt wird, gilt folgende Form der Angabe: ... begründet Schulze (1998, S. 73); „.....“ ansonsten bei Zitaten: „.....“ (Becker 1963, S. 18) „.....“ (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 134-137) bei drei gemeinschaftlichen Autoren „.....“ (Overmann u.a., S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind). bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97-102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Overmann u.a., S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
- Anmerkungen und Fußnoten** sollen am **Ende des Beitrages** als sogenannte Endnoten eingefügt und **arabisch durchnummeriert** werden.
- Das **Literaturverzeichnis** soll **sämtliche im Text angeführte Literatur** enthalten. Jede Literaturangabe beginnt auf einer neuen Zeile. Beispiele für Literaturangaben bei:
  - Monographien:*  
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

- b. *bei mehreren Autor\*innen:*  
Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage Frankfurt a.M.
- c. *Herausgeberschriften:*  
Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a.M.
- d. *Aufsätze in Sammelbänden:*  
Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191-212.
- e. *Aufsätze in Zeitschriften:*  
Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 325-342.
- f. *mehrere Verlagsorte:*  
Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.
- g. *Literaturnachweise von Online-Dokumenten:*  
Walker, J. R. (1998): Basic CGOS Style. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)
10. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
- die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
  - Namenszusätze (von, de) zum Vornamen geschrieben werden, also für Hella von Unger (2013): Unger, H.v. (2013)
  - die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54–62),
  - mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden, (also nicht: 2013, 2013a, 2013b – sondern: 2013a, 2013b, 2013c)
  - bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
  - keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
  - alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
11. **Hervorhebungen** im Text sind **kursiv** zu schreiben.
12. Es ist auf eine **einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen** (nicht gerade Zollzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66: „...“ bzw. „...“) sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. **Gebräuchliche Abkürzungen** wie z.B., ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei **Institutionennamen** erlaubt, wenn diese Abkürzungen **im Text eingeführt** werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Die **Abkürzungen aus mehreren Worten** sollen **ohne Leerzeichen** geschrieben werden (also z.B.; u.a.; Frankfurt a.M.)
15. **Tabellen und Grafiken sind dem Manuskript gesondert beizulegen**. Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u. ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)“, „Die Abbildung 1 zeigt ...“. Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. \*bmp, \*tif, \*png, \*jpg).
16. **Am Ende des Beitrages** soll ein **kurzer Hinweis auf den\*die Autor\*in** des Beitrags erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).
17. Und nicht zuletzt: Der Beitrag soll in einer **Sprache** verfasst werden, welche **die Geschlechter bzw. Gender gleichberechtigt repräsentiert**. Inspiration und Formulierungshilfen finden Sie zum Beispiel hier:
- Uni Köln ([ausführlich](#))
  - FU Berlin ([kurz](#))

**Bitte berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte möglichst schon bei der Erstellung des Textes. Sie ersparen sich und uns eine Menge an unnötiger Korrekturarbeit und Korrespondenz.**  
**Herzlichen Dank!**

## Manuscript Preparation Guide

1. Please, use our stylesheet:  
<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>
2. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
3. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
4. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
5. Simple references to literature (if required, also two to three proofs) should in the text normally occur at the end of a sentence unit. For example: (vgl. Glaser 1985a, P. 12; Meyer 1975, P. 14). The same is valid for direct quoting, for example: „.....“ (Simmel 1920, P. 12).
6. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
7. The bibliography should contain all the text in the literature cited. Any reference are to start on a new line.  
 Examples of references
  - a. *Monographs:*  
 Giddens, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* Berkeley.
  - b. *Several Authors*  
 Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.
  - c. *Work by Editor(s):*  
 Hoy, David Couzens (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford.
  - d. *Articles in publications:*  
 Davidson, A. I. (1999): *Archaeology, Genology, Ethics*. In: Hoy, D. C. (ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford, P. 221–233.
  - e. *Articles in journals:*  
 Willoughby, K. W. (2004): *Technological semantics and technological practice: Lessons from an enigmatic episode in twentieth-century technology studies*. In: *Knowledge, Technology & Policy*, volume. 17, N. 3-4. S. 11–43.
  - f. *Several places of publication:*  
 Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Dehli..
8. Pay attention during the preparation of the bibliography that:
  - a. the (shortened) first names be not missing (also at editors of an anthology),
  - b. the page numbers in magazine themes and parts from anthologies are complete (not P. 54ff.), but (P. 54-62),
  - c. several contributions of an author in the same year in the text and the bibliography be separated with (a) and (b), etc.
  - d. in the case of journals age-groups and notebook numbers, be separated clearly, for example: *Sociological Revue*, volume 38, H. 6, P. 1-20,
  - e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.
9. References to Online-Documents should follow the scientific style of Columbia University Press: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). *Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style*.  
<http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (Mai 11th 2001)
10. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
11. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
12. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
13. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affiliation, research and teaching focuses, email, service postal address or private postal address).

**Please consider the above points as possible at writing the text. You save yourself and us a lot of unnecessary corrective work and correspondence.**

**Thank you!**

## Vorschau auf die kommenden Hefte

- 1/2021  
**Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung: Repräsentationskritiken, diskursive Verschiebungen, methodologische Wagnisse und methodische Innovationen**  
(Juliane Engel, André Epp, Julia Lipkina, Sebastian Schinkel, Henrike Terhart und Anke Wischmann)
- 2/2021  
**Qualitative Zugänge zu digitalisierten Körper- und Gesundheitspraxen**  
(Aglaja Przyborski und Thomas Slunecko)
- 1/2022  
**Entwicklungen qualitativer Bildungsforschung in der Selbstkritik**  
(Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Thorsten, Christine Demmer und Christine Wiezorek)
- 2/2022  
**Qualitative Gesundheitsforschung**  
(Heike Ohlbrecht)
- 1/2023  
**Unrechtserfahrungen und politische Traumatisierungen**  
(Jörg Frommer)



Lotte Rose  
Elke Schimpf (Hrsg.)

## Sozialarbeits- wissenschaftliche Geschlechterforschung

Methodologische Fragen,  
Forschungsfelder und  
empirische Erträge

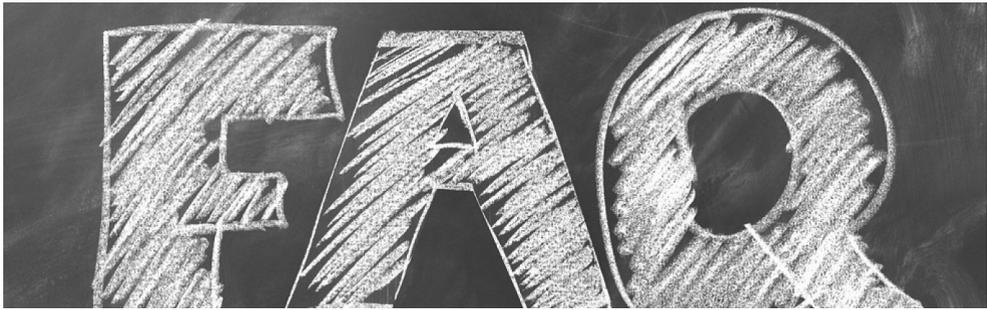
*Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 19.*

2020. 298 Seiten • Kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-2283-9 • eISBN 978-3-8474-1329-5

Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung liefert Erkenntnisse zur ordnenden und regulierenden Macht von Geschlecht und Sexualität. Mit dieser Publikation erfolgt erstmals eine explizite Auseinandersetzung mit Methodologien und Forschungsmethoden der sozialarbeitswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Im Kontext unterschiedlicher Forschungsfelder der Sozialen Arbeit zeigen die Autor\*innen exemplarisch auf, welche Forschungszugänge genutzt werden und wie Geschlechterverhältnisse und Sexualität als Forschungsgegenstand (re-)konstruiert und analysiert werden können.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Jochem Kotthaus (Hrsg.)

## **FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe**

*utb S*

2020 • 275 Seiten • Kart. • 17,90 € (D) • 18,50 € (A)

ISBN 978-3-8252-5368-4 • eISBN 978-3-8385-5368-9

Methoden empirischer Sozialforschung nehmen eine Sonderstellung in der Sozialen Arbeit und den Sozialberufen ein: Sie sind wesentlich für die Generierung neuen Wissens, erklären sich jedoch nicht aus der Logik des Alltags oder der Arbeitspraxis. Mit diesem FAQ soll Studierenden der Weg zum Verstehen erleichtert werden. Beantwortet werden typische Fragen wie „Was für Methoden gibt es?“ und „Wofür brauche ich das?“.

[www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)



Uwe Jensen | Sebastian Netscher |

Katrin Weller (Hrsg.)

2019 • 233 Seiten • Hc. • 39,90 € (D), 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2233-4 • eISBN 978-3-8474-1260-1

## Forschungsdatenmanagement sozialwissenschaftlicher Umfragedaten

**Grundlagen und praktische Lösungen für den Umgang  
mit quantitativen Forschungsdaten**

Die elf Beiträge des vorliegenden Sammelbandes behandeln Grundlagen und Lösungen zu unterschiedlichen Themen des Forschungsdatenmanagements, wie etwa zu Datentypen und Lebenszyklen von Daten, zur systematische Planung und Umsetzung des Forschungsdatenmanagements, zum Datenschutz und den aktuellen Rechtsnormen, zu Regeln der Datenorganisation und zu den Abläufen in der Datenaufbereitung, zum Data Sharing sowie zur Sekundäranalyse von Forschungsdaten.

Darauf aufbauend werden in weiteren Beiträgen die Anwendung von Metadaten sowie die Zitation von Forschungsdaten thematisiert. Aktuelle Herausforderungen beim Umgang mit ‚neuen‘ Datentypen werden abschließend anhand von Social-Media- und Geo-Daten beispielhaft erörtert. Die dabei vorgestellten Konzepte und Maßnahmen bieten ein wichtiges Handwerkszeug für Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler und ihre Forschungsprojekte.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Ralf Bohnsack  
Nora Friederike Hoffmann  
Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.)

## Typenbildung und Dokumentarische Methode

### Forschungspraxis und methodologische Grundlagen

2018 • 395 Seiten • Kart. • 42,00 € (D) • 43,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2158-0 • eISBN 978-3-8474-1178-9

Die Bildung von (Ideal-)Typen stellt den zentralen Weg zur Generalisierung empirischer Ergebnisse im Bereich qualitativer bzw. rekonstruktiver Methoden dar. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode ist dieser Weg vielfach erprobt und zunehmend elaboriert worden: in der Auswertung von Gesprächen bzw. Gruppendiskussionen, unterschiedlichen Arten von Interviews, Bildern, Videos und Filmen sowie auch in der Kombination, also der Triangulation, dieser Methoden miteinander. Die in diesem Band versammelten Beiträge geben Einblick in die Vielfalt der Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode.

Aus dem Inhalt:

Berufliche Sozialisation und berufliche Praxis • Pädagogische Interaktion und pädagogisches Milieu • Schulische Bildungswege und -prozesse • Biografische Übergänge im gesellschaftlichen Kontext • Soziale Ungleichheit, Mobilität und Milieubindung • Gesellschaftliche Milieus, Identitäten und Szenen • Fremdverstehen als alltägliche und wissenschaftliche Herausforderung • Systemtheoretische Perspektiven

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)