

utb.

Behrmann | Epp | Gras |
Nowak | Panenka | Stamann |
Vock | Weydmann (Hg.)

Qualitative Forschung lehren

Didaktische Impulse aus der Praxis



utb 6625



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn –
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Walter de Gruyter · Berlin · Boston
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen
Psychiatrie Verlag · Köln
Psychosozial-Verlag · Gießen
Ernst Reinhardt Verlag · München
transcript Verlag · Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart
UVK Verlag · München
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Laura Behrmann
André Epp
Juliana Gras
Anna Christina Nowak
Petra Panenka
Christoph Stamann
Rubina Vock
Nicole Weydmann (Hrsg.)

Qualitative Forschung lehren

Didaktische Impulse aus der Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2026

Die Herausgeber:innen:

Dr. Laura Behrmann, Bergische Universität Wuppertal
PD Dr. André Epp, Technische Universität Braunschweig
Dr. Juliana Gras, Pädagogische Hochschule Weingarten
Dr. Anna Christina Nowak, Universität Bielefeld
Dr. Petra Panenka, Hochschule Fulda
Christoph Stamann, M.A., Hochschule Magdeburg-Stendal
Rubina Vock, Dipl.-Psych., Internationale Akademie Berlin gGmbH
Prof. Dr. Nicole Weydmann, Hochschule Furtwangen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de/> abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber:innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung der jeweiligen Rechteinhaber:innen für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte der jeweiligen Rechteinhaber:innen müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

utb-Bandnr.	6625
utb-ISBN	978-3-8252-6625-7
utb-e-ISBN	978-3-8385-6625-2 (PDF)
DOI	10.36198/9783838566252

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter <https://www.utb.de/>.

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau; info@textakzente.de

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung

Titelbildnachweis: Adobe Stock

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Zwischen Konkretisierung und Kontingenz – Lehre qualitativer Forschung gestalten. <i>Anna Christina Nowak, André Epp, Juliana Gras, Laura Behrmann, Petra Panenka, Christoph Stamann, Rubina Vock & Nicole Weydmann</i>	11
1 Eigene Sinne wahrnehmen und für Forschungskontexte sensibilisieren	21
1.1 Schärfen der Sinne <i>Andrea Ploder</i>	23
1.2 Gestik-Memory: Eine Übung zur Sensibilisierung für Bedeutungskonstruktion in Interaktionen <i>Nicole Weydmann</i>	30
1.3 Achtsamkeit als Form der Einübung einer qualitativen Grundhaltung <i>Margrit Schreier</i>	37
1.4 Ermöglichung einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungshaltung durch die Collagen-Technik <i>Antonia Finckh</i>	43
2 Positionalität, Kontextgebundenheit und Vorannahmen fokussieren	51
2.1 Die eigene Standortgebundenheit beim Interpretieren erfahrbar machen <i>André Epp</i>	53
2.2 Vom eigenen Fall ausgehen: Biografieforschung und Förderung einer selbstreflexiven Forschungshaltung <i>Lea Kallenbach</i>	58
2.3 Reflexive Standortbestimmungen: Zugänge zu Ungleichheit über die Analyse von Beobachtungsprotokollen <i>Laura Fuhrmann & Christoph Stamann</i>	66
2.4 Tiefenhermeneutische Reflexion <i>Charlie Kaufhold</i>	74

2.5	Kontext-Mapping zur Sensibilisierung für die Kontextgebundenheit qualitativer Forschung.	81
	<i>Juliana Gras</i>	
3	Soziale Wirklichkeiten beobachten	89
3.1	„Kitchen Stories“: Die Küche als Ort der Vermittlung von Grundprinzipien qualitativen Forschens	91
	<i>Margrit Schreier</i>	
3.2	Kollaborative autoethnografische Analysen	98
	<i>Julia Böcker</i>	
3.3	Reflexive Vergegenwärtigung grundlegender Prinzipien und Konzepte qualitativen Forschens	106
	<i>Franziska Heinze</i>	
3.4	Warum klappt es einfach so? Die (Selbst-)Beobachtung von Alltagshandlungen	114
	<i>Jan Dittrich</i>	
3.5	Ethnografische Felderschließung – Feldzugang durch den ,Sprung ins kalte Wasser‘	119
	<i>Petra Panenka</i>	
3.6	Erforschung digitaler Welten zwischen Datenspuren und Verzerrungen	126
	<i>Nurhak Polat</i>	
4	Interviews gestalten und führen	133
4.1	Qualitative Interviewvorbereitung mit generativer KI: Prompt für Prompt zum Interviewleitfaden	135
	<i>Jenny Fehrenbacher</i>	
4.2	Gesprächsführungstechniken in diskursiv-dialogischen Interviews	143
	<i>Matthias Hoenen & Jan Tietmeyer</i>	
4.3	Die Kunst des qualitativen Interviews: Durch Rollenspiel und Reflexion Herausforderungen überwinden	149
	<i>Anna Christina Nowak, Mandy Baumann, Kerstin Hämel & Juliana Gras</i>	
4.4	Gesprächsfluss verstehen: Wie Interviewpraxis die Datenqualität verbessert . .	155
	<i>Katharina Miko-Schefzig & Monika Knassmüller</i>	

4.5	Aus eigenen Fehlern lernen: Problemorientierte Kompetenzerweiterung in der Interviewführung.	162
	<i>Michélla Möhring</i>	
5	Daten auswerten und interpretieren	167
5.1	Vergleichen.	169
	<i>Andrea Ploder</i>	
5.2	Digitaler Selbstlernkurs: Grundtechniken qualitativer Datenauswertung	176
	<i>Christoph Stamann, Antonia Wieck & Gunnar Voß</i>	
5.3	Kodieren im Forschungsteam: Analyse von Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten	185
	<i>Alexander Parchow & Sven Heuer</i>	
5.4	Strukturierte Kreativität: Kodierprozesse in der qualitativen Inhaltsanalyse	192
	<i>Michael Bigos</i>	
5.5	„Verbotswidrig häufig von rechts“. Sequenzanalyse von Alltagsdaten anhand eines Verkehrsschildes	199
	<i>Kirsten Witte</i>	
5.6	Detektivarbeit, Rechthaben, Schau und Archäologie – Metaphern des Forschens.	206
	<i>Rudolf Schmitt</i>	
5.7	Membership Categorization Analysis unterrichten: Kategorisierungsprozesse beschreiben	211
	<i>Daniel Schönefeld</i>	
5.8	Daten sprechen lassen – Gesprächsanalytische Prinzipien durch Stopp- und Aufdecktechnik kennenlernen	218
	<i>Kristina Matschke & Judith Kreuz</i>	
5.9	Geleitete konversationsanalytische Datensitzungen	226
	<i>Falko Röhrs</i>	
5.10	Videografische Rahmenanalyse als Lerninstrument zur Förderung von Reflexion	232
	<i>Marie-Christin Redlich & Florian Fischer</i>	
5.11	Qualitative Netzwerkforschung: Netzwerkkarteninterviews erheben und auswerten	239
	<i>Luisa Peters & Inga Truschkat</i>	

6	Forschungsprozesse kennenlernen und gestalten	245
6.1	Qualitativ Forschen anschaulich gemacht. Die Marienthal-Studie im Film „Einstweilen wird es Mittag“ <i>Günter Mey</i>	247
6.2	Fragestellungen mit der Welt-Café-Methode weiterentwickeln <i>Anna Christina Nowak</i>	253
6.3	Interviewdaten in der Lehre nachnutzen: Qualitatives Datenmaterial suchen und finden <i>Kristina Enders, Viola Logemann, Kati Mozygamba & Michaela Rizzolli</i>	258
6.4	Qualitative Forschungsdesigns entwickeln mithilfe von Fallstudien <i>Sofia Marie Fletschinger & Alexa Maria Kunz</i>	264
6.5	Offen für Offenheit. Gedankenexperiment zur Förderung einer qualitativ-forschenden Haltung <i>Angelika Thielsch</i>	270
6.6	Theoretische Sensibilität unterstützen – Für unterschiedliche Interpretationen sensibilisieren <i>André Epp</i>	277
6.7	Ethische Kompetenzen fördern durch die Simulation einer Ethikkommission. <i>Corinna Klingler, Katja Kühlmeyer & Nicole Weydmann</i>	280
6.8	Einstieg in die hybride Interpretation von Textdaten mit mehreren Large Language Models <i>Thorsten Pehl, Thorsten Dresing & Uwe Krähnke</i>	287
6.9	Textarbeit vermitteln. Vertiefung und Anwendung methodenbezogenen Wissens mittels Rezensionen <i>Oliver Berli, Laura Behrmann, Patrik Dahl, Judith Eckert & Cornelia Schadler</i>	293
	Autor:innenangaben	299

Einleitung



Zwischen Konkretisierung und Kontingenz – Lehre qualitativer Forschung gestalten

Anna Christina Nowak, André Epp, Juliana Gras, Laura Behrmann, Petra Panenka, Christoph Stamann, Rubina Vock & Nicole Weydmann¹

Die Vermittlung qualitativer Forschung ist seit ihrer Etablierung als eigenständige Tradition eng mit der Idee des *Learning-by-Doing* verknüpft. Bereits in den frühen Ausführungen zur Grounded-Theory-Methodologie haben Barney Glaser und Anselm Strauss (1967; Strauss 1994) dargelegt, dass die Entwicklung methodologischer Konzepte an die Zusammenarbeit mit Studierenden gebunden war (Strauss 1994). In den Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten, die sich in den 1970er Jahren etablierten, stand das kollaborative Arbeiten am empirischen Material im Vordergrund. Ziel war es, die Fähigkeiten zur Bedeutungsrekonstruktion bei Forschenden, Lehrenden und Studierenden zu vertiefen und zugleich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sowie die Qualität der Datenauswertung zu erhöhen (Berli 2017; Dausien 2007). Beispielhaft dafür sind die sogenannten Bielefelder Interpretationsgruppen, in denen Studierende und Forschende gemeinsam an qualitativem Material arbeiten und die sich so zu Orten des Forschenden Lernens entwickelten (Reichertz 2013).

Ab den 2000er Jahren rückten verstärkt Fragen der method(olog)ischen (Aus-)Bildung in den Fokus. So wird in Memoranden und Reflexionen das Forschende Lernen² in Kleingruppen – im Sinne eines zentralen didaktischen Gestaltungsprinzips – empfohlen, um qualitative Forschung erfahrbar zu machen sowie in eine entsprechende Haltung einzusozialisieren (Berliner Methodentreffen 2008; Knoblauch 2007; Schreier/Breuer 2020).

In den letzten 25 Jahren haben sich die Bedingungen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung grundlegend verändert (Miko-Schefzig 2023). *Erstens* hat die Bologna-Reform zu einer zunehmenden Modularisierung und Strukturierung von Studiengängen und im Zuge dessen zu einer stärkeren Anwendungs- und Berufsorientierung von Abschlüssen geführt (vgl. Beiträge in Liesner/Lohmann 2009). Dies wird insbesondere von Seiten des universitär-akademischen Lehrbetriebs kritisiert, da es das historisch gewachsene wissenschaftliche Selbstverständnis infrage stellt, mit dem eine Erkenntnis unabhängig von (materieller) Verwertung angestrebt wird (vgl. Beiträge in Nickel 2011). Für die Lehre qualitativer Forschung und ihrer Methoden bedeutet dies eine Verlagerung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses

-
- 1 Corresponding Authors des Bandes sind Anna Christina Nowak und Petra Panenka. Wir bedanken uns für die Förderung durch die Publikationsfonds für Open-Access-Veröffentlichungen der Hochschule Fulda und der Universität Bielefeld.
 - 2 Für einen didaktischen Überblick zum Forschenden Lernen s. z. B. Huber/Reinmann 2019.

hin zu einer stärkeren Fokussierung auf die Generierung verberuflichter und anwendungsorientierter Wissensbestände (Mey et al. 2023).

Zweitens kam es über verschiedene Disziplinen hinweg zur institutionellen Etablierung und curricularen Verankerung qualitativer Forschung in der Lehre, sowohl als Pflichtbestandteil zahlreicher Studiengänge als auch im Hinblick auf die Gründung fachübergreifender Strukturen wie Methodenzentren (Kalkstein/Mey 2021). Diese Entwicklungen haben zu einer Ausdifferenzierung von Lehr-Lern-Formaten qualitativer Forschung beigetragen. Neben etablierten Formaten akademischer Lehre, etwa Vorlesungen, Seminaren und Kolloquien, kommt vielfältigen weiteren Formaten, z. B. Workshops, Methodenplattformen oder Selbstlernmaterialien, eine zunehmende Bedeutung zu (z. B. Epp 2021; Schrader et al. 2020; Stamann/Lehwald/Ruppel 2023). Darüber hinaus sind Bedingungen für die Lehre qualitativer Forschung disziplinar unterschiedlich gelagert. In vielen Fächern wird der Lehre quantitativer Forschung weiterhin ein höherer Stellenwert beigemessen, was sich z. B. an einem höheren Lehrdeputat, aber auch an zu besetzenden (professoralen) Stellen zeigt (z. B. Boll/Röhl/Schiek 2024; Nowak/Hämel 2024).

Drittens stehen diese Neuerungen in einem Spannungsverhältnis zu strukturellen Entwicklungen des Hochschulsystems – sei es durch einen stetigen Personalabbau in der Hochschullehre, eine in den letzten Jahrzehnten wachsende Zahl an Studierenden oder die Umwandlung von Kleingruppenlehre in großformatige Lehrveranstaltungen (Behrmann et al. 2025). Zudem lässt sich beobachten, dass die Lehre qualitativer Forschung zunehmend in einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Studiengänge grundständig verankert wird und auch in gesundheitsbezogenen, künstlerisch und technisch ausgerichteten Fächern eine gesteigerte Bedeutung gewinnt. Diese Entwicklungen führen dazu, dass immer mehr Studierende eine verpflichtende grundlegende Ausbildung in qualitativer Forschung erhalten. Zugleich ist zu beobachten, dass insbesondere qualitative Lehre häufig vom Mittelbau oder von Lehrbeauftragten übernommen wird (Hirschauer/Völkle 2017).

Viertens werden im Hochschulkontext Digitalisierungsprozesse vorangetrieben, wengleich sich hier die Interessen beteiligter Akteur:innen und Institutionen unterscheiden. Während die Präsenzlehre nach wie vor als Standard im universitären Lehrbetrieb gilt, werden zunehmend Digitalisierungsstrategien an Hochschulen etabliert und auf politischer Ebene Empfehlungen für die Digitalisierung von Bildungsprozessen erarbeitet (Mayrberger 2020). Diese Prozesse tangieren auch die Ausbildung in qualitativer Forschung, wie etwa in der Forderung nach Digitalisierung von Lehr- und Lernmaterial sowie nach der digitalen Vermittlung methodischer Wissensbestände (Epp 2021, 2023a; Wintzer 2025).

Zusammengenommen führen diese Entwicklungen Lehrende unweigerlich an Grenzen, wenn sie den Anspruch verfolgen, qualitative Forschung als Prozess der gemeinsamen Exploration erfahrbar zu machen, wie es bspw. in Forschungswerk-

stätten oder dem Forschenden Lernen angedacht ist. Interpretative Forschung am konkreten Fall und Material wird allzu oft durch einen Überblick in Form von Einführungsvorlesungen ersetzt; Übungen, die eigentlich Raum für Irritation, Kontingenz und Reflexion eröffnen sollten (Epp 2023b), geraten in Gefahr, auf unzureichende didaktische Fragmente reduziert zu werden. Lehrende sehen sich so immer wieder vor die Anforderung gestellt, die Erfahrungen der Forschungspraxis in gegenstandsangemessener Form in ihre Lehre zu integrieren und dabei kreative Wege des Umgangs mit institutionellen Restriktionen und Rahmenbedingungen zu entwickeln.

Neben der Herausforderung, Studierende ganz grundsätzlich für qualitative Forschung zu begeistern, stehen Dozierende ebenso vor der anspruchsvollen Aufgabe, die Komplexität qualitativer Forschungsprozesse schrittweise zu vermitteln. Dabei gilt es, Studierende gezielt anzuleiten, zu unterstützen und zu begleiten, um für sie die Offenheit und Flexibilität qualitativer Forschung sowie die forschungspraktischen Anforderungen erfahrbar zu machen. Trotz intensiver Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen qualitativer Forschung (u. a. Breuer/Schreier 2007; Dausien 2007; Knoblauch 2007), die in den letzten Jahren neue Konjunktur erfahren hat – nicht zuletzt durch die Debatte Lehren und Lernen in der Fachzeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung*³ sowie weiterführende Diskurse (z. B. Kondratjuk et al. 2022; Kunz et al. 2021; Pfaff/Tervooren 2020; Schreier/Ruppel 2021; Stamann/Ruppel/Mey 2023) – wird die konkrete didaktische Praxis des Lernens und Lehrens qualitativer Sozialforschung, auch international bisher wenig adressiert (Ausnahmen: Helfferich 2011; Maindok 2003; Ruth/Wutich/Bernard 2023).

Aus den skizzierten Entwicklungen und den damit verbundenen Spannungsverhältnissen heraus haben sich in den vergangenen drei Jahren zahlreiche Lehrwerkstätten zu qualitativer Forschung etabliert, die Lehrenden einen spezifischen Reflexions- und Resonanzraum bieten (Gras/Stamann 2024; Weydmann/Ploder/Wintzer 2025). Lehrende diskutieren dort ihre didaktischen Strategien, erproben Übungen, teilen Erfahrungen und loten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen und Kontexte Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung aus (z. B. Behrmann et al. 2025; Wintzer 2025). Ein zentrales und zugleich besonders produktives Moment dieser Lehrwerkstätten liegt im kollegialen Austausch über konkrete Übungen: Einzelne Lehrende stellen (erprobte) Vorgehensweisen vor, andere fragen nach, suchen Anschlussmöglichkeiten, entfalten in der Diskussion neue Perspektiven und erhalten somit Impulse für die eigene Lehre. Aus dieser Praxis heraus entstand schließlich die Idee, die Übungen über den Kreis der Lehrwerkstätten hinaus zugänglich zu machen – das vorliegende interdisziplinäre Buchprojekt war geboren.

3 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/sections/deb/teaching> [Zugriff: 03.11.2025]

Zur Idee des Buches

Mit diesem Band möchten wir Lehrende ansprechen, die auf der Suche nach praktischen Hinweisen und Impulsen für die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltung(en) sind. Dazu haben wir Übungen zur qualitativen Forschung aus unterschiedlichen Lehrformaten, Disziplinen und Hochschulen zusammengetragen. Durch die Verschriftlichung der Übungen wird ein Zugang zu einem bislang nur schwer greifbaren Erfahrungswissen eröffnet (Stamann/Ruppel/Mey 2023), das in der Regel in kollegialen Austauschzusammenhängen oder Lehrwerkstätten verbleibt. Das Buch soll Lehrenden damit nicht nur als Inspirationsquelle für neue und andere Formen des Lehrens qualitativer Ansätze dienen, sondern zugleich dazu anregen, die eigene Lehrpraxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Für diesen Band haben wir mithilfe der Beitragenden eine Vielzahl mikrodidaktischer Übungen zusammengestellt, die das Erlernen und Einüben von qualitativen Forschungszugängen unterstützen. Dazu gehören u. a. Praktiken der qualitativen Forschung wie Verstehen, Interviewen, Beobachten, Deuten, Interpretieren, Auswerten, Reflektieren und Schreiben. Der Band richtet sich sowohl an Neueinsteigende in der Lehre qualitativer Forschung als auch an erfahrene Lehrende, die ihre Lehrpraxis bereichern und erweitern wollen.

Uns war wichtig, kein Lehrbuch zu schaffen, das qualitative Forschung auf die Reproduktion von kanonisierten Methoden reduziert. Vielmehr eröffnen die Übungen unterschiedliche Anknüpfungspunkte an vielfältige Aspekte qualitativen Forschens, machen methodologische Konzepte anhand mikrodidaktischer Beispiele erfahrbar und werden in ihrer je spezifischen konzeptionellen Eigenart entfaltet. Die vorgeschlagenen didaktischen Ansatzpunkte sollen eine lebhafteste Lehrpraxis unterstützen, in der eine methodologische Haltung sowie methodisches Wissen entwickelt werden können.

Struktur des Buches

Der Band folgt in seiner Struktur in Teilen der Logik qualitativer Forschung selbst: Er beginnt bei den Grundlagen der Wahrnehmung der eigenen Sinne und der Sensibilisierung für Forschungskontexte (Teil 1), führt über Fragen der Positionalität, Kontextgebundenheit und der Reflexion von Vorannahmen (Teil 2) hin zur Beobachtung sozialer Wirklichkeiten (Teil 3) und widmet sich anschließend der Gestaltung von Interviews (Teil 4), den vielfältigen Verfahren der Datenauswertung und -interpretation (Teil 5) und schließlich spezifischen Elementen und Schritten qualitativer Forschungsprozesse (Teil 6). Damit bildet der Band nicht nur eine Sammlung einzelner Übungen ab, sondern ist zugleich eine didaktische Landkarte, die Lehrenden (und damit auch Lernenden) Orientierung im vielgestaltigen Feld qualitativer Forschung bietet. Gleichzeitig bleibt er exemplarisch und verweist trotz der numerischen und konzeptionellen Vielfalt der hier versammelten Beiträge auf die immer nur aus-

schnittthaft erfassbare Weite der qualitativen Forschungslandschaft und der teils verschlungenen Pfade durch diese hindurch.

Um Lesenden eine schnelle Orientierung und einen einfachen Zugriff zu ermöglichen, haben wir uns bei der Gestaltung des Bandes bemüht, über die Beiträge hinweg Stringenz und ein gewisses Maß an Einheitlichkeit herzustellen. Auf der ersten Seite der Beiträge findet sich eine kompakte Übersicht mit wichtigen Informationen zur jeweiligen Übung: Neben einer Kurzbeschreibung und Keywords enthält diese Hinweise zur Vorbereitung und zu den Rahmenbedingungen der Übung sowie die Lehr-Lern-Ziele. Im Anschluss wird die didaktische Umsetzung der Übung detailliert beschrieben, gefolgt von Hinweisen zu möglichen Herausforderungen und Modifikationen. Ergänzend zum Buch stehen für einige Beiträge auf einer begleitenden Website [<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838566252>] zusätzliche Materialien wie Arbeitsblätter, Vorlagen oder Foliensätze zum Download bereit. Abgeschlossen wird jeder Beitrag mit Anknüpfungspunkten und Ideen für weitere Lehrinhalte und method(olog)ische Schwerpunktsetzungen. Eine Auswahl weiterführender Literatur bietet zudem Impulse für eine vertiefende didaktische und method(olog)ische Auseinandersetzung.

Aus Gründen der einfacheren Zugänglichkeit haben wir die Autor:innen gebeten, sich bei Zeitangaben zu den Übungen festzulegen. Wir wissen, dass wir damit eine Eindeutigkeit hergestellt haben, die der Flexibilität und Kontingenz der Lehrpraxis nur bedingt Rechnung trägt.

Gleichzeitig ist es uns wichtig, die Vielfalt und Differenziertheit der unterschiedlichen didaktischen Zugänge angemessen abzubilden. Die Übungen werden von den Autor:innen auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert. Manche Autor:innen schreiben mit persönlicher Note, andere wählen einen sachlich-distanzierten Stil. Ganz im Sinne einer multiparadigmatischen Sozialforschung betrachten wir die Lehrtätigkeit als ein wechselseitiges Bedingungsgefüge aus Lehrpersönlichkeit, Lehrinhalten und Didaktik, das Raum für individuelle Forschungs-, Lehr- und eben auch Schreibstile bietet. Wir danken allen Autor:innen, dass sie sich auf ein – auch für uns – teilweise ungewohntes Format eingelassen haben, welches sich im Laufe des Prozesses konkretisiert und weiterentwickelt hat. Mit diesem Buch bewegen wir uns bewusst im Spannungsfeld zwischen (didaktischer) Konkretisierung und gegenstandsangemessener Kontingenz qualitativer Forschung und ihrer Methoden. Dabei haben wir in Zusammenarbeit mit den Lehrwerkstätten gelernt, dass Konkretisierung und Kontingenz keine unvereinbaren Pole sind, sondern ein produktiver (Austausch-)Raum sein können, in dem Lehrende aktiv navigieren.

Wir wollen also – neben den konkreten didaktischen Ansatzpunkten für die Lehre – auch an die Diskussionen im Feld zur Didaktisierung qualitativer Forschung anschließen. Entsprechend laden wir Sie nicht nur zum Ausprobieren, Adaptieren und Weiterentwickeln der Übungen ein, sondern ebenso zur Reflexion und Diskussion, in welchem Umfang die didaktische Aufbereitung im Bereich qualitativer Forschung

angemessen ist und welche Limitierungen oder Legitimierungen damit einhergehen können. Die Übungen schaffen Strukturen, die Irritation ermöglichen; sie setzen Rahmen, die Offenheit erfahrbar machen; sie bieten Halt, ohne Praxis zu determinieren – und bleiben dennoch Reflexionsangebote, die kontextualisiert, adaptiert und kritisch geprüft werden müssen.

Es ist nicht angedacht, den Band linear von vorne nach hinten zu lesen, stattdessen kann er als Werkzeugkasten genutzt werden: zum direkten Einsatz einer Übung in der Lehrveranstaltung, zur Inspiration für die Entwicklung eigener Lehrkonzepte oder zur Reflexion über die eigene Lehrpraxis. Jede Übung stellt ein Angebot dar, das in neue (disziplinäre) Kontexte übertragen werden kann. Wir verstehen den Band vor diesem Hintergrund als Einladung, qualitative Forschung als offenes, bewegliches und gemeinsames Projekt zu gestalten: Greifen Sie in die Übungen hinein, experimentieren Sie mit ihnen, entwickeln Sie sie weiter!

Literaturverzeichnis

- Behrmann, Laura/Epp, André/Gras, Juliana/Thane, Katja (2025): Qualitative Methodenlehre jenseits von Forschungswerkstätten und seminaristischen Lehrforschungsprojekten: der Mythos Vorlesung? [50 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 26, 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4338>.
- Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren. In: Soziale Welt 68, 4, S. 431–448. <https://www.nomos-elibrary.de/document/download/pdf/uuid/65b677c7-8c0b-314f-8185-d912d15af69f> [Zugriff: 06.11.2025].
- Berliner Methodentreffen (2008): Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften. <https://berliner-methodentreffen.de/weiteres-memorandum/> [Zugriff: 06.11.2025].
- Boll, Tobias/Röhl, Tobias/Schiek, Daniela (2024): Re-Orientierungen in der soziologischen Methodenausbildung: Ergänzungen zu einer Debatte aus Sicht der qualitativen Sozialforschung. In: Soziologie 53, 1, S. 46–59. <https://publikationen.sozioogie.de/index.php/soziologie/de/article/view/1797/1993> [Zugriff: 06.11.2025].
- Breuer, Franz/Schreier, Margrit (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 8, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>.
- Dausien, Bettina (2007): Diskussionsbeitrag: Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können [27 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 8, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>.
- Epp, André (2021): Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im digitalen Raum. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 21, S. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/07>.

- Epp, André (2023a): Lehre qualitativer Forschungsmethoden im digitalen Raum und ihre didaktische Ausgestaltung. In: Mrohs, Lorenz/Franz, Julia/Herrmann, Dominik/Lindner, Konstantin/Staake, Thorsten (Hrsg.): *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge. Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–438. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-43379-6_28.
- Epp, André (2023b): Irritation eine vernachlässigte Dimension qualitativer Forschung? – Zur Produktivität von Irritationen im Rahmen von Forschungswerkstätten. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): „Irritation“ in der Erziehungswissenschaft. Erscheinungsformen, Funktionen und Leistungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 180–193.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gras, Juliana/Stamann, Christoph (2024): „Praktiken der qualitativen Methodenlehre“. Erste Tagung des Netzwerks Lehrwerkstätten. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 25, 1, S. 146–149. DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v25i1.10>.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Aufl.
- Hirschauer, Stefan/Völkle, Laura (2017): Denn sie wissen nicht, was sie lehren. „Empirische Sozialforschung“ als Etikettenschwindel. In: *Soziologie* 46, 4, S. 417–428. <https://publikationen.sozioogie.de/index.php/soziologie/de/article/view/1206> [Zugriff: 06.11.2025].
- Huber, Ludwig/Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.
- Kalkstein, Fiona/Mey, Günter (2021): Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung [39 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 22, 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.2.3736>.
- Knoblauch, Hubert (2007): Diskussionsbeitrag: Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden [19 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>.
- Kondratjuk, Maria/Dörner, Olaf/Tiefel, Sandra/Ohlbrecht, Heike (Hrsg.) (2022): *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/8474261>.
- Kunz, Alexa M./Mey, Günter/Raab, Jürgen/Albrecht, Felix (Hrsg.) (2021): *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) (2009): *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Budrich.

- Maindok, Herlinde (2003): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag. 2. Aufl. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/21289> [Zugriff: 07.11.2025].
- Mayrberger, Kerstin (2020): Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung. In: *Bildung und Erziehung* 73, 2, S. 136–154. DOI: <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.136>.
- Mey, Günter/Niermann, Debora/Panenka, Petra/Weydmann, Nicole (2023): Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. In: *Journal für Psychologie* 31, 2, S. 155–180. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-155>.
- Miko-Schefzig, Katharina (2023): Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. In: *Journal für Psychologie* 31, 2, S. 42–64. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-42>.
- Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Nr. 148. Gütersloh: CHE.
- Nowak, Anna Christina/Hämel, Kerstin (2024): Forschendes Lernen in Public Health – Chancen für eine anwendungsbezogene qualitative Methodenlehre [54 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 25, 3. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-25.3.4124>.
- Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2020): Qualitative Methodenlehre im Kontext digitaler Medien. Editorial. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21, 2, S. 157–162. DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.01>.
- Reichertz, Jo (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>.
- Ruth, Alissa/Wutich, Amber/Bernard, H. Russell (Hrsg.) (2023): *Handbook of teaching Qualitative and Mixed Research Methods. A step-by-step Guide for Instructors*. S.l.: Routledge.
- Schrader, Tina-Berith/Brenneke, Bettina/Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2020): „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. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21, 2, S. 199–215. DOI: <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.04>.
- Schreier, Margrit/Breuer, Franz (2020): Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl. S. 265–289. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_32.
- Schreier, Margrit/Ruppel, Paul S. (2021): Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. In: Dietrich, Marc/Lesser, Irene/Mruck, Katja/Ruppel, Paul S./Schwentesius, Anja/Vock, Rubina (Hrsg.): *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–342. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_18.

- Stamann, Christoph/Lehwald, Emily Grace/Ruppel, Paul S. (2023): Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Transformationsprozesse, Anwendungszusammenhänge und Desiderate. In: Stolzenburg, Frieder/Reinboth, Christian/Lohr, Thomas/Vogel, Kathleen (Hrsg.): Tagungsband zur 23. Nachwuchswissenschaftler*innenkonferenz. Wernigerode: Harzer Hochschultexte, S. 390–397. <https://www.hs-harz.de/nwk2023/tagungsband-nwk-2023> [Zugriff: 06.11.2025].
- Stamann, Christoph/Ruppel, Paul S./Mey, Günter (2023): Einführende Bemerkungen zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung. Editorial. In: Journal für Psychologie 31, 2, S. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-3>.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Weydmann, Nicole/Ploder, Andrea/Wintzer, Jeannine (2025): Lehrwerkstätten als Orte der interdisziplinären Kollaboration. Eine Umbruchphase in der qualitativen Methodenlehre gestalten [58 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 26, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-26.1.4200>.
- Wintzer, Jeannine (2025): Praktiken der Hochschullehre mittels Flipped Classroom und forschendem Lernen umkehren: das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 24, 2. DOI: <https://doi.org/10.48350/185588>.

1 Eigene Sinne wahrnehmen und für Forschungskontexte sensibilisieren

1.1 Schärfen der Sinne

Andrea Ploder

Für die Entwicklung und Vertiefung qualitativer Forschungskompetenzen ist es wichtig, dass Forschende ihre Sinne kennen, trainieren und gezielt fokussieren können. In dieser Übung aktivieren Studierende ihre Sinne als Instrument für die Datenproduktion und lernen, sie auf verschiedene Facetten der sozialen Wirklichkeit ‚scharfzustellen‘. Sie erleben, dass der Einsatz verschiedener Sinne unterschiedliche Daten hervorbringt und dass prinzipiell alle Sinne für das qualitative Forschen wertvoll sein können. Sie lernen dabei auch eine wichtige Dimension einer qualitativen Forschungshaltung kennen, die die Subjektivität der Forschenden als Datenquelle ernst nimmt.

Keywords

Beobachtungsprotokoll, Ethnografie, Feldnotizen, Sinneswahrnehmung, Teilnehmende Beobachtung

Vorbereitung

Handout oder E-Mail mit Instruktionen (für einen möglichen E-Mail-Text s. Phase 2)

Rahmenbedingungen

- Dauer: 140–205 min. Je nach Anzahl der Teilnehmenden und verfügbarer Zeit können die Kleingruppen je 2–4 Personen umfassen. Bei größeren Gruppen wird mehr Zeit benötigt.
- geeignet für alle Qualifikationsstufen

Ziele der Übung

- Aktivierung und Mobilisierung aller Sinne für die qualitative Datenproduktion
- Hinführung zu Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen als Textgenres im qualitativen Forschen
- bewusste Arbeit an der Entwicklung der eigenen Forschungspersönlichkeit

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung führt Studierende an die qualitative Forschungspraxis heran und adressiert damit das Prinzip des Forschenden Lernens. Sie ist in besonderem Maße kompetenz- und ressourcenorientiert, weil sie Studierende zur Aktivierung von allgemeinen und individuellen Alltagskompetenzen auffordert, die sie dann sukzessive zu Forschungskompetenzen weiterentwickeln können. Durch den didaktischen Aufbau der Übung können Studierende diesen Prozess bewusst gestalten und werden in der Entwicklung ihrer Forschungspersönlichkeit aktiv begleitet. Die Übung habe ich nicht selbst entwickelt. Sie wird in verschiedenen Varianten von vielen Lehrenden angewandt und auch in der Literatur immer wieder erwähnt (z. B. Brown 2021). Die hier präsentierte Variante hat sich in meinen Lehrveranstaltungen bewährt.

Weil die Übung an Alltagskompetenzen anschließt, setzt sie keine inhaltlichen Vorkenntnisse zur qualitativen Forschung voraus. Sie kann bereits im ersten Studiensemester eingesetzt werden, ist aber auch für fortgeschrittene Studierende gut geeignet.

Exemplarische Einsatzbereiche:

- in Vorlesungen zur Vorbereitung oder praktischen Vertiefung einer Einheit zum Thema teilnehmende Beobachtung und/oder Ethnografie
- in ethnografischen Forschungsseminaren zur Vorbereitung von Beobachtungsstudien bzw. zur Exploration und Felderschließung (s. [3.5 Panenka](#) in diesem Band)

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus vier Phasen: einem Feldaufenthalt, der Nachbearbeitung der Feldnotizen am Schreibtisch, dem Diskutieren in der Kleingruppe und dem Diskutieren im Plenum. Die erste und zweite Phase können als Hausübung zwischen den Lehreinheiten erfolgen; die dritte und vierte Phase sollten in einer Lehreinheit stattfinden. In Vorlesungen können die dritte und vierte Phase in einem Tutorium Platz finden oder (z. B. bei Lehre nach dem Flipped-Classroom-Konzept) ebenfalls in einer Vorlesungseinheit.

Phase 1: Im Feld (30 min.)

Zu Beginn wird die Aufgabe kurz erklärt und Handouts mit der Anleitung werden verteilt. Die Aufgabenstellung kann auch über eine Lernplattform oder per E-Mail zur Verfügung gestellt werden. Die Anleitung beinhaltet die einzelnen Übungsschritte mit Zeitangaben und kann z. B. so aussehen (in Anlehnung an Brown 2021: 41 „training your senses“):

Liebe Studierende,

gehen Sie für diese Übung an einen Ort, an dem Sie noch nie waren. Wählen Sie einen Ort mit anderen Menschen, an dem Sie aber voraussichtlich keinen Interaktionserwartungen ausgesetzt sind (z. B. nicht angesprochen werden). Nutzen Sie zum Dokumentieren einen Notizblock oder ein anderes (analoges oder digitales) Aufzeichnungsmedium.

1. Dokumentieren Sie, wie der Ort emotional und körperlich auf Sie wirkt. Wie *fühlen* Sie sich hier? (5 min.)
2. Versuchen Sie dann, eine *Skizze* des Ortes anzufertigen. Welche Objekte oder Personen befinden sich wo – und wo sind Sie selbst? (5 min.)
3. Dokumentieren Sie alles, was an sozialem Geschehen für Sie sichtbar wird. Konzentrieren Sie sich ganz auf Ihren *Sehsinn* und blenden Sie alle Geräusche aus, so gut es geht. Achten Sie darauf, nur das zu dokumentieren, was Sie tatsächlich sehen können, ohne es aufwendig zu deuten. (5 min.)
4. Dann konzentrieren Sie sich ganz auf Ihr *Gehör*. Welche Geräusche nehmen Sie wahr? Versuchen Sie, neben Stimmen auch auf andere Geräusche zu achten. Woher kommen sie? Wie lassen sie sich beschreiben? (5 min.)
5. Konzentrieren Sie sich nun ganz auf Ihren *Geruchssinn*. Welche Gerüche nehmen Sie wahr? Wie lassen Sie sich beschreiben? (5 min.)
6. Sortieren Sie Ihre Notizen, machen Sie punktuelle Ergänzungen, wo nötig. Beginnen Sie dabei, erste Bezüge zwischen den verschiedenen Sinneseindrücken herzustellen. Danach verlassen Sie das Feld. (5 min.)

Dauer insgesamt: 30 min.

Sinneswahrnehmung

Durch die gezielte Aktivierung ihrer Sinne machen Studierende die Erfahrung, dass in fast jedem Feld alle Sinne zum Einsatz kommen können. Sie erfahren auch, dass ihre Sinne in vieler Hinsicht miteinander verbunden sind. Oft ist es schwer, einen Sinn ganz auszublenden, um einen anderen zu priorisieren.

Feldnotizen

In dem Versuch, die eigenen Sinneswahrnehmungen zu dokumentieren, lernen Studierende das ethnografische Textgenre der *Feldnotizen* kennen. Feldnotizen dienen als Erinnerungsanker für die spätere Ausformulierung von Beobachtungsprotokollen (s. Phase 2, Abschnitt *Notizen ausformulieren*). Neben der Erinnerungsfunktion haben Feldnotizen auch eine Selektionsfunktion: Sie dokumentieren nur das, was im Fokus der Beobachtenden steht und in der Feldsituation als dokumentationswürdig eingestuft wird (Breidenstein et al. 2020: 100ff.). In dieser Übung lernen Studierende, wie sie Feldnotizen als Fokussierungsmedium im Feld nutzen und zugleich so gestalten, dass sie später gut damit weiterarbeiten können. Sie erfahren, dass Medien, Inhalte und Form von Feldnotizen an die jeweiligen Forschenden, Forschungs-

felder und fokussierten Sinneswahrnehmungen angepasst werden müssen, um ihren Zweck zu erfüllen.

Phase 2: Am Schreibtisch (60 min.)

Im Anschluss an diesen Aufenthalt ‚im Feld‘ bearbeiten die Studierenden ihre Notizen am Schreibtisch. Die Aufgabenstellung dafür kann gleichzeitig mit der Anleitung zur ersten Phase oder (im Workshop-Format) direkt nach der ersten Phase zur Verfügung gestellt werden. Sie beinhaltet die einzelnen Übungsschritte mit Zeitangaben und kann z. B. so aussehen:

Wenn Sie wieder am Schreibtisch angekommen sind (möglichst noch am selben Tag), bearbeiten Sie Ihre Feldnotizen:

1. Formulieren Sie Ihre Notizen zu ganzen Sätzen, sodass Ihre Sinneswahrnehmungen auch für andere Personen nachvollziehbar werden. (30 min.)
2. Schreiben Sie kurze Reflexionstexte zu dieser Übung. Welcher Teil der Übung ist Ihnen besonders schwergefallen? Was hat Sie am meisten überrascht? Welche der dokumentierten Sinneseindrücke lassen sich gut aufeinander beziehen, welche stehen eher isoliert da? Welche Sinnebene war aus Ihrer Sicht für diesen Ort und das dort Beobachtete am ergiebigsten? Hat sich Ihre Sinneswahrnehmung im Alltag durch die Übung verändert? (30 min.)

Bringen Sie die Ergebnisse dieser Übung mit in die nächste Unterrichtseinheit.
Dauer insgesamt: 60 min.

Notizen ausformulieren

Zurück am Schreibtisch versuchen die Studierenden, ihre Forschungsnotizen zu ganzen Sätzen auszuformulieren. Sie werden mit dem ethnografischen Textgenre des *Beobachtungsprotokolls* vertraut und beginnen zu verstehen, welche Arten von Feldnotizen sie am besten in Beobachtungsprotokolle ‚übersetzen‘ können.

Reflektieren

In den darauffolgenden 30 Minuten denken die Studierenden über die Übung nach und dokumentieren dieses Nachdenken in kurzen Reflexionstexten. Im Zuge der Reflexion machen sie sich die Übersetzung von Alltagskompetenzen in qualitative Forschungskompetenzen bewusst und explizieren diese sprachlich. Zugleich machen Sie sich klar, wie sie ihre Sinne im Rahmen der Übung geschärft und damit sowohl ihre Alltags- als auch ihre Forschungskompetenzen weiterentwickelt haben. Diese Texte werden dabei zum ersten Resonanzraum für die Reflexion der Übung.

Das Beschreiben von und Nachdenken über Schwierigkeiten und innere Widerstände haben eine besonders wichtige Funktion, da Studierende mit dieser Übung an unterschiedlichen Ausgangspunkten starten. Sie haben unterschiedliche Normen im

Umgang mit ihren Sinnen verinnerlicht (manche empfinden es etwa als unhöflich, ihnen unbekannte Menschen anzuschauen) und sie auf verschiedene Weise geschärft (z. B. für bestimmte Gerüche oder visuelle bzw. auditive Details in ihrer Umgebung). Für manche Studierende ist diese Übung die erste Situation, in der sie sich ihrer alltäglichen sozialen Umwelt bewusst und reflektiert zuwenden. Sie haben gelernt, ihre Sinne nur so weit wie unbedingt nötig auf die Umwelt zu richten und empfinden diese Übung deshalb als große Überwindung. Andere Studierende bemerken, dass sie bestimmte Sinne besonders gut einsetzen können und beginnen darüber nachzudenken, in welchen biografischen Kontexten sie diese geschult haben. Die Wahrnehmungsübung und ihre Reflexion geben allen Studierenden die Gelegenheit, die je individuellen Grenzen ihrer Sinneswahrnehmung erfahrbar zu machen, zu hinterfragen und – wenn sie das wollen – gezielt zu verschieben.

Phase 3: Austausch in der Kleingruppe (20–40 min.)

In der dritten Übungsphase tauschen sich die Studierenden in Gruppen von zwei bis vier Personen über ihre Erfahrungen bei der Übung aus (Was war für sie besonders schwierig? Wovon waren sie besonders überrascht?) und präsentieren einander kurz ihre Forschungsnotizen und Reflexionen (10 min. pro Person). Diese Phase unterstützt Studierende dabei, die Schärfung ihrer Sinne nicht nur praktisch zu vollziehen, sondern auch zu explizieren, zu dokumentieren und damit die Weiterentwicklung ihrer Forschungskompetenz bewusst zu gestalten. Weil die Erfahrungen der Gruppenmitglieder oft sehr unterschiedlich sind, lernen sie aus den Übungen ihrer Kommiliton:innen und erkennen die Besonderheiten ihrer eigenen Sinneswahrnehmung: Was fiel ihnen im Vergleich mit den anderen besonders schwer? Welche Sinne haben sie schon gut geschärft, mit welcher Art von Sinneswahrnehmung haben andere mehr Erfahrung? Woran kann das liegen?

Sie bemerken, dass die Wahrnehmungsgrenzen ihrer Mitstudierenden z.T. ähnlich, z. T. anders sind als ihre eigenen. Dadurch werden ihnen ihre eigenen Stärken und Entwicklungsfelder im Bereich der Sinneswahrnehmung bewusst und sie können damit beginnen, sie gezielt einzusetzen bzw. zu erweitern. Vor dem Hintergrund dieses Vergleichs beginnen sie auch, die Charakteristika ihrer individuellen Forschungspersönlichkeit deutlicher zu sehen. Die Kleingruppe wird dabei zum zweiten Resonanzraum für die Reflexion der Übung.

Phase 4: Diskutieren im Plenum (30–75 min.)

Direkt nach der Phase 3 (eventuell unterbrochen durch eine kurze Pause) präsentiert jede Kleingruppe ihre wichtigsten Einsichten im Plenum (5 min. pro Gruppe): Was fanden Sie besonders interessant, was haben Sie besonders intensiv diskutiert, welche Fragen sind aufgetaucht? Die Übungsleitung sammelt die Berichte stichwortartig in einem Tafelbild. Auf dieser Basis stellt sie Bezüge zur Methodenliteratur her und zeigt auf, wo die in der Übung aktivierten Alltagspraktiken in der qualitativen Daten-

produktion zum Einsatz kommen können (10 min. pro Gruppe). Ein häufiges Thema ist die Einsicht, dass alles, was wir wahrnehmen, bereits gedeutet ist. Das Plenum wird dabei zum dritten Resonanzraum für die Reflexion der Übung.

Hinweise und Modifikationen

Für die Übung lassen sich eine Reihe an Abwandlungen andenken, u. a.:

1. Diese Übung kann durch die Einschränkung auf spezifische Felder und/oder Sinne an spezifische Forschungskontexte und disziplinäre Schwerpunkte angepasst werden. Je nach Kontext können einzelne Sinne besonders in den Fokus genommen werden oder hinzukommen (z. B. der Tast- oder Geschmackssinn).
2. Zur Vorbereitung von Online-Ethnografien oder anderen Forschungen im digitalen Raum kann die Übung auch in virtuellen Feldern durchgeführt werden (z. B. in digitalen Spiel-Communitys oder bei Videokonferenzen). Hier treten manche Sinne in den Hintergrund (z. B. der Geruchssinn), dafür werden andere in besonderer Weise beansprucht (z. B. der Seh- oder Hörsinn).
3. Um den Aspekt der Befremdung des Bekannten zu verstärken, kann die Übung auch an bekannten Orten zu ungewohnten Tageszeiten oder in ungewohnten Rollen durchgeführt werden.
4. Die ersten beiden Phasen (im Feld und am Schreibtisch) können, wenn nicht anders möglich, auch ohne die dritte und vierte Phase durchgeführt werden. Der Lernerfolg ist zwar tendenziell größer, wenn alle Phasen durchgeführt werden, das kann aber in manchen Lehrveranstaltungskontexten (z. B. Vorlesungen mit vielen Teilnehmer:innen und geringem Zeitbudget) nur schwer organisiert werden.

Anschlüsse

Die Übung bietet Anschlüsse zu vielen weiteren Lehr-/Lerninhalten:

1. Methodische Hinweise zur Erstellung von Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen: Ein häufiger Effekt der Übung ist das Bedürfnis von Studierenden nach Methodenwissen. Sie machen die Erfahrung, dass es schwierig ist, Sinneseindrücke auszuwählen und nachvollziehbar zu dokumentieren. Im Anschluss an diese Übung können sie methodische Hinweise zu Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen besonders gut aufnehmen.
2. Zweite Feldphase: Zur weiteren Schärfung einzelner Sinne kann eine zweite Feldphase durchgeführt werden. Ziel dieser Feldphase kann es sein, sinnesspezifische Karten (*Sensory Maps*) des Feldes zu erstellen, wie es z. B. Victoria Henshaw (2014) für Gerüche vorgeschlagen hat. Es handelt sich dabei um Skizzen bzw. Karten von Orten, in denen unterschiedliche Geruchseindrücke gesammelt und beschrieben werden.
3. Technologie: Eine weitere Anschlussübung kann darin bestehen, die Sinne der Forschenden technologisch zu erweitern: Durch eine Kamera, ein Audio-Aufzeichnungsgerät oder Ähnliches. Wichtig ist hier, dass die Studierenden zuvor erfahren haben,

- wie sie ihre Sinne ohne technologische Erweiterung einsetzen können. Dann treten ihnen die Potenziale und Grenzen der Technologieunterstützung deutlicher vor Augen.
4. **Forschungshaltung:** Im Anschluss an die Diskussion der Übung im Plenum können die Lehrenden erläutern, was die Schärfung der Sinne für die Entwicklung einer qualitativen Forschungshaltung bedeutet, wie auch Interviews und andere Wege der Datenproduktion von einer Aktivierung aller Sinne profitieren können (vgl. Pink 2015), wie sich die Relevanz unserer individuellen Sinne in den Epistemologien qualitativen Forschens widerspiegelt und was es bedeutet, dass wir im qualitativen Forschen selbst das wichtigste Forschungsinstrument sind.
 5. **Achtsamkeit:** Die Übung ist anschlussfähig an Margrit Schreiers (2020) Übungen zur Achtsamkeit (s. **1.3 Schreier** in diesem Band), die ebenfalls als Werkzeug zur Entwicklung einer qualitativen Forschungshaltung eingesetzt werden können.

Weiterführende Literatur

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München: UVK. 3. Aufl.
- Brown, Nicole (2021): Making the Most of your Research Journal. Bristol: Policy Press. DOI: <https://doi.org/10.51952/9781447360063>.
- Eisewicht, Paul/Hitzler, Ronald/Schäfer, Lisa (Hrsg.) (2021): Der soziale Sinn der Sinne. Die Rekonstruktion sensorischer Aspekte von Wissensbeständen. Wiesbaden: VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31573-3>.
- Henshaw, Victoria (2014): Urban Smellscapes. Understanding and Designing City Smell Environments. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203072776>.
- Pink, Sarah (2015): Doing Sensory Ethnography. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446249383>.

1.2 Gestik-Memory: Eine Übung zur Sensibilisierung für Bedeutungskonstruktion in Interaktionen

Nicole Weydmann

Mit dem Gestik-Memory wird in dieser Übung erfahrungsbasiertes Lernen genutzt, um Studierende für die Komplexität von Bedeutungskonstruktion in sozialen Interaktionen zu sensibilisieren. Anstelle von Bildkarten bilden Studierende durch nonverbale Kommunikation Paare, die von anderen erkannt werden müssen. Für Studierende wird erfahrbar, wie Verstehen, Beobachten und Interpretieren in sozialen Situationen funktionieren. Durch das spielerische Format werden alltägliche Verstehensstrategien wie Vergleichen, Ordnen und Typisieren körperlich erlebbar. Gleichzeitig entsteht in der Reflexion ein Bewusstsein dafür, welche unterschiedlichen Anforderungen an spontanes Alltagsverstehen und methodisch kontrolliertes Verstehen gestellt werden. Die Übung schafft damit einen praktischen Zugang zu grundlegenden Fragen der Bedeutungskonstruktion mit vielfältigen Möglichkeiten für methodologische und theoretische Anschlüsse in der Lehre.

Keywords

Bedeutungskonstruktion, Beobachtungskompetenzen, erfahrungsbasiertes Lernen, intersubjektives Verstehen, Nonverbale Kommunikation, Reflexivität

Vorbereitung

- Studierende: keine Vorbereitung erforderlich
- Lehrende: ca. 5–10 Fotos von Menschen in Interaktionssituationen; Abschlussfolie mit den Grundstrategien (Vergleichen, Ordnen, Typisieren)
- Material: Flipchart bzw. Whiteboard für Stichpunkte während der Reflexionsphasen

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: ab 12 Studierenden, ideal: 16–20 Personen
- Der Raum sollte, je nach Gruppengröße, ausreichend Platz für Bewegung und Möglichkeiten zur Visualisierung (Whiteboard, Flipchart) bieten.

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für Bedeutungskonstruktion in sozialen Interaktionen
- Entwicklung von Beobachtungskompetenzen für nonverbale Aspekte der Kommunikation und feine kommunikative Muster
- Reflexion der eigenen interpretativen Prozesse und deren Standortgebundenheit

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Diese Lehr-Lerneinheit nimmt die Erfahrungen von Lernenden als Ausgangs- und Bezugspunkt für inhaltsbezogene Unterrichtsprozesse. Ein methodischer Baustein darin ist das *Szenische Spiel*, wodurch Studierende mit ihren körperlich-leiblichen, sinnlichen, emotionalen und geistigen Wahrnehmungen als ‚ganze Menschen‘ in den Lernprozess einbezogen werden und Verstehens- und Kommunikationsprozesse unmittelbar erleben können (s. **1.1 Ploder** u. **1.3 Schreier** in diesem Band), bevor diese theoretisch reflektiert werden. Das spielerische Format ermöglicht es, alltägliche Verstehensprozesse bewusst zu machen und gleichzeitig zu erfahren, wie sich diese unter veränderten Bedingungen entwickeln. Die Übung schafft eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage, die für verschiedene methodologische und theoretische Vertiefungen genutzt werden kann.

Die Übung ist insbesondere für den seminaristischen Unterricht geeignet, in dem Lehrpersonen die Rolle von Lernbegleiter:innen einnehmen. Sie kann grundsätzlich in allen Studiengängen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium gelehrt werden. Sie kann mit Studierenden aus verschiedenen Disziplinen, mit unterschiedlichem Fachwissen oder auch mit bzw. ohne Berufserfahrung durchgeführt werden. Sie passt damit in Lehrschwerpunkte aller Hochschultypen, wie Universität, Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Pädagogische Hochschule und Duale Hochschule.

Beschreibung der Übung

Die Übung ist in drei aufeinander aufbauende Phasen untergliedert: eine einführende Phase, die zum Nachdenken über alltägliche Verstehensprozesse anregt (Phase 1), eine ausführliche Spielphase mit dem Gestik-Memory und integrierten Reflexionschleifen (Phase 2) sowie eine abschließende systematische Reflexion (Phase 3). Die Spielphase umfasst mehrere Runden mit jeweils anschließender gezielter Reflexion, wodurch ein kontinuierlicher Wechsel zwischen Erleben und Bewusstmachung entsteht.

Phase 1: Einführung in das Nachdenken über alltägliche Verstehensprozesse (20 min.)

In den ersten 10 Minuten dieser einführenden Einheit beginne ich mit einer visuellen Einführung, indem ich den Studierenden einige Fotos von Menschen in Interaktionssituationen zeige. Diese umfassen Menschen in Gesprächen, Begrüßungssituationen und Szenen der Zusammenarbeit in verschiedenen kulturellen Kontexten. Die Bilder dienen als Ausgangspunkt für die zentralen Eingangsfragen: Wenn Sie diese Bilder betrachten – welche Aspekte geben Ihnen Anhaltspunkte, um zu verstehen, was hier passiert? Worauf achten Sie und wie gehen Sie vor?

Ich lade die Studierenden ein, sich in Kleingruppen von drei bis vier Personen über diese Fragen auszutauschen. Nach fünf Minuten Kleingruppenaustausch tragen wir im anschließenden Plenum die Ergebnisse zusammen. Aufschlussreich sind

dabei die verschiedenen Strategien: Häufig beschreiben Studierende ihren Eindruck der Mimik oder Gestik einer Person und deren systematisches Deuten („Ich schaue erst auf die Gesichter und die Körperhaltung“). Andere berichten von eigenen Erfahrungen („So guckt meine Schwester auch immer, wenn sie sauer ist“). Die Vielfalt an Rückmeldungen nutze ich als Überleitung: „Im folgenden Spiel werden wir gemeinsam versuchen zu rekonstruieren, wie Sie Bedeutungen in sozialen Situationen herstellen, welche Strategien Sie anwenden und wie sich diese im Verlauf der Spielsituation verändern werden.“

Phase 2: Szenisches Spiel nach dem Prinzip des Memory Kartenspiels (55 min.)

Die zweite Phase der Lerneinheit basiert auf dem Prinzip des Memory-Spiels, bei dem es darum geht, Paare zu bilden.

Hintergrund

Die Übung basiert auf den grundlegenden Spielregeln des klassischen Memory Kartenspiels, mit dem Ziel, aus verdeckt liegenden Karten zwei identische Karten umzudrehen. Sind die umgedrehten Karten identisch (d. h., sie bilden ein Paar), werden diese vom Tisch genommen und der:die Spieler:in ist erneut am Zuge. Sind die umgedrehten Karten nicht identisch, werden diese Karten wieder verdeckt und der:die nächste Spieler:in ist am Zug. Das Spiel geht weiter, bis alle Karten vom Tisch genommen wurden und es gewinnt der:die Spieler:in mit den meisten Paaren.

Spielregeln und Vorbereitung

Vor Spielbeginn verabrede ich mit der Gruppe, wie das ‚Umdrehen der Karten‘ erfolgen soll. Mögliche Optionen sind leichtes Antippen an der Schulter, das Nennen des Namens oder andere Varianten nach Absprache der Gruppe.

Erste Spielrunde

Anstelle von Karten werden in dieser Version des szenischen Memory-Spiels Studierende zur Paarbildung aufgefordert. Zu Spielbeginn werden zwei freiwillige Spieler:innen gesucht, die zunächst den Raum verlassen (im Folgenden: Spieler:innen). Während die Spieler:innen draußen vor der Tür warten, bilden die im Raum verbliebenen Studierenden Paare (im Folgenden: Darsteller:innen). Diese Paare verabreden eine gemeinsame Gestik und üben diese ein. Vor Spielbeginn gilt es noch zu klären, dass die Darstellenden in ihren Paaren keine Gestik doppelt nutzen und alle Paare locker und gemischt im Raum verteilt stehen. Dann werden die Spieler:innen geholt und spielen gegeneinander.

Wer an der Reihe ist, darf jeweils zwei Karten ‚umdrehen‘ und versucht dabei, Paare zu erkennen. Deckt eine:ein Spieler:in ein Paar auf, geht dieses vom Spielfeld und wird als Punkt für die erfolgreiche Spieler:in gewertet. Die:der Spieler:in darf erneut zwei Karten ‚umdrehen‘, so lange, bis innerhalb eines Zuges kein weiteres Paar

gebildet wird. Das Spiel wird fortgesetzt, bis keine Darsteller:innen mehr auf dem Spielfeld sind.

Kurze Reflexionsphase

Nach der ersten Spielrunde befrage ich die Studierenden nach ihren angewandten Strategien. Meine Fragen stelle ich gezielt, um den Austausch zwischen den Studierenden anzuregen und Stichpunkte am Whiteboard/Flipchart festzuhalten. Den Spieler:innen stelle ich folgende Fragen:

- Wie sind Sie bei der Auswahl der ersten Person vorgegangen?
- Wie haben Sie entschieden, welche Karte als erstes aufgedeckt wurde?
- Spielte Vertrautheit eine Rolle?
- Hatten Sie Vermutungen zur Paarbildung?
- Haben Fragen von sozialer Erwartbarkeit wie bspw. Freundschaften Ihre Wahl der Karten beeinflusst?

Zusätzlich thematisiere ich den Prozess von Interpretationen:

- Haben sich Ihr Vorgehen und Ihre Vermutungen im Verlauf der ersten Runde verändert?
- Was hat Sie dazu gebracht, anders zu denken?

Die Strategien halte ich stichwortartig fest. Im Anschluss befrage ich die Darsteller:innen zu ihren Strategien:

- Gab es Schwierigkeiten im Verständigungsprozess mit den Spieler:innen?
- Welche Strategien haben Sie genutzt, um die Verbindung zu Ihrer:Ihrem Partner:in nicht offensichtlich werden zu lassen?
- Gab es Schwierigkeiten, Ihre Spielgeste von der Alltagsgeste abzugrenzen, im Sinne von: Was gehört zum Spiel und was ist ‚echt‘ (z. B. Niesen, Räuspern, Blinzeln etc.)?

Zweite Spielrunde

Nach der ersten Spiel- und Reflexionsrunde erweitere ich das Spiel um die Rolle der Beobachter:innen, die die Spielsituation beobachten und den Spielverlauf systematisch dokumentieren. Dann werden erneut zwei Spieler:innen gesucht. Basierend auf den Erfahrungen aus der ersten Spielrunde fordere ich die Darsteller:innen auf, den Aspekt der sozialen Erwartbarkeit stärker in ihre Spielstrategie einzubinden: „Schauen Sie noch einmal auf die Strategien der ersten Spieler:innen: Welche Strategien könnten in der zweiten Runde zum Tragen kommen, wenn diese über Paarbildung nachdenken? Wie könnten Sie diese Erwartungen bewusst erfüllen oder durchkreuzen? Und welche neuen Überlegungen können daraus entstehen?“

Systematische Reflexionsphase

Nach der zweiten Spielrunde bitte ich alle Studierenden zusammenzukommen und frage nacheinander nach ihrer Perspektive auf eine spezifische Situation im Spiel. Dies kann bspw. eine Situation des gemeinsamen Lachens oder Zögerns sein: Ich frage nach diesem Moment: „Spieler:in X, was ging Ihnen in diesem Moment durch den Kopf, als Person Y plötzlich anfang zu lachen? Darsteller:in Y, was haben Sie in diesem Moment gedacht oder gespürt? Beobachter:in Z, was haben Sie in diesem Moment notiert?“

Die drei Versionen derselben Situation schreibe ich nebeneinander an die Tafel. Oft zeigen sich frappierende Unterschiede: Die Spieler:innen berichten z. B. von der Verunsicherung, ob das Lachen zum Spiel gehört oder nicht. Die Darsteller:innen mussten lachen, weil die Situation so absurd und klar war, dass sie auf keinen Fall lachen durften, und dann war die Situation nicht mehr zu halten. Und die:der Beobachter:in notierte: Person Y lachte kurz auf, als Spieler:in X vor ihr stand. Spieler:in X nickte daraufhin und ging weiter zur nächsten Person.

Anhand dieser konkreten Rückmeldungen frage ich: „Warum nehmen diese drei Personen dieselbe Situation unterschiedlich wahr? Lügt eine Person?“ Die Studierenden melden auf diese Fragen unterschiedliche Rollen, verschiedene Aufmerksamkeitsfokuse und innere vs. äußerliche Betrachtungen zurück. Ausgehend von diesen Rückmeldungen führe ich kurz in die Standortgebundenheit des Erlebens ein.

Phase 3: Abschlussreflexion des Memory Spiels (15 min.)

Zu Beginn der Abschlussreflexion gebe ich bewusst Raum für spontane, ungefilterte Rückmeldungen zum Spielerlebnis. Die Leitfragen „Wie haben Sie das Spiel erlebt?“ und „Was ist Ihnen besonders aufgefallen?“ ermöglichen es den Studierenden, ihre unmittelbaren Eindrücke zu teilen und emotionale Aspekte der Erfahrung zu würdigen. Diese Phase dient dem Übergang von der Spielsituation zur analytischen Reflexion und schafft eine offene Atmosphäre für die folgende systematische Bearbeitung.

Dann führe ich die Studierenden anhand markanter Spielsituationen an die Reflexion ihrer Spielstrategien heran und wir reflektieren diese anhand der drei Grundstrategien Vergleichen, Ordnen und Typisieren:

„Wenn wir nochmal zu der Lach-Situation zurückgehen; Spieler:in X, Sie berichteten von der Unsicherheit, ob das Lachen Teil des Spiels war oder nicht. Welche Strategie haben Sie genutzt, um das herauszufinden?“ Häufig berichten Studierende von ihrem Abgleich zwischen Spielsituation und Alltagssituation, sodass wir diese unter *Vergleichen* einordnen. So gehen wir alle zuvor genannten Strategien durch und ordnen diese den drei Spalten zu:

- *Vergleichen*: Gesten mit Alltag oder vorheriger Spielsituation abgleichen, Reaktionszeiten, Intensität von Bewegungen, Gesichtsausdrücke etc.

- *Ordnen*: räumliche oder zeitliche Struktur (nah beieinander, erst ... dann), nach Auffälligkeiten sortieren, Erfolgswahrscheinlichkeiten priorisieren, Ausschlussprinzipien entwickeln
- *Typisieren*: Freundschaftsannahmen, kulturelle Zuschreibungen, Sitzordnungen

Nachdem wir die drei Strategien herausgearbeitet haben, vertiefte ich die Reflexion: Diese Strategien dienen dazu, Situationen zu verstehen – aber wie entstand dabei eigentlich die Bedeutung dessen, was beobachtet wurde? Am Beispiel des Lachens lässt sich dies konkret nachvollziehen: „War die Bedeutung des Lachens von vornherein festgelegt?“ Gemeinsam erarbeiten wir: Die Bedeutung des Lachens entstand erst im Moment der Begegnung zwischen allen Beteiligten; der lachenden Person, den Spieler:innen und den anderen Darsteller:innen. Durch das Vergleichen mit anderen Reaktionen, das Ordnen in das eigene Suchsystem und das Typisieren als möglicherweise nervöses Lachen wirkten alle Anwesenden aktiv an der Bedeutungsherstellung mit. Die Bedeutung lag nicht im Lachen selbst, sondern entstand durch das Zusammenspiel der interpretativen Strategien aller Beteiligten.

Schließlich frage ich die Studierenden nach ihren Erfahrungen zum Spielverlauf und danach, ob sich ihre Deutungen mit den Erfahrungen im Spiel oder dem Austausch aus den Reflexionsrunden verändert haben. Aus den Berichten wird dann deutlich, dass sich die Bedeutungen im Spielverlauf ändern. Manchmal führen neue Beobachtungen dazu, eine frühere Einschätzung oder Strategie zu überdenken. Mitunter widerspricht das Verhalten einer Person in der zweiten Runde den Erwartungen aus der ersten Runde. Die Studierenden erkennen, dass ihre Bedeutungszuschreibungen nicht festgelegt sind, sondern sich durch neue Erfahrungen im Spiel kontinuierlich weiterentwickeln.

Zusammenfassend zeige ich eine Folie, auf der die drei Grundstrategien des Verstehens – Vergleichen, Ordnen, Typisieren – dargestellt werden sowie die zwei Erkenntnisse zur Herstellung von Bedeutung: Bedeutungen entstehen erst in der Interaktion zwischen allen Beteiligten und verändern sich kontinuierlich durch neue Erfahrungen. Diese Erkenntnisse sind zentral für qualitative Forschung: Auch dort werden diese Grundstrategien genutzt, aber unter methodisch kontrollierten Bedingungen. Das Vergleichen, Ordnen und Typisieren muss transparent gemacht werden, und es muss reflektiert werden, wie dabei Bedeutungen interaktiv hergestellt und prozesshaft verändert werden – genauso wie im Spiel.

Hinweise und Modifikationen

Die Lerneinheit kann auch Online umgesetzt werden. Die Spielenden werden in einen Breakout-Room gebeten, sodass sich die Darsteller:innen auf unterschiedliche Gestik-Paare verständigen können, die im Videoformat gut erkennbar sind. Die Spieler:innen aktivieren die Darsteller:innen durch Zurufen der Namen. Die richtig aufgedeckten Paare schalten im Folgenden ihre Videoübertragung aus und das Paar wird im Chat als Punkt für den:die erfolgreiche:n Spieler:in notiert.

Bei diskussionsfreudigen Gruppen sollte die Phase 1 zeitlich auf maximal 20 Minuten eingegrenzt werden, um den Reflexionsphasen ausreichend Raum zu lassen. Bei kleinen Gruppen unter 12 Personen, beschränke ich mich auf eine Spielrunde.

Anschlüsse

Die Übung dient in meinem Seminar über den Studienverlauf hinweg als Referenzpunkt, um bei methodischen oder theoretischen Unklarheiten auf die konkrete, gemeinsame Erfahrung zurückzugreifen. Der Vorteil dieser erfahrungsbasierten Herangehensweise liegt darin, dass die Studierenden komplexe Themen wie Beobachtendenrolle (s. **4.3 Nowak et al.** in diesem Band), Interpretationsprozesse oder Gütekriterien nicht als abstrakte Konzepte, sondern als Systematisierung eigener Erfahrungen verstehen können. Im weiteren Seminarverlauf schließen sich Themen wie die Differenz zwischen Alltagsbeobachtung und systematischer Beobachtung an, ebenso die praktischen Anforderungen an die Dokumentation und die Reflexion der eigenen Beobachtendenrolle.

Je nach Seminarschwerpunkt können verschiedene Aspekte der Übungserfahrung aufgegriffen und vertieft werden. Die im Spiel erlebte Differenz zwischen spontanem und systematischem Verstehen kann als Ausgangspunkt für methodische Fragen dienen: Welche Anforderungen stellt wissenschaftliches Beobachten (s. **3.5 Panenka** in diesem Band)? Wie dokumentiert man Interpretationsprozesse nachvollziehbar (s. **5.1 Ploder** u. **5.7 Schönefeld** in diesem Band)?

Ebenso lassen sich die Erfahrungen der Bedeutungsherstellung zwischen den Spielbeteiligten für theoretische Vertiefungen nutzen, ohne bereits beim Spiel theoretische Festlegungen zu treffen. Die Flexibilität der Übung ermöglicht es, sie als erfahrungsbasierte Grundlage für unterschiedliche curriculare Schwerpunkte zu nutzen.

Weiterführende Literatur

- Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 4, 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>.
- Kruse, Jan (2009): Die Reflexivität Qualitativer Forschung – oder: Was erfahren wir über uns selbst, wenn wir qualitativ forschen? In: Neises, Mechthild/Weidner, Kerstin (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychosomatischen Frauenheilkunde. Lengerich: Pabst Publishers, S. 13–46.
- Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 61–78.
- Scheller, Ingo (2012): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag.

1.3 Achtsamkeit als Form der Einübung einer qualitativen Grundhaltung

Margrit Schreier

Offenheit, Neugierde, Flexibilität, Reflexivität und Respekt für das Gegenüber spielen sowohl in der qualitativen Sozialforschung als auch der Achtsamkeitspraxis eine wesentliche Rolle. In dieser Übung werden Elemente der Achtsamkeitsmeditation genutzt, um Studierenden Kernaspekte einer Grundhaltung qualitativen Forschens aufzuzeigen und sie diese Elemente erproben zu lassen. Ich stelle eine Aufgabe vor, bei der die Studierenden angehalten sind, für einen Augenblick im Alltag innezuhalten und ihre Umgebung mit allen Sinnen im Detail wahrzunehmen. Im nächsten Schritt halten sie ihre Wahrnehmungen und ihr Erleben schriftlich fest und reflektieren diese. In der Lehrveranstaltung wird parallel zu den Übungen der Zusammenhang zwischen diesen und zentralen Elementen einer qualitativen Grundhaltung explizit herausgearbeitet.

Keywords

Achtsamkeit, Flexibilität, Grundhaltung qualitativen Forschens, Neugierde, Offenheit, Reflexivität

Vorbereitung

Handout mit Instruktionen; Laptop oder Tablet zum Anfertigen von Notizen und Reflexionen

Rahmenbedingungen

- Dauer: 45 min. Idealerweise führen die Studierenden die Übung z. T außerhalb der Veranstaltung durch, mitten in ihrem Alltag. In der Veranstaltung entfallen dadurch nur 20 Minuten Zeit auf die Übung.

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für Offenheit, Neugierde, Flexibilität und Reflexivität als Kernelemente einer Grundhaltung qualitativen Forschens
- Erproben dieser Elemente in einem alltäglichen Kontext
- Senken der Hemmschwelle vor dem ‚Betreiben von Forschung‘ durch die Einbindung in den Alltag

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung ist in einer konstruktivistischen Lerntheorie verankert. Die Lernenden machen im Rahmen der Achtsamkeitsübungen ihre eigenen Erfahrungen. In einem Prozess der Ko-Konstruktion von Lernenden und Lehrenden werden diese Erfahrungen dann in einen methodologischen Kontext eingebettet.

Am besten eignet sich die Übung für Einführungsveranstaltungen beliebiger Art (sowohl Seminare als auch Vorlesungen; sowohl Bachelor als auch Master) in die qualitative Sozialforschung. Lehrende können die Übung in unterschiedlichen Studiengängen durchführen, mit homogenen oder heterogenen Gruppen von Studierenden, an verschiedenen Hochschultypen.

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus drei Phasen:

- Durchführung der kurzen Achtsamkeitspraxis
- Erstellen eines Protokolls einschließlich einer (Selbst-)Reflexion
- Herstellen der Zusammenhänge mit der qualitativen Forschung

Diese werden im Folgenden genauer beschrieben.

Phase 1: Durchführung der kurzen Achtsamkeitspraxis – Innehalten (3 min.)

In der ersten Phase wird die Übung in der Veranstaltung kurz erläutert; die Instruktionen stelle ich den Studierenden schriftlich zur Verfügung. Besonders wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass die Übung kein ‚Selbstzweck‘ ist, sondern die Funktion hat, zentrale Elemente einer qualitativen Forschungshaltung zu verdeutlichen und einzuüben: So wie die Studierenden der Welt und ihren Wahrnehmungen in der Übung begegnen, begegnen sie idealerweise auch anderen Menschen und deren Erfahrungen im Verlauf der qualitativen Forschungspraxis.

Übung: Innehalten

Halten Sie zu einem beliebigen Zeitpunkt im Laufe des Tages in Ihren anderen Tätigkeiten inne. Nehmen Sie zwei bis drei Minuten lang ganz bewusst wahr, was um Sie herum ist: vielleicht der Himmel über Ihnen, die Farbe und das Rascheln von Laub in den Bäumen, der Kontakt der Füße mit dem Boden, der Geruch von Kaffee ...

Nehmen Sie auch sich selbst wahr: Was geht während der Übung in Ihnen vor? Wie fühlen Sie sich? Gehen Ihnen Gedanken durch den Kopf? Können Sie sich auf Ihre Wahrnehmungen einlassen? Oder sind Sie eher abgelenkt – vielleicht von dem, was als nächstes zu tun ist, oder auch von Gedanken darüber, welchen Sinn diese Übung hat?

Schreiben Sie auf, wie Sie diese Übung erlebt haben (ca. 250 Wörter). Dabei gibt es kein ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘. Wichtig sind allein Ihr Erleben und Ihre Wahrnehmungen. Und diese können bei verschiedenen Menschen ganz unterschiedlich sein. Es ist auch völlig in Ordnung, wenn Sie sich

nicht auf die Übung einlassen konnten. Ziel der Übung ist es, dass Sie für Ihre Wahrnehmungen und Ihr Erleben möglichst offen sind und sie beschreiben – unabhängig davon, wie diese Wahrnehmungen und Ihr Erleben im Einzelnen aussehen.

Die Übung wird in der Veranstaltung erläutert. Ziel ist es, dass die Studierenden sich dabei ganz für ihre Wahrnehmungen öffnen, ihnen mit Neugierde und Interesse am Detail begegnen (s. [1.1 Ploder](#) u. [3.5 Panenka](#) in diesem Band), ohne sie dabei zu bewerten – oder, wenn Bewertungen stattfinden, sich auch der Bewertungen bewusst zu sein.

Relevanz für das Einüben einer qualitativen Forschungshaltung

Offenheit, Neugierde und Aufmerksamkeit sind wesentliche Elemente einer qualitativen Forschungshaltung, die die Studierenden auf diese Weise einüben; dies gilt ebenso für die Abwesenheit von Bewertungen im Moment der Wahrnehmung (was nicht ausschließt, dass diese Wahrnehmungen zu einem späteren Zeitpunkt in einen größeren Kontext eingeordnet werden). Indem die Studierenden ihre Aufmerksamkeit zunächst auf ihre Wahrnehmungen im Außen richten, dann auf ihre Innenwelt, üben sie sich in Flexibilität beim Fokussieren; und auch Flexibilität ist ein wichtiges Element qualitativen Forschungshandelns. Zugleich bildet die Beobachtung der eigenen Gefühle und Gedanken die Grundlage für die Entwicklung von Reflexivität, die in der zweiten Phase der Übung im Vordergrund steht.

Durchführungspraxis

Am besten ist es, wenn die Studierenden die Übung im Alltag durchführen, etwa bei einem Spaziergang, im Supermarkt oder beim Gemüseschneiden, und nicht in der Lehrveranstaltung. Denn mit dem Kontext ‚Lehrveranstaltung‘ ist meist auch ein Bewertungskontext verbunden, der dem Ziel einer bewertungsfreien Offenheit gerade entgegensteht.

Phase 2: Erstellen eines Protokolls (20 min.)

In dieser zweiten Phase, die ebenfalls außerhalb der Lehrveranstaltung stattfindet, halten die Studierenden ihre Erfahrungen in einem Bericht bzw. Protokoll fest. Dies beinhaltet sowohl ihre Wahrnehmungen während der Übung als auch das Erleben der Übung selbst.

Relevanz für das Einüben einer qualitativen Forschungshaltung

Durch das Aufschreiben werden zunächst die Wahrnehmungen noch einmal vertieft, und manchmal erinnern Studierende sich während des Aufschreibens auch an Details, die ihnen zwischenzeitlich gar nicht mehr präsent waren. Vor allem aber steht in dieser zweiten Phase das Einüben von Reflexivität im Mittelpunkt: Idealerweise

sehen die Studierenden Zusammenhänge zwischen ihrer momentanen Befindlichkeit, ihrer Einstellung gegenüber der Übung und der Art ihrer Wahrnehmungen. Und obwohl dies kein expliziter Teil der Übung ist, stellen Studierende nach meiner Erfahrung manchmal auch spontane Vergleiche zwischen ihren Wahrnehmungen im Alltag und während der Übung an. Sie bemerken bspw., dass sie während der Übung intensiver und detaillierter wahrnehmen als sonst. Teilweise vollziehen sie auch selbst den Übergang zur dritten Phase, indem sie Überlegungen dazu anstellen, inwiefern diese Art der Wahrnehmung in der qualitativen Forschung hilfreich sein kann.

Durchführungspraxis

Die Länge des Protokolls sollte in den Erläuterungen zur Übung auf jeden Fall festgelegt sein. Ohne eine solche Begrenzung besteht die Gefahr, dass die Übung zu einer Art Wettbewerb zwischen den Studierenden führt, wer den längsten und detailliertesten Bericht schreiben kann. Eine Länge von ca. 250 Wörtern ist m.E. auch für Studierende erreichbar, die weder über Erfahrungen mit der qualitativen Forschung noch mit Achtsamkeitspraxis verfügen. Weiterhin habe ich die Studierenden immer ermutigt, den Bericht möglichst noch am selben Tag nach dem Durchführen des Inhaltes anzufertigen, wenn die Wahrnehmungen noch gut präsent sind. Für eine möglichst gute Vorbereitung der dritten Phase ist es außerdem hilfreich, wenn die Studierenden ihre Berichte vorab einreichen, ggf. auch anonym.

Phase 3: Herstellen von Zusammenhängen mit qualitativer Forschung (15 min.)

Dieser Teil der Übung findet in der Veranstaltung statt. Die Studierenden berichten von ihren Wahrnehmungen, Erfahrungen und Reflexionen. Geeignete Fragen zur Diskussion sind bspw.:

- Gab es etwas an der Übung, was leichtgefallen ist?
- Gab es etwas an der Übung, was schwergefallen ist?
- Wie waren die Wahrnehmungen während der Übung im Vergleich zur Wahrnehmung im Alltag? Gab es Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede?
- Was meinen Sie: Hätten Sie Ihre Umgebung anders wahrgenommen, wenn Sie in einer anderen Stimmung gewesen wären/wenn Sie der Übung gegenüber eine andere Einstellung hätten?

Im Verlauf des Gesprächs macht die Lehrperson die Zusammenhänge zwischen der Übung und Elementen einer Grundhaltung qualitativen Forschens deutlich, insbesondere im Hinblick auf Offenheit, Neugierde, Flexibilität und Reflexivität.

Durchführungspraxis

Bei größeren Veranstaltungen ist es sinnvoll, dass die Studierenden sich zunächst in Kleingruppen über ihre Erfahrungen austauschen und die Diskussion im Plenum an die Berichte aus den Gruppen statt an die Berichte der Einzelpersonen anknüpft.

Wenn in der Veranstaltung noch kein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Studierenden sowie zwischen den Studierenden und der Lehrperson besteht, kann auch zunächst mit Memos und einer Pinnwand gearbeitet werden: Zur Vorbereitung der Diskussion schreiben die Studierenden zentrale Elemente ihrer Erfahrungen und Reflexionen auf Memos, die dann an einer Pinnwand gesammelt, sortiert und schließlich besprochen werden.

Hinweise und Modifikationen

Für das Gelingen der Übung ist es ganz wesentlich, dass sie nicht in einem Bewertungskontext durchgeführt wird. Sie sollte daher auf keinen Fall (Mit-)Voraussetzung für einen Leistungsnachweis sein.

Die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Reflexionen der Studierenden können sehr persönlich sein. Es ist daher wichtig, ihnen mit Respekt zu begegnen – auch wenn wir sie vielleicht vor unserem eigenen Erfahrungshintergrund nicht gleich nachvollziehen können. Dieser persönliche Charakter ist auch wichtig, wenn es um die Einreichung eines Protokolls (namentlich oder anonym?) oder den Austausch im Plenum in Phase 3 geht. Hier gibt es keine kontextunabhängige Lösung; vielmehr ist das je situative Einfühlungsvermögen der Lehrenden gefragt.

Die Übung des Innehaltens sollte auf wenige Minuten beschränkt werden. Manche Menschen empfinden es als unangenehm, sich auf diese Weise mit ihrem eigenen Erleben zu befassen. Eventuelle negative Auswirkungen sind umso unwahrscheinlicher, je kürzer die Zeitdauer der Übung gehalten wird. Sollten Studierende die Übung als unangenehm empfinden, können sie sie abbrechen, ohne Nachteile befürchten zu müssen.

Manche Studierenden verfügen bereits über Erfahrung mit der Tradition der Achtsamkeitsmeditation, aus der diese Übung abgeleitet ist. Wenn in Phase 3 mit Kleingruppen gearbeitet wird, dann sollten die Gruppen möglichst aus Personen mit je unterschiedlichem Erfahrungshintergrund bestehen.

Idealerweise sollten Lehrende, die diese Übung durchführen, selbst schon Erfahrungen mit Meditation gesammelt haben. Das muss keine regelmäßige Meditationspraxis sein, aber sie sollten über genügend eigene Praxis verfügen, um die Erfahrungen der Studierenden einordnen zu können. Eigene Erfahrungen erleichtern es bspw., typische Hindernisse zu erkennen, etwa angestrengte statt frei schwebende Aufmerksamkeit, die mit den Zielen der Übung gerade in Konflikt stehen.

Anschlüsse

Anschlussmöglichkeiten für diese Übung bestehen in zwei Richtungen.

Erweiterung der Übung

Erstens kann die Übung selbst erweitert werden. So können die Studierenden bspw. ausprobieren, das Innehalten in unterschiedlichen Settings oder aus unterschiedli-

chen inneren Befindlichkeiten und Stimmungen heraus durchzuführen. Anschließend reflektieren sie nicht nur jede der Einzelübungen, sondern stellen auch Vergleiche zwischen ihren Wahrnehmungen und ihrem Erleben unter diesen verschiedenen Bedingungen an. So kann das Einüben von Reflexivität weiter vertieft werden.

Kombination mit weiteren Übungen

Zweitens besteht die Möglichkeit, diese Übung mit anderen Übungen aus der Achtsamkeitspraxis zu kombinieren, um gezielt bestimmte Elemente qualitativen Forschens erfahrbar zu machen. Ich habe in meiner Lehre u. a. die folgenden Übungen genutzt:

- *Fokus auf einem Anker*: Etwa drei Minuten lang richten die Studierenden ihre Aufmerksamkeit auf einen sogenannten Anker wie bspw. den Atem oder den Kontakt der Füße mit dem Boden (s. 1.1 **Ploder** in diesem Band). Die Übung eignet sich generell zum Vertiefen und Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit und Konzentration. Sie lässt sich auch gut an den Anfang von Übungen zur Datenerhebung stellen.
- *Genau wie ich*: Die Studierenden arbeiten in Zweiergruppen. Die Lehrperson liest Sätze vor wie: „Mein Gegenüber hat gute und schlechte Tage, genau wie ich.“ Die Studierenden wiederholen den jeweiligen Satz innerlich und schließen daran einen Wunsch an wie: „Möge es meinem Gegenüber wohl ergehen.“ Die Übung unterstützt die Studierenden dabei, ihr Gegenüber nicht als Forschungsobjekt, sondern als *Subjekt* mit eigenen Gefühlen, Gedanken und Erfahrungen wahrzunehmen.

Weiterführende Literatur

- Barbezat, Daniel P./Bush, Mirabai (2014): *Contemplative Practices in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Jung, Yuha (2014): *Mindful Walking. The Serendipitous Journey of Community-based Ethnography*. In: *Qualitative Inquiry* 20, 5, S. 621–627. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800413505543>.
- Lemon, Laura (2017): *Applying a Mindfulness Practice to Qualitative Data Collection*. In: *The Qualitative Report* 22, 12, S. 3305–3313. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3161>.
- Schreier, Margrit (2020): *A Mindfulness-based Approach to Teaching Qualitative Research Methods*. In: Richards, Janet C./Roth, Wolff-Michael (Hrsg.): *Empowering Students as Self-Directed Learners of Qualitative Research Methods*. Leiden/Boston: Brill Sense, S. 39–57.

1.4 Ermöglichung einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungshaltung durch die Collagen-Technik

Antonia Finckh

Mit der Collagen-Technik werden für Studierende in dieser Übung Phänomene der Sinnerzeugung und -rekonstruktion zugänglich gemacht. Studierende erstellen in Kleingruppen Collagen zu einem vorgegebenen Gegenstandsbereich und werten diese hinterher aus. Ziel ist es, ein Bewusstsein für (un)bewusste subjektive Deutungen im Verhältnis zu generalisierten Wissensbeständen zu schaffen. Dies ist die Voraussetzung, um eine Analysehaltung einzuüben, die die Rekonstruktion latenter und kulturell vermittelter Sinnbezüge ermöglicht. Darauf aufbauend können qualitativ-rekonstruktive Forschungsansätze exemplarisch vertieft werden. Weiterhin können die Professionalisierungspotenziale einer so gestärkten qualitativen Forschungskompetenz für unterschiedliche Praxisbereiche erörtert werden.

Keywords

Analysehaltung, Collagen-Technik, Professionalisierung, Rekonstruktion, Sinnerzeugung, Wissen

Vorbereitung

Fundus mit Materialien, z. B. Zeitschriften und Illustrierte mit vielen Bildern, (alte) Bilderbücher, Werbeprospekte, Kataloge etc.; Flipchart-Bögen, Scheren, Klebestifte

Rahmenbedingungen

- Dauer: 180 min.
- Gruppengröße: 10–40 Studierende

Ziele der Übung

- Analysehaltung einüben, die es ermöglicht, implizite Sinnstrukturen zu (er)kennen und methodisch kontrolliert zu rekonstruieren
- Bewusstsein für (un)bewusste subjektive Verständnisweisen im Verhältnis zu geteilten Wissensbeständen schaffen
- Fähigkeit zur reflexiven Analyse kulturell geprägter Deutungsmuster erwerben bzw. verbessern

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die (Weiter-)Entwicklung der Collagen-Technik für die qualitative Methodenlehre basiert auf einem handlungs- und kompetenzorientierten Lehr-Lern-Konzept, in dem qualitative Forschung als Schlüsselkompetenz verstanden wird. Dabei ist eine zentrale Annahme, dass die Beschäftigung mit qualitativ-rekonstruktiven Analysemethoden die allgemeine Reflexionskompetenz stärken kann. Weiterhin betont die Übung die besondere Nähe qualitativer Forschungsmethoden und professioneller Handlungskompetenzen wie Kommunikation, Fremdheitshaltung oder auch Fallverstehen, die in unterschiedlichen Praxisfeldern relevant sind. Nicht zuletzt sind hier auch methodologische Bezüge zur Habitus- und Milieuforschung zu nennen, welche den ursprünglichen Anlass gaben, die Collage als didaktisches Mittel zu erproben.

Die Übung eignet sich besonders für Studierende, die bisher nur wenige Erfahrungen mit qualitativen Methoden gesammelt bzw. einen eher quantitativen Zugang haben. Sie kann an verschiedenen Punkten des Seminarplans eingesetzt werden, um auf Themen einzustimmen, für nachfolgende Sitzungen zu sensibilisieren oder als Auflockerung nach theorielastigen Einheiten zu dienen. Die Arbeit mit der Collagen-Technik erfordert kein Vorwissen und kann in unterschiedlichen Disziplinen sowohl in Bachelor- als auch in Masterstudiengängen angewandt werden. Hilfreich ist es jedoch, wenn die Studierenden hinsichtlich des Gegenstandsbereichs, also des Themas der Collage, (biografische) Erfahrungen teilen. Ein seminaristischer Kontext bietet die nötige Flexibilität und Offenheit, um die Übung an die Bedarfe der Studierenden anzupassen.

Beschreibung der Übung

Damit die Collagen-Technik ihre volle Wirkung entfalten kann, sollte genug Zeit sowohl für die Erstellung als auch für die Auswertung eingeräumt werden. Meiner Erfahrung nach sind mindestens zwei ganze Seminarsitzungen dafür einzuplanen. Optional können zusätzlich weitere Einheiten für den wiederholten Rückbezug geplant werden, sodass sich die Arbeit mit den Collagen wie ein roter Faden über das ganze Semester zieht.

Erste Sitzung: Erstellung der Collagen (90 min.)

Die Sitzordnung sollte vor Beginn der Seminarsitzung so verändert werden, dass mehrere kleine Tischgruppen entstehen, an denen die Studierenden in Gruppen von 3 bis 5 Personen Platz nehmen. Zu Beginn der Sitzung wird der Arbeitsauftrag (s. Box) vorgestellt und die Funktion der Übung erklärt (z. B. Sensibilisierung).

Es empfiehlt sich, den Arbeitsauftrag zu Beginn so offen wie möglich zu halten, damit die Studierenden(-gruppen) ihre Eigenlogik bezüglich der Thematik bestmöglich entfalten können.

Arbeitsauftrag: Gruppenwerkstatt

Erstellen Sie eine Collage zum Thema „Soziale Arbeit“. Bei der Collagen-Technik werden einzelne Elemente (z. B. Bilder oder Wörter/Buchstaben) zunächst ausgeschnitten/-gerissen und anschließend neu zusammengesetzt, angeordnet und schließlich auf den Flipchart-Bogen geklebt, sodass ein neues Produkt entsteht.

Zusatzauftrag Beobachter:in: Bestimmen Sie ein Mitglied der Gruppe, das sich aus dem Schneiden und Kleben eher heraushält und stattdessen versucht, den Diskussionsprozess der Gruppe zu dokumentieren.

- Welche Themen kommen auf?
- Worüber ist sich die Gruppe einig, wo gibt es Unstimmigkeiten?
- Was fällt sonst noch auf?



Die Studierenden werden aufgefordert, sich mit Materialien zu versorgen (Schere, Kleber, Bildmaterial und Flipchart-Bogen) und die Rolle der beobachtenden Person zu vergeben. Dann werden in den Gruppen die Collagen erstellt. Die Lehrperson nimmt in dieser Phase eine zurückhaltende, beobachtende Rolle ein: Durch Herumgehen verfolgt sie den Stand der Projekte und zeigt sich als ansprechbar und unterstützend, um die Offenheit und Kreativität der Studierenden zu fördern. Geeignet sind hier vor allem deskriptive Kommentare und offene Fragen, wie z. B.: „Ich sehe viele Bilder von Personen. Welche weiteren Motive erscheinen passend?“. Von vorschnellen Interpretationen („Das sieht aus wie ...“) sollte abgesehen werden, da dies die Entfaltung des gruppenspezifischen Wissens beeinflussen kann. Auch Nachfragen zum Arbeitsauftrag sollten möglichst so beantwortet werden, dass die studentische Konstruktionsleistung nicht beeinträchtigt wird. Bis zum Ende der ersten Seminarsitzung stellen die Studierenden ihre Collagen fertig, sodass in der folgenden Sitzung darauf zurückgegriffen werden kann.

Zweite Sitzung: Auswertung der Collagen (90 min.)

In der darauffolgenden Sitzung werden die Collagen ausgewertet. Hier gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die je nach Bedarf umgesetzt werden können. Im Folgenden werden zwei mögliche Varianten vorgestellt.

1. Freie Vorstellung und Assoziation mit Vergleich

Bei dieser Variante stellen die Gruppen jeweils ihre eigene Collage im Plenum vor. Sie erklären, wie sie vorgegangen sind und welche Bedeutung sie den einzelnen Collagebestandteilen bzw. deren Kombination beimessen. Im Anschluss werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie mögliche Gründe dafür gemeinsam diskutiert. Ziel ist es, die Studierenden für kollektive Wissensbestände und -produktion zu sensibilisieren, die z. B. auf der Grundlage des gemeinsamen Studiengangs

als geteilte Erfahrungsgrundlage entstehen können und sich in den Collagen zeigen. Abweichungen können dann ebenfalls als Produkt individuell-biografischer Erfahrungen diskutiert werden. Eine studierende Person fasst dies in einem Sitzungsprotokoll bspw. wie folgt zusammen:

„In unserer Collage tauchten vor allem zentrale Themen der Sozialen Arbeit auf. Wir haben intensiv darüber diskutiert, wie sich Inklusion, Chancengleichheit und allgemeine soziale Ungleichheit bildlich darstellen lassen. [...] Auffällig war dabei, dass sich jeder von uns auf bestimmte Bereiche konzentrierte [...]. Auch hier konnte man gut erkennen, wie viele verschiedene Lebenswege und Erfahrungen bestimmte Bilder und Ansichten eines Themas hervorrufen.“

Die Studierenden erhalten so einen ersten Zugang zu Phänomenen wie kollektiver Wissensproduktion, latenten Sinnstrukturen und erfahrungsbasierten Deutungen als wichtige Konzepte qualitativ-rekonstruktiver Forschung.

2. Collagen auf (erkenntnis-)theoretische oder methodologische Grundlagen und Prinzipien qualitativer Sozialforschung beziehen

Diese Variante der Arbeit mit den Collagen bietet die Möglichkeit, theoretische Inhalte, etwa aus einem Text oder Input, mit praktischem Handeln zu verbinden. Anhand der Collagen kann bspw. das Prinzip der *Offenheit* und *Fremdheitshaltung* gut thematisiert werden. Erfahrungsgemäß zeigt sich durch die Collagen ein disziplinspezifisches Gegenstandsverständnis. So dokumentiert sich in den Collagen von Studierenden in sozialpädagogischen Studiengängen z. B. ein Verständnis Sozialer Arbeit als helfende und unterstützende Profession, die soziale Probleme mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet. In gesundheitsbezogenen Studiengängen wäre demgegenüber möglicherweise eher ein diagnostisch-funktionales Professionsverständnis zu erwarten. Viele Studierende nutzen wie selbstverständlich disziplinspezifische Fachbegriffe beim Sprechen über die Collagen. Die Lehrperson kann hier versuchen, durch gezielte Nachfragen zu den einzelnen Collagenbestandteilen und deren Zusammenwirken die deskriptive Kompetenz der Studierenden zu stärken und damit eine methodische Haltung der Fremdheit zu befördern. Ich möchte dies an einem Beispiel aus meiner Lehrpraxis verdeutlichen:

Nachdem die Studierenden die Collagen erstellt hatten, erarbeitete ich mit ihnen auf der Grundlage von Literatur zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung. Zum Prinzip der Offenheit notierte eine studierende Person auf der gemeinsamen digitalen Pinnwand, dass dies u. a. bedeute, „offen [zu sein] für Bedeutungen, Perspektiven und Interpretationen der sozialen Akteure“. Im weiteren Verlauf wurde ebenfalls auf Grundlage eines Textes diskutiert, welche Bedeutung eine offene Haltung nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Praxis der Sozialen Arbeit einnehmen kann. „Ziel der Sitzung war es [...] sich bewusst zu machen, dass Situationen/Individuen besonders im Kontext der Sozialen Arbeit mit einer gewissen Fremdheitshaltung (unvoreingenommen sein) begegnet werden soll“ (studentisches Sitzungsprotokoll). Anhand von Fallbeispielen wurde schließlich gezeigt, welche (eigen-)theoretischen Vorannahmen sich durch das unterschiedliche Handeln von Fachkräften in einer Konfliktsituation rekonstruieren lassen. Daran anschließend erfolgte der Rückgriff auf die Collagen. Die Studierenden erhielten den folgenden Arbeitsauftrag:

Nehmen Sie sich eine Collage vor, an der Sie selbst nicht mitgearbeitet haben. Versuchen Sie herauszuarbeiten, welche Vorstellungen über Soziale Arbeit sich darin zeigen. Schreiben Sie Ihre Gedanken dazu in wenigen Sätzen auf die Pinnwand zu der entsprechenden Collage.

Beispiel/Formulierungshilfe:

- In der Collage zeigt sich ...
- Soziale Arbeit wird hier dargestellt als ...
- Soziale Arbeit wird in der Collage symbolisiert durch ...
- Der Gesamteindruck der Collage ist ...
- Die Collage löst diese Gefühle/Assoziationen aus ...

Abbildung 1: Collage 1



Die oben abgebildete Collage wird von einer studierenden Person wie folgt beschrieben:

„Die Collage zeigt diverse Darstellungen von sozialer Arbeit. Dabei werden Themen angesprochen wie Familie und Gemeinschaft. Dabei werden die Menschen von sozialer Arbeit unterstützt, um sich in die Gesellschaft zu integrieren. Hingabe und Fürsorge, besonders bezogen auf ältere Menschen, [werden] hier zudem als zentraler Bestandteil von sozialer Arbeit dargestellt. Durch die unterschiedlichen Gesichter und Bilder wird zudem die kulturelle Vielfalt erwähnt.“

Die Beschreibung bietet nun mehrere Anknüpfungspunkte für die Diskussion. Es könnte z. B. darauf hingewiesen werden, dass der Begriff *Familie* lediglich eine Beschreibung von bestimmten Teilen der Collage darstellt (das ausgeschnittene Wort „Family“ oben links), das Wort *Gemeinschaft* jedoch eine abstrakte Typisierung unterschiedlicher Bilder darstellt (wie das mit den zwei Personen im Regenmantel links unten oder auch die Abbildung der indigenen Personen oben in der Mitte der Collage). Ferner könnte gefragt werden, welche spezifischen Codes dazu geführt haben, dass die Kategorie der *kulturellen Vielfalt* vergeben wurde.

Hinweise und Modifikationen

Durch den möglichst offenen Impuls werden die Studierenden animiert, eigene Deutungen zu explizieren und zu verteidigen bzw. fremde zu hinterfragen. Die Gruppen sind aufgefordert, untereinander auszuhandeln, welche Bilder/Textfragmente wie in der Collage angeordnet werden. Dabei werden unterschiedliche Relevanzsetzungen deutlich, die auf subjektive Erfahrungen und damit verbundenes Wissen verweisen. Diese subjektiven Sinndeutungen werden häufig erst vor dem Hintergrund (nicht) geteilter Verständnisweisen deutlich. Eine zu eng gefasste Aufgabenstellung, etwa durch vorgefertigte Leitfragen, birgt das Risiko, dass eine solche (möglicherweise im Peer-Kontext unangenehme) Aushandlung umgangen wird, indem auf die extern formulierten Anforderungen verwiesen wird („das steht da so“) und damit einzelne individuelle Deutungen delegitimiert werden.

Bei der Auswertung der Collagen sollte darauf geachtet werden, dass der Ablauf nicht zu monoton wird, was schnell passieren kann, wenn mehrere Studierenden-Gruppen nacheinander ihre Collagen vorstellen. Hier kann es hilfreich sein, die Auswertung über mehrere Sitzungen immer wieder als „Einstieg“ zu nutzen, sodass in den kommenden Sitzungen jeweils eine Collage zu Beginn vorgestellt und diskutiert wird. Denkbar wäre auch eine Kombination aus den oben aufgeführten verschiedenen Varianten der Auswertung: Eine Collage wird hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den anderen Collagen analysiert, um das Konzept des kollektiven Wissens sicht- und erfahrbar zu machen. Eine weitere Collage dient dann der Vertiefung zu (erkenntnis-)theoretischen oder methodologischen Grundlagen und Prinzipien qualitativer Sozialforschung und kann eine entsprechende Textarbeit unterstützen.

Modifiziert werden könnte die Arbeit mit den Collagen auch durch eine stellvertretende Deutung. Dabei werden die Collagen zwischen den Gruppen ausgetauscht,

sodass jeder Gruppe eine Collage vorliegt, die sie nicht selbst erstellt hat. Diese wird dann nach einer kurzen internen Besprechung dem Plenum präsentiert. Im Anschluss daran können die Gruppen selbst noch einmal zu ihren Collagen Stellung nehmen und die vorangegangene Präsentation ihrer Kommiliton:innen ergänzen, korrigieren oder bestätigen. Der Fokus liegt hier auf der Sichtbarmachung differenter Deutungspraktiken: So könnte etwa die ‚fremde‘ Gruppe das Bild einer Mehrfachsteckdose als Metapher für die Methodenvielfalt in der Sozialen Arbeit deuten, während die erstellende Gruppe dieses Bild auswählte, um multiprofessionelle Teams zu symbolisieren. Demgegenüber sind Deutungen anderer bildsprachlicher Mittel oft stärker intersubjektiv nachvollziehbar. So wird ein Bild von mehreren Händen, die sich berühren, gruppenübergreifend häufig als Zusammenarbeit interpretiert und auch die Verwendung von Abbildungen von Pflanzen und Bäumen als Symbol für (inneres) Wachstum und Entwicklung ist oft gruppenübergreifend wenig umstritten. Hier lassen sich Diskussionen über die Rolle von Selbst- und Fremddeutungen für qualitative Forschungsprozesse anschließen (s. **2.1 Epp** in diesem Band).

Anschlüsse

Insbesondere die Auswertung der Collagen kann die Grundlage für eine Vertiefung zu verschiedenen rekonstruktiven Analyse-Verfahren schaffen (s. **2.2 Kallenbach** in diesem Band). Die Studierenden sammeln dabei erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Herangehensweisen an (Daten-)Material und können die Möglichkeiten und Grenzen von z. B. sequenziellem und/oder kodierendem Vorgehen besser einschätzen. Zu beachten ist, dass die Übertragung der Analysekompetenz von der (bildlastigen) Collage auf textförmige Daten eine Herausforderung sein kann und gut von der Lehrperson angeleitet werden muss.

Weiterhin kann die Übung eine Grundlage darstellen, um die Professionalisierungspotenziale einer qualitativen Methodenausbildung für die zukünftige berufliche Praxis der Studierenden zu diskutieren. Für den Bereich der Sozialen Arbeit ließen sich etwa Diskussionen zur Praxis der stellvertretenden (Fall-)Deutung als Teil professionellen Handelns anschließen.

Ferner kann die Collagen-Technik auch Ausgangspunkt für ein Lehrforschungsprojekt sein, das zum Ziel hat, implizite (disziplinspezifische) Wissensbestände Studierender zu rekonstruieren und diese damit der studentischen (Selbst-)Reflexion zugänglich zu machen.

Weiterführende Literatur

- Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt: ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster: LIT-Verlag.
- Kunz, Alexa M./Mey, Günter/Raab, Jürgen/Albrecht, Felix (Hrsg.) (2021): Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven. Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Völter, Bettina (2008): Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung [58 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 9, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.327>.

2 Positionalität, Kontextgebundenheit und Vorannahmen fokussieren

2.1 Die eigene Standortgebundenheit beim Interpretieren erfahrbar machen

André Epp

Mit dieser Übung werden Studierende für ihre eigene Standortgebundenheit sensibilisiert. In der gemeinsamen Interpretation eines Textbeispiels erfahren Studierende, wie aus ihrer sozialen Position und ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe regelmäßig unterschiedliche Perspektiven und blinde Flecken resultieren. In der Entwicklung von Interpretation und im Austausch darüber wird nachvollziehbar, wie Herkunft, Geschlecht, (Aus-)Bildung, Lebensbedingungen und persönliche Erfahrungen Denken, Wahrnehmen, Schreiben und Interpretieren mit hervorbringen. Studierende können erleben, wie die Auswahl von Forschungsfragen und methodischen Herangehensweisen sowie die Beobachtung, Interpretation und theoretische Einordnung in einem Wechselverhältnis zum sozialen, kulturellen, ökonomischen und biografischen Standort der Forschenden stehen. Diese Standortgebundenheit zu erkennen und kritisch zu reflektieren, ist zentrale Voraussetzung, um die Situiertheit von Forschung und die Verstrickungen in Dominanzkulturen zu verdeutlichen.

Keywords

Fallbeispiel, Interpretieren, Reflexivität, Standortgebundenheit

Vorbereitung

Lehrende: Aufgabe auf Foliensatz oder als Handout

Studierende: Stift und Block oder digitale Alternativen

Rahmenbedingungen

- Dauer: 30 min.
- Gruppengröße: 25–35 Studierende

Ziele der Übung

- Studierende entwickeln Sichtweisen und Interpretationen (zu einer Fallbeschreibung) und werden zugleich für die Vielfalt möglicher Deutungen sensibilisiert.
- Studierende entwickeln ein Verständnis dafür, dass ihre Interpretationen durch biografische Erfahrungen, also ihre Standortgebundenheit, (mit-)gerahmt werden.
- Studierende erkennen die Bedeutung methodisch kontrollierter Reflexion der eigenen Standortgebundenheit für qualitative Forschungsprozesse.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf Elementen des dialogischen und reflexiven Lernens und regt Studierende dazu an, ihre Alltagskompetenzen zu nutzen und diese sukzessive für Forschungszwecke sowie hinsichtlich professionellen Handelns zu schärfen bzw. weiterzuentwickeln. Da sie an Alltagskompetenzen anschließt, sind keine spezifischen Vorkenntnisse erforderlich. Die Methode eignet sich besonders für seminaristische Lehrformate oder Übungen, in denen der Fokus auf einem begleiteten Lernprozess liegt und die Lehrperson eine moderierende Funktion übernimmt. Ich nutze die Übung seit Jahren in verschiedenen Veranstaltungsformaten der qualitativen Methodenlehre und in professionstheoretisch ausgerichteten Seminaren und Workshops der Lehrkräftebildung. Sie kann jedoch auch über diesen Rahmen hinaus in Workshops, Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen eingesetzt werden. Auch wenn die Geschichte auf das zukünftige Berufsfeld von Lehrer:innen verweist, ist die Übung dennoch studiengangübergreifend anschlussfähig, da alle Studierenden auf eigene Schulerfahrungen zurückgreifen können.

Besonders wichtig ist mir, dass alle Studierenden ihre Perspektiven und Sichtweisen einbringen können. Studierende sollen sich durch die Übung ihrer eigenen Standortgebundenheit und ihrer Sicht- und Betrachtungsweisen bewusst werden und kritisch reflektieren, dass diese auch im Rahmen qualitativer Forschung zwar ‚eingehegt‘, jedoch nicht vollständig eliminiert werden können. Die Perspektiven der Studierenden auf die Geschichte „So schlimm?“ (s. Box unten) sollten nicht bewertet werden.

Beschreibung der Übung

Für die Erläuterung des Arbeitsauftrags werden fünf Minuten benötigt; danach besteht die Übung aus zwei Phasen: Einzelarbeit und Plenumsdiskussion.

1. Phase: Einzelarbeit (10 min.)

Zunächst wird die Aufgabe im Plenum vorgestellt und erklärt. Unterstützend dazu empfiehlt sich, ein Handout oder Präsentationsfolien zu nutzen, auf denen die Aufgabe visualisiert wird (s. Box unten). Die Studierenden werden aufgefordert, die Geschichte „So schlimm?“ zu lesen und sich mit den folgenden Punkten auseinanderzusetzen: (1) Sie sollen ihre spontanen Assoziationen zu der Geschichte sowie (2) Erinnerungen an die eigene Schulzeit, die dadurch ausgelöst werden, schriftlich auf Papier oder digital festhalten.

Lesen Sie sich den folgenden Text durch und notieren Sie anschließend:

- a) Ihre ersten Assoziationen,
- b) persönliche Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit, die durch den Text ausgelöst wurden.

Geschichte: „So schlimm?“

„So schlimm?“

Ich war in der 1. Klasse. Einmal in der Woche hatte unsere Klasse Schwimmunterricht. Das Durchschwimmen einer 25-m-Bahn bereitete mir Schwierigkeiten. Nach mehrmaligen, vergeblichen Versuchen an unterschiedlichen Tagen schickte meine Lehrerin am Ende der Unterrichtseinheit alle anderen Schüler in die Umkleidekabine, nur ich sollte noch bleiben. Sie sagte mir, sie wolle mit mir diese Bahn schwimmen. Sie würde direkt vor mir schwimmen und wenn ich es nicht mehr aushielte, könne ich mich an ihrer Schulter festhalten. Ich erklärte mich einverstanden. Wir gingen in der Mitte des Beckens ins Wasser, d. h., zu beiden Beckenseiten war der Abstand gleich. Ungefähr nach der Hälfte der Strecke gingen mir die Kräfte aus. Ich versuchte, mich an der Schulter meiner Lehrerin festzuhalten, aber sie schwamm seitlich unter mir weg, sodass ich weiterschwimmen musste. Den Rest der Strecke konzentrierte ich mich nur noch darauf, ihre Schulter zu erreichen, aber sie entzog sich mir immer wieder auf die gleiche Weise. Am Beckenrand angekommen, kletterte ich mit gummiartigen Beinen aus dem Wasser. Meine Lehrerin fragte mich mit einem Lächeln: „Na, war das jetzt so schlimm?“ (Lüsebrink 2006, S. 105)

Literatur: Lüsebrink, Ilka (2006): Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Sportunterricht und Sportstudium. Köln: Strauss.

2. Phase: Plenumsarbeit (15 min.)

Zwar ist der Arbeitsauftrag durch a) und b) differenziert. Allerdings werden im Anschluss an die Einzelarbeitsphase die spontanen Assoziationen zu der Geschichte „So schlimm?“ sowie die eigenen Schulzeiterinnerungen zusammen in das Plenum getragen – ohne diese zu bewerten. Kurz: Studierende, die ihre Überlegungen ins Plenum tragen, stellen a) und b) gemeinsam vor. Vorab wird betont, dass es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Perspektive gebe, sondern der Austausch von möglichst vielfältigen Sicht- und Betrachtungsweisen profitiere. Als produktiv hat sich das Einbeziehen der Sichtweisen möglichst vieler Studierender erwiesen – auch wenn sich diese lediglich marginal voneinander unterscheiden. Zudem muss die:der Dozierende darauf achten, dass nicht bestimmte Studierende bzw. Sicht- und Betrachtungsweisen den Diskussionsraum dominieren. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sich andere nicht mehr trauen, ihre eigenen Perspektiven und Erinnerungen einzubringen – aus Sorge, diese könnten als ‚falsch‘ angesehen werden. Vielmehr sollte aktiv dazu eingeladen werden, auch bislang unausgesprochene und/oder den bisherigen Deutungen widersprechende Perspektiven zu äußern.

Nachdem möglichst vielfältige und zahlreiche Überlegungen im Plenum verbal zusammengetragen und miteinander geteilt wurden, stellt die:der Dozierende ab-

schließlich folgende Frage an das Plenum: „Wie kommt es dazu, dass zur Geschichte ‚So schlimm?‘ unterschiedliche Sicht- und Betrachtungsweisen formuliert werden?“

Zusammenfassend sollte durch die:den Dozierende:n festgehalten und anhand der im Plenum zusammengetragenen Assoziationen und Erinnerungen an die eigene Schulzeit aufgezeigt werden, dass Sicht- und Betrachtungsweisen durch den Standort beeinflusst werden. Zugleich sollte ebenso betont werden, dass diese nicht beliebig sind, sondern durch gesellschaftliche Rahmungen, wie etwa soziale, ökonomische, kulturelle usw., Strukturähnlichkeiten aufweisen.

Abschließend sollte die Lehrperson anhand der gesammelten Beiträge verdeutlichen, dass im Rahmen von Interpretationen der Standortgebundenheit auch im qualitativen Forschungsprozess eine Bedeutung beigemessen werden muss. Dies gilt selbst dann, wenn methodisch kontrollierte und seit Jahrzehnten bewährte Verfahren des Fremdverstehens für die Analyse eingesetzt werden. Es sollte veranschaulicht werden, dass neben Forschungswerkstätten, in denen unterschiedliche Interpretationen materialbezogen diskutiert werden, bspw. bewusst (kontrastive) Vergleiche, Gegenhorizonte sowie eine Vielzahl an Fragen genutzt werden können, um möglichst vielfältige Lesarten (jenseits eigener biografischer Perspektiven) zu generieren. Mit diesen kann die Standortgebundenheit zwar nicht vollständig eliminiert, jedoch reflexiv perspektiviert und eingehegt werden.

Hinweise und Modifikationen

Um möglichst viele und unterschiedliche mit der Fallbeschreibung verbundene Assoziationen zu kommunizieren, ist eine Seminaratmosphäre notwendig, in der Lehrende ein Setting der Offenheit, Wertschätzung und des Vertrauens schaffen, um das gemeinsame Sprechen zu ermöglichen. Daher sollten die Sicht- und Betrachtungsweisen der Studierenden in der Übung auch nicht bewertet werden. Dozierende können diesen Prozess nicht nur durch ihre Haltung unterstützen, sondern auch indem Studierende ermutigt werden, Perspektiven zu kommunizieren, die von dominierenden Seminardeutungen abweichen. Zwar wurden bisher immer unterschiedliche Betrachtungsweisen von Studierenden auf die Fallbeschreibung generiert, sollten sich in der Lehrveranstaltung einmal keine unterschiedlichen Perspektiven auf die Fallbeschreibung herauskristallisieren, obliegt es den Dozierenden, kontrastierende bzw. alternative Sichtweisen mit einzubringen.

Die Übung kann sowohl in Präsenz als auch in digitalen Veranstaltungen durchgeführt werden und weist vielfältige Modifikationsmöglichkeiten auf: Beispielsweise kann die abschließende Plenumsfrage „Wie kommt es dazu, dass zur Geschichte ‚So schlimm?‘ unterschiedliche Sicht- und Betrachtungsweisen formuliert werden?“ nochmals in Klein- bzw. Murmelgruppen kurz diskutiert werden, bevor mit einer Plenumsdiskussion angeschlossen wird. Neben der verwendeten Geschichte können auch andere sowie kurze Fallbeschreibungen genutzt werden, um somit bspw. stär-

kere Anschlüsse an andere pädagogische Handlungsfelder oder Disziplinen herzustellen.

Anschlüsse

Die Übung eröffnet vielfältige Anschlussmöglichkeiten, die in weiterführenden Lehrveranstaltungen didaktisch aufgegriffen und vertieft werden können. Als besonders anschlussfähig haben sich bisher folgende Elemente erwiesen: Einerseits können Reflexionsübungen anschließen, um dem eigenen biografischen Gewordensein (s. **2.2 Kallenbach** in diesem Band) und somit der Standortgebundenheit (weiter) auf die Spur zu kommen. Andererseits können Übungen folgen, wie die Standortgebundenheit in allen Phasen des qualitativen Forschungsprozesses reflexiv erfasst und systematisch in den Blick genommen werden kann. Zudem können Bezüge zum professionellen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern hergestellt und das (selbst-)reflexive Bezugnehmen auf die eigene Standortgebundenheit als eine professionalisierungsrelevante Schlüsselqualifikation betont werden.

Weiterführende Literatur

- Fabian, Johannes (1983): *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Gardner, Susan K./Hart, Jeni/Ng, Jennifer/Ropers-Huilman, Rebecca/Ward, Kelly/Wolf-Wendel, Lisa (2017): "Me-search": Challenges and Opportunities Regarding Subjectivity in Knowledge Construction. In: *Studies in Graduate and Postdoctoral Education* 8, 2, S. 88–108. DOI: <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-17-00014>.
- Mannheim, Karl (1985): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Reichert, Jo (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung [52 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 16, 3. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2461>.
- Schrödter, Mark (2014): Dürfen Weiße Rassismuskritik betreiben? Zur Rolle von Subjektivität, Positionalität und Repräsentation im Erkenntnisprozess. In: Mecheril, Paul/Broden, Anne (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: transcript, S. 53–71.

2.2 Vom eigenen Fall ausgehen: Biografieforschung und Förderung einer selbstreflexiven Forschungshaltung

Lea Kallenbach

In dieser Übung wird die biografisch-reflexive Arbeit am eigenen und am fremden Fall verbunden. Studierende reflektieren im Rahmen eines ästhetischen Zugangs ihre eigene Biografie, lernen in Paargesprächen die Biografien anderer als Vergleichshorizonte kennen und systematisieren zentrale Erkenntnisse im Plenum. Damit wird das Ziel verfolgt, eine (selbst)reflexive Forschungshaltung zu fördern. Darüber hinaus sollen die Studierenden ein erstes Verständnis für Biografieforschung entwickeln und kollaboratives Analysieren in Forschungsgruppen üben. Die Übung eignet sich für Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen und setzt kein Vorwissen voraus.

Keywords

Biografieforschung, Eigener Fall, Fremder Fall, Reflexion, Selbstreflexion

Vorbereitung

- Raum: möglichst großzügiger Raum, Rückzugsmöglichkeiten für Paargespräche
- Materialien: vielfältiges Gestaltungs-/Bastelmaterial (z. B. Papier, Stifte, Scheren, Kleber, Farben, Aufkleber, Wolle, Collagen-Material), große Pinnwand, Moderationskarten, Marker

Rahmenbedingungen

- Dauer: 120 min.
- Gruppengröße: 10–20 Studierende

Ziele der Übung

- Förderung einer (selbst)reflexiven Forschungshaltung durch die ästhetische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie
- Entwickeln eines ersten Verständnisses für Biografieforschung
- Kennenlernen und Einüben des kollaborativen Analysierens in Forschungsgruppen

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

In dieser Übung wird die biografisch-reflexive Arbeit am eigenen und am fremden Fall verbunden. Ähnlich der Biografieforschung selbst und in Anlehnung an den Experiential Learning Cycle (Kolb, 1984) folgt die Übung einer induktiven Logik und besteht aus vier aufeinander aufbauenden Phasen: 1. der Reflexion der eigenen Biografie, 2. dem Austausch und Kennenlernen fremder Fälle in biografischen Paargesprächen, 3. der Systematisierung wesentlicher Erkenntnisse der Paargespräche im Plenum sowie 4. der gemeinsamen Reflexion des Prozesses und der Erkenntnisse.

Die Übung ist für Seminare in Bachelor- und Masterstudiengängen geeignet und setzt kein Vorwissen der Studierenden voraus. Dozierende begleiten den Reflexionsprozess und schaffen einen wertschätzenden Rahmen. Das Teilen biografischer Erfahrungen erfolgt auf freiwilliger Basis und unter Wahrung der Vertraulichkeit. Hierfür werden zu Beginn gemeinsame Gesprächsregeln festgelegt, etwa hinsichtlich des vertraulichen Umgangs mit persönlichen Informationen. Die Übung dient der Reflexion und wird nicht benotet.

Beschreibung der Übung

Phase 1: Ästhetische Darstellung der eigenen Biografie

Ziel

Diese Phase dient der individuellen Reflexion des eigenen biografischen Geworden-seins durch die Studierenden (eigener Fall) (s. [2.1 Epp](#) in diesem Band). Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass der ästhetische Zugang respektive die Vielfalt der Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten den Studierenden einen Zugang zu ihrer Biografie eröffnet, der über rein sprachliche Zugänge hinausgeht.

Materialien und Rahmenbedingungen

- Dauer: ca. 45 Minuten
- Materialien: Papier, Farben, Stifte, Zeitschriften für Collagen, weitere Gestaltungsmaterialien
- Raum: ausreichend Platz für Auslage der Gestaltungsmaterialien und individuelle Arbeit

Ablauf

Die Studierenden erhalten eine kurze Einführung in die Übung und die damit verbundenen Ziele. Anschließend lade ich sie wie folgt zur ästhetischen Darstellung ihrer Biografie ein:

„Stelle deine Biografie dar – egal, wo du beginnst oder welche Form du wählst. Es ist alles von Interesse: zentrale Momente, Wendepunkte oder andere für dich bedeutsame Erfahrungen. Nutze die Materialien, um das darzustellen, was dir wichtig erscheint.“

Dabei weise ich die Studierenden darauf hin, dass sie selbst entscheiden können, welche Aspekte ihrer Biografie sie darstellen und teilen möchten, und dass Auslassungen bestimmter Erfahrungen möglich sind. Hieran anschließend arbeiten die Studierenden individuell an der ästhetischen Darstellung ihrer Biografien. Exemplarische Ergebnisse zeigen die Abbildungen 1 und 2.

Abbildung 1: Exemplarisches Ergebnis Phase 1 (a) Abbildung 2: Exemplarisches Ergebnis Phase 1 (b)



Rolle der Dozierenden

Im Anschluss an die Erläuterung des Arbeitsauftrags halte ich mich im Hintergrund, um die Darstellungen der Studierenden möglichst nicht zu beeinflussen. Gleichzeitig stehe ich bei organisatorischen und Verständnisfragen zur Verfügung. Im Falle von Hemmnissen im Kontext des ästhetischen Zugangs ermutige ich die Studierenden, sich auf die Übung einzulassen, oder biete Alternativen an – bspw. die Gestaltung eines Comics über die eigene Biografie. Bislang haben sich im Rahmen der Übung keine herausfordernden Situationen durch die Auseinandersetzung mit kritischen biografischen Erfahrungen ergeben. Sollte dies der Fall sein, können Studierende behutsam auf passende Unterstützungsangebote hingewiesen werden.

Phase 2: Austausch in biografischen Paargesprächen

Ziel

Ziel dieser Phase ist es, die zunächst ästhetisch dargestellte eigene Biografie in Sprache zu überführen und in einen Dialog mit einer anderen Biografie zu bringen. Auf diese Weise lernen die Studierenden eine fremde Biografie kennen, die zugleich als Reflexionsfolie für das Eigene dienen soll. Dadurch soll die Auseinandersetzung mit dem Eigenen vertieft und ein erster Blick auf die Unterschiede zwischen den Biografien und deren Darstellungsweisen ermöglicht werden – etwa im Hinblick auf unterschiedliche Relevanzsetzungen.

Materialien und Rahmenbedingungen

- Dauer: ca. 30 Minuten
- Raum: Rückzugsorte für Paargespräche
- Gruppenbildung: freie Wahl der Zweiergruppen, bei ungerader Anzahl Dreiergruppe möglich

Ablauf

Nach einer kurzen Einführung in das Ziel und den Ablauf dieser Phase werden die Studierenden aufgefordert, selbstgewählte Zweiergruppen für biografische Paargespräche zu bilden. Diese suchen hierfür Orte auf, an denen sie ungestört sprechen können. Um sich über die Biografien auszutauschen, nutzen die Studierenden ihre Darstellungen als Gesprächsanlass. Sie erhalten folgenden offen gehaltenen Arbeitsauftrag:

„Tauscht euch über eure Biografien aus und nutzt eure Darstellungen als Gesprächsgrundlage. Was fällt euch auf? Gibt es Aspekte, die euch besonders überraschen, irritieren oder neue Perspektiven eröffnen?“

Rolle der Dozierenden

Ich moderiere die Gruppenbildung, erläutere den Arbeitsauftrag und beantworte aufkommende Fragen. Jedoch achte ich darauf, möglichst nicht in die biografischen Paargespräche einzugreifen.

Phase 3: Systematisierung im Plenum

Ziel

Ziel dieser Phase ist es, den Austausch zunächst in Kleingruppen und anschließend im Plenum fortzuführen. Dadurch sollen die Studierenden die Gelegenheit erhalten, weitere Biografien kennenzulernen und ihre bisherigen Einsichten zu abstrahieren. Die möglichst kollaborative Arbeit im Plenum – das hier als Forschungsgruppe fungiert – soll zugleich dazu dienen, erste Erfahrungen mit gemeinsamer Analyse in Forschungszusammenhängen zu sammeln. Zudem eröffnet sie die Möglichkeit, unterschiedliche Sichtweisen produktiv zu nutzen und daraus Impulse für die Reflexion der eigenen Wahrnehmung zu gewinnen.

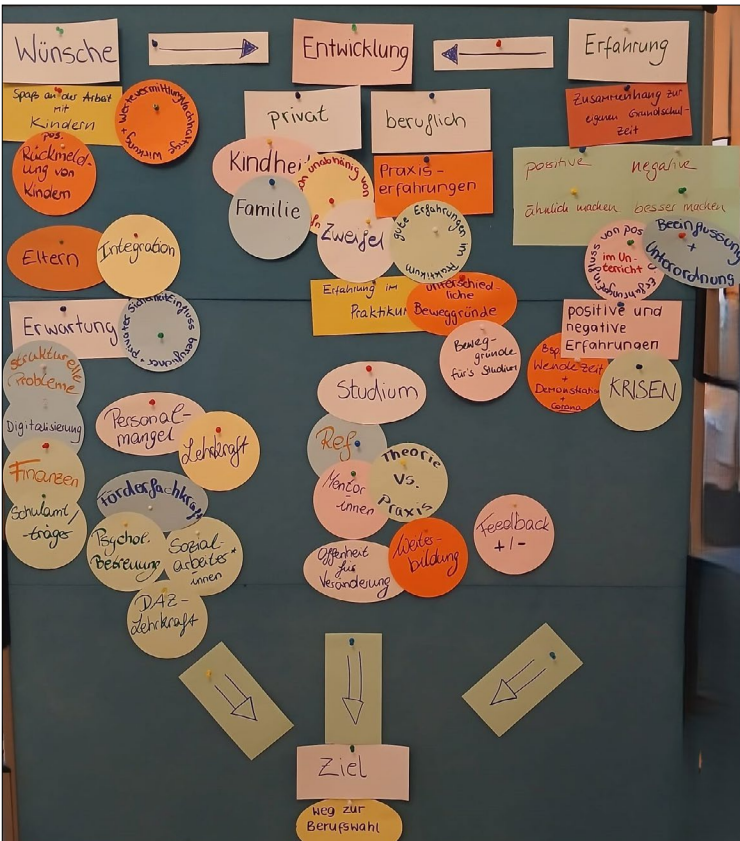
Materialien und Rahmenbedingungen

- Dauer: 30 min.
- Materialien: Moderationskarten, Marker, große Pinnwand
- Gruppenorganisation: Falls die Gruppe zu groß ist, ist eine Aufteilung in kleinere Forschungsgruppen möglich (z. B. zwei Zehnergruppen).

Ablauf

Auch diese Phase beginnt mit einer kurzen Einführung in Ziel und Vorgehen. Anschließend diskutieren die Studierenden in Kleingruppen zentrale Beobachtungen aus den biografischen Paargesprächen und halten diese stichpunktartig auf Moderationskarten fest. Dabei organisiert die Gruppe selbst, wer die Karten beschriftet. Im Plenum präsentieren Freiwillige aus den Kleingruppen ihre Ergebnisse und heften die entsprechenden Moderationskarten an eine große Pinnwand. Bereits während des Anheftens beginnen die Studierenden mit der Systematisierung; nachdem alle Karten hängen, wird sie in einer gemeinsamen Arbeitsphase vertieft: Die Studierenden ordnen die Karten kollaborativ, identifizieren Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten und leiten daraus erste analytische Kategorien ab. Ein exemplarisches Ergebnis ist in Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3: Exemplarisches Ergebnis Phase 3



Rolle der Dozierenden

Ich unterstütze die Diskussion und systematische Ordnung der Erkenntnisse durch gezielte und vertiefende Nachfragen, um Aspekte zu präzisieren oder Zusammenhänge deutlicher herauszuarbeiten. Beispielsweise „Welche Themen oder Motive tauchen in mehreren Biografien auf?“ oder „Wie unterscheiden sich scheinbar ähnliche Erfahrungen in ihrer Bewertung oder Bedeutung?“

Phase 4: Gemeinsame Reflexion im Plenum

Ziel

Diese Phase dient der abschließenden Reflexion der Übung im Hinblick auf ihre übergeordneten Ziele. Die Studierenden sollen sich über ihre Erfahrungen im Kontext des Forschungsprozesses sowie die inhaltlichen Erkenntnisse austauschen.

Materialien und Rahmenbedingungen

- Dauer: 15 min.
- Materialien: optional Flipchart oder Moderationskarten zur Sammlung zentraler Gedanken

Ablauf

Nach einer kurzen Einleitung tauschen sich die Studierenden im Plenum über ihre Erfahrungen mit der Übung aus. Die Reflexion leite ich durch offene Fragen an, bspw.:

- Welche Erkenntnisse habe ich über meine eigene Biografie gewonnen?
- Inwiefern hat der Vergleich mit anderen Biografien meine Perspektive erweitert oder verändert?
- Wie habe ich die Arbeit in der Forschungsgruppe und die verschiedenen Sichtweisen der Kommiliton:innen erlebt? Welchen Mehrwert hatte die gemeinsame Systematisierung für mich?
- Welche methodischen oder inhaltlichen Einsichten nehme ich aus der Übung mit?

Falls durch die Studierenden gewünscht, können zentrale Aspekte auf einem Flipchart oder mit Moderationskarten gesammelt werden, um die Diskussion zu strukturieren.

Rolle der Dozierenden

Meine Aufgabe besteht in der Moderation der gemeinsamen Reflexion im Plenum. Dabei achte ich auf eine wertschätzende Atmosphäre, in der Studierende ihre Gedanken offen teilen können.

Hinweise und Modifikationen

Mögliche Modifikationen der Übung bestehen bspw. mit Blick auf zeitliche, räumliche oder materielle Einschränkungen: Steht kein geeigneter Raum zur Verfügung, fehlt es an Materialien oder ist die Zeit knapp, können die Phasen 1 und 2 durch die gemeinsame Gestaltung eines biografischen Zeitstrahls in Kleingruppen zusammengeführt werden. Die Studierenden notieren wesentliche Momente und Stationen ihrer Biografie auf Moderationskarten und ordnen sie entlang einer Zeitlinie zu einer übergreifenden Darstellung. Die gemeinsame Ordnung initiiert einen ersten Austausch in den Kleingruppen, an den in einer anschließenden Systematisierung der Erkenntnisse angeknüpft werden kann.

Auf sehr große Gruppen und rein digitale Formate sollte verzichtet werden, da biografische Selbstreflexion eine vertrauensvolle, geschützte Atmosphäre erfordert.

Aus der offenen Kodierung von Fokusgruppengesprächen mit Studierenden am Ende des Seminars ergeben sich zudem einige Hinweise, die bei der Durchführung berücksichtigt werden können:

- *Selbstthematization*: Die befragten Studierenden empfinden es als gleichermaßen ungewohnt und gewinnbringend, sich in Lehrveranstaltungen selbst zu thematisieren. Sie heben die Bedeutung einer unterstützenden Seminaratmosphäre hervor, die diese Selbstthematization konstruktiv ermöglicht. Dies erfordert Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, den Verzicht auf Bewertung der biografischen Darstellung und gemeinsam formulierte Regeln für einen achtsamen Umgang (s. **1.3 Schreier** in diesem Band).
- *Ästhetischer Zugang*: Anders als im universitären Kontext übliche sprachlich-abstrakte Zugänge soll die ästhetische Darstellung neue bzw. andere Reflexionsmöglichkeiten eröffnen. Sie wird von den meisten Studierenden als anregend erlebt. Zugleich zeigen sich Hemmnisse – etwa durch Selbstzweifel, hohe Ansprüche an das Ergebnis oder die Wahrnehmung als weniger effizient im Vergleich zur sprachlichen Reflexion. Dozierende können Unsicherheiten abbauen, indem sie den Fokus auf den Prozess statt auf das Produkt legen, verschiedene Ausdrucksformen ermöglichen und den Mehrwert der ästhetischen Darstellung als alternative Reflexionsmethode verdeutlichen (s. **1.4 Finckh** u. **1.2 Weydmann** in diesem Band). Sie können zudem betonen, dass es kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt und Studierende die Methode explorativ nutzen dürfen.
- *Kollaborative Arbeit als Forschungsgruppe*: Die Studierenden erleben die Arbeit in Forschungsgruppen als ungewohnt, aber erkenntnisreich. Sie betonen, dass die gemeinsame Analyse Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen und die Berücksichtigung sowohl eigener Deutungen und Perspektiven als auch die anderer erfordert (s. **2.3 Fuhrmann/Stamann** in diesem Band). Dozierende können den Prozess unterstützen, indem sie klare Strukturen vorgeben, den Mehrwert kollaborativer Analyse verdeutlichen und möglichst alle Studierenden aktiv einbinden.

Anschlüsse

Anschlüsse bestehen zum einen insbesondere in der Theoretisierung der in der Übung gemachten Erfahrungen – etwa hinsichtlich der Standortgebundenheit von Wahrnehmung und Erkenntnis im Forschungsprozess (Mannheim 1929) – sowie zum anderen in darauf aufbauender Anwendung von Biografieforschung. Im eigenen Seminar erfolgt auf diese Übung ein Input zu zentralen methodischen, methodologischen und forschungspraktischen Aspekten von Biografieforschung, der mit den konkreten Erfahrungen aus der Übung relationiert wird. Auf dieser Grundlage planen die Studierenden schließlich eigene biografisch-narrative Interviews, führen diese durch, transkribieren sie und werten sie anhand eines vereinfachten narrationsanalytischen Verfahrens aus. Dabei arbeiten sie weiterhin in Forschungsgruppen, in denen die jeweiligen Fälle systematisch verglichen werden. Die erstellte Systematisierung aus Phase 3 der Übung wird dabei weitergeführt.

Thematisch fokussiert mein eigenes Seminar biografische Professionalisierungsprozesse. In diesem Kontext ist es sinnvoll, am Ende erneut auf den eigenen Fall zurückzukommen, indem Forschungsergebnisse mit diesem relationiert werden. Hierdurch kann die Herausbildung einer forschend-reflexiven bzw. professionellen Haltung gefördert werden.

Weiterführende Literatur

- Deppe, Ulrike/Keßler, Catharina I./Sandring, Sabine (2018): Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik. In: Maier, Maja S./Keßler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/ Sandring, Sabine (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 68. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–74. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_4.
- Gottschalk, Ines/Stamann, Christoph (2023): Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten. Anlässe, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Journal für Psychologie 31, 2, S. 65–85. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-65>.
- Kallenbach, Lea (2025): Biografisches Lernen in der Hochschullernwerkstatt. Vernetzungen zwischen Vergangemem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. In: Longhino, Daniela/ Frauscher, Eva/Imp, Christina/Stöckl, Claudia (Hrsg.): Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 123–135. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:32514>.
- Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

2.3 Reflexive Standortbestimmungen: Zugänge zu Ungleichheit über die Analyse von Beobachtungsprotokollen

Laura Fuhrmann & Christoph Stamann

Anhand eines Beobachtungsprotokolls einer alltäglichen Situation in einer städtischen Fußgänger:innenzone lassen sich drei Prinzipien qualitativer Forschung verdeutlichen: Erstens werden Arbeitsweisen und Zugänge qualitativer Forschung erfahrbar. Dazu zählen die teilnehmende Beobachtung und die Analyse von Datenmaterial in Forschungswerkstätten. Zweitens werden darauf bezogene Erkenntnisse zur Konstitution sozialer Situationen sowie die vielfältigen Differenzsetzungen der Akteur:innen analysierbar. Dabei erlangen drittens Fragen von Standortgebundenheit Relevanz: Ungleichheit wird über die Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll nicht als externer Gegenstand entworfen, sondern in alltäglichen Differenzsetzungen akzentuierbar, wodurch auch die Verstrickung von Forscher:innen in machtvolle Ordnungen analytisch greifbar gemacht werden kann. Indem über das Protokoll eine Zuwendung zu eigenen Positionen in sozialen Situationen angeregt wird, erlangt es Bedeutung für die Handlungspraxis professioneller Akteur:innen. Der Impuls zeigt damit verbundene didaktische Möglichkeiten und Anforderungen sowie das Potenzial disziplinübergreifender Adaptionsmöglichkeiten auf.

Keywords

Beobachtungsprotokoll, Ethnografie, Gemeinsames Interpretieren, Reflexion, Soziale Situationen, Standortgebundenheit

Vorbereitung

- Aufbereitung des Datenmaterials (z. B. Ergänzung von Leitfragen für die Analyse)
- Präsentationsvorbereitung (z. B. als Foliensatz, Tischvorlage, E-Learning-Material)

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: max. 25 Teilnehmer:innen

Ziele der Übung

- Verständnis grundlegender Prinzipien qualitativer Forschung:
 - Zugänge zu sozialen Situationen im Rahmen teilnehmender Beobachtungen
 - Einübung gemeinsamen Interpretierens in der Gruppe
 - Reflexion von Standortgebundenheit
- Analyse der interaktiven Hervorbringung sozialer Ordnung

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Entstanden ist das Beobachtungsprotokoll als Annäherung an ethnografisches Arbeiten im Rahmen einer studentischen Forschungswerkstatt im Studiengang Master of Education an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Dazu wurden die Studierenden aufgefordert, eine Situation in ihrem Alltag teilnehmend zu beobachten, Feldnotizen anzufertigen und diese zu einem Beobachtungsprotokoll auszuformulieren. Das Protokoll sowie die darauf bezogene Auseinandersetzung in der Forschungswerkstatt wurden 2023 Open Access veröffentlicht, sodass es als begleitende und vertiefende Lektüre für Lehrende dienen kann (Fuhrmann 2023).

Die Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll ist studiengangs- und niveauübergreifend in Lehrkontexten einsetzbar, in denen eine intensive Arbeit in und mit Gruppen möglich ist. Für die Reflexion der im Beobachtungsprotokoll eingeschriebenen Ungleichheitsordnung sind soziologische Grundkenntnisse hilfreich, zudem bedarf es ggf. einer Einbindung weiterer oder anderer – fachspezifisch – anschlussfähiger theoretischer Perspektiven.

Beschreibung der Übung¹

Beobachtungsprotokoll

Im Beobachtungsprotokoll wird eine alltägliche Situation als Ausgangspunkt gewählt, wodurch multidisziplinäre Anschluss- und Thematisierungsmöglichkeiten bestehen. Die Festlegung theoretischer Bezugsfolien kann dabei unterschiedlich ausfallen. Als empfehlenswert haben sich insbesondere interaktions- und differenztheoretische Konzepte erwiesen, auf die auch in den folgenden Darstellungen eingegangen wird. Zur methodischen Einordnung der Übung zählen Hinweise zur Ethnografie und teilnehmenden Beobachtung, wie z. B. die Anfertigung von Feldnotizen, die dann zu Beobachtungsprotokollen ausformuliert werden.

1 Um einen grundsätzlichen Zugang zur Arbeit mit dem Material zu ermöglichen, haben wir uns bei der Darstellung der Übung für ein Wechselspiel aus übergeordneten Hinweisen zur Umsetzung und inhaltlichen Kommentierungen des Materials entschieden.

Abbildung 1: Beobachtungsprotokoll

- 1 **25.06.22 – 14:30 Uhr – Fußgänger:innenzone einer Stadt im Rhein-Main-Gebiet**
- 2 Eine Frau, Alter etwa 60 Jahre, blondes offenes Haar, nicht völlig ungepflegt wirkend mit Kleid,
- 3 jedoch ist der rote BH am Rücken deutlich sichtbar und verrutscht, setzt sich mit einigen Taschen,
- 4 unter anderem einer Bundeswehr-Tasche, auf den Platz vor dem Weinhaus Traubenmost in der Alt-
- 5 stadt. Sie stellt ihre Taschen ab, wirft einen Aschenbecher neben sich und sagt etwas wie „schon
- 6 nichts passieren“. Sie legt dann eine Tasche hinter sich, legt sich darauf und schüttelt die Schuhe
- 7 von sich. Ihre Füße ragen nun leicht in den natürlichen Weg der Passant:innen. Ihre Hände liegen
- 8 entspannt über ihrem Kopf. Die Beine hat sie gekreuzt.
- 9 Eine Frau steht schräg hinter ihr, isst ihr Eis und beobachtet sie.
- 10 Ein Paar mittleren Alters geht vorbei und beachtet sie nicht. Ein anderes Paar schaut kurz hin und
- 11 dann schnell weg.
- 12 Ein Mann mit Rollator läuft vorbei, hält kurz an, kramt in einer Tüte aus einer Bäckerei, läuft ein paar
- 13 Meter weiter, hält erneut an, knüllt seine Tüte zusammen und geht weiter.
- 14 Einige Passant:innen gehen vorbei. Eine Frau mittleren Alters schaut sehr lange zur am Boden lie-
- 15 genden Frau, auch als sie schon vorbei ist, hat sie den Kopf noch zurück gedreht.
- 16 Eine Familie geht vorbei. Eine der Töchter zeigt auf die Frau, die andere Tochter schaut lange zurück
- 17 zu der Frau, die Mutter ebenfalls kurz. Die Frau liegt unterdessen unbewegt an der gleichen Stelle.
- 18 Einige weitere passieren sie, ohne sie ernsthaft zu beachten, andere schauen etwas länger hin.
- 19 Eine Frau geht langsam vorbei und mustert sie sehr genau. Darauf reagiert die am Boden liegende
- 20 Frau, mit einer Armbewegung und einem unverständlichen Kommentar.
- 21 Weitere Menschen gehen vorbei. Eine junge Frau geht um sie herum und schaut sie lange an. Ein
- 22 älteres Ehepaar steht am Weinhaus Traubenmost und redet, ohne sie anzusehen. Eine Frau mit
- 23 Kinderwagen geht vorbei und zeigt auf sie. *(Weiter so oder ähnlich für 5 Minuten)*

Kontextualisierungen (10 min.)

Die Übung startet mit einer Kontextualisierung des Beobachtungsprotokolls sowie Angaben zum Ablauf der Seminararbeit (10 min.). Dabei geben Dozent:innen zunächst *Hinweise zum Datenmaterial* und klären *Modalitäten des gemeinsamen Interpretierens in der Gruppe*: So können die Studierenden das Beobachtungsprotokoll anhand der unter „Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage“ genannten Informationen als Produkt einer studentischen Forschungswerkstatt und mit seinem Entstehungskontext in einer städtischen Fußgänger:innenzone einordnen. Für die Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll wird anschließend geklärt, ob diese in Kleingruppen oder im Plenum erfolgt. Als Grundmerkmal der gemeinsamen Interpretation kann nun auf einige zentrale Prämissen hingewiesen werden: erstens dass es nicht darum geht, bereits ‚fertige‘ theoretisch fundierte Konzepte zu präsentieren, sondern die Situation zu durchdringen. Befangenheiten, sich zu äußern, die etwa aus universitären Prüfungsanforderungen oder auch Hierarchieverhältnissen resultieren, kann

so begegnet werden. Zweitens kann ein deskriptiv-analytischer statt beurteilender Modus hervorgehoben werden sowie das Ziel, Deutungen herauszuarbeiten, die stets am Material plausibilisiert werden sollen. Drittens wird der Analysefokus geklärt, der etwa in Anlehnung an die Offenheit eines ethnografischen Ansatzes sehr breit formuliert oder bereits durch theoretische Konzepte vorstrukturiert sein kann. Auch bei der Hinzunahme theoretischer Konzepte erscheint uns deren Offenheit wichtig, um die Analyse nicht durch Theoriekonzepte zu stark einzuengen.

Annäherung an das Material (25 min.)

Die Annäherung an das Material erfolgt in einer *Lese*phase (10 min.). Erste Eindrücke und Assoziationen können dabei von den Studierenden stichpunktartig festgehalten werden. Sobald alle Seminarteilnehmer:innen das Beobachtungsprotokoll gelesen haben, werden diese Eindrücke in einer *offenen Runde* geschildert (10–15 min.). Ziel des Austauschs ist es, erste Analyseschwerpunkte sichtbar zu machen, um diese im Anschluss zu vertiefen.

Zentral für die Übung ist die kontinuierliche *Aufforderung zur Verbalisierung* entlang von Fragen, was in der Situation vor sich geht und wie die Personen dabei Bezug aufeinander nehmen. Über die Benennung der Dynamiken durch die Studierenden sollen die Konstitutionsprozesse sozialer Situationen greifbar und hinterfragbar gemacht werden. Insbesondere *die gemeinsame Interpretation in der Gruppe* kann dabei zu tiefergehenden Auseinandersetzungen und Perspektivwechseln anregen, insofern Interpretationen durch Dozent:innen sowie Studierende stets vertieft und weiterentwickelt oder auch mit alternativen Deutungen konfrontiert werden können.

In dem Beobachtungsprotokoll wird nicht die Alltäglichkeit der Situation zum Ausgangspunkt der Beobachtung erhoben, sondern die *Auffälligkeit* der Frau in der Fußgänger:innenzone herausgestellt, die entlang verschiedener Differenzsetzungen als wohnungslos lesbar wird. Sie wird zum Anlass der Befremdung – sowohl für die beobachtende Person als auch für die Passant:innen. Darüber lassen sich *Mechanismen sozialer Situationen* herausarbeiten, etwa Prozesse, in denen Auffälligkeit hergestellt wird oder Formen der Abgrenzung, aber auch Vergemeinschaftung gestiftet werden. Insbesondere differenztheoretische Bezugsfolien bieten zielführende Vertiefungsmöglichkeiten, um zu erarbeiten, wie dominanzgesellschaftliche Ordnungs- und Bewertungskategorien geltend gemacht und zur *Markierung von Normalität und Abweichung* herangezogen werden.

Distanznahmen (55 min.)

Der Fokus des Beobachtungsprotokolls verleitet erfahrungsgemäß dazu, dass diesem im Seminarkontext gefolgt wird, z. B. wenn die Studierenden die Auffälligkeit der Frau in der Fußgänger:innenzone betonen und sie als Hindernis für die Passant:innen entwerfen. Dabei werden die in der Situation wirkenden Machtverhältnisse reproduziert, insofern in diesen Ausdeutungen eine Positionierung zur dominanten Gruppe

der Passant:innen im Beobachtungsprotokoll eingenommen wird und Beurteilungen der Frau sowie damit verbundene Exklusionsmechanismen in der Seminararbeit fortgeführt werden.

Der Kern der Übung besteht darin, einer solchen Perspektivübernahme Modi der Distanznahme gegenüberzustellen und darüber Standortgebundenheiten reflexiv zugänglich und diskutierbar zu machen. Ziel dieser reflexiven Standortbestimmungen ist, dem Agieren in Ungleichheitsordnungen eine analytische *Beschreibung von Ungleichheitsordnungen* entgegenzusetzen.

Initiiert werden kann dies über Leitfragen der Analyse, mit denen die Auseinandersetzung mit dem Beobachtungsprotokoll sukzessive vertieft wird und eingenommene Perspektiven mitunter irritiert werden können (45 min.):

1. So können Dozent:innen die Frage an Studierende richten, wie die Personen im Beobachtungsprotokoll beschrieben werden, um auf die *Arten der Darstellung* zu fokussieren. Darüber werden die Praxis des Schreibens ethnografischer Beobachtungsprotokolle sowie die damit verbundene Rolle der Forscher:innen in den Mittelpunkt gerückt und bearbeitbar gemacht. Im obigen Beobachtungsprotokoll wird dies deutlich, indem über die jeweiligen Beschreibungen eine Dichotomie der Personen(gruppen) erzeugt wird: Während in der ersten Hälfte des Protokolls verschiedene Facetten des Erscheinungsbildes der Frau in der Fußgängerzone detailliert wiedergegeben werden, bleiben die übrigen Passant:innen demgegenüber unbestimmt.
2. Anschließend kann dieser Befund im Hinblick auf die Konsequenzen hinterfragt werden, die durch die Beschreibung hervorgerufen werden: Welches Wissen wird über die einzelnen Personen in der Fußgänger:innenzone vermittelt? So kann etwa der *Grad der Detailliertheit* als Modus identifiziert werden, über den Auffälligkeit erzeugt wird. Über die zugeschriebene Auffälligkeit wird die Frau von den übrigen Anwesenden in der Fußgängerzone abgegrenzt. Sie wird als Abweichung positioniert, während die Passant:innen zur Norm werden, indem sie gerade nicht als auffällig markiert werden. Es kommt darin eine Sie/Wir-Konstruktion zum Ausdruck, in der die Frau als Einzelperson dem Kollektiv an Passant:innen gegenübergestellt wird.
3. Mittels interaktionstheoretischer Bezugsfolien können die beschriebenen *Verortungen der Personen* in der Fußgänger:innenzone diskutiert und Studierende darüber für Prozesse der Herstellung sozialer Ordnung sensibilisiert werden: Im Protokoll wird den Passant:innen beim Flanieren ein „natürlicher Weg“ (Z. 7) eingeräumt, womit ihnen von der Forscherin der Anspruch auf diesen Bereich der Fußgänger:innenzone gegenüber der Frau zugestanden wird. Mit Goffman gesprochen entfaltet sich ein Kampf um „Territorien des Selbst“ (1982: 54), indem betont wird, wie Personen über ihre Laufrichtungen, persönlichen Gegenstände, aber auch Blicke verschiedene Bereiche beanspruchen, dieser Anspruch von anderen Beteiligten aber auch streitig gemacht wird. Insbesondere in den voyeuristischen Praktiken des Anstarrens durch die Passant:innen, mit denen die Frau als besonders und störend markiert wird, vollzieht sich die Herstellung von Abweichung.
4. In den jeweiligen Verortungen schlagen sich die unterschiedlichen *Positionierungen der Personen* in der Fußgänger:innenzone nieder, die anschließend diskutiert werden

können: Wie werden die Personen über ihre Tätigkeiten von der Beobachterin zueinander ins Verhältnis gesetzt? Im gemeinsamen Vollzug der voyeuristischen Praktiken, mit der die Anwesenheit der Frau in der Fußgänger:innenzone sanktioniert wird, konstituiert sich die Zugehörigkeit zum Kollektiv der dominanten Gruppe. Dies erstreckt sich auch auf die Forscherin: In ihrer Beobachtungstätigkeit und Beschreibung setzen sich die voyeuristischen Praktiken fort. Über den Blick auf die Praktiken und wer in welcher Weise an der Handlungspraxis partizipiert, können die Studierenden reflexive Standortbestimmungen vornehmen, in denen die Forscherin als (Mit-)Vertreterin der hegemonialen Ordnung identifiziert wird.

- Über die Frage, woran sich eine dominante Position im Protokoll identifizieren lässt, kann die bisherige Analyse auf die *normativen Horizonte* zugespitzt werden, die in der Beschreibung als Erwartungen an Teilnehmer:innen in öffentlichen Situationen aufgerufen werden. Neben Positionierungen und eingenommenen Territorien können dabei auch die in den Beschreibungen hervorgehobenen Artefakte von den Studierenden als Differenzsetzungen rekonstruiert werden. Das sind etwa die Bundeswehr-Tasche und der Aschenbecher sowie der Kleidungsstil der Frau. Entlang dieser Hervorhebungen werden Ansprüche an ein Auftreten in der Öffentlichkeit gestellt. Dieses misst sich nicht nur an Kriterien eines gepflegten, sondern überdies züchtigen Erscheinungsbilds, wenn „der rote BH am Rücken deutlich sichtbar und verrutscht“ (Z. 3) ist und es nicht zu leisten vermag, alle Verweise auf die als weiblich lesbaren Geschlechtsmerkmale umfassend zu verhüllen. Die in der Beschreibung aufgerufenen Differenzsetzungen werden so als Bedingungen für Zugehörigkeit wirksam, die nur denjenigen zugestanden wird, die den Anforderungen der Passant:innen und Beobachterin entsprechen. Darin ist auf ungleiche gesellschaftliche Positionen und Partizipationsmöglichkeiten verwiesen, die sich in Marginalisierungen sowie Exklusionsmechanismen Bahn brechen und im Beobachtungsprotokoll situativ zur Darstellung gebracht werden.

Insgesamt ermöglichen die Leitfragen eine sukzessive Distanznahme und ein Hinterfragen der Perspektive der Beobachterin. Im Zuge der Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll wird ihre Position selbst zum Gegenstand der Analyse und dadurch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Standortgebundenheiten eröffnet, über die ungleiche Positionierungen der Teilnehmer:innen sichtbar gemacht werden können. In einer Abschlussrunde (10 min.) können die Befunde gebündelt und erarbeitete Theoretisierungen nochmals pointiert werden.

Hinweise und Modifikationen

Einer Auseinandersetzung mit Standortgebundenheiten können im Seminarkontext auch Begrenzungen durch institutionelle Rahmenbedingungen entgegengesetzt sein: Einbezogen werden muss dabei, dass die Frau in der Fußgänger:innenzone dem Seminarkontext, den Studierenden und Dozent:innen als Gegenstand dient, um Ziele des Lehr-Lern-Settings zu realisieren. Es findet darüber eine Bereicherung statt, indem die Frau und die von ihr erfahrenen Exklusionsmechanismen für die kollektive Weiterarbeit und individuellen Entwicklungsprozesse genutzt werden, dabei aber die

Perpetuierung von Marginalisierung in Kauf genommen wird. Eine Verschärfung erfährt dies, wenn die Situation in Seminaren aus einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive gelesen wird, aus der privilegierten Position des universitären Kontextes heraus, die dem Verständnis der marginalisierten Position der Frau und ihrer Exklusionserfahrung entgegensteht. Diese Dynamiken können sich durch Hierarchien zwischen Dozent:in und Studierenden weiter zuspitzen – z. B. in Form von Prüfungsmodalitäten –, die Auseinandersetzungen in einen Abarbeitungsmodus oder ausgerichtet auf erwünschtes Antwortverhalten münden lassen können, sodass auch die Beschäftigung mit (eigenen) sozialen Positionen letztlich einer Verwertungslogik unterworfen wird.

Anschlüsse

Eingebunden werden kann die Übung in didaktische Konzepte des Forschenden Lernens: Der Impuls verdeutlicht erstens methodologische Grundlagen teilnehmender Beobachtungen sowie Fragen von Standortgebundenheit (s. **2.1 Epp** in diesem Band), die als Vorübung zur Umsetzung eigener teilnehmender Beobachtungen dienen können. So könnten die Studierenden nach der Übung mit dem hier vorgestellten Beobachtungsprotokoll selbst (Alltags-)Situationen beobachten, protokollieren und anschließend reflektieren (s. **1.1 Ploder**, **3.4 Dittrich** u. **3.5 Panenka** in diesem Band), inwiefern sich die vorangegangene Auseinandersetzung auf ihre Perspektivierung der Situation und deren (Be-)Schreiben ausgewirkt hat und welche Ausdrucksformen eigener Standortgebundenheit sich im Material niederschlagen. Dabei können analytische Zugriffe auf diese und weitere Protokolle zudem über die Arbeit mit der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) weitergeführt werden, sofern deren method(olog)ische Grundlagen bekannt sind. In Form von Kodierprozessen (s. **5.2 Stamm et al.**, **5.3 Parchow/Heuer** u. **5.4 Bigos** in diesem Band) werden Beschreibungen im Protokoll in prägnante Begriffe und Konzepte überführt. Über eine solche Begriffsarbeit können Bezeichnungen auf ihren analytischen Gehalt hin ausgelotet werden, um so zu einem tiefgehenden Verständnis von Beobachtungsprotokollen und den dort beschriebenen Dynamiken und Standortgebundenheiten anzuregen.

Weiterführende Literatur

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. 3. Aufl.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): Doing Difference while Doing Ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, S. 25–39.

- Fuhrmann, Laura (2023): Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsordnungen. Einblicke in die Arbeit einer studentischen Forschungswerkstatt. In: *Journal für Psychologie* 31, 2, S. 86–108. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-86>.
- Goffman, Erving (1982): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößler, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.) (2013): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.

2.4 Tiefenhermeneutische Reflexion

Charlie Kaufhold

Mit dem Erlernen des Szenischen Verstehens, so begreift Lorenzer den psychoanalytischen Verstehensmodus, wird die Tiefenhermeneutik in der hier vorgeschlagenen Übung zur Unterstützung von Reflexionsprozessen von Studierenden eingesetzt. Im Rahmen der Übung erzählen Studierende in einer Stegreiferzählung von bereits erhobenen Interviews. Daran schließt sich die im Szenischen Verstehen verortete Reflexionsübung in der Seminargruppe an. Damit erlernen Studierende, wie mit der Tiefenhermeneutik die Subjektivität der Forscher:innen reflektiert werden kann.

Keywords

Forschendes Lernen, Psychoanalytische Pädagogik, Psychoanalytische Sozialforschung, Reflexion, Szenisches Verstehen, Tiefenhermeneutik

Vorbereitung

- Den Studierenden wird im Vorfeld (etwa mittels E-Mail) kommuniziert, dass sie im Seminar von ihren Interviews erzählen werden, hierzu jedoch keine Vorbereitung nötig ist.
- Vor Ort werden die Tische so angeordnet, dass sich alle Anwesenden sehen können (z. B. im Rechteck).

Rahmenbedingungen

- Dauer: 40 min. bei einmaliger Durchführung; in einer Seminarsitzung à 90 min. können zwei Reflexionsübungen durchgeführt werden.
- Gruppengröße: 3–15 Studierende (optimal 5–12)

Ziele der Übung

- Die Studierenden kennen die Methode des Szenischen Verstehens.
- Sie erkennen (unbewusste) Übertragungen und Gegenübertragungen in Forschungsinteraktionen sowie eigene Verstrickungen in Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus, Antisemitismus sowie das Geschlechter- und Klassenverhältnis.
- Sie können ihre eigene Rolle als Forscher:innen kritisch reflektieren.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung ist im Forschenden Lernen verortet. Sie bezieht sich auf erkenntnistheoretische Vorschläge der psychoanalytischen Pädagogik, das Szenische Verstehen pädagogisch zu nutzen. Danach werden Konflikte szenisch ausgedrückt, die nicht verbalisiert werden können. Das Szenische Verstehen kann eine Reinszenierung alter (und oftmals traumatischer) Beziehungserfahrungen verhindern und neue (heilsame) Beziehungserfahrungen ermöglichen. Hierfür braucht es neben der Kompetenz im Szenischen Verstehen auch die Selbstreflexion der Pädagog:innen.

Die Zielgruppe sind Studierende, die Erhebungsmethoden in der qualitativen Sozialforschung erlernen. Die Übung kann jedoch auch für Studierende mit Vorkenntnissen sinnvoll sein. Sie ist für Forschungsseminare konzipiert, in denen Studierende zuvor biografisch-narrative Interviews nach Rosenthal erhoben haben. Vorwissen zur Tiefenhermeneutik ist aufseiten der Studierenden nicht nötig.

Beschreibung der Übung

Im Folgenden wird zunächst der Beginn der Sitzung einschließlich einiger Prämissen der Übung skizziert. Daraufhin wird die Durchführung der Übung in vier Phasen erläutert.

Beginn der Sitzung (5 min.)

Zum Einstieg führe ich mit den Studierenden eine Vorstellungsrunde durch, bei der sie auch das Thema ihres Forschungsprojekts nennen. Danach weise ich auf die Vertraulichkeit der Sitzung hin. Bevor ich den Ablauf der Reflexionssitzung vorstelle, bitte ich die Studierenden zu überlegen, wer das erste Projekt vorstellen möchte. Das gibt den Studierenden etwas Zeit, sich auf den (möglichen) Beginn ihrer Erzählung vorzubereiten. Die Erläuterung der Übung kann in etwa so lauten:

„Wir beginnen jetzt mit der ersten Reflexionsrunde. Wir haben für jede Person bzw. jedes Projekt insgesamt 40 Minuten Zeit. Am Anfang erzählt eine Person von ihrem Projekt, dafür habt Ihr ungefähr 5–10 Minuten Zeit. Dabei könnt Ihr Euch an diesen Fragen orientieren:

- Wie ist das Interview gelaufen?
- Wie ging es Euch vor, während und nach dem Interview?
- Erzählt gerne auch davon, was Eure:uer Interviewpartner:in erzählt hat. Vielleicht gibt es auch Szenen, die Euch besonders hängen geblieben sind. Wie hat die:der Interviewpartner:in ihre Lebensgeschichte erzählt?

Danach machen wir eine Runde, bei der alle anderen sagen können, was ihnen dazu einfällt. Das könnt Ihr ganz frei machen, also Ihr sagt einfach Eure spontanen Eindrücke zu dem, was Ihr gehört habt.“

Mit den nachfolgenden Erläuterungen zum Szenischen Verstehen skizziere ich einige Prämissen, die mein didaktisches Vorgehen leiten:

1. Was im Interview zentral ist, zeigt sich in der Dynamik der Stegreiferzählung. Daher ist es für die Reflexion möglich, ohne eine schriftliche Grundlage wie etwa einem Transkript oder einem ethnografischen Protokoll zu arbeiten.
2. Freie Assoziation und gleichschwebende Aufmerksamkeit ermöglichen laut Freud den psychoanalytischen Verstehensmodus und damit den Zugang zum Unbewussten. Mit freier Assoziation ist eine Haltung gemeint, bei der möglichst alle Gedanken zugelassen werden – auch solche, die vermeintlich nichts mit dem Thema zu tun haben. Mit der gleichschwebenden Aufmerksamkeit wird zudem eine Haltung eingenommen, bei der sich auf nichts Spezifisches konzentriert und sich nichts Besonderes zu merken versucht wird.
3. Zurückhaltung hilft bei der freien Assoziation. Wenn sich eine studierende Person, die ihr Projekt vorstellt, in der Reflexionsrunde zurückhält und erst am Ende wieder das Wort ergreift, hat das den Vorteil, dass die anderen Studierenden frei assoziativ vorgehen können, ohne ggf. ‚korrigiert‘ zu werden. Der Nachteil ist allerdings, dass diese Zurückhaltung den Studierenden oftmals viel abverlangt. Deshalb biete ich eine Mischform an, bei der die Studierenden aufgefordert sind, selbst zu entscheiden, wie viel sie sich zurückhalten bzw. einbringen wollen. Hierzu sage ich den Studierenden:

„Meine Erfahrung ist, dass es sinnvoll ist, dass sich die Person, die von ihrem Interview erzählt, in der Reflexionsrunde zurückhält, also einfach erst einmal zuhört. Das würde ich Euch empfehlen – aber wenn Ihr merkt, Ihr wollt dringend was sagen, dann macht das ruhig auch mal.“

Durchführung der Reflexionsphasen (30–40 min.)

Nach der Erläuterung zur Übung wird das zu reflektierende Projekt festgelegt. Entlang des folgenden Ablaufs von vier Phasen übernehme ich die Moderation.

- Phase 1: Stegreiferzählung (5–10 min.)
- Phase 2: Klärung konkreter Anliegen (3–5 min.)
- Phase 3: Assoziationen und Einfälle (20 min.)
- Phase 4: Feedback (2–5 min.)

Phase 1: Stegreiferzählung

Zu Beginn der Phase sage ich zu der studierenden Person, die ihr Projekt vorstellt: „Ich würde Dich jetzt bitten, von Deinem Interview zu erzählen, gerne einfach das, was Dir als Erstes einfällt.“ In der Regel ergänze ich diese Erzählaufforderung durch folgende Worte: „Du kannst gerne auch von der Lebensgeschichte Deiner:Deines Interviewpartner:in erzählen“. Durch diesen Zusatz soll vermieden werden, dass die studierende Person ausschließlich über eigene Affekte berichtet.

Phase 2: Klärung konkreter Anliegen

Diese Phase moderiere ich wie folgt an: „Danke, dass Du von dem Interview erzählt hast! Hast Du eine konkrete Frage oder ein besonderes Anliegen für unsere Reflexionsrunde?“ Ein konkretes Anliegen könnte z. B. eine Frage dazu sein, wie immanente Fragen formuliert werden können. Nach der Klärung des konkreten Anliegens sage ich, dass wir dieses mit in die Reflexionsrunde nehmen. Zunächst bleibe ich jedoch bei der Aufforderung an die anderen Studierenden, alles zu sagen, was ihnen zur Stegreiferzählung einfällt.

Phase 3: Assoziationen und Einfälle

Diese Phase bildet gewissermaßen den Kern oder Fluchtpunkt der Übung. Die *Anmoderation* formuliere ich wie folgt: „Nun ist die Frage an Euch andere: Was fällt Euch alles zu dem Interview ein? Was ist Euch bei der Erzählung aufgefallen? Wie ging es Euch, als Ihr von dem Interview gehört habt?“ Relevant für das Gelingen dieser Phase ist die *Haltung der Moderation*. Das freie Assoziieren der Studierenden kann durch (nonverbale und verbale) Bestätigung der Moderation begünstigt werden (aktives Zuhören, „Mhm“). Ich halte mich zuerst zurück und lasse die Studierenden sprechen und sich aufeinander beziehen. Nachrangig bringe ich jedoch, sofern erforderlich, auch meine eigenen Eindrücke ein. Um *Zugänge zum Unbewussten* zu ermöglichen, ist es sinnvoll, nach einer gänzlich freien Phase zu Beginn der Reflexionsrunde auch Deutungen einzubringen und diese mit den Studierenden zu besprechen. Hierbei können vier mögliche Zugänge zum Unbewussten genutzt werden: Irritationen, Gegenübertragungen, Reinszenierungsphänomene und Fehlleistungen. Diese vier Zugänge zum Unbewussten werden im Folgenden skizziert:

1. *Irritationen*: Mit dem Begriff sind laut Lorenzer sinnlogische Widersprüche gemeint, die mit einer affektiven Brisanz einhergehen.
2. *Gegenübertragungen*: Mit Übertragung ist gemeint, dass die:der Interviewpartner:in unbewusst Gefühle an die interviewende Person heranträgt, die sie aus ihrer Lebensgeschichte kennt. Die Gegenübertragung umfasst wiederum die Gefühle, mit denen die interviewende Person auf diese Übertragung reagiert. Oftmals berichten Studierende von Gefühlen, die sie während der Erhebung eines Interviews hatten, die sie sonst nicht von sich kennen. Das ist in der Regel ein Hinweis auf eine Übertragungs-Gegenübertragungs-Dynamik, deren Benennung eine entlastende Funktion haben kann und ein Verständnis von (auch unbewussten) Dynamiken in Erhebungssituationen ermöglicht.
3. *Reinszenierungsphänomene*: Mit dem Begriff ist im Anschluss an Balint gemeint, dass eine Gruppe unbewusste Dynamiken ausagiert, wenn sich ihre Mitglieder mit freier Assoziation und gleichschwebender Aufmerksamkeit auf einen bestimmten (Untersuchungs-)Gegenstand einlassen. Auch in der vorgeschlagenen Übung beziehe ich Reinszenierungsphänomene ein. Wenn mir auffällt, dass ein Reinszenierungsphänomen vorliegen könnte, spreche ich das folgendermaßen an: „Es gibt das Phänomen, dass die Stimmung in Reflexionsrunden ganz ähnlich wird wie die Stimmung im Interview.“

Ich frage mich, ob das gerade bei uns passiert.“ Ein Beispiel wäre: „Wir sprechen ganz freudig miteinander, obwohl es ja um ganz ernste Themen geht.“

4. *Fehlleistungen*: Der Begriff ist im Alltagssprachgebrauch als „Freudscher Versprecher“ bekannt. Es sind Aussagen, die nach Freud entgegen unserer Intention einen unbewussten Bedeutungsgehalt kommunizieren.

Wenn ich schließlich den Eindruck habe, dass die Reflexionen ihrem Ende entgegengehen – oftmals auch aus zeitlichen Gründen –, nehme ich eine *Differenzierung zwischen Methode und Reflexion* vor. In dem genannten Beispiel würde ich die Studierenden einerseits um konkrete Hilfestellungen bitten, wie immanente Fragen formuliert werden können. Andererseits würde ich versuchen, mit ihnen zu verstehen, was im Interview (unbewusst) vor sich gegangen ist, d. h., was es schwer gemacht hat, immanente Fragen zu stellen. Diese Zweiteilung zwischen Methode und Reflexion ist wichtig, damit die Studierenden verstehen können, was dazu beigetragen hat, dass eine methodische Vorüberlegung nicht umgesetzt wurde. Sie ermöglicht ihnen zudem einen Einblick in die tiefenhermeneutische Vorgehensweise. Außerdem hilft sie ihnen, den (Leistungs-)Druck zu nehmen, da sie durch die Reflexion lernen, dass sie nichts ‚falsch‘ gemacht haben, sondern ihre Interviewführung (einschließlich der vermeintlichen ‚Fehler‘) als Ausdruck des spezifischen Szenischen Arrangements zu verstehen ist.

Wenn es sich inhaltlich und von der Gruppendynamik anbietet, thematisiere ich im Rahmen der Deutungen auch mögliche eigene Verwicklungen, wie die Subjektivität der Studierenden und der Interviewpartner:innen in Hinblick auf Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus, Antisemitismus, das Geschlechter- sowie Klassenverhältnis.

Phase 4: Feedback

In dieser Phase wird dezidiert der Studierenden Person das Wort gegeben, die ihr Projekt vorgestellt hat. Ich frage in der Regel offen, wie es ihr mit der Reflexionsrunde ging und bitte sie darum, die Fragen „Was nehme ich mit?“ und „Was lasse ich hier?“ zu beantworten. Sollte die Reflexionsrunde vergleichsweise kurz gewesen sein, kann eine erneute kurze Reflexionsrunde stattfinden. Danach ist die einmalige Durchführung der Übungsrunde beendet und bei einer Sitzung von 90 Minuten wird eine fünfminütige Pause gemacht, bevor die zweite Runde beginnt. Vor der Pause wird geklärt, wer als Nächstes vorstellen möchte, damit sich die Studierenden in der Pause darauf einstellen können.

Hinweise und Modifikationen

Die tiefenhermeneutische Vorgehensweise birgt *gruppendynamische Herausforderungen*. In Gruppen, die schon seit längerem zusammenarbeiten, kann es passieren, dass die Studierenden in dem offenen Raum (freie Assoziation und gleichschwebende Aufmerksamkeit) Konflikte ausagieren, die sie schon zuvor miteinander hatten.

Sollte im Vorfeld bekannt sein, dass es größere Konflikte in einer Gruppe gibt, rate ich von der tiefenhermeneutischen Vorgehensweise ab. Sollten es kleinere Konflikte sein, die es in der Regel in bestehenden Gruppen gibt, ist das nicht hinderlich.

Eine weitere Herausforderung kann im *Umgang mit belastenden Themen* und damit verbundenen Dynamiken bestehen. Diese können Studierende überfordern, was sich jedoch in manchen Fällen bereits antizipieren lässt, z. B. wenn Studierende Interviews zu sexualisierter Gewalt erhoben haben. Im Rahmen der Vorstellungsrunde wird deshalb das Thema genannt, sodass es die Möglichkeit gibt, sich der Reflexionsübung zu entziehen. Manchmal zeigt sich die Bedeutung traumatischer Gehalte jedoch erst während der Reflexionsübung. Ich biete daher an, dass – wenn ‚schwere Themen‘ aufkommen – ich auch außerhalb des Seminars ansprechbar bin. Außerdem verweise ich auf Angebote der Hochschule wie etwa die psychosoziale Beratung.

Anschlüsse

Sollte die Gruppe Interesse an der *Tiefenhermeneutik als Methode der psychoanalytisch orientierten Sozialforschung* haben, ist es möglich, zweistündige tiefenhermeneutische Interpretationssitzungen durchzuführen. Dabei können auch verschiedene Materialarten aus der qualitativen Sozialforschung (z. B. Gruppendiskussionen, Protokolle teilnehmender Beobachtung) oder Kulturprodukte wie Videos und Gedichte interpretiert werden. Die Intensität der Dynamiken ist in einer zweistündigen Interpretationssitzung deutlich höher als in der auf 40 Minuten begrenzten Reflexionsrunde. Meiner Erfahrung nach ist es sinnvoll, bei der Auswahl des Interpretandums die affektive Brisanz zu beachten, z. B. bei einem Wahlwerbespot der AfD vor einer Bundestagswahl. Für tiefenhermeneutische Interpretationssitzungen kann sich an den Ausführungen von König (2019) orientiert werden.

Weiterführende Literatur

- König, Hans-Dieter (2019): Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In: König, Julia/Bürgermeister, Nicole/Brunner, Markus/Berg, Philipp/König, Hans-Dieter (Hrsg.): Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–86.
- König, Julia/Bürgermeister, Nicole/Brunner, Markus/Berg, Philipp/König, Hans-Dieter (Hrsg.) (2019): Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21406-7>.
- Kratz, Marian/Finger-Trescher, Urte (2024): Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Gießen: Psychosozial-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30>.

- Lorenzer, Alfred (1988 [1986]): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter/Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz/Nagbøl, Søren/Prokop, Ulrike/Schmid Noerr, Gunzelein/Eggert, Annelinde (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11–98.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München/Basel: Beltz Juventa. 5. Aufl.

2.5 Kontext-Mapping zur Sensibilisierung für die Kontextgebundenheit qualitativer Forschung

Juliana Gras

Diese Übung zielt darauf, Studierende dafür zu sensibilisieren, sich selbst als forschende Person sowie die Handlungen und Aussagen von Teilnehmenden im jeweiligen sozialen, kulturellen und historischen Kontext zu betrachten, um Phänomene im Sinne einer qualitativen Forschungshaltung verstehen zu können. Studierende können mit der Übung „Kontext-Mapping“ für diese Abhängigkeiten, die differenten Deutungshorizonte sowie die Multiperspektivität und Positionalität qualitativer Forschung sensibilisiert werden. Die Methode, die sich an das Concept-Mapping anlehnt, zielt darauf ab, das Verständnis für die Relevanz von Kontexten zu schärfen und die Fähigkeit zu fördern, verschiedene Kontextebenen systematisch in qualitative Forschungsprozesse einzubinden. Das Spezifikum der Übung besteht darin, dass neben der methodologisch-methodischen Auseinandersetzung an einer inhaltlichen Thematik gearbeitet wird.

Keywords

Differente Deutungshorizonte, Kontextsensibilität, Mapping-Methode, Multiperspektivität, Reflexivität, Standortgebundenheit

Vorbereitung

Thematisch vorbereitete Informationsquellen auf einer Lernplattform bzw. in einem Lernmanagementsystem (LMS); Flipchart, Whiteboard oder Tablets, Karten, Stifte

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: 20–30 Studierende

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für die (soziale, kulturelle, historische) Kontextabhängigkeit bzw. kontextuelle Einbettung qualitativer Forschung und dessen Bedeutung für das Verstehen von Phänomenen
- Sensibilisierung für die Notwendigkeit, eigene Vorannahmen und methodische Entscheidungen kritisch zu hinterfragen (Positionalität, Reflexivität; s. [2.1 Epp](#) in diesem Band)
- Sensibilisierung dafür, Phänomene multiperspektivisch zu betrachten, um Schlüssel-/Kernphänomene herauszuarbeiten

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf einer selbstständigen Auseinandersetzung mit verschiedenen Informationsquellen, auf deren Grundlage die Studierenden *Kontext-Maps* erstellen. In Orientierung an einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis wird das Thema in einer vorausgehenden Sitzung gemeinsam mit den Studierenden ausgewählt. Anstelle eines informierenden Vortrags über die Bedeutung des Kontextes in der qualitativen Forschung erschließen sich die Studierenden über diesen handlungsorientierten Zugang eigenständig ein vielschichtiges Verständnis zentraler Prinzipien qualitativer Forschung. Dazu gehören insbesondere die Kontextabhängigkeit sowie die damit verbundene Multiperspektivität, Positionalität und Notwendigkeit der Reflexivität (s. [2.2 Kallenbach](#), [2.3 Fuhrmann/Stamann](#) u. [2.4 Kaufhold](#) in diesem Band). Im eigenen Tun und über die Visualisierung mittels Kontext-Maps erfahren sie nicht nur, wie Interpretation, Selektion und Anordnung von Kontext das *Verständnis* eines Phänomens prägen, sondern auch, wie durch diese Perspektivierung das *Phänomen selbst im Forschungsprozess zugeschnitten und konstruiert* wird.

Die Übung eignet sich vor allem im Seminkontext, sowohl in Bachelor- als auch Masterstudiengängen. Die Besonderheit besteht darin, dass die Studierenden über die Vermittlung methodologischen und methodischen Wissens hinaus inhaltlich an einem Themenkomplex arbeiten. Die Notwendigkeit von Vorwissen hängt von der Einbettung und den damit verbundenen Anschlüssen ab: Soll bspw. über den Aspekt der Multiperspektivität zu unterschiedlichen Auswertungsverfahren übergeleitet werden, ist es sinnvoll, vorab Grundlagen und Verfahren der Datenerhebung thematisiert zu haben.

Beschreibung der Übung

In Vorbereitung der Übung wählt der:die Dozierende ein Thema aus, das reich an kulturellen, sozialen und/oder historischen Kontexten ist. Im vorliegenden Fall wurde gemeinsam mit den Studierenden und in Passung zum Studiengang die Thematik *Inklusive Bildung* ausgewählt. Zu dieser Thematik wurden im begleitenden LMS-Kurs (in diesem Fall Moodle) vom Dozierenden zu verschiedenen Themenaspekten unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung gestellt: Berichte zu bildungspolitischen Empfehlungen und gesetzlichen Grundlagen, Fallstudien von Kindertageseinrichtungen und Schulen zur Umsetzung inklusiver Praktiken, Podcasts, Blogeinträge von pädagogischen Fachkräften und Eltern, Texte zur historischen Entwicklung sowie Videos und Dokumentationen. Um differente Rahmenbedingungen und Umsetzungen in unterschiedlichen Ländern sichtbar zu machen, wurden auch internationale Perspektiven einbezogen.

Phase 1: Arbeitsauftrag und Gruppenbildung (5 min.)

Ausgehend von der Frage, was inklusive Bildung bedeutet und welche theoretischen und praxeologischen Zusammenhänge sich eröffnen, wählen die Studierenden einen

Themenaspekt aus, mit dem sie sich beschäftigen möchten (z. B. historische Entwicklung, Umsetzung in Kita und Schule). Auf diese Weise erfolgt eine interessengeleitete Gruppenbildung. Im Anschluss erklärt der:die Dozierende den Arbeitsauftrag (s. Box): Die Studierenden erstellen in Gruppen eine *Kontext-Map*, in der verschiedene Einflusskomponenten zur Thematik notiert bzw. visualisiert und mithilfe von Pfeilen, Linien etc. miteinander in Verbindung gebracht werden. Das übergeordnete Ziel dieses Vorgehens besteht darin, ein Schlüssel- oder Kernphänomen herauszuarbeiten. Dabei sollen sowohl explizite Aspekte (z. B. rechtliche Rahmenbedingungen, schulische Infrastruktur) als auch implizite Komponenten (z. B. Werte, Normen, Erwartungen) sichtbar werden.

Arbeitsauftrag zur Übung „Kontext-Mapping“

Erstellung von Kontext-Maps

1. Bilden Sie interessengeleitete Gruppen (ca. 4-6 Studierende) (5 min.).
2. Setzen Sie sich mit Ihrem gewählten Themenaspekt auseinander. Gehen Sie folgendermaßen vor (45 min.):
 - Einzelarbeit:
 - Sichten und analysieren Sie die im LMS-Kurs eingestellten Quellen.
 - Erstellen Sie eine Mindmap mit zentralen Begriffen.
 - Gruppenarbeit:
 - Stellen Sie sich Ihre Mindmaps gegenseitig vor und diskutieren Sie, welches Kernphänomen Ihres Erachtens im Zentrum steht.
 - Erarbeiten Sie nun gemeinsam an der Flipchart eine Kontext-Map, in der Sie um das Kernphänomen herum sowohl explizite (z. B. rechtlicher Rahmen) als auch implizite (z. B. Werte) Aspekte der Thematik als kontextuelle Komponenten auf Karten anordnen, diese über Pfeile, Linien etc. verbinden und auf diese Weise ein Konzept von/zu inklusiver Bildung visualisieren.
 - Diskutieren und reflektieren Sie die Chancen und Herausforderungen, die Sie während Ihres Arbeitsprozesses erlebt haben.

Präsentation der Kontext-Maps (25 min.)

3. Präsentieren Sie Ihre Kontext-Map Ihren Kommiliton:innen.

Diskussion im Plenum (15 min.)

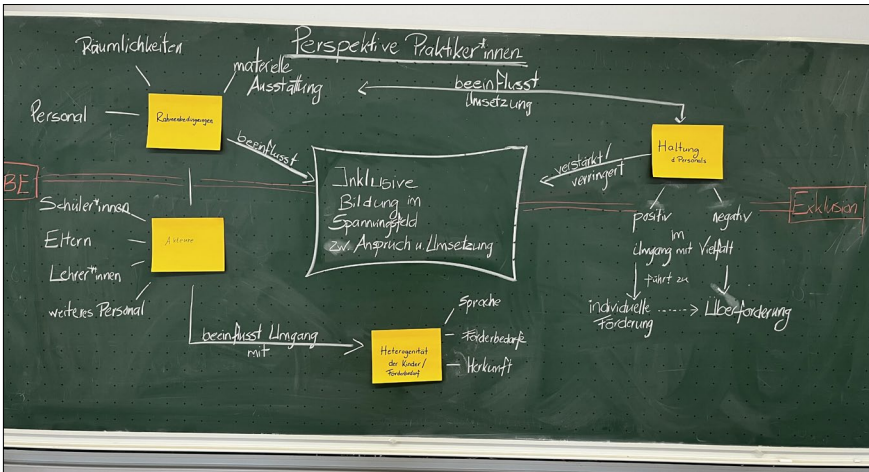
4. Diskutieren und reflektieren Sie mit Bezug zur qualitativen Forschung, deren Datenerhebung und -auswertung:
 - Was wird anhand der Kontext-Maps deutlich?
 - Was sind Ihre Erkenntnisse?
 - Was leiten Sie für Ihre eigene Forschung bzw. den Forschungsprozess ab?

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen im Detail erläutert.

Phase 2: Thematische Auseinandersetzung (45 min.)

Im Anschluss arbeiten die Studierenden, wie im Arbeitsauftrag ausgeführt, zunächst in Einzelarbeit und dann in Gruppen an ihrem spezifischen thematischen Aspekt. Hierzu analysieren sie die bereitgestellten Quellen, indem sie deren Inhalte systematisch erschließen, zentrale Aussagen herausarbeiten und auf ihre thematischen Schwerpunkte hin untersuchen. Über den ersten Schritt der Einzelarbeit eröffnen sich bereits erste differente Deutungshorizonte, die zum Austausch anregen. Im zweiten Schritt erstellen sie in der Gruppe eine gemeinsame Kontext-Map (s. Abbildung 1). Ziel der Gruppenarbeit ist eine Visualisierung von relevanten Aspekten und deren Verknüpfungen untereinander. Dafür notieren die Studierenden zentrale Begriffe auf Karten, positionieren diese räumlich zueinander und zeigen Beziehungen zwischen den Begriffen durch Pfeile an. Die Kontext-Maps werden an Flipchart, Tafel oder Stellwand visualisiert. Durch den gemeinsamen Austausch über die Quellen und die Anordnung der Karten erarbeiten die Gruppen schrittweise ein differenziertes Verständnis zu inklusiver Bildung und deren Kontextkomponenten. Zugleich sind diese Erfahrungen und die hierdurch entstandenen Diskussionen in den Gruppen die Grundlage für die anschließende Diskussion im Plenum über zentrale Prinzipien qualitativer Forschung (z. B. Multiperspektivität, Positionalität).

Abbildung 1: Beispiel einer Kontext-Map (auf der linken Seite ist der Begriff „Teilhabe“ zu ergänzen)



Phase 3: Präsentation (25 min.)

Nach der Gruppenarbeitsphase präsentieren die Gruppen nacheinander ihr Vorgehen und ihre Kontext-Maps im Plenum. Dabei gehen sie u. a. darauf ein, welche Verbindungslinien sie ausmachen konnten, wie sie zu ihrem Kernphänomen und der Anordnung der Karten gekommen sind, welche Aspekte sie als besonders relevant für inklusive Bildung erachten und welche Aspekte möglicherweise bewusst weggelassen wurden. Idealerweise sind die erstellten Maps nach der Präsentation im Raum weiterhin sichtbar, um im nächsten Schritt gruppenübergreifende Erkenntnisse destillieren zu können. Die Präsentation umfasst sowohl die inhaltlich-thematischen Ergebnisse als auch die Reflexionen über den methodischen Prozess, etwa welche Schwierigkeiten beim Mapping aufgetreten sind und wie sie damit umgegangen sind.

Phase 4: Diskussion im Plenum & Reflexion im Lerntagebuch (15 min.)

Der Kern der Übung besteht in der gemeinsamen Diskussion und Reflexion im Plenum. Unter Einbezug aller Kontext-Maps werden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und übergreifende Erkenntnisse auf zwei Ebenen diskutiert: inhaltlich-thematisch sowie im Hinblick auf methodologische und methodische Aspekte. Der Fokus liegt dabei klar auf der methodisch-methodologischen Ebene, auf der u. a. folgende Fragen verhandelt werden:

- Welche unterschiedlichen Kontextebenen werden sichtbar (Makro-, Meso-, Mikroebene)?
- Worauf verweisen die unterschiedlichen Kontext-Maps?
- Was zeigte sich im Prozess des Mappings? Welche (ersten) Herausforderungen lassen sich für die Datenerhebung und -auswertung der qualitativen Forschung ableiten?

Hier stehen die Kontextabhängigkeit und damit verbundene Multiperspektivität, Positionalität und Reflexivität im Vordergrund. Die einzelnen Gruppen haben sich mit Aspekten inklusiver Bildung in unterschiedlichen Kontexten auseinandergesetzt, unterschiedliche Kontextebenen bearbeitet und entsprechend differente Kernphänomene und Verknüpfungen herausgearbeitet. Diese Vielfalt wird genutzt, um visuell erfahrbar zu machen, wie stark qualitative Forschungsergebnisse von der Perspektive der Forschenden und den gewählten Kontexten abhängen. Durch sie wird aufgezeigt, inwiefern die Analyse von Kontexten mit entscheidend ist, um Phänomene besser zu verstehen. Indem Studierende erläutern, warum sie welche Aspekte verbunden oder ausgeschlossen haben, wird zudem sichtbar, wie stark Forschungsergebnisse von methodischen Ordnungs- und Auswahlprozessen sowie der Positionalität der Forschenden abhängen. Die Studierenden werden auf diese Weise zur Reflexion methodischer Entscheidungen angeregt.

Der:die Dozierende moderiert die Diskussion. Die Moderation beinhaltet auch, dass die Lehrperson durch gezielte Impulse die Studierenden dafür sensibilisiert, ihre Vorannahmen und methodischen Entscheidungen kritisch zu hinterfragen.

Hinweise und Modifikationen

Aus der Erfahrung heraus gilt es bei der Durchführung der Übung, folgende Aspekte im Blick zu behalten:

- Als eine der zentralen Herausforderungen erweist sich die *Vorbereitung der Materialien*, die den Studierenden im Sinne einer vorbereiteten Lernumgebung zur Verfügung gestellt werden. Die Vorbereitung nimmt entsprechend Zeit in Anspruch. Im Wissen darum, dass die Übung zugleich eine inhaltliche Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik ermöglicht, die für die Studierenden studiengang- und disziplinübergreifend relevant ist, und somit die Motivation steigert, wird der Mehraufwand bei der Vorbereitung bewusst in Kauf genommen.
- Für die abschließende Plenumsdiskussion ist die *Rolle des:der Dozierenden als Moderator:in* von zentraler Bedeutung, da die Studierenden teils dazu tendieren, die inhaltliche Thematik ausschweifend zu diskutieren. Eine Moderation, der es gelingt, die Beiträge der Studierenden immer wieder an die Prinzipien qualitativer Forschung zurückzubinden, erweist sich im Hinblick auf das Erreichen der Lernziele daher als zentral.

Modifiziert wurde die Übung bereits insofern, dass alternativ zur Flipchart und den Karten die Kontext-Map digital erstellt wurde (z. B. über digitale Plattformen wie Miro, Jamboard usw.), was das Teilen der Maps erleichtert und eine automatische Versionierung ermöglicht.

Als weitere Abwandlung, die auch eine Erweiterung beinhaltet, können die Studierenden in Ergänzung zur Diskussion und im Nachgang der Seminarsitzung einen Eintrag in einem Lerntagebuch verfassen, indem sie a) exemplarisch an einem selbst gewählten Beispiel reflektieren, inwiefern ihr eigener familiärer und biografischer Kontext ihre Wahrnehmung beeinflusst und b) Erkenntnisse aus der Übung für ihre eigene Forschungspraxis ableiten.

Anschlüsse

Im Anschluss an die Übung eröffnen sich verschiedene Themenfelder, an welche die:der Dozierende anknüpfen kann:

- *Prinzipien qualitativen Forschens*: Die Erfahrungen und Erkenntnisse der Übung bezüglich der Kontextgebundenheit qualitativer Forschung können als Ausgangspunkt genutzt werden, um weitere Prinzipien qualitativer Forschung, wie eine selbstreflexive Forschungshaltung, umfassender zu thematisieren (s. [1.2 Weydmann](#), [3.1 Schreier](#) u. [2.4 Kauffold](#) in diesem Band).
- *Datenerhebung*: Ausgehend von der Übung können unterschiedliche Erhebungsverfahren (Interviews, Beobachtung etc.) und deren Eignung für verschiedene Forschungsfragen und -gegenstände diskutiert werden (s. [3.5 Panenka](#), [4.2 Hoenen/Tietmeyer](#) u. [4.3 Nowak et al.](#) in diesem Band).

- *Datenauswertung*: Von der durch die Übung verdeutlichten Mehrperspektivität kann zu unterschiedlichen Datenauswertungsverfahren in der qualitativen Forschung übergeleitet werden (s. **5.1 Ploder** u. **5.11 Peters/Truschkat** in diesem Band).
- *Concept-Mapping*: Die Übung kann auch genutzt werden, um systematisch Concept-Mapping als Analysetechnik in den Blick zu nehmen und die Abgrenzung zu einem alltäglichen Mind-Mapping zu verdeutlichen.
- *Kritische Reflexion einzelner Studien*: Es können im Anschluss einzelne Studien herausgegriffen und diese im Hinblick auf den methodologisch-methodischen Zugang kritisch reflektiert werden (s. **6.9 Berli et al.** in diesem Band). Dies setzt jedoch voraus, dass die Studierenden bereits über grundlegendes Wissen zu den unterschiedlichen qualitativen Forschungsansätzen verfügen.

Weiterführende Literatur

- Hollstein, Betina/Ullrich, Carsten G. (2003): Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Sozialforschung. In: *Soziologie* 32, 4, S. 29–43.
- Jahn, Markus/Viehring, Kathrin/Fiene, Christina/Siegmund, Alexander (2015): Mit Concept Maps systematisches Denken von Schüler/innen bewerten. In: Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. Münster: LIT, S. 340–367.
- Pflüger, Jessica (2013): *Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01226-7>.
- Schanze, Sascha/Größ-Niehaus, Thomas/Hundertmark, Sarah (2011): Verstehen sichtbar machen. In: *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie* 22, 145/125, S. 68–74.

3 Soziale Wirklichkeiten beobachten

3.1 „Kitchen Stories“: Die Küche als Ort der Vermittlung von Grundprinzipien qualitativen Forschens

Margrit Schreier

In dieser Übung dient der Film „Kitchen Stories“ (2003, Regie: Bent Hamer) als Ausgangspunkt, um Prinzipien und Haltungen des qualitativen Forschens zu erörtern. Er zeigt den Verlauf einer fiktiven norwegischen Studie über die Gewohnheiten schwedischer Junggesellen bei der Nutzung ihrer Küchen. Das sich – entgegen der Anweisung, keinen persönlichen Kontakt aufzunehmen – einstellende Wechselspiel zwischen Beobachtern und Teilnehmern der Studie bietet Anknüpfungspunkte, um die Grenzen quantitativer Forschung und die Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung zu diskutieren. Am Beispiel des im Mittelpunkt des Films stehenden Paares von Beobachter und Teilnehmer wird deutlich, dass es für die beiden unmöglich ist, nicht miteinander zu kommunizieren. Sie sprechen miteinander, werden Freunde und ähneln sich immer mehr – bis der Beobachter schließlich den Hof des Teilnehmers übernimmt. Der Film beinhaltet eine Fülle an Szenen und Material, um in der Übung u. a. das Menschenbild, die Relation zwischen Forschenden und Forschungssubjekt, Reflexivität, Innensicht und Außensicht zu diskutieren.

Keywords

Beobachtung, Grundhaltung qualitativen Forschens, Innensicht und Außensicht, Menschenbild, Reflexivität

Vorbereitung

- technische Ausstattung, um einen Film zu zeigen; am einfachsten per Laptop, separater Lautsprecher sollte vorhanden und angeschlossen sein
- Kopie des Films muss vorhanden sein; auf DVD oder heruntergeladen
- Handout mit Diskussionsfragen

Rahmenbedingungen

- Dauer: 150 min.

Ziele der Übung

- Bewusstmachen der Grenzen quantitativen Forschens
- Sensibilisierung für Möglichkeiten qualitativen Forschens
- Nachdenken über Elemente einer Grundhaltung qualitativen Forschens, insbesondere bezüglich Menschenbild, Relevanz von Innensicht, Reflexivität

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf einer konstruktivistischen Lerntheorie. In einem Prozess der Ko-Konstruktion stellen Lernende und Lehrende gemeinsam Bezüge zwischen dem Film und qualitativer Sozialforschung her (s. **6.1 Mey** in diesem Band). Die Übung erfordert kein Vorwissen und eignet sich somit am besten für Einführungsveranstaltungen beliebiger Art in die qualitative Sozialforschung (sowohl Seminare als auch Vorlesungen; sowohl Bachelor als auch Master). Sie kann in unterschiedlichen Studiengängen durchgeführt werden, mit homogenen oder heterogenen Gruppen von Studierenden, an verschiedenen Hochschultypen.

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus drei Phasen:

- Ansehen des gesamten Films
- Austausch und Reflexion in Kleingruppen
- Diskussion und Reflexion im Plenum

Diese werden im Folgenden genauer beschrieben, wobei der Schwerpunkt auf Anknüpfungspunkten im Film für eine methodisch-methodologische Diskussion liegt.

Phase 1: Ansehen des gesamten Films (90 min.)

Die erste Phase der Übung besteht darin, den Film gemeinsam anzusehen. Um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf Aspekte zu lenken, die für die Lehre qualitativen Forschens besonders relevant sind, können dabei Fragen vorgegeben werden. Welche Fragen dies im Einzelnen sind, hängt von der Ausrichtung der Lehrveranstaltung ab. Zu Beginn einer Einführungsveranstaltung in die qualitative Forschung ist es bspw. hilfreich, ganz grundsätzlich zu hinterfragen, weshalb die Beobachter im Film nicht in der Lage sind, die Vorgaben der Versuchsleitung einzuhalten. Auf diese Weise können Grenzen quantitativer Forschung und eines behavioristisch begründeten Menschenbildes sichtbar gemacht und alternative Möglichkeiten qualitativen Forschens aufgezeigt werden. Im Folgenden mache ich zunächst einige Vorschläge für Fragen und gehe dann auf Aspekte des Films ein, die für die weitere Diskussion von Bedeutung sind.

- Die Studie ist zunächst so angelegt, dass der Beobachter Folke nicht mit dem Teilnehmer Isak kommunizieren darf. Weshalb funktioniert das nicht? Gibt es Szenen im Film, bei denen das besonders deutlich wird? Mit dieser Frage wird die Relation zwischen Forschenden und Untersuchungsteilnehmer:innen in den Mittelpunkt gerückt.
- Wie verändert sich die Beziehung zwischen Folke und Isak im Verlauf der Studie? Wie wirkt sich das auf Folkes Erkenntnisse aus? Mit dieser Frage werden Aspekte von Innen- und Außensicht fokussiert.

- Wenn Sie Folke und Isak miteinander vergleichen: Inwiefern sind die beiden ähnlich oder verschieden? Verändert sich das im Laufe des Films? In der Diskussion dieser Frage können Studierende ein Bewusstsein für die Rolle der Forschenden und damit einhergehend für die Bedeutung von Reflexivität im Forschungsprozess gewinnen.
- Wer beobachtet hier wen? Damit wird bei den Studierenden ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass eine ‚objektive‘ Beobachtung, die das Feld nicht verändert, in den Sozial- und Humanwissenschaften nicht möglich ist.

Phase 2: Austausch und Reflexion in Kleingruppen (20 min.)

Die Teilnehmer:innen werden in Kleingruppen eingeteilt, und zwar am besten so, dass jede der vorgegebenen Fragen durch mindestens eine Gruppe abgedeckt ist. Dort tauschen sie sich zunächst allgemein über ihre Eindrücke zum Film aus. Anschließend besprechen und reflektieren sie eine der vorgegebenen Fragen genauer und bereiten sich darauf vor, die Ergebnisse ihrer Diskussion kurz im Plenum vorzustellen. Ziel dieser Phase ist es, dass die Studierenden im Austausch zur Einsicht in die Begrenztheit post-positivistischer Perspektiven und quantitativ orientierter Forschungsansätze gelangen – und zwar in jeweils den Hinsichten, die durch die vorgegebene Frage fokussiert werden.

Phase 3: Diskussion und Reflexion im Plenum (40 min.)

Auch in dieser Phase kann es sich anbieten, vor der Diskussion allgemeine Eindrücke zum Film zu sammeln, auf einem Flipchart oder einer Tafel festzuhalten und sich kurz darüber auszutauschen.

Im Anschluss stellen die Kleingruppen die Ergebnisse ihrer Diskussion zu den vorgegebenen Fragen vor. Dies kann entweder ganz offen mündlich erfolgen oder mit Unterstützung von Karten, die anschließend, soweit inhaltliche Anknüpfungspunkte bestehen, den bereits auf dem Flipchart oder der Tafel notierten Eindrücken zugeordnet werden. Die Fragen werden dann im Plenum von allen diskutiert und abschließend hinsichtlich ihrer Relevanz für die qualitative Forschung von der oder dem Lehrenden zusammengefasst. Dabei bietet es sich an, die Fragen getrennt und nacheinander zu besprechen. Diese Phase dient dazu, die verschiedenen Aspekte der Begrenztheit post-positivistisch orientierter Forschung zusammenzutragen, die zuvor in den Kleingruppen je einzeln diskutiert wurden, und aufzuzeigen, welche alternativen Möglichkeiten eine qualitative Herangehensweise bietet. Im Folgenden gebe ich einige Anhaltspunkte zu Szenen im Film, die für eine solche Diskussion von Bedeutung sind.

Die (Un-)Möglichkeit von Kommunikation

Zu Beginn der ‚Studie‘ halten die beiden Protagonisten sich strikt daran, nicht miteinander zu sprechen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht miteinander kommunizieren. In der Tat findet von Anfang an Kommunikation statt, wenn auch keine

verbale. Besonders aufschlussreich, auch für die Entwicklung der Beziehung zwischen den beiden, sind die folgenden Szenen:

Isak sitzt am Küchentisch und bereitet eine Reihe von Mausefallen mit Käse vor – eine sehr knifflige feinmotorische Tätigkeit. Folke muss unvermittelt niesen – und prompt schnappt eine Falle über Isaks Finger zu, der mit baumelnder Falle an der Hand das Licht ausschaltet und die Küche verlässt. Unsere Handlungen (als Forscher:innen und überhaupt) haben Konsequenzen für andere Menschen, ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt.

Folke sitzt allein auf seinem Hochsitz und macht Pause. Er isst ein gekochtes Ei, benutzt dafür Isaks Salzstreuer und stellt diesen schnell ab, als er hört, wie Isak sich nähert. Isak will nun seinerseits den Salzstreuer von seinem üblichen Platz nehmen – wo er sich aber nicht befindet. Folke hüstelt daraufhin diskret und zeigt mit dem Kopf in Richtung Salzstreuer. Folke geht hier im Feld – also in Isaks Küche – einer privaten Tätigkeit nach, verändert dabei die Gegebenheiten im Feld und schafft damit die Notwendigkeit für Kommunikation.

Kurz: Die Durchführung der Studie verlangt zwingend die Kommunikation zwischen den beiden Protagonisten – und sei es derart, dass ein Teilnehmer (wie Isak) sich der Teilnahme verweigert und dies durch seine Handlungen zum Ausdruck bringt.

Die Beziehung zwischen Folke und Isak

Die gerade beschriebenen Szenen lassen sich auch zur Analyse der Beziehung zwischen Folke und Isak nutzbar machen. Besonders einschlägig für die Entwicklung der Beziehung ist darüber hinaus folgende Szene:

Isak will sich am Küchentisch eine Pfeife stopfen, hat aber keinen Tabak mehr. Als Folke das sieht, lässt er seine eigene Packung mit Tabak vor Isak auf den Boden fallen. Isak hebt sie auf, stopft sich seine Pfeife, macht Kaffee und stellt zwei Tassen auf den Tisch. Daraufhin steigt Folke von seinem Hochsitz und trinkt mit Isak Kaffee, wenn auch noch im Stehen, und sagt ‚Danke‘.

In dem Moment, in dem Folke Isak seinen Tabak gibt, verändert er die Beziehung grundlegend. Isak ist nun nicht mehr der ‚Studienteilnehmer‘, der ‚Beobachtungsgegenstand‘, sondern ein anderer Mensch, ein Gegenüber, genauso wie Folke, mit ähnlichen Wünschen und Bedürfnissen. Komplementär ist Folke für Isak nicht mehr nur der ‚Beobachter‘, der Fremde in seiner Küche.

Diese Szene markiert einen Wendepunkt in der Beziehung der beiden. Aus dem ‚unbeteiligten Beobachter‘ wird ein ‚teilnehmender Beobachter‘ und schließlich sogar ein Mitglied des Feldes.

Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Folke und Isak

Zu Beginn des Films nehmen Folke und Isak unterschiedliche Rollen im Feld ein. Veranschaulicht werden diese Unterschiede auch dadurch, dass Folke sich zunächst im Feld bzw. Isaks Küche ausschließlich auf seinem Beobachter-Hochsitz in einer Ecke aufhält, während Isak ‚unten‘ am Küchentisch sitzt. Hier wird die klassische Hierarchie zwischen Forscher:in und beforschter Person sichtbar.

Zugleich sind aber von Anfang an auch Ähnlichkeiten wahrnehmbar: Beide sind Jungesellen, vermutlich Anfang 60, Einzelgänger und eher auf sich gestellt. Im Laufe des Films nähern die beiden sich einander immer mehr an: Sie interagieren auf gleicher Ebene in Isaks Küche; und sie ziehen sich beide festlich für die Feier von Isaks Geburtstag an.

Hier lässt sich gut die Frage anknüpfen, weshalb Folke sich wohl dazu bereit erklärt hat, in dieser Studie als Beobachter zu fungieren, und wie die Studie wohl verlaufen wäre, wenn die Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Teilnehmer geringer gewesen wäre.

Wer beobachtet hier wen?

Der Film spielt in vielen Hinsichten mit den Konzepten von Beobachtung und der Rolle des Beobachters. Auf den ersten Blick sind die Rollen klar verteilt: Folke fungiert als Beobachter, Isak als der Beobachtete. Schon früh im Verlauf der ‚Studie‘ sehen wir allerdings, wie Isak nachts unmittelbar über dem Hochsitz ein Loch in die Decke sägt, von dem aus er wiederum Folke beobachtet, der sich darüber nicht im Klaren ist. Hieran lässt sich herausarbeiten, dass Beobachtung bzw. Interaktion im sozialen Raum nie einseitig verläuft. Forschungsteilnehmer:innen verfügen über vergleichbare Kompetenzen wie die Forscher:innen und handeln entsprechend.

Hinweise und Modifikationen

- Der Film beinhaltet mehrere potenzielle Trigger: die Erkrankung von Isaks Pferd, Isaks Suizid, als deutlich wird, dass das Pferd nicht mehr zu retten ist, und das Abholen des Pferdes vom Hof, offensichtlich auf dem Weg zum Einschlafen. Lehrende sollten Studierende auf diese Trigger hinweisen und ihnen die Möglichkeit geben, entsprechende Szenen zu überspringen und/oder den Film nicht bis zum Ende zu sehen.
- Die Länge des Films beträgt etwa 90 Minuten, und idealerweise sollte eine Diskussion des Films unmittelbar im Anschluss an das Sehen des Films stattfinden. In das übliche Veranstaltungsformat ist das schwer zu integrieren. Hier bietet sich ggf. ein Block an einem Wochenende oder ein Filmabend mit anschließender Diskussion an. Oder es werden nur ausgewählte Sequenzen gezeigt und besprochen, wodurch die Länge der

Übung sich entsprechend reduziert. Für eine Auswahl eignen sich besonders die Szenen, die oben genauer dargestellt sind.

- Je nach Anzahl der Studierenden in der Veranstaltung kann es sinnvoll sein, in Phase 3 zunächst die Ergebnisse aller Gruppen zusammenzutragen, die dieselbe Frage besprochen haben, z. B. an einer Pinnwand, und erst dann zur Diskussion der Frage im Plenum überzugehen.

Anschlüsse

Für die Übung bestehen mehrere Anschlussmöglichkeiten, von denen im Folgenden zwei beispielhaft aufgeführt sind. Da die Übung sowieso schon zeitintensiv ist, bietet es sich an, solche Anschlussmöglichkeiten in späteren Sitzungen während des Semesters aufzunehmen:

- *Forschungsethik* (s. **6.7 Klingler et al.** in diesem Band): Zu Beginn des Films wird mehrfach sehr deutlich gemacht, dass Isak seine Zusage bereut, an der Studie teilzunehmen. In einer Szene stehen drei Personen auf einer Leiter vor Isaks Fenster und fordern ihn auf, die Tür zu öffnen. Hier bieten sich Anschlussmöglichkeiten für die Diskussion des Konzepts der freiwilligen Teilnahme und was diese beinhaltet. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Isak der Teilnahme nur zugestimmt hatte, weil den Teilnehmern als Vergütung ein Pferd versprochen wurde. Isak war davon ausgegangen, dass es sich dabei um ein ‚echtes‘ Pferd handelt. In der Tat wurde den Teilnehmern jedoch ein Holzpferd vor die Tür gestellt. Daran lässt sich diskutieren, inwieweit hier eine bewusste Täuschung der Teilnehmer vorliegt und welche Konsequenzen dies hat.
- *Außensicht und Innensicht*: Indem den Beobachtern untersagt wird, mit den Teilnehmern zu kommunizieren, sind sie in ihrem Forschungshandeln auf eine Außensicht auf die Teilnehmer beschränkt. Im Verlauf des Films werden immer wieder Irritationen sichtbar, die aus dieser Beschränkung resultieren: Was ist ‚Priem‘? Warum nimmt Isaks Nachbar nach dem Haarschneiden seine Haare mit? In einer Szene ruft ein Beobachter-Kollege Isak zu: „How can we think we understand anything by simply observing them? Positivistic? I’ve decided to quit. That’s the most positivistic thing I can do.“ [Wie konnten wir bloß auf den Gedanken kommen, dass wir irgendetwas verstehen, wenn wir sie einfach nur beobachten? Positivistisch? Mir reicht es – ich höre auf. Das ist das Positivistischste, was ich tun kann.] An diesen Beispielen lassen sich Konzepte von Innensicht, Außensicht, Verstehen sowie Konstruktionen erster und zweiter Ordnung diskutieren.

Weiterführende Literatur

Breuer, Franz (2003): Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen [44 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 4, 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>.

- Breuer, Franz (2020): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27–48. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2_2.
- Hamer, Bent (2003): Kitchen Stories [Film]. Filme Deutsche HD – Dailymotion.
- Wulff, Dan/St. George, Sally/Harper-Jaques, Sandy/Jaques, Lorne (2012): Kitchen stories: A review. In: The Qualitative Report 17, 44, S. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1713>.

3.2 Kollaborative autoethnografische Analysen

Julia Böcker¹

Es wird ein Set von drei unabhängig durchführbaren Übungen zum autoethnografischen Forschen vorgestellt, in denen Studierende sich selbst mündlich und/oder schriftlich zueinander ins Verhältnis setzen, um im Rahmen autoethnografischer Forschungsprozesse erste reflexive, erkenntnisleitende und theoretisierende Analysen und Vergleiche vorzunehmen. Die Studierenden sollen somit lernen, sich selbst zum Ausgangspunkt, Gegenstand und Medium der Analyse zu machen und Unsicherheiten zu bearbeiten. So lernen sie, ihre eigene Erfahrung (*auto*) ins Verhältnis zu den Erfahrungen anderer (*ethno*) zu setzen, zu analysieren und zu verschriftlichen (*grafie*), also Praktiken der autoethnografischen Analyse kennen, die nicht nur persönliche, sondern auch wissenschaftliche Erkenntnis verspricht (Ellis et al. 2011).

Keywords

Autoethnografie, Gefühle, Kollaboration, Reflexivität, Schreiben, Vulnerabilität

Vorbereitung

Handout oder Folien mit Instruktionen; Schreibutensilien; Objekte für Übung II; sofern vorhanden: Forschungstagebücher der Studierenden für Übung III

Rahmenbedingungen

- Dauer: *Übung I*: je nach Gruppengröße 10–20 min.; *Übung II*: 45–60 min.; *Übung III*: 60 min.
- Gruppengröße: 10–20 Studierende; die Gruppe sollte nicht zu groß sein, um eine vertrauliche Atmosphäre zu schaffen.

Ziele der Übungen

- Einnehmen einer autoethnografischen Forschungshaltung
- Einübung verschiedener Schreibtechniken als Erkenntnismethoden
- Abbau von Unsicherheiten in Bezug auf die Thematisierung des Selbst und Stärkung, (je)der eigenen Stimme Gehör zu verleihen
- kritische Reflexion der ethnografischen Konstruktion von Ähnlichkeit und Differenz

1 Ich verdanke Lydia Jørgensen, Tomke Schröder, Nicole Weydmann, Christina Weber, Christian Weidmann und dem Buch „Löffel – Löffel – Löffel: Beziehungsweisen der Dinge“ des Künstlers Andreas Kloker (2002) wertvolle Inspirationen für die hier vorgestellten Übungen.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übungen wurden in der fachübergreifenden Lehre, die auch kreative Vermittlungsformate erlaubt, entwickelt und erprobt. Im Sinne des Forschenden Lernens war das Ziel, autoethnografische Forschungsmethoden, d. h. Beobachtungs-, Schreib- und Analysestrategien, einzuüben. Thematischer Rahmen waren „Klimagefühle“, heuristisch gefasst als Gefühle angesichts des Klimawandels. Ein weiterer didaktischer Beweggrund für die Entwicklung der Übungen war, über wechselseitige Bezugnahmen soziale Anschlüsse herzustellen und damit der Isolation entgegenzuwirken, die Studierende angesichts des Themas (Klimagefühle), der Methode (Auseinandersetzung mit dem Selbst) und den universitären Anforderungen (individuelle Leistungslogik) artikulierten.

Dabei fiel es Studierenden mit sozial-, kultur- oder geisteswissenschaftlichen sowie künstlerischen Vorkenntnissen leichter, im akademischen Setting eine Ich-Perspektive einzunehmen. Eine Herausforderung ist die Bewertung der z. T. sehr persönlichen Artefakte, die im Seminar entstehen. Es sind deshalb klare Bewertungskriterien notwendig und – zur machtkritischen Stärkung studentischer Ich-Perspektiven – Formate ohne Benotung zu empfehlen.

Die Übungen basieren darauf, dass Studierende über einen längeren Zeitraum eigene (hier: autoethnografische) Erhebungen durchführen, d. h., anhand eines Forschungsinteresses eine Forschungsfrage entwickeln, (Selbst-)Beobachtungen machen und verschriftlichen. Dazu gehört auch das regelmäßige Anfertigen von Notizen in einem Forschungstagebuch, um den Prozess zu dokumentieren und voranzubringen. Die Übungen arbeiten mit dem ethnografischen Prinzip (s. **1.1 Ploder** u. **3.5 Panenka** in diesem Band), Vertrautes zu befremden und Fremdes in Vertrautes zu übersetzen (Hirschauer 2010). Sie versetzen Teilnehmende in die Lage, nach dem Besonderen und dem Verallgemeinerbaren ihrer Erfahrungen zu fragen. Zugleich helfen sie, Fragen und Themen zu identifizieren, die zu Forschungsfragen und -ergebnissen weiterentwickelt werden können. Die Übungen können disziplinübergreifend angewendet werden und eignen sich für Bachelor- und Masterstudierende.

Beschreibung der Übungen

Im Folgenden stelle ich drei unabhängig voneinander durchführbare Übungen vor, die jeweils Ähnlichkeiten, Differenzen und Relationen von Erfahrungen und Positionierungen explizieren, und damit helfen, den autoethnografischen Forschungsprozess voranzubringen:

- Übung I: Gesprächsorganisation über Bezugnahmen
- Übung II: Objektbasiertes Erzählen und Relationieren
- Übung III: Kollaboratives Schreiben

Übung I: Gesprächsorganisation über Bezugnahmen (10–20 min.)

Die Sprechreihenfolge wird über gegenseitige Bezugnahmen organisiert, indem Studierende aufgefordert sind, sich ins Verhältnis zu vorigen Redebeiträgen zu setzen, um einen eigenen Standpunkt bzw. Beitrag zu formulieren.

Anwendungsbeispiel 1: Vorstellungsnetz

Die Studierenden werden gebeten, sich als Person vorzustellen, allerdings nicht nacheinander in der Runde, sondern in spontaner Reihenfolge, sobald sie in Resonanz mit einem Beitrag gehen. Der Impuls kann lauten:

„Bitte stellt Euch kurz vor, mit Namen, Pronomen und Studiengang, und teilt ein Interesse oder eine Erfahrung mit dem Seminarthema [z. B. mit „Klimagefühlen“]! Eine:r beginnt und jemand anderes schließt daran an – egal ob in Anlehnung oder Abgrenzung! Wer mag beginnen?“

Hier kommen erste Relevanzen und Differenzen zur Sprache. Es bietet sich an, im Impuls Erfahrungen zum oder Interessen am Seminarthema zu erfragen, mindestens aber muss ein persönlicher Bezug möglich sein, der über die Nennung von Statusdaten hinausgeht. Erfahrungsgemäß kommt es zu ersten Ähnlichkeiten („Ich komme auch aus einem Dorf ohne Busanbindung“), interessanten Unterscheidungen („Ich empfinde keine Zukunftssorge, aber fühle mich deshalb schuldig“) und es entstehen erste Seminarbekanntschaften. Die dozierende Person schließt die Übung ab, indem sie einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede explizit hervorhebt und beispielhafte Fragen und Thesen aufzeigt, die sich daran entwickeln lassen. Studierende verstehen so das Prinzip der Übung und bekommen eine Idee davon, wie sich ein autoethnografisches Forschungsinteresse entwickeln lässt.

Anwendungsbeispiel 2: Takeaways

Auch der Abschluss einer Sitzung eignet sich für die wechselseitige Bezugnahme. Geeignet sind Sitzungen, in denen Erfahrungen gemacht oder Erkenntnisse gewonnen werden können, z. B. bei der gemeinsamen Interpretation von Datenmaterial. Der Impuls lautet:

„Welchen Gedanken, welche Erkenntnis oder welches Gefühl nehmet Ihr aus der heutigen Sitzung mit? Eine:r beginnt und jemand anderes schließt daran an!“

Es empfiehlt sich, vorab festzulegen, ob jede:r etwas sagen soll oder ob die Übung nur so lange läuft, wie sich Teilnehmende freiwillig äußern („Jede:r soll ein kurzes Statement abgeben!“ vs. „Es beteiligt sich, wer möchte, niemand muss etwas sagen!“). Auch ist es sinnvoll, den Studierenden zunächst einige Minuten Zeit zum Nachdenken zu geben, bevor die Gedanken im Plenum geteilt werden. Die dozierende Person kann einen zusammenfassenden oder persönlichen Abschlusskommentar machen

oder die Beiträge stehen lassen. Wichtig ist es, die Äußerungen nicht zu bewerten oder zu korrigieren.

Übung II: Objektbasiertes Erzählen und Relationieren (45–60 min.)

Diese Übung arbeitet mit materiellen Objekten, um Erfahrungen intersubjektiv greifbar und erzählbar zu machen. Im Vorfeld werden die Studierenden gebeten, ein Objekt mitzubringen, mit dem sie eine Erfahrung verbinden (oder das diese symbolisiert), die für ihre Forschung relevant sein könnte. In meinem Seminar lautete der Arbeitsauftrag:

„Bringt zur Sitzung ein Objekt mit, mit dem Ihr ein klimabezogenes Gefühl oder eine Erfahrung verbindet oder das diese/s symbolisiert. Es kann alles sein, ein Stein, ein Foto, ein anderes Ding... Stellt Euch darauf ein, die Erfahrung zu erzählen.“

Der Auftrag muss dem Seminarkontext angepasst werden („... eine Erfahrung mit XY“).

Phase 1: Notizen zum eigenen Objekt

Es kann hilfreich sein, zunächst nur den ersten Teil der Übung zu erläutern, damit Studierende die Anforderung der zweiten Phase noch nicht berücksichtigen. Es geht darum, die Schritte *Selbstreflexion* und *Erzählung* vorerst zu trennen.

Notiert Euch individuell und stichpunktartig (7 min.):

- Welche Erfahrung/welches Gefühl symbolisiert das Objekt oder verbindet Ihr mit ihm?
- Welche Eigenschaften hat es? Wie passen diese zum Gefühl bzw. zur Erfahrung?

In dieser Phase erhalten die Lernenden Gelegenheit, sich zu vergegenwärtigen und zu dokumentieren, warum sie das Objekt mitgebracht haben. Sie sollen darüber nachdenken und notieren, was das Objekt ausmacht und für sie bedeutet: Was ist es? Wie ist es? Wofür wird es benutzt? Welche Assoziationen weckt es? Hier wird der individuelle Forschungsprozess vorangetrieben: Studierende sollen Implizites explizit machen und das Schreiben (z. B. Forschungstagebuch, Memos) zur Gewohnheit entwickeln.

Phase 2: Mobiler Austausch zu den Objekten

Tauscht Euch zu zweit oder dritt über Eure Objekte aus. Zeigt und gebt sie Euch. Findet jeweils Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Objekten und ihren Geschichten. Wechselt mindestens einmal Eure Gesprächspartner:innen. (20–45 min.)

Durch diese Übung kommen die Studierenden in einen Austausch über die Objekte und die damit verbundenen Erfahrungen. Die Objekte bieten einen manifesten, symbolischen und sinnlichen Zugang und erlauben es, von der individuellen Erfahrung zu abstrahieren. Zudem bieten sie über ihre materielle Beschaffenheit Möglichkeiten des Vergleichs. So brachte eine Studentin einige getrocknete Blätter mit, um uns ihren Duft zu zeigen, woraufhin eine Kommilitonin kommentierte: „Oh, ich habe nur etwas aus Plastik mitgebracht!“ Zentral ist der Wechsel der Gesprächspartner:innen, der etwa nach der Halbzeit von der dozierenden Person anzukündigen ist. Durch variierende Relationen offenbaren dieselben Objekte schließlich assoziativ ihre verschiedenen Eigenschaften. Die Objektpaare der Abbildung 1 sind zur Veranschaulichung denen im „Klimagefühle“-Seminar nachempfunden. Der Schlitten und der Stock (Relation 1) resonierten z. B. als Spielzeuge, die Bilder von Kindheit und Sorgen um eine bedrohte Zukunft hervorriefen (schneefreie Winter, sterbende Wälder). Der Stock und das Handyfoto eines Hirschkäfers (Relation 2) resonierten als Fundstücke aus der Natur, die ‚Schätze‘ birgt und Staunen lässt. Der Schlitten und das Handyfoto wiederum (Relation 3) offenbarten die Involvierung in der Nutzung natürlicher Ressourcen (Wildnis ‚entdecken‘, Wintersport, Holz- und Handyproduktion) und damit verbundene Schuldgefühle.

Abbildung 1: Objektrelationen



Tipp: Mit einem Spaziergang im Grünen verbinden! Das gemeinsame Gehen ermöglicht das Erzählen und Hören persönlicher Erfahrungen, niedragschwellige Platzwechsel und fluide Bezugnahmen sowie zwischenzeitliches Schweigen und Nachdenken.

Abschluss: Austausch im Plenum und Zeit für Notizen

Abschließend wird im Plenum noch einmal der Raum eröffnet, die Übung zu reflektieren. Gefragt wird entweder nach den entdeckten Relationen (Ähnlichkeiten und Differenzen) und/oder nach den Erfahrungen mit der Übung („Wie eignete sie sich als Erkenntnisinstrument für Euren Forschungsprozess?“), um Erkenntnisse explizit und für alle Teilnehmenden zugänglich zu machen. Studierende bekommen noch einmal Zeit, sich Notizen im Forschungstagebuch zu machen, um ihre Erkenntnisse zu dokumentieren.

Übung III: Kollaboratives Schreiben (60 min.)

In dieser Schreibübung verschwimmen die Grenzen des autoethnografischen Ichs, da Autor:innen an gemeinsamen Texten arbeiten. Sie eignet sich hervorragend, um Forschungsideen zu vertiefen, Manuskriptentwürfe zu kreieren und die ethnografische Grenzziehung zwischen Eigenem und Anderen zu hinterfragen. Sofern vorhanden, können Studierende hier zur Ideenfindung auf ihre Forschungstagebücher zurückgreifen.

Phase 1: Identifikation von gemeinsamen Themen und Untersuchungsgegenständen (15 min.)

Die Studierenden arbeiten in Dreiergruppen. Wichtig: Es ist anzukündigen, dass die Dokumente (PC, Notizblock usw.) während der Übung mit Kommiliton:innen getauscht werden, damit die Teilnehmenden dies bei der Wahl der Schreibutensilien berücksichtigen können. Um die Anmoderation einfach zu halten, empfiehlt es sich, erst nur die Idee und den zeitlichen Rahmen der Übung darzulegen und die genaue Aufgabenstellung der zweiten Phase dann im Anschluss an die erste zu formulieren.

1. Jede:r für sich: Identifiziert Themen und/oder Untersuchungsgegenstände, die Ihr in Bezug auf Eure Forschungsfrage interessant findet und weiterverfolgen möchtet. (5 min.)
2. Stellt Euch nun die Themen gegenseitig vor und wählt gemeinsam ein Thema von jedem Gruppenmitglied aus, mit dem alle Gruppenmitglieder etwas anfangen können. Notiert die gewählten Themen/Untersuchungsgegenstände. (10 min.)

Zunächst soll jedes Gruppenmitglied für sich Themen und/oder Untersuchungsgegenstände identifizieren, denen sie:er in der eigenen Forschung weiter nachgehen möchte. Tipp: Diese Aufgabe kann als Hausaufgabe gegeben werden, sodass dieser Schritt in der Sitzung entfällt. Anschließend sollen sich die Studierenden in der Dreiergruppe über ihre Interessen austauschen und pro Gruppenmitglied ein Thema bestimmen, das mit allen resoniert.

Phase 2: Drei Schreibphasen, drei Texte entstehen (30 min.)

Es folgen drei getrennte Schreibphasen. Zu Beginn schreibt jede:r zu einem Thema, sodass gleichzeitig drei Texte entstehen, die dann nach 10 Minuten getauscht werden. Das Schreiben kann dabei durch die bisherigen Forschungsprozesse inspiriert sein. Es ist also ausdrücklich erlaubt, Forschungsnotizen, (Selbst-)Beobachtungen, Zitate usw. aus den Forschungstagebüchern oder Seminarunterlagen in den Text einfließen zu lassen. Es empfiehlt sich, einen Timer mit Tonsignal zu setzen. Die Aufgabenstellung lautet:

1. Jede:r beginnt, zu einem Thema/Untersuchungsgegenstand zu schreiben. Nutzt gern, sofern vorhanden, bisherige Forschungsnotizen ((Selbst-)Beobachtungen, Zitate, Überlegungen) und schreibt, was Euch zum Thema einfällt. (10 min.)
2. Tauscht die Dokumente, lest zur Inspiration die letzten ein, zwei Sätze und schreibt nun zu diesem Thema/Untersuchungsgegenstand. (10 min.)
3. Tauscht ein zweites Mal, lest die letzten Sätze und schreibt Eure Gedanken hierzu auf. (10 min.)

Phase 3: Lesen und Austauschen (15 min.)

Die Gruppenmitglieder lesen sich die Texte durch und tauschen sich kurz aus. Abschließend wird im Plenum Raum gegeben, die Übung zu reflektieren und Ergebnisse zu teilen. Mögliche Fragen sind: „Wie ging es Euch mit der Übung? Wie überzeugt seid Ihr vom Ergebnis? Welche neuen Erkenntnisse vermitteln die entstandenen Texte?“

Einige Studierende betonten ihre anfänglichen Schreibhemmungen, die überraschende Qualität und Länge der Texte und den inhaltlichen und emotionalen Mehrwert des gemeinsamen Schreibens. Es ist zudem zu erwarten, dass in einigen Texten starke inhaltliche Brüche und Kontraste auftauchen, während in anderen kaum mehr zu erkennen ist, wann der:die Autor:in wechselt. Es bietet sich eine Diskussion über die Grenzziehung zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘ an: „Wie werden in den Texten ‚eigene‘, ‚gemeinsame‘ oder ‚fremde‘ Erfahrungen konstruiert? Inwiefern sind wissenschaftliche Manuskripte das Ergebnis individueller Leistung?“

Hinweise und Modifikationen

Das bezugnehmende Sprechen aus Übung I kann grundsätzlich bei jedem Diskussionsimpuls angewendet werden, bei dem Studierende aufgefordert sind, sich zu positionieren.

Anschlüsse

Anschlussmöglichkeiten bestehen u. a. zu folgenden Themen:

1. *Beobachtungsprotokolle*: In anderen Sitzungen geht es um Beobachtungsprotokolle. Diese stellen eine weitere Textsorte dar, in der Erfahrungen verschriftlicht und später analysiert werden (s. [2.3 Fuhrmann/Stamann](#) in diesem Band). In der interpretativen Auswertung in der Gruppe zeigen sich erneut heterogene Zugänge zum Datenmaterial, die Hinweise auf individuelle Positionalitäten geben können.
2. *Schreiben von Memos*: Die Erkenntnisse aus den Übungen können zum Ausgangspunkt von Memos gemacht werden (s. [5.1 Ploder](#) in diesem Band).

Weiterführende Literatur

- Ellis, Carolyn/Adams, Tony. E./Bochner, Arthur P. (2011): Autoethnography: An Overview [40 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 12, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>.
- Hirschauer, Stefan (2010): Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnografischer Einstellung. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–225. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_9.
- Jørgensen, Lydia (2023): It's All Method: Schmitz and Neo-Phenomenology. In: de Vaujany, François-Xavier/Aroles, Jeremy/Pérezts, Mar (Hrsg.): The Oxford Handbook of Phenomenologies and Organization Studies. Oxford: Oxford University Press, S. 602–621. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780192865755.013.32>.
- Ravn, Signe (2021): Using Objects to Help Facilitate Qualitative Interviews. <https://internationaljournalofsocialresearchmethodology.wordpress.com/2021/07/20/using-objects-to-help-facilitate-qualitative-interviews/> [Zugriff: 28.05.2025].
- Wilder, JeffriAnne (2019): Writing Collaboratively. In: Leavy, Patricia (Hrsg.): The Oxford Handbook of Methods for Public Scholarship. Oxford: Oxford University Press, S. 551–571. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190274481.013.14>.

3.3 Reflexive Vergegenwärtigung grundlegender Prinzipien und Konzepte qualitativen Forschens

Franziska Heinze

Kernstücke der Übung sind das forschende Tätigsein im Rahmen einer Sozialraumbegehung und die anschließende gemeinsame Auswertung und Reflexion des forschersichen Tuns sowohl im Vergleich unterschiedlicher Forscher:innen als auch unterschiedlicher method(olog)ischer Zugänge. Dabei wird es Studierenden ermöglicht, einen voraussetzungsarmen Einstieg in qualitatives Forschen zu finden. Die Abfolge aus praktischer Erfahrung, Reflexion und vergleichender Betrachtung ermöglicht Einsichten in verschiedene qualitative Herangehensweisen und ein erstes Verständnis von Konzepten wie Perspektivität, Standortgebundenheit oder Selektivität. So können unterschiedliche Wissensstände der Studierenden einbezogen und ein Übergang von alltagsweltlichem zu wissenschaftlichem Wissen und Denken begleitet werden.

Keywords

Forscher:innenrolle, Perspektivität, Prinzipien qualitativer Forschung, Selektivität, Sozialraumbegehung, Standortgebundenheit

Vorbereitung

- Lehrende benötigen Orts-/Sozialraumkenntnis und ein dazu passendes Thema.
- Vorzubereiten sind Arbeitsaufträge, ggf. Aushänge/Information über die Datenerhebung.
- Studierende benötigen Schreib- und Dokumentationswerkzeuge.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: ca. 20 Studierende
- Präsenzlehre

Ziele der Übung

- Kennenlernen verschiedener methodischer Zugänge
- Aufzeigen der methodisch-methodologischen Perspektivierung und Standortgebundenheit von Erkenntnis
- Einführung in grundlegende Prinzipien und Konzepte qualitativen Forschens
- reflexive Vergegenwärtigung von Vorwissen

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung dient dazu, in grundlegende Prinzipien und Konzepte qualitativer Forschung wie interpretative Zugänge, methodische Reflexivität und die Konstruktion sozialer Wirklichkeit einzuführen.

Die für die Übung zugrunde gelegten professionstheoretischen Anforderungen in der Sozialen Arbeit (Reflexivität, ethnografische Kompetenz, forschende Haltung) können im Anschluss an Dausien (2007) als Kern dessen begriffen werden, was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können: methodisch angeleitete, systematische Reflexivität, Vertrauen in die eigene Handlungs- und Deutungsfähigkeit und method(olog)ische Kompetenzen sozialwissenschaftlicher bzw. pädagogischer Professionalität. Forschungsorientiertes Lernen und Lehren soll Studierenden dabei nicht nur eigenständiges Lernen, sondern auch einen Wechsel vom Alltagsdenken zu fundiertem und reflektiertem Wissen über qualitative Forschungsmethoden und deren erkenntnistheoretische Grundlagen ermöglichen.

Die Übung entstammt der forschungsmethodischen Ausbildung im ersten Mastersemester des Studiums der Sozialen Arbeit und kann grundsätzlich in verschiedenen Studiengängen auf Bachelor- und Masterniveau eingesetzt werden. Sie bietet sich als Auftakt zu Semesterbeginn an, um die so gelegten Grundlagen über den Verlauf der Lehrveranstaltung immer wieder aufgreifen zu können.

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus vier aufeinander aufbauenden Phasen: Vorbereitung, Sozialraumbegehung mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, Austausch in Arbeitsgruppen sowie Zusammenführung im Plenum.

Phase 1: Vorbereitung (10 min.)

Einleitend werden ein Thema und eine Forschungsfrage vorgegeben. In das Thema wird nicht eingeführt. Thema und Fragestellung sollten dabei einerseits anschlussfähig an den Studienkontext sein und sich andererseits mit unterschiedlichen qualitativen Methoden schnell erfassen und bearbeiten lassen. Ich nutze z. B. folgende Forschungsfragen: „Wie wird sozial-ökologische Transformation im Universitätskontext ausgestaltet?“, oder (und darauf beziehen sich die weiteren Beispiele hier): „Was macht eine Hochschule zu einer Hochschule?“

Einstieg

Ich beginne mit dem Hinweis, dass in einem Forschungsprozess die Auseinandersetzung mit vorhandenen Wissensständen und Forschungsdesideraten sowie die thematische Eingrenzung und Formulierung einer Forschungsfrage ein zirkulärer, aufwändiger Prozess ist, der für diese Übung abgekürzt wird. Stattdessen lasse ich die Studierenden im Plenum kurz erste Gedanken zur Forschungsfrage zusammen-

tragen (*Aktivierung von Vorwissen*) und halte diese für alle sichtbar (Whiteboard, Präsentation o. Ä.) fest (5–7 min.).

Anmoderation der Arbeitsaufträge

Die Studierenden untersuchen nun die Forschungsfrage empirisch. Zu diesem Zweck wird eine Sozialraumbegleitung und -erkundung durchgeführt, konkret dient der Hochschulcampus bzw. das Hochschulgebäude (alternativ: ein zügig erreichbarer anderer Sozialraum) als Erhebungsort. Ich erläutere in aller Kürze ausgewählte forschungsethische Standards: Da es sich um einen hochschulöffentlichen Raum handelt, der auch von anderen Menschen genutzt wird, braucht es ein Mindestmaß an Information und Aufklärung zu dieser Erhebung. Zufällige Passant:innen und mögliche Teilnehmer:innen sollen per Aushang über Anlass, Inhalt, Zweck und Dauer der Erhebung, über Datenschutz, ihre Rechte und eine Ansprechperson informiert werden (*informed consent*). Zu diesem Zweck habe ich Aushänge vorbereitet; alle Eingangs- bzw. Zugangstüren werden zu Beginn der Erhebung damit ausgestattet. Ein Ethikvotum wird nicht eingeholt, da keine Beeinträchtigung potenzieller Teilnehmer:innen zu erwarten ist, Daten direkt anonymisiert werden und ausschließlich mit forschungsmethodischen Erfahrungen und Einsichten der Studierenden weitergearbeitet wird.

Anschließend werden die Studierenden zufällig in gleich große Gruppen eingeteilt (3–4 Gruppen à max. 5 Personen pro Gruppe). Alle Personen einer Gruppe erhalten einen identischen Arbeitsauftrag (z. B. per Handout oder Tablet); insgesamt gibt es vier unterschiedliche Aufträge. Die Arbeitsaufträge werden zunächst von jeder Person einzeln bearbeitet. Fragen oder Unklarheiten zum Arbeitsauftrag werden direkt vor der individuellen Bearbeitung kurz besprochen (3–5 min.).

Exemplarische Arbeitsaufträge (Phase 1 und 2)

Gruppe 1:

Bitte fertigen Sie eine Skizze des vorgefundenen Raumes an. Notieren Sie die vorhandenen Raumelemente und ihre Funktion(en). Überlegen Sie: Welche Elemente sind besonders raumprägend, welche treten eher in den Hintergrund?

Halten Sie fest, welche Personen den Raum betreten bzw. sich im Raum befinden. Wie bewegen sich diese Personen im bzw. durch den Raum? Notieren Sie z. B. Bewegungsprofile (Laufwege), Aufenthaltsorte, Aufenthaltsdauer.

Gruppe 2:

Bitte dokumentieren Sie: Wie ist der Raum gestaltet? Welche Informationsangebote und (Inter-)Aktionsmöglichkeiten eröffnet der Raum? Welche architektonischen Raumnutzungsmöglichkeiten sind vorgegeben bzw. vorhanden? Welche flexiblen, ggf. kreativen Raumnutzungsmöglichkeiten sind vorhanden bzw. erkennbar? Beobachten und reflektieren Sie: Wer kann den Raum wie be-

treten und wie nutzen, wer ggf. nicht? (Gibt es praktische, physische, theoretische Zugangsbarrieren?)

Gruppe 3:

Bitte beobachten Sie die konkreten Handlungen, Tätigkeiten bzw. Interaktionen von Personen, die sich im Raum befinden und fertigen Sie hierzu ethnografische Notizen/Beschreibungen an.

Gruppe 4:

Bitte befragen Sie Personen, die sich im Raum befinden bzw. den Raum betreten oder verlassen:

- Was wollen Sie in diesem Raum machen bzw. haben Sie gemacht?
- Was macht diesen Raum aus Ihrer Sicht zu einer Hochschule?

Notieren Sie die Antworten bitte stichpunktartig. Erfragen Sie einige soziodemografische Angaben (Alter, Statusgruppe, Geschlecht). Notieren Sie, wie viele Personen Sie angesprochen und wie viele Ihnen die Fragen beantwortet haben.

Sie müssen die Personen vorab kurz über Anlass, Zweck und Rahmenbedingungen der Befragung aufklären und die Einwilligung in die Befragungsteilnahme einholen.

Phase 2: Sozialraumbegehung (20 min., zuzüglich der Wegzeiten)

Die Studierenden begeben sich gemeinsam in den zu erkundenden Sozialraum (z. B. Eingangsbereich des Hochschulgebäudes). Sie benötigen etwas zum Schreiben, Technik für Bildaufnahmen sowie die Arbeitsaufträge. Die Lehrperson benötigt die Aushänge, die über die Erhebung informieren. Während sie die Aushänge anbringt, beginnen die Studierenden mit den Erhebungen (Bearbeitung der Arbeitsaufträge). Dafür positionieren bzw. bewegen sie sich einzeln und frei im vorab abgesteckten Raum. Eine Gruppe erkundet, welche Raumelemente vorhanden sind und welche Funktion und Bedeutung ihnen zukommen kann. Zu diesem Zweck fertigen die Studierenden Raumskizzen an und zeichnen Bewegungsprofile der sich im und durch den Raum bewegendenden Personen auf. Eine zweite Gruppe untersucht die durch die räumlichen Gegebenheiten vorstrukturierten (Inter-)Aktionsangebote und -barrieren (z. B. Information/Orientierung durch Beschilderung/Wegweiser oder Aushänge). Hierfür fertigen die Studierenden Skizzen und Notizen an, machen Fotos oder dokumentieren Artefakte. Eine dritte Gruppe beobachtet das Geschehen und die Interaktionen von Personen im Raum und fertigt ethnografische Feldnotizen an. Der Fokus hierbei liegt auf der Beobachtung und Beschreibung konkreter Situationen bzw. Handlungen und deren Beschaffenheit. Dabei werden auch die Kommiliton:innen zum Gegenstand der Beobachtung und damit deren forschersche Tätigkeiten. Eine vierte Gruppe führt eine Kurzbefragung zufällig anwesender Personen durch. Dafür müssen die Studierenden dieser Gruppe zunächst Kontakt zu den befragten Personen herstellen und Mitwirkungsbereitschaft erbitten, um dann in anonymer Form die Antworten zu den von der Lehrperson bereitgestellten Interviewfragen sowie einige soziodemografische Angaben zu notieren.

Die Studierenden führen die Sozialraumbegehung entlang der Arbeitsaufträge selbstständig durch. Die Lehrperson ist anwesend und für die Studierenden sowie für Dritte ansprechbar. Eine weitere Anleitung der Studierenden oder Intervention der Lehrperson findet nur auf konkreten Anlass hin statt. Ich beobachte das Geschehen und notiere mir forschungsmethodisch interessante Vorkommnisse, Verhaltensweisen oder raumbezogene Beobachtungen (z. B. den Einfluss der Anwesenheit der Studierenden auf das Verhalten anderer Personen, das Vorgehen beim Sampling bei den Kurzbefragungen oder die sich möglicherweise von einer studentischen Perspektive unterscheidende Raumwahrnehmung und Dokumentation von Artefakten aus Lehrendensicht). Nach Ablauf der Zeit kehren wir gemeinsam in den Seminarraum zurück.

Phase 3: Gruppenarbeitsphase (25 min.)

Zurück im Seminarraum finden sich alle Personen derselben Gruppe (d. h. mit dem gleichen Arbeitsauftrag) an einem Tisch zusammen. Jede Gruppe erhält Reflexionsfragen zum Vorgehen und eine Frage zu Erkenntnissen hinsichtlich der Forschungsfrage (z. B. als Ausdruck oder Präsentation) und tauscht sich entlang dieser zur vorangegangenen Sozialraumbegehung aus. Die Studierenden vergleichen, welche Daten sie gewonnen haben, und überlegen, warum sich die Ergebnisse (nicht) ähneln. Ausgehend von den Daten verständigt sich jede Gruppe auf erste Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage. Dieser Prozess kann zusätzlich durch vorbereitete Kontrastierungsfragen unterstützt werden.

Exemplarischer Arbeitsauftrag (Phase 3)

1. Bitte besprechen Sie die Ergebnisse Ihrer Sozialraumbegehung in der Gruppe:
 - Welche Erkenntnisse haben Sie jeweils gewonnen, welche Erfahrungen gemacht? Welche Daten haben Sie jeweils gesammelt, dokumentiert und wie?
 - Worin liegen Gemeinsamkeiten, worin Unterschiede zwischen den von Ihren Gruppenmitgliedern jeweils gesammelten Daten?
 - Wodurch könnten diese Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede entstehen bzw. begründet sein?
2. Halten Sie als Gruppe drei aus der empirischen Erkundung abgeleitete Erkenntnisse zur Forschungsfrage fest.

Phase 4: Vorstellung und Zusammenführung im Plenum (30–35 min.)

Im letzten Teil der Übung stellen die vier Gruppen einander vor, wie sie methodisch vorgegangen sind und welche Erkenntnisse zur Forschungsfrage sie formuliert haben (5 min. pro Gruppe, insgesamt ca. 20 min.). Die Erkenntnisse werden der Gedankensammlung (s. Phase 1 Aktivierung von Vorwissen) hinzugefügt. Die Studierenden berichten über Bemerkenswertes und Herausforderndes während der Übung sowie

über erste Einsichten aus dem Austausch in der Gruppe. In dieser Phase ist es Aufgabe der Lehrperson, Bezüge und Unterschiede zwischen den Herangehensweisen und Erkenntnissen der verschiedenen Gruppen herzustellen (z. B. die Beobachtungsgruppe bitten, ihre Wahrnehmung der Befragungssituation zu schildern). Die Studierenden bringen ihre unterschiedlichen Wissensstände ein. Im Plenumsgespräch wird deutlich, dass qualitative Forschung ganz unterschiedliche Herangehensweisen umfasst, die jeweils vertiefende Einsichten zu ausgewählten Ausschnitten von Wirklichkeit ermöglichen. Was dabei in den Blick kommt, ist nicht nur vom methodischen Design, sondern auch von der Perspektivierung durch Auswahlentscheidungen und die forschende Person selbst mitbestimmt. Zentrale Konzepte wie bspw. Standortgebundenheit, Selektivität der Wahrnehmung oder Prinzipien und Methoden qualitativen Forschens können begrifflich eingeführt bzw. mit Erzählungen und Einsichten der Studierenden verknüpft werden (10–15 min.). Dieser Teil der Übung bringt vielfältige und für die Studierenden z. T. überraschende Einsichten hervor (z. B. Befragungs- und Beobachtungs-Bias).

Hinweise und Modifikationen

Je nach Vorwissen und Studienkontext der Studierenden sind einige Herausforderungen in der Umsetzung der Übung denkbar. Ohne vertieftes Vorwissen oder als Auftakt am Semesterbeginn verlangt die Übung von den Studierenden, sich mit nur minimaler Anleitung in eine Forschungssituation zu begeben. Für manche Studierende sowie hinsichtlich der Arbeitsaufträge, die sich jenseits ihnen bereits vertrauter Erhebungsmethoden bewegen, ist dies z. T. schwierig. Besonders zu Beginn der Übung ist es deshalb wichtig, Klarheit über den jeweiligen Arbeitsauftrag herzustellen und einzelne Studierende ggf. durch zusätzliche Anleitung zu unterstützen. Ich beobachte die Studierenden in den ersten Minuten der Sozialraumbegehung, um Unterstützungsbedarf erkennen und darauf reagieren zu können.

Die Besprechung und Reflexion der Arbeitsergebnisse in Gruppen sollen dazu beitragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der erhobenen Daten und Vorgehensweisen zu erkennen und bereits vorhandenes Vorwissen einzubeziehen. Diese Phase begleitend gehe ich reihum und höre in die Gruppenarbeit hinein. Bei Bedarf gebe ich ergänzende Fragen oder eigene Beobachtungen als zusätzliche Reflexionsmöglichkeiten in die Gruppen.

Die Übung kann je nach Studienkontext angepasst und z. B. der untersuchte Sozialraum und die Forschungsfrage variiert werden. In Phase 3 kann die Reflexion in anderen Sozialformen umgesetzt werden, bspw. anstelle einer Gruppenarbeit kann auch zu zweit bzw. schriftlich in Einzelarbeit reflektiert werden, wenn die Studierenden über einen ähnlichen und bekannten Vorwissensstand verfügen, auf den aktiv zurückgegriffen werden soll.

In einem Onlinesetting können die Phasen 1, 3 und 4 ähnlich einem Präsenzsetting im Plenum bzw. in Arbeitsgruppen (z. B. mittels Breakout-Gruppen) durch-

geführt und die Zusammenarbeit durch ein Kollaborationstool unterstützt werden. Für Phase 2 müssen die Arbeitsaufträge angepasst werden. Diese können entweder online realisiert und bspw. die Beobachtungssituation durch das Abspielen einer Videosequenz über den zu untersuchenden Sozialraum simuliert, paarweise Chat-Interviews, eine Analyse der Hochschulwebsite, kurze Gruppendiskussionen in Breakout-Gruppen oder eine virtuelle Begehung des Campus durchgeführt werden. Oder die einzelnen Phasen werden zeitlich entkoppelt, d. h., die Studierenden werden zunächst online in die Übung eingeführt (Phase 1), anschließend erkunden sie selbstständig bis zu einem vereinbarten Zeitpunkt einen ausgewählten Sozialraum (Phase 2) und zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen online die gemeinsame Reflexion und Auswertung (Phasen 3 und 4).

Anschlüsse

Damit die Übung ihren didaktischen Wert entfalten kann, ist ihre Einbindung in den weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung von zentraler Bedeutung. Dies gilt umso mehr, wenn die Phasen drei und vier nicht als gruppenbezogene bzw. gemeinsame Auswertung gestaltet sind. Vor diesem Hintergrund verorte ich ausgewählte methodische oder methodologische Aspekte der Übung am Ende der Sitzung im Ausblick auf die Folgesitzungen.

In diesen greife ich an geeigneter Stelle auf prägnante Beispiele und Erkenntnisse aus der Übung zurück und nutze sie, um spezifische Sachverhalte zu illustrieren oder den Übergang von alltagsweltlichen Vorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten zu gestalten. So thematisiere ich u. a. vertiefend ausgewählte Erhebungsmethoden (z. B. Beobachtung; s. 3.4 Dittrich u. 3.5 Panenka in diesem Band) und ihre methodologischen Grundlagen (z. B. Ethnografie), Gütekriterien sowie grundlegende Aspekte qualitativen Forschens wie:

- Standortgebundenheit: Die unterschiedlichen Daten und Erkenntnisse der Studierenden bieten anschauliches Beispielmateriale, um die jeweilige Standortgebundenheit von Methode sowie Forscher:in zu thematisieren (s. 2.1 Epp in diesem Band).
- Selektivität (der Wahrnehmung, des Samplings): Während der Übung wird in der Befragungsgruppe meist ein Selektions-Bias deutlich, da es den Studierenden leichter fällt, Peers anzusprechen als Menschen anderer Statusgruppen (z. B. Professor:innen). Dieses Beispiel nutze ich im weiteren Veranstaltungsverlauf, um in das Thema Sampling einzuführen.

Zahlreiche weitere Aspekte sind hier ausgehend von den konkreten Ergebnissen der Übung nutzbar.

Weiterführende Literatur

- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“ [27 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 8, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>.
- Kaufmann, Margrit E. (2019): Communities of Practice. In: Kaufmann, Margrit E./Satilmis, Ayla/Mieg, Harald E. (Hrsg): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–190. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_9.

3.4 Warum klappt es einfach so? Die (Selbst-) Beobachtung von Alltagshandlungen

Jan Dittrich

Mit dieser Übung werden Studierende in die Erforschung von Alltagshandlungen eingeführt. Sie beobachten Handlungen an sich selbst und anderen und beschreiben den Vollzug der Handlung. Die während der Handlung nötige Interpretation ist anderer Art als die Interpretation eines Textes im Seminar: Handlungen finden oft unter Zeitdruck, in Einbeziehung von nonverbaler Kommunikation in einer aktiv genutzten Umgebung statt. In dieser Übung lernen Studierende, sich der Herausforderung zu stellen: Wie verhält man sich ‚richtig‘, während man selbst mittendrin ist, und wie kann diese Situation gleichzeitig beschrieben werden?

Keywords

Beobachten, Beschreiben, Ethnomethodologie, Mikrosoziologie, Alltagspraktiken, Sinn

Vorbereitung

- Schreibmaterial für Notizen
- Handout mit einer Beschreibung der Übung (s.u. eingebundene Beschreibung)
- Vorschläge für Cafés in der Nähe für Studierende ohne Ortskenntnis

Die Übung kann überall dort durchgeführt werden, wo man ein Getränk bestellen und trinken kann. Innenstädte sind ideal, aber auch an einer außerhalb gelegenen Campus-Uni sollte es genug Möglichkeiten geben.

Rahmenbedingungen

- Zeitaufwand: 40 min.; Lehrende müssen unter Umständen nötige Wege bis zu den jeweiligen Orten (hier je Gruppe ein Café, Bäckerei o. Ä.) in der Zeitplanung berücksichtigen.
- Gruppengröße: bis 25 Studierende

Ziele der Übung

- Genaues Beobachten von Alltagssituationen erlernen
- Einübung eines anschaulichen Protokollierens von Handlungen
- Reflexion der gleichzeitigen Teilnahme und (Selbst-)Beobachtung im Feld

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Mit dieser Übung werden Studierende zum aktiven Forschen und dessen Reflexion angeleitet. Dieses Forschende Lernen kann im Fokus der Veranstaltung stehen oder als praxisorientierte Ergänzung von eher theorie-fokussierten Lehrformaten dienen. Die praktischen Erfahrungen werden durch die Diskussion der Notizen in den Seminarkontext geholt und gemeinsam reflektierbar (s. **1.1 Ploder** u. **3.5 Panenka** in diesem Band). Während die Problemstellung für alle Studierende gleich bleibt, können unterschiedliche Herangehensweisen ausprobiert und reflektiert werden. So kann gezeigt werden, dass Forschende:r, Forschungsfrage und Forschungsmethodik im Dialog stehen und verschiedene Herangehensweisen möglich und oft auch hilfreich sind (s. **6.5 Thielsch** in diesem Band).

Die Übung ist besonders für Seminare geeignet. Studierende benötigen kein besonderes Vorwissen, was die Übung für Gruppen mit heterogenen Lernständen oder Fächerkombinationen im Bachelor- und Masterstudium anwendbar macht.

Beschreibung der Übung

Vorstellung (10 min.)

Ich stelle zuerst das Grundinteresse der Übung vor: „Wie interpretieren wir und andere, was in Alltagssituationen das ‚richtige‘ Verhalten und eine ‚sinnvolle Handlung‘ ist?“ Dann beschreibe ich den groben Ablauf: der Beginn mit einer teilnehmenden Beobachtung, das Verfassen von Notizen, das erneute Zusammenkommen im Seminarraum und die gemeinsame Reflexion. Nach diesem Überblick leite ich das Aufteilen in Untergruppen an. Welches Verfahren ich bei der Aufteilung in Gruppen anwende, ist situationsabhängig. Je nach Gesamtgröße der Gruppe und der in der Nähe verfügbaren Cafés sind Untergruppen zwischen zwei bis vier Personen sinnvoll. Ich stelle dann den Übungsablauf vor und mache den Studierenden die Arbeitsanweisung zugänglich (z. B. als Ausdruck oder über einen Link):

Übungsbeschreibung für Studierende

In dieser Übung analysieren Sie mit dem Bestellen eines Getränks eine Alltagshandlung. Die Handlung selbst wird Ihnen vermutlich einfach erscheinen, schwieriger ist es, herauszufinden, *warum* es einfach ist!

Vorbereitung (5 min.)

- Suchen Sie sich ein Café, in dem Sie noch nicht waren (Bäckerei, Späti oder irgendein anderer Ort, an dem Sie ein Getränk bestellen können).

Teilnehmende Beobachtung (10 min.)

- Bestellen Sie ein Getränk (Kaffee ist aufgrund der vielen möglichen Variationen und der nötigen Zubereitung in der Beobachtung interessant).

- Machen Sie Notizen dazu, wie und warum Sie wussten (oder auch nicht!), was Sie tun mussten, um das Getränk zu bestellen.
- Beobachten Sie, wie andere bestellen; machen Sie ebenfalls Notizen dazu.
- Hinweise:
 - Welche Elemente wirken auf welche Weise zusammen? Welche Rolle spielen Blicke, Körperhaltung, eigene Position im Raum, Möbel, Geräte und die Interaktion damit?
 - Welche aufeinanderfolgenden Zeitabschnitte erkennen Sie? Wie werden diese von Teilnehmenden an der Handlung eingeleitet und beendet? Wie können Anfang und Ende der Abschnitte erkannt werden?
 - Auf welche vorhergehenden Handlungen wird aufgebaut, um die aktuelle Handlung zu ermöglichen? Welche Bedingungen und Konventionen leiten, was gerade passieren kann?
 - Was wird schweigend angenommen und was wird explizit nachgefragt?
 - Welche Aspekte des erfolgreichen Handlungsvollzuges sind gut in der Selbstbeobachtung nachzuvollziehen, welche Aspekte zeigen sich bei der Beobachtung anderer?
 - Was wird wie dokumentiert und welche Aspekte der Situation werden dadurch hervorgehoben? Adjektivreiche Beschreibungen, die ein Gefühl für die Situation vermitteln, akribische, umfassende Aufzeichnung in einer Tabelle, in der die Zeilen die Zeitpunkte sind und Spalten verschiedene Modalitäten vermerken (*Körper, Raum, Gesprochen...*), oder Skizzen mit Sprechblasen und reingekritzelter Anmerkungen sind möglich. Sie erlauben es, die Beobachtung auf verschiedene Weisen festzuhalten und zu interpretieren.

Vergleich der Erfahrungen und Notizen im Café (10 min).

- Vergleichen Sie Ihre Notizen – Wo gibt es Unterschiede in der Struktur oder im Fokus der Aufzeichnungen? Fallen Ihnen Beobachtungen auf, die im Rückblick wichtig sind, aber zunächst zu unwichtig zum Aufschreiben schienen?
- Ergänzen Sie Ihre Notizen gegebenenfalls.

Kehren Sie anschließend zur gemeinsamen Diskussion in den Seminarraum zurück.

Beobachtung und Feldnotizen (20 min.)

Die Studierenden führen die Übung mithilfe der Anleitung durch. Falls möglich, nehme ich selbst an der Übung teil (wenn auch nicht in einer Gruppe) und mache mir ebenfalls Notizen dazu, die ich dann in die Diskussion einbringen kann.

Diskussion in der Gruppe und gemeinsame Reflexion (10 min.)

Wenn die Studierenden zurückgekehrt sind, beginnen wir mit der Diskussion in der Gruppe. Zu Beginn frage ich jede Gruppe, wo sie ihre Beobachtung gemacht hat und was den Studierenden während der Übung aufgefallen ist.

Einige Erfahrungen bieten sich typischerweise für eine tiefere Diskussion an. Dazu gehören ‚Probleme‘ und ‚Missverständnisse‘ und deren Reparatur, das Beobachten anderer in der Reihe vor einem, die unweigerlich ‚adäquates‘ oder auch manchmal ‚falsches‘ Verhalten zeigen, wiederkehrende Missverständnisse und auch die Ermöglichung und Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten durch Möbel und andere Gegenstände.

Eine wichtige Frage ist, wie die Beobachtungen dokumentiert wurden: Die Handlung ist so alltäglich, dass selbst „Ich bestellte ein Getränk“ als Beschreibung an sich plausibel erscheint. Verlässt man sich aber nicht auf die Bekanntheit der Handlung, bemerkt man, dass in sehr kurzer Zeit sehr viel geschieht. Hier können verschiedene Stile verglichen werden: Der Zeitdruck kann in unvollständigen Sätzen und dem schnellen Springen zwischen Geschehen und kurzen Gedanken dazu gezeigt werden. Eine detaillierte Beschreibung von Körperpositionen und Handlungssequenzen dehnt die Zeit und ermöglicht, rückblickend zu erklären, was passiert ist. Es wird aber schwerer, das rasche Zusammenspiel aus Zeitdruck und Interpretation zu vermitteln. Eine ebenso plausible Entscheidung wäre es, Dokumentationsmodalitäten zu mischen und Skizzen als Mittel zu nutzen oder gar die ganze Situation in einem Comic zu schildern, in dem Raumsituation, Blicke, Gefühle und Bewegungen ganz anders als im Text gezeigt werden können.

Hinweise und Modifikationen

Die Frage, wie beim Handeln Verständlichkeit und Kooperation aufrechterhalten werden, lässt sich auch auf andere Situationen anwenden, wie dem ‚korrekten‘ Verhalten in Behörden, in der Wochenbesprechung der neuen WG, beim gemeinsamen Kochen etc. Diese Situationen in die Lehre einzubetten, ist aber schwieriger zu organisieren als ein Cafébesuch.

Anschlüsse

Die Übung kann eingesetzt werden, um Interesse an alltäglichen Situationen zu wecken. Das halte ich besonders in frühen Phasen des Studiums für relevant: Oft bestimmen noch untheoretisierte Großbegriffe (‚die Gesellschaft‘, ‚die Medien‘) die Idee von Forschung. Zudem lässt sich mit der Übung demonstrieren, dass auch Alltag und Routinen für die Forschung wichtig sein können. Die dabei relevanten Begriffe wie *Praktiken*, *Körpertechniken*, *Affordanzen* usw. können in nachfolgenden Sitzungen besprochen werden.

In Seminaren zur Ethnomethodologie kann die Übung relevante Prinzipien demonstrieren (s. **5.7 Schönefeld** in diesem Band): die Typisierung von Situationen, das gegenseitige Anzeigen von Ordnung, Berichtbarkeit (*Accountability*) und auch mögliche Reaktionen auf die Störung der Ordnung des ‚richtigen Bestellens‘. Das Warten (Ayaß 2020), in einer Reihe anzustehen (Livingston 1987) oder das Fahrstuhlfahren (Hirschauer 1999) sind ähnliche Alltagspraktiken. Studierende können diese Praktiken ebenfalls untersuchen und eigene Erfahrungen gemeinsam mit den genannten Texten diskutieren und so an die hier beschriebene Übung anschließen.

Weiterführende Literatur

- Ayaß, Ruth (2020): Doing Waiting: An Ethnomethodological Analysis. In: Journal of Contemporary Ethnography 49, 4, S. 419–455. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891241619897413>.
- Bock, Katharina (2019): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien [56 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 20,1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.2933>.
- Hirschauer, Stefan (1999): Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. In: Soziale Welt 50, 3, S. 221–245.
- Livingston, Eric (1987): Making Sense of Ethnomethodology. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282–301. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.

3.5 Ethnografische Felderschließung – Feldzugang durch den ‚Sprung ins kalte Wasser‘

Petra Panenka

In dieser Übung wagen Studierende den ‚Sprung ins kalte Wasser‘ und erproben erste Schritte des Feldzugangs. Die Felderschließung in der ethnografischen Forschung beginnt mit einer ‚bloßen Anwesenheit‘, ersten Begegnungen mit Menschen in ihrer Lebenswelt und teilnehmenden Beobachtungen. Die Anforderungen, im Feld zu beobachten, Personen anzusprechen und informelle Gespräche zu führen, können Studierende verunsichern. Wenn sie sich diesen Unsicherheiten stellen, werden Fragen nach ihren Möglichkeiten des Agierens sowie bezüglich ihrer Rolle oder Positionalität virulent. Im Austausch darüber werden die Studierenden mit dieser Übung angeregt, sich mit ihrer Rolle als Forschende und ihrer Position im Feld auseinanderzusetzen.

Keywords

Ethnografie, Feldforscher:innenrolle, Feldnotizen, Feldzugang, Positionalität im Feld, Teilnehmende Beobachtung

Vorbereitung

Handout mit Instruktionen, Stift und Block oder digitale Alternative für Beobachtungsnotizen, Moderationskarten, Whiteboard/Pinnwand

Rahmenbedingungen

- Dauer: 80 min.
- Gruppengröße: 20–30 Studierende

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für die Komplexität des Feldes und die Herausforderungen der Felderschließung
- Abbau von Unsicherheiten bei der Felderschließung
- Stärkung der Offenheit bei informellen Gesprächen
- Auseinandersetzung mit der Forscher:innenrolle und Positionalität im Feld
- Stärkung der (Selbst-)Reflexion im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf konstruktivistischen Lerntheorien und dem didaktischen Konzept des Forschenden Lernens, welches sich durch die eigenverantwortliche und aktive Forschungstätigkeit der Lernenden auszeichnet. Die Studierenden erproben erfahrungsbasiert Aspekte des Feldzugangs, indem sie das Feld selbstständig erschließen, konstruieren und die bei der Umsetzung gemachten Erfahrungen durch gegenseitigen Austausch reflektieren.

Die Übung ist insbesondere für seminaristische Lehre geeignet, in welcher Lehrpersonen die Rolle von Lernbegleiter:innen einnehmen. Sie kann grundsätzlich in allen Studiengängen sowohl im Bachelor als auch im Master eingesetzt werden. Für die Übung ist kein Vorwissen nötig. Sie kann mit heterogenen Studiengruppen durchgeführt werden, bspw. mit Studierenden aus verschiedenen Disziplinen oder auch mit bzw. ohne Berufserfahrung. Sie passt damit in Lehrschwerpunkte von allen Hochschultypen wie Universitäten, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, Pädagogische Hochschulen und Duale Hochschulen.

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus drei Phasen: Felderschließung durch die Teilnahme im Feld (s. **1.1 Ploder** u. **3.4 Dittrich** in diesem Band), (Selbst-)Reflexion der eigenen Rolle(n) und Positionalität (s. **2.1 Epp** in diesem Band) sowie Diskussion der Erfahrungen. Die Phasen werden im Folgenden nacheinander skizziert.

Phase 1: Ethnografische Felderschließung (35 min.)

Zu Beginn der Übung wird die Aufgabe im Plenum fünf Minuten erklärt und ausgedruckte Handouts mit der Erläuterung des Arbeitsauftrags werden an die Studierenden verteilt. Alternativ können bspw. auch Tablets mit einer digitalen Version des Handouts verteilt oder ein QR-Code zum Scannen des Arbeitsauftrags erstellt werden. Die Handouts beinhalten die einzelnen Übungsschritte mit Zeitangaben. Der Arbeitsauftrag kann z. B. wie folgt aussehen:

Liebe Studierende,

zum Erproben der Felderschließung gehen Sie am besten folgendermaßen vor:

1. Suchen Sie sich spontan einen Ort aus, den Sie nicht gut kennen. (5 min.)
2. Tauchen Sie in dieses ‚Feld‘ ein und nehmen Sie es bewusst ‚nur‘ wahr. Konzentrieren Sie sich dabei auf die Kleinigkeiten wie z. B. Arrangement von Dingen, Tempo der Aktivitäten, Gerüche, Geräusche oder Lichtverhältnisse. (5 min.)
3. Versuchen Sie zu erkennen, was passiert, und dokumentieren Sie dies in Feldnotizen. Diese können Stichpunkte oder Zeichnungen etc. enthalten, aber keinen perfekt formulierten Text. Nutzen Sie gerne eine oder mehrere W-Fragen: Was? Wie? Wo? Wann? Warum? (10 min.)

4. Sprechen Sie eine Person an und führen Sie ein kurzes informelles Gespräch mit ihr. (5 min.)
Kommen Sie danach bitte direkt wieder zurück in den Veranstaltungsraum. (5 min.)
Dauer insgesamt: 30 min.

Auftakt

Die Studierenden sind aufgefordert, sich allein in den ersten fünf Minuten – bei einem größeren Campus muss mehr Zeit eingeplant werden – einen Ort zu suchen, um sich diesen als Feld zu erschließen. Bei der Wahl des Ortes sollte berücksichtigt werden, dass dort mit Sicherheit Personen anzutreffen sind. Dies kann z. B. anstelle des gewohnten Cafés/Restaurants das Stüberl an der Ecke oder anstelle des bekannten Supermarktes der selten besuchte Biosupermarkt sein. Auch ruhigere Orte wie z. B. ein Waldpfad sind möglich, wenn diese ausreichend von Personen frequentiert werden. Der Ort sollte nicht zu weit entfernt und in maximal zwei bis drei Minuten erreichbar sein. Dabei empfehle ich den Studierenden, eine intuitive, schnelle Entscheidung zu treffen, und stelle sicher, dass sich jede:r für einen Ort entschieden hat, bevor er:sie den Seminarraum verlässt.

Der Sprung ins kalte Wasser

In den darauffolgenden fünf Minuten sollen die Studierenden zunächst tiefer in das Feld eintauchen. Dazu gehört, dass sie dieses erst einmal auf sich wirken lassen und versuchen, es mit allen Sinnen wahrzunehmen, sich auf die Menschen, Tiere und Dinge in der Umgebung einlassen, und die Atmosphäre vor Ort zu spüren. Den Studierenden gegenüber hebe ich hervor, dass es in dieser Übung nicht darum geht, sich alles zu merken oder gleich zu notieren, sondern zunächst ein bewusstes Erspüren des Felds im Fokus steht.

Teilnehmende Beobachtung

Nach diesem ersten Eintauchen ins Feld werden die Studierenden angehalten, für zehn Minuten intensiver und gezielter die Interaktionen in der Umgebung zu beobachten. Hierzu gehören die Auseinandersetzung mit den Aktivitäten der Personen, die Bewegungen der Tiere, das Geschehen in der materiellen Umwelt sowie die wahrgenommene Stimmung. Die zentrale Frage ist: „Was passiert hier eigentlich?“ Dabei können W-Fragen gezielt eingesetzt werden: „Was fällt Ihnen auf? Was finden Sie interessant? Was erscheint Ihnen wichtig? Was irritiert Sie?“

Kontaktaufnahme

In den letzten fünf Minuten der Beobachtungsphase suchen die Studierenden eine ihnen unbekannte Person, um sie in der Rolle des:der beobachtenden Forscher:in anzusprechen. Dies sollte beinhalten, dass sie sich als Seminarteilnehmer:in vorstellen, die eine Beobachtung durchführt und die Person ihnen im Rahmen dieser Beobach-

tung aufgefallen ist. Ziel des kurzen informellen Gesprächs ist es, von der Person zu erfahren, was sie gerade macht. Im Vordergrund steht dabei, dass die Studierenden sich überwinden, ein kurzes informelles Gespräch zu führen, und sich im Zuge dessen ihrer Unsicherheiten bewusst werden. Nach dem Gespräch kehren sie in den Seminarraum zurück.

Phase 2: Die eigene Forscher:innenrolle reflektieren (25 min.)

Memo schreiben

In der zweiten Übungsphase geht es darum, die eigene(n) Rolle(n), wie z. B. Forscher:in, Student:in, im Feld zu reflektieren. Hierfür schreiben die Studierenden zunächst für ca. zehn Minuten ein Memo, in dem sie sich mit ihrer Rolle bei der Beobachtung und im informellen Gespräch auseinandersetzen. Im Fokus steht die freie (Selbst-)Reflexion über die eigene Rolle in der konkret erlebten Beobachtungssituation. Dies kann auch beinhalten, inwiefern die eigene Positionalität, d. h. die soziokulturelle Position innerhalb einer Gesellschaft (basierend auf u. a. Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Sexualität, Alter und andere soziale Identitäten), in die Felderschließung eingeflossen ist und die Beobachtung beeinflusst hat. Zu diesem Zeitpunkt gebe ich den Studierenden weder Empfehlungen zu einer konkreten Reflexionstechnik noch konkrete Reflexionsfragen als Orientierung. Vielmehr sollen sie die Möglichkeit haben, ihren Schwerpunkt selbst zu setzen und über das nachzudenken, was sie am meisten beschäftigt.

Diskussion zu zweit

Im Anschluss tauschen sich die Studierenden ca. 15 Minuten in Zweiergruppen, in der Regel die Sitznachbar:innen, für zehn Minuten über die gemachten Erfahrungen aus.

1. Eine Person berichtet kurz von den Erfahrungen, was gut gelaufen ist und welche Herausforderungen es gab (z. B. beim Beobachten, beim Dokumentieren via Feldnotizen).
2. Die:der andere Studierende stellt Fragen, sodass Unklarheiten oder unberücksichtigte Aspekte bei der Beobachtung deutlich werden können.
3. Danach findet ein Rollentausch statt, damit die jeweils andere Person von ihren Erfahrungen bei der Felderschließung berichten kann.
4. Dann wird über persönliche Präferenzen und Reflexion der Gesamtsituation diskutiert. Falls nicht bereits in der Diskussion erfolgt, erhalten die Studierenden von mir Fragen zur Diskussion. Diese können z. B. folgendermaßen lauten: „Warum haben Sie diesen Ort ausgesucht? Was gehörte für Sie zum Feld – als physischer Ort, aber auch darüber hinaus? Warum haben Sie diese Person angesprochen?“
5. Die zentralen Erkenntnisse notieren die Studierenden auf Moderationskarten.

Phase 3: Diskussion im Plenum (20 min.)

Abschließend werden die verschiedenen Diskussionspunkte und Erfahrungen aus den Gruppen im Plenum zusammengeführt und besprochen. Zum Anpinnen und Sortieren der Moderationskarten bitte ich die Studierenden zum Whiteboard oder der Pinnwand zu kommen. Die Sortierung erfolgt nicht nach vorgegebenen Kriterien, sondern ergibt sich aus einer thematischen Anordnung. Gemeinsam werden die auf den Moderationskarten notierten Erfahrungen im Feld, Überlegungen zur Forscher:innenrolle und zur (Selbst-)Reflexion schrittweise herausgearbeitet. Abschließend werden die Erkenntnisse diskutiert und Übereinstimmungen, Berührungspunkte sowie Divergenzen in den Erfahrungen durchdacht. Die Diskussion im Plenum zeigt Studierenden zum einen gebündelt und vielfältig, welche möglichen Ambivalenzen, Irritationen und Unsicherheiten bei der Felderschließung auftreten können. Zum anderen wird deutlich, wie das Memoschreiben und (gemeinsames) Reflektieren dabei helfen können, Strategien zum Umgang mit den Herausforderungen beim Feldzugang zu finden.

Hinweise und Modifikationen

Die Übung kann unterschiedlich variiert oder ausgebaut werden.

1. Phase 1 der Felderschließung kann auch als Gruppenarbeit durchgeführt werden. Dadurch werden aus meiner Erfahrung die Hemmschwellen der Studierenden beim Ansprechen einer fremden Person reduziert. Alternativ kann jede:r Student:in ein informelles Gespräch umsetzen. Dabei können sich die Studierenden gegenseitig beobachten und die Erkenntnisse können sowohl in das Schreiben der Memos als auch in die Gruppendiskussion einfließen. Für beide Varianten sollte die Phase deutlich (mind. 20 min.) verlängert werden.
2. Phase 2 kann ebenfalls in zweierlei Hinsicht variiert werden. Aus meiner Erfahrung ist eine Gruppengröße von vier bis fünf Studierenden sinnvoll, wenn der Fokus auf der Förderung der multiperspektivischen Wahrnehmung des Feldes liegen soll. Eine weitere Modifikation bezieht sich auf die Zusammensetzung der studentischen Gruppen. Sollten einige Studierende bereits über Vorkenntnisse verfügen, hat es sich als wertvoll herausgestellt, die Gruppen bei der (Selbst-)Reflexion zu mischen. Wenn Gruppen gebildet werden, sollte hierfür zusätzlich Zeit eingeplant werden.
3. Die Übung kann bei ausreichender Zeit erweitert werden. Die Dauer der Beobachtungsphase kann auf mehrere Stunden oder Tage verlängert werden. In diesem Zeitraum führen die Studierenden mehrere informelle Gespräche mit unterschiedlichen Personen. Die Memos werden dabei nach jeder Beobachtung geschrieben. Im Seminar können die Memos zunächst zu zweit und anschließend im Plenum wiederholt diskutiert werden.

Anschlüsse

Es bestehen verschiedene Anschlussmöglichkeiten, die in dieser oder auch in den folgenden Lehreinheiten stattfinden können. In meiner Lehre thematisiere ich, je nach Umfang und Lernzielen des Moduls sowie je nach Erfahrung der Studierenden, folgende Themen:

1. *Ethnografisches Schreiben*: Die Feldnotizen der Studierenden können weiterverwendet werden, um ein Beobachtungsprotokoll zu verfassen und dieses im weiteren Verlauf einer Lehrveranstaltung zum Verfassen eines ethnografischen Textes zu nutzen.
2. *Historische Entwicklung*: Die studentischen Felderfahrungen können nach der gemeinsamen Diskussion genutzt werden, um die Ethnografie als Forschungsansatz aufzugreifen. Sie verschafft Studierenden ein erfahrungsbasiertes Verständnis der historischen Entwicklung ethnografischer Forschung, wie in der Kulturanalyse in der Sozial- und Kulturanthropologie, der Subkulturforschung der Chicago School oder der Soziologie des Alltags.
3. *Formen des Feldzugangs*: Anknüpfend an diese erste Felderfahrung können die verschiedenen Möglichkeiten des Feldzugangs systematisch besprochen werden.
4. *Rollen, Positionalität und (Selbst-)Reflexion*: Der Abschluss mit der Reflexion der Felderfahrung kann dazu genutzt werden, eingehender die Rolle(n) im Feld, den Forschungsprozess, die damit einhergehende Positionalität und die zentrale Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion zu beleuchten.
5. *Forschungsethische Aspekte*: Die erste Kontaktaufnahme mit den Forschungspartner:innen im Feld kann als Ausgangspunkt dienen, theoretische, grundlagenorientierte und disziplinspezifische Aspekte (wie z. B. Ethikkodex) der Forschungsethik zu thematisieren (s. **6.7 Klingler et al.** in diesem Band).
6. *(Ko-)Konstruktion des Felds*: Aufbauend auf der Auswahl des/der Orte/s kann diskutiert werden, was ein Feld konkret ist und ab wann, wodurch und wie sich ein solches konstituiert. In Bezug auf die Forschungspartner:innen können sich bspw. im Verlauf des Forschungsprojekts die Beziehungen verändern, neue Kontakte geknüpft oder bestehende Kooperationen aufgegeben werden. Findet eine *Multi-Sited Ethnography* (Marcus 1996) statt, beinhaltet die (Ko-)Konstruktion des Felds (global verstreuten) Wechsel der Orte. Dadurch kann thematisiert werden, dass der Feldzugang nie wirklich abgeschlossen ist, sich beständig verändert und eine gemeinsame Kooperation von Forschenden und Forschungspartner:innen darstellt.

Weiterführende Literatur

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB. 3. Aufl. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838552873>.
- Marcus, George E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: Annual Review of Anthropology 24, 1, S. 95–117. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>.

- Rieker, Peter/Hartmann Schaelli, Giovanna/Jakob, Silke (2020): Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen [55 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 21, 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3353>.
- Schönhuth, Michael (2022): Ethnologische Feldforschung. In: Poferi, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Handbuch soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–34. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_2.
- Shaffir, William/Dietz, Mary L./Stebbins, Robert (1994): Field Research as a Social Experience: Learning to do Ethnography. In: Dietz, Mary L./Prus, Robert/Shaffir, William (Hrsg.): Doing Everyday Life: Ethnography as Human Lived Experience. Toronto: Copp Clark Longman, S. 30–54.

3.6 Erforschung digitaler Welten zwischen Datenspuren und Verzerrungen

Nurhak Polat

Die folgende Übung führt experimentierend in die digitaletnografische Forschung ein. Ziel ist es, ein intersektionales Verständnis für die visuellen, infrastrukturellen und datenpolitischen Bedingungen digitaler Umgebungen und Wirklichkeiten zu vermitteln: Digitale Welten folgen anderen zeitlichen, räumlichen und infrastrukturellen Bedingungen. Sie sind nicht nur medial und algorithmisch vermittelt, sondern durch visuelle, technische und gesellschaftspolitische Praktiken und strukturelle Verzerrungen geprägt. Zugleich sind sie tief in bestehende Normen, Machtverhältnisse und Ungleichheiten eingebettet. Studierende und Teilnehmende lernen in dieser Übung, sich auf digitale Räume und Praktiken einzulassen sowie digitale Strukturen und Dynamiken zu erkennen und zu analysieren. Die Übung sensibilisiert dabei für die vielfachen digital wie analog verflochtenen Verzerrungen (Bias).

Keywords

Bias, Digitale Datenwelten und -politiken, Digitale Ethnografie, Reflexivität, Verzerrung

Vorbereitung

- zwei Handouts zu grundlegenden Begriffen und mit Instruktionen; wahlweise digitale oder analoge Alternative für Sammlung von Ideen, Material und Daten, z. B. Mind-Mapping
- Die Studierenden sollten ihre Endgeräte (Laptop oder Tablet) mitbringen.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: optimal bei 20 Studierenden, in max. Fünfer-Gruppen

Ziele der Übung

- Erprobung von Feldzugängen zu digitalen Welten und Wirklichkeiten unter Berücksichtigung der Verschränkung mehrfacher Differenz- und Diskriminierungskategorien (u. a. Geschlecht, *race*, Klasse, Ethnizität)
- Sensibilisierung für digitale Verzerrungen (Bias)

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung folgt einem experimentellen und erfahrungsbasierten Ansatz, der Transformatives Lernen (Mezirow 1997) und Kritische Pädagogik (Freire 2000) didaktisch verbindet. Kimberlé Crenshaws (1991) aus Schwarz-feministischen Denktraditionen stammende Intersektionalität ist nicht nur ein wertvolles, analytisches Konzept, um Macht, Unterschiede und Diskriminierung in digitalen Zeiten, etwa in Bezug auf Klasse, Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe oder Alter, theoretisch und didaktisch zu begreifen, sondern kann auch dazu dienen, ihre (infra)strukturellen Verschränkungen greifbar zu machen und kritisch zu hinterfragen (s. **2.3 Fuhrmann/Stamann** in diesem Band). Die Übung schafft einen Raum des gemeinsamen Lernens, Reflektierens und Handelns. Die Studierenden folgen dabei Datenspuren, um ein erstes Gespür dafür zu entwickeln, wie sich (infra)strukturelle und digitale Ungleichverteilungen intersektional überschneiden können und wie dadurch mögliche Verzerrungen und Voreingenommenheiten (Bias) in digitalen Welten sichtbar – oder auch unsichtbar – werden.

Die Übung richtet sich an Studierende im Bachelor und Master, die sich mit qualitativen und ethnografischen Methoden auseinandersetzen. Sie eignet sich für forschungs- und praxisorientierte Lehrformate zu digitalen Lebenswelten, Medienpraktiken und Ungleichheiten. Auch in interdisziplinären Formaten zur Teilhabe, Gerechtigkeit und Demokratie ist sie gut einsetzbar. Vorkenntnisse in digitaler Forschung sind von Vorteil, aber nicht zwingend notwendig.

Beschreibung der Übung

Die Übung wird in drei Phasen durchgeführt: Einführung, Durchführung und Auswertung. Nach der Einführung werden die Phasen und Instruktionen mithilfe von Handout II vermittelt. Dabei werden Dokumentations- und Visualisierungstechniken der Spurensuche erklärt. Dafür eignet sich eine digitale Plattform (z. B. Miro).

Phase 1: Digitale Spurensuche – Bias erkennen

Die Übung beginnt mit einer kurzen, zehnminütigen Einführung in die Begriffe ‚Daten‘ und ‚Bias‘ sowie deren digitale Erscheinungsformen. Was sind digitale Daten und Bias? Wie können wir diesen auf die Spur kommen? Hierzu kann Handout I genutzt werden (s. u.). Anhand konkreter Beispiele (z. B. Bildersuchergebnisse, Empfehlungsalgorithmen oder Gesichtserkennungstechnologien) wird der Zusammenhang zwischen Daten, Diskriminierung und Bias kurz dargelegt. Den Studierenden wird vermittelt, dass (digitale) Daten niemals ‚roh‘ oder neutral sind. Sie treten als Bilder, Texte, Töne, Metadaten oder als digitale Verknüpfungen auf und entstehen durch menschliche, maschinelle und infrastrukturelle Prozesse. Gerade diese Überlappung schafft Raum für Bias/Verzerrungen, die digitale Welten prägen, die Macht- und Differenzkategorien abbilden und auf die Alltagserfahrungen mit digitalen Technologien und Räumen zurückwirken. An dieser Stelle arbeite ich in der Regel an gängi-

gen Annahmen, z. B. „mein Feed ist neutral“ und „Daten sind Fakten“. Um kritisches Nachdenken über die strukturellen Wirkungen digitaler Technologien und verzerrter Daten – einschließlich ihrer gesellschaftlichen Verankerung – anzuregen, setze ich irritierende Formulierungen ein, etwa ‚diskriminierende Daten‘, ‚rassistische Daten‘, ‚sexistische Daten‘.¹

Das Handout für die Einordnung kann z. B. folgendermaßen aussehen:

Handout I: Einführung und Einordnung der Übung (ca. 10 min.)

Digitale Daten sind nie ‚roh‘

Digitale Daten haben keine stabile, intrinsische Form. Sie erscheinen als Text, Bild, Ton, Grafik oder Objekt – ebenso als Spuren, Metadaten oder digitale wie symbolische Verknüpfungen. Dennoch gelten sie oft als vermeintlich ‚neutrale‘ Rohdaten, die sich sammeln, sortieren, systematisieren und auswerten lassen. Doch: Rohdaten gibt es nicht. Daten beruhen auf Entscheidungen, Praktiken und – oft unsichtbaren – Verzerrungen, sogenannte ‚Bias‘.

Was sind Bias?

Bias bezeichnen Verzerrungen, die individuelle und gesellschaftliche Voreingenommenheiten ebenso wie strukturelle Ungleichheiten widerspiegeln. In digitalen Welten entstehen sie durch Daten, Algorithmen und menschliche Praktiken. Oft unsichtbar sind sie im Tech-Design, in Infrastrukturen und im Code verankert. Sie prägen digitale Wirklichkeiten, reproduzieren gesellschaftliche Machtverhältnisse und intersektionale Ausschlüsse.

Daten und ihre Verzerrungen sind kontextabhängig. Sie müssen situativ eingeordnet werden, um zu verstehen, wie sie gesellschaftliche Differenzkategorien abbilden, prägen oder verstärken. Bias zu erkennen bedeutet, digitale Technologien nicht nur universal und technisch, sondern strukturell, mehr-als-digital und intersektional zu analysieren – im Zusammenspiel von Digitalem und Analogem, Alltäglichem und Politischem, Historischem wie Gegenwärtigem.

Phase 2: Digitales Fingerspitzengefühl (Gruppenarbeit, 45 min.)

In Kleingruppen wählen die Studierenden eine digitale Plattform (z. B. Instagram, YouTube) und beobachten das ‚Datengeschehen‘ zu einem selbstgewählten Thema – bspw. Klimawandel, Nachhaltigkeit oder Mode. Sie dokumentieren, welche Beiträge, Datenformate und Muster dominieren, achten dabei auf visuelle und sprachliche Elemente und halten ihre Spurensuche mittels Screenshots, kurzen Beschreibungen und Stichpunkten fest. Die gesammelten Daten werden anschließend visuell festgehalten. Dabei sollen die Studierenden assoziativ sowohl ihre eigene Spurensuche als auch ihre ersten Ergebnisse kartieren, um den Zusammenhängen zwischen digitalen

1 Einige Beispiele finden sich hier: „Digital bias – Auch Computerprogramme können rassistisch sein feat. Nushin Yazdani“, <https://feuerundbrot.de/folgen/digitalbias>; „Die Macht der Daten: Was tun, wenn der Algorithmus Menschen diskriminiert?“, <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/was-tun-wenn-der-algorithmus-menschen-diskriminiert-5833897.html>; „Diskriminierende Daten“ <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/hoersaal-big-data-und-diskriminierende-daten>.

Handlungen, Räumen und Bias visuell näherzukommen und diese greifbar und sichtbar zu machen (s. Handout II).

Phase 3: Gemeinsame Auswertung und Diskussion (35 min.)

Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse im Plenum, z. B. als visuelles Mapping. Sie entwerfen dadurch eine Datenlandschaft, bspw. zum Thema Klimawandel unter Zuhilfenahme von Katastrophenbildern, Infografiken zu C₂-Emissionen, Temperaturanstiegen, Extremwetterdaten oder auch ggf. ‚zivilen Daten‘, also von Bürger:innen und zivilgesellschaftlichen Initiativen erhobene Messungen, Abbildungen und digitale Visualisierungen. Jede Gruppe diskutiert die Leitfragen: „Wer oder was ist (nicht) sichtbar? Welche Daten, Sichtweisen und Stereotype werden dabei bedient? Lassen sich Muster erkennen, die auf Verzerrungen hindeuten?“ Diese Fragen laden dazu ein, Bias (je nach Klasse, Geschlecht, Hautfarbe, Alter, Verortung und Ort, bspw. Globaler Norden und Globaler Süden) zu hinterfragen und auch ihre intersektionalen Verzahnungen zu erkennen, etwa wie die erwähnten Differenzkategorien in der Repräsentation von Menschen, ihren Erfahrungen und Positionierungen zusammenwirken. Zudem werden die Erfahrungen bei der eigenen Spurensuche der Gruppen aufgegriffen, insbesondere welche Leerstellen oder Auslassungen die Übung sichtbar macht oder selbst reproduziert.

Das Handout für die konkrete Anleitung kann z. B. folgendermaßen aussehen:

Handout II: Anleitung zur Übung (45 min.)

1. Gruppenbildung und themenbezogene Auswahl der Plattform, eines digitalen Tools oder Datensatzes. (5 min.)
2. Tauchen Sie in das ‚Datengeschehen‘ auf der Plattform ihrer Wahl ein. Dabei schauen Sie z. B. Inhalte, Interaktionen (z. B. Likes, Kommentare, Bilder) an oder setzen Sie sich mit dem Datensatz Ihrer Wahl auseinander. Dokumentieren Sie:
 - Welche Inhalte und Daten erscheinen? Welche nicht?
 - Was fällt auf – wiederholt sich was?
 - Wo zeigen sich Hinweise auf Bias?
 Machen Sie sich dabei Notizen und sammeln Sie visuelles Material: Screenshots, Suchpfade, Datenspuren, wiederkehrende Begriffe, auffällige Bilder oder Inhalte. Achten Sie auf – gerne auch kritisch und zynisch – Datenquellen, Algorithmen und Filter. (20 min.)
3. Reflexionsrunde in der Gruppe und Vorbereitung der Auswertung. Mögliche Reflexionsfragen: Was haben Sie generiert? Was ließ sich (nicht) erfassen? Wo stoßen Sie auf technische und infrastrukturelle Grenzen? (5 min.)
4. Entwurf für visuelle Präsentation: Versuchen Sie, Ihre Ergebnisse in Form einer Mind-Map festzuhalten (wahlweise analog oder digital, z. B. auf Miro). (15 min.)

In der Auswertungsphase ermutige ich die Studierenden, die Ambivalenzen und Unsicherheiten bewusst wahrzunehmen anstatt sie zu glätten. Neben gemeinsamer Sichtung der Ergebnisse plane ich in Phase 3 ca. zehn Minuten Zeit dafür ein, Lücken, Leerstellen und Brüche in den Ergebnissen visuell in den Mappings zu markieren. So rücken komplexe intersektionale Verflechtungen von Verzerrungen in den Blick, während die Studierenden reflektieren, wie wir sie wahrnehmen, erforschen und darstellen – oder eben übersehen. Welche (eigenen) Auslassungen oder Voreingenommenheiten dabei eine Rolle spielen wird häufig von Studierenden selbst zur Sprache gebracht. Falls dies nicht geschieht, lenke ich die Abschlussdiskussion an den Mappings anhand folgender Fragen: „Wer oder was fehlt (z. B. in Bezug auf Klasse, Geschlecht, (Bildungs-)Herkunft etc.)? Welche Lebensrealitäten und Erfahrungen sind sichtbarer als andere? Welche bleiben außen vor – etwa die von eigenen Großeltern, Nachbar:innen mit oder ohne Bildungs- und Migrationsgeschichte, Studierenden/Kommiliton:innen erster Generation etc.“

Dies ermutigt die Studierenden, über implizite Annahmen hinauszugehen. Zugleich üben sie, ihre eigenen, digitalen (Daten-)Alltage jenseits ‚schubladenförmiger‘ Differenz- und Diskriminierungskategorien zu betrachten, wo sich bspw. das Geschlecht und die Bildungsherkunft in digitalen Umgebungen verschränken und Spuren von Verzerrungen durch und im Umgang mit Plattformen, Algorithmen, Social-Media-Inhalte und Datensystemen hinterlassen. In diesem erfahrungsbasierten Lernraum entstehen Fragen nach eigener Verstrickung, aber auch nach gesellschaftlicher Verantwortung und Transformation, die für intersektional ausgerichtete und kritische Lernansätze zentral sind. Pädagogisch geht es um gemeinsames Experimentieren: „Wie erforschen, erzählen und visualisieren wir datenbezogene, maschinelle und (infra-)strukturelle Bias? Wie gelangen ‚Bias in Gesellschaft‘ und ‚Bias in Köpfen‘ in digitale Infrastrukturen und Welten? Was ist zu tun, um gerechtere Zukünfte digitaler, datenbezogener Gesellschaften zu gestalten?“

Anhand dieser Fragen öffnet die Abschlussrunde einen kaleidoskopischen Blick auf digital und analog verflochtene Verschränkungen. Jede Erfahrung, jede Perspektive und jede Spur der Studierenden trägt ein eigenes Fragment bei, das zusammengesetzt ein vielschichtiges Bild der von Bias geprägten digitalen Welten und Wirklichkeiten entstehen lässt. So finden individuelle und kollektive Erfahrungen Raum, genauso Handlungsimpulse.

Herausforderungen und Modifikationen

Das Erkennen, Ansprechen und Analysieren von Bias ist eine Herausforderung. Denn Bias kann unterschiedliche Bedeutungen und Gesichter haben. Es manifestieren sich mehr als bestehende Präferenzen und Stereotype. Verstanden als Voreingenommenheit und Verzerrung in digitalen Welten ist es nicht nur in die digitalen Infrastrukturen (etwa in Suchmaschinen, Algorithmen, Social-Media-Feeds) eingeschrieben, sondern auch tief in normative Annahmen, gesellschaftliche Hierarchien und (infra-)

strukturelle Ungleichheiten eingebettet. Bias bleiben häufig unbenannt, da wir – wie das ‚Wir‘ auch zu definieren ist – dazu neigen, diese als gegebene Realität und Normalität hinnehmen. Gleichzeitig bringt Bias die Herausforderung in einer Lern- und Lehrsituation mit sich, gemeinsam Themen anzugehen, bei denen wir nicht geübt sind, Acht zu geben, die uns aber – Individuen, Gesellschaften und Disziplinen – quasi einen Spiegel vorhalten und dazu auffordern, über das Unangenehme zu sprechen.

Vor diesem Hintergrund verlangt die Übung eine methodische Offenheit für den Versuch, Unsichtbares sichtbar und Unangenehmes sprechbar zu machen. Dabei entstehen Unsicherheiten und Spannungen, die aufgefangen werden müssen. Die Übung erfordert auch, Sensibilität für das Strukturelle, das Uneindeutige und das Subtile zu schaffen (s. 1.3 Schreier in diesem Band). Dies ist nicht immer einfach und verlangt von der Lehrperson Aufmerksamkeit, Empathie und kritisches Engagement.

Wie bei anderen ethnografischen Methoden und Lernkontexten geht es darum ‚ins kalte Wasser zu springen‘ (s. 3.5 Panenka in diesem Band) und die Welt teilnehmend (s. 1.1 Ploder in diesem Band) sowie (selbst-)beobachtend (s. 3.2 Böcker in diesem Band) zu erkunden. Zwar sind viele Studierende mit digitalen Räumen und Prozessen vertraut, jedoch oft ungeübt darin, diese forschend zu erkunden. Zudem weisen die Gruppen oft unterschiedliche Medien- und Digitalkompetenzen auf. Auch diese sind nicht losgelöst von Fragen nach Macht, Zugänglichkeit und Bias zu betrachten. Daher sollten sie explizit thematisiert werden. In meinen Seminaren berücksichtige ich sie von der Gruppenbildung bis zur Ergebnissicherung. Die Gruppenzusammensetzung orientiert sich an intersektional variierenden Kompetenzen und Erfahrungen, während die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppen nach digitalen und weiteren Fähigkeiten sowie Interessen erfolgt.

Die Übung lässt sich flexibel an unterschiedliche Zeiträume und Vorkenntnisse anpassen. Ich nutze sie in verschiedenen Methodenkursen bzw. in digital- und medienethnologischen Veranstaltungen. Je nach Gruppengröße und Veranstaltungsformat modifiziere ich sie im Umfang und in der Intensität. Manchmal führe ich sie als eine experimentelle Übung durch, die sich über mehrere Sitzungen erstreckt, passe sie thematisch an oder führe sie wahlweise als Gruppen- oder Einzelarbeit durch.

Anschlüsse

Folgende inhaltliche und methodische Anschlussmöglichkeiten bieten sich an, die ich in meinen Lehrveranstaltungen erprobt habe und je nach Seminar-, Gruppenkontext und Vorkenntnisse variere:

1. *Datenethnografie*: Die Übung lässt sich mit einer Einführung in ethnografische Methoden digitaler Datenlandschaften kombinieren. Wie lassen sich Daten ethnografisch erforschen? Welche Geschichten oder Gegengeschichten erzählen sie? Hier arbeite ich oft mit öffentlich verfügbaren Datensätzen, z.B. <https://www.kaggle.com/datasets>,

<https://socialmedialab.ca/apps/social-media-research-toolkit-2/> oder Open Data <https://www.govdata.de>.

2. *Digitale Ungleichheiten und Gerechtigkeiten*: Analytisch lässt sich die Übung vertiefen, indem Anwendungsfälle algorithmischer Entscheidungsverfahren, Automatisierung und Künstliche Intelligenz (KI) untersucht werden – etwa im Kontext von Bewerbungsverfahren, sozialen Medien, staatlichen Organisationen, Gesundheitsversorgung oder im Straf- und Justizsystem. Mit konkreten Fallbeispielen oder an Datensätzen wie z. B. <https://www.blackinai.org> werden Formen algorithmischer Diskriminierung und digitaler Ungerechtigkeiten greifbar. Die Studierenden lernen so, die Folgen der Digitalisierung und der Meta-Daten kritisch zu befragen und zu hinterfragen.
3. *Historische (Dis-)Kontinuitäten*: Die Übung nutze ich auch, um dekoloniale und dezentrierende Methoden der digitalen Forschung aufzugreifen. Nach dieser ersten Erfahrung mit Fragen digitalen Bias können die Studierenden ihre Auseinandersetzung mit historischen (Dis-)Kontinuitäten vertiefen und darüber reflektieren, wie damit konkret in Forschung umgegangen werden kann. Hierbei vermittele ich methodisch-theoretische Impulse aus Schwarz-feministischen und dekolonialen Science and Technology Studies, Digitaler Anthropologie und Kritischer Datenforschung.

Weiterführende Literatur

- Benjamin, Ruha (2019): *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Cambridge/Medford: Polity.
- Crenshaw, Kimberlé (1991): *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. In: *Stanford Law Review* 43, 6, S. 1241–1299.
- Freire, Paulo (2000): *Pedagogy of the Oppressed*. New York/London: Continuum.
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zweig, Katharina (2019): *Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl. Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können*. Kapitel 8: Algorithmen, Diskriminierung und Ideologie. München: Wilhelm Heyne Verlag.

4 Interviews gestalten und führen

4.1 Qualitative Interviewvorbereitung mit generativer KI: Prompt für Prompt zum Interviewleitfaden

Jenny Fehrenbacher

In dieser Übung wird ein innovativer Zugang zur Leitfadenerstellung durch den Einsatz generativer KI ermöglicht. Im Rahmen des didaktischen Konzepts des selbstgesteuerten Lernens werden von den Studierenden strukturierte Interviewleitfäden entwickelt. Zu diesem Zweck werden Prompts eingesetzt, die durch KI unterstützt werden. Die vorliegende Übung beinhaltet drei Phasen: theoretische Einführung, selbstgesteuerte Erarbeitungsphase sowie eine Reflexionsphase. In diesem Kontext werden sowohl forschungsmethodische als auch digitale Kompetenzen im Umgang mit KI gefördert. Das Ziel besteht darin, die Studierenden zu einem kritischen und verantwortungsvollen Einsatz generativer KI in der qualitativen Methodenlehre anzuleiten.

Keywords

KI-Kompetenz, Prompting, Qualitativer Interviewleitfaden, Reflexionsfähigkeit, Selbstgesteuertes Lernen

Vorbereitung

Hinweise aus der Fachliteratur zur Leitfadenerstellung (z. B. Helfferich 2011, Kruse 2015) sowie eine Anleitung zur Erstellung von Prompts (z. B. Video, Handouts) sollten den Studierenden vorab per Mail oder über eine Lernplattform zur Verfügung gestellt werden.

Für das Konzept ist es wichtig, dass Studierende und Lehrende Zugang zu generativen KI-Tools (z. B. ChatGPT, Bing Copilot, Gemini) erhalten. Die Auswahl der konkreten Tools sollte sich dabei an den jeweiligen Lernzielen, didaktischen Anforderungen, den datenschutzrechtlichen Vorgaben der Hochschule orientieren.

Rahmenbedingungen

- Dauer: insgesamt 360 min. (davon 90 min. selbstgesteuertes Lernen)
- als Blockveranstaltung oder im wöchentlichen Rhythmus möglich
- Gruppengröße: 15–20 Studierende

Ziele der Übung

- Förderung methodischer Kompetenzen bei der Entwicklung von Interviewleitfäden sowie kritische Reflexion der Einsatzmöglichkeiten und Grenzen generativer KI in Interviewplanung und im Forschungsdesign

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung orientiert sich in weiten Teilen an den Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens nach Siebert (2009). Dieses Konzept versteht Lernen als einen Prozess, den die Lernenden weitgehend eigenverantwortlich planen, gestalten und reflektieren. In der Einführungsphase werden Zielsetzungen, Inhalte und Materialien von der Lehrperson vorgegeben und bereitgestellt. Diese dienen der Orientierung und vermitteln den Studierenden alle relevanten Informationen für den weiteren Verlauf der Übung. Insbesondere in der selbstgesteuerten Phase gestalten die Lernenden ihre Lernwege zunehmend eigenständig. Anschließend finden sich die Studierenden im letzten Teil der Übung zusammen, um ihre Lernerfahrungen auszutauschen und gemeinsam zu reflektieren.

Die Übung richtet sich an BA- und MA-Studierende mit grundlegenden Kenntnissen in qualitativer Forschung und ist für Lehrveranstaltungen konzipiert, die sich auf die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden fokussieren. Unter Vorkenntnissen wird verstanden, dass den Teilnehmenden bspw. zentrale Prinzipien qualitativer Forschung bekannt sind (z. B. Kommunikation und Offenheit nach Helfferich 2011).

Beschreibung der Übung

Die Übung gliedert sich in drei Phasen: eine gemeinsame Einführungsphase (Plenum), eine selbstgesteuerte Arbeitsphase und eine abschließende Reflexions- und Diskussionsphase (Kleingruppen und Plenum). In der ersten und dritten Phase stehen Interaktion und Austausch im Vordergrund. Die selbstgesteuerte Arbeitsphase ermöglicht den Studierenden eine vertiefte und eigenständige Auseinandersetzung mit der Nutzung generativer KI bei der Leitfadenerstellung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der methodischen Reflexion: In der Abschlussphase reflektieren die Studierenden ihre Ergebnisse in Kleingruppen und diskutieren diese anschließend im Plenum. Dabei werden die zuvor behandelten Prinzipien qualitativer Forschung erneut aufgegriffen und in Bezug auf die KI-gestützte Leitfadenerstellung kritisch diskutiert (s. Phase 1 u. Phase 3).

Phase 1: Einführung in die Interviewleitfadenerstellung und KI-gestütztes Prompting (Präsenz/Plenum, 180 min.)

Die Einführungsphase startet mit einer Wiederholung seitens der Lehrperson und beinhaltet zentrale Aspekte qualitativer Forschung anhand einer Präsentation (90 min.). Im Mittelpunkt stehen dabei die Prinzipien von Kommunikation und Offenheit (Helfferich 2011) sowie das Vorgehen bei der Formulierung von Forschungsfragen. Anschließend werden die handwerklichen Grundlagen der Interviewleitfadenerstellung vermittelt. Zentrale Bezugspunkte sind das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011), die „Dos and Don'ts“ der Interviewführung nach Kruse (2015) sowie grundlegende Hinweise zur Gestaltung leitfadengestützter Interviews nach Flick (2021). Während der Präsentation wird explizit an die Vorkenntnisse der Studierenden sowie an die

vorab bereitgestellte Literatur und Materialien angeknüpft. Fragen können jederzeit gestellt werden. Am Ende der Präsentation werden offene Punkte im Plenum diskutiert, sodass ein gemeinsames Verständnis der Leitfadenerstellung gesichert wird. Am Ende dieser Phase sollte den Studierenden wissen, wie sie eine Forschungsfrage entwickeln und auf Basis der angegebenen Literatur einen Interviewleitfaden entwerfen können.

In der zweiten Hälfte der Einführungsphase (90 min.) führt der:die Lehrende die Studierenden in die Grundlagen des KI-gestützten Promptings ein. Dabei wird explizit auf die zuvor per E-Mail versendeten oder auf der Lernplattform bereitgestellten Texte und Videos¹ Bezug genommen. Der:die Lehrende erläutert das Vorgehen des strukturierten Promptings, mögliche Anwendungen für die Leitfadenerstellung sowie Chancen und Grenzen des Einsatzes generativer KI. Während des Vortrags haben die Studierenden die Gelegenheit, Rückfragen zu stellen und erste eigene Erfahrungen mit der Anwendung von Prompts zu teilen. Zudem wird das Prompting als zentrale Technik für die KI-gestützte Leitfadenerstellung detailliert erklärt: Der:die Lehrende zeigt, wie die KI durch gezielte Prompts angeregt wird, eine bestimmte Rolle einzunehmen, sich an einer definierten Zielgruppe, einem festgelegten Stil und einem spezifischen Kontext zu orientieren (s. Beispiel in Phase 2).

Abschließend stellt der:die Lehrende ein Arbeitsblatt zur Reflexion des selbst-gesteuerten Lernprozesses vor. Die Studierenden werden angeleitet, ihr Vorgehen bei der Erstellung des Leitfadens mithilfe der KI bereits in dieser Phase zu dokumentieren. Dieses Dokument kann bspw. tabellarisch aufgebaut sein (s. Tabelle 1):

Tabelle 1: Dokumentation der Leitfadenerstellung

Leitfrage (KI)	Kritik	Alternative Formulierung	Begründung/Reflexion
<i>Haben Sie die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen?</i>	<i>Geschlossene Frage, lässt nur Ja-/Nein-Antwort zu</i>	<i>Wie haben Sie den Abschluss Ihrer Ausbildung erlebt?</i>	<i>Geschlossene Frage wurde in eine offene Erfahrungsfrage überführt, ermöglicht differenziertere Antworten.</i>
<i>Würden Sie sagen, dass die Schulung hilfreich war?</i>	<i>Suggestiv, legt eine positive Bewertung nahe</i>	<i>Welche Erfahrungen haben Sie mit der Schulung gemacht?</i>	<i>Weniger suggestiv, mehr Raum für eigene Perspektiven.</i>

Die:der Lehrende erläutert zudem das Ziel dieser Aufgabe: Das Arbeitsblatt soll im letzten Teil der Übung beim Austausch in Kleingruppen verwendet werden, um die Diskussion gezielt zu unterstützen bzw. zu strukturieren.

1 Zum Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT): llm-literacy.de.

Phase 2: Anwendung von strukturierten Prompts zur Interviewleitfadenerstellung (Selbstgesteuertes Lernen, 90 min.)

In der zweiten Phase erarbeiten die Studierenden eigenständig strukturierte Interviewleitfäden unter Einbezug generativer KI als Lernpartner:in. Dabei definieren sie zunächst eine geeignete qualitative Forschungsfrage und nutzen diese anschließend, um einen strukturierten Interviewleitfaden zu entwickeln.

Zum Einsatz kommen textgenerierende Anwendungen wie ChatGPT, Bing Co-Pilot oder Gemini. Die Studierenden nutzen diese Tools, um Interviewfragen zu formulieren, zu strukturieren und kritisch zu reflektieren. Grundlage hierfür ist das Prinzip des strukturierten Promptings. Die Studierenden entwickeln zunächst präzise und differenzierte Prompts, um der KI den Arbeitsauftrag eindeutig zu vermitteln. Diese Prompts enthalten u. a. Informationen zur erwarteten Rolle der KI (z. B. als Methodencoach:in oder Lernpartner:in), zur Zielgruppe der zu entwickelnden Fragen (z. B. Interviewpartner:innen), zum gewünschten Sprachstil (z. B. dialogisch) sowie zum inhaltlichen Rahmen (z. B. Forschungsziel, Zeitrahmen, methodische Grundlagen). Das methodische Vorgehen gliedert sich anschließend in zwei Schritte: (1) Formulierung einer geeigneten Forschungsfrage in Zusammenarbeit mit der KI. (2) Strukturierte Ausarbeitung des Interviewleitfadens, z. B. anhand des SPSS-Prinzips. Für die Phase 2 können die zentralen Dos and Don'ts der Leitfadenerstellung (z. B. nach Kruse) hinzugezogen werden. Dazu können die Studierenden den in der Lehrveranstaltung vorgestellten Prompt als Ausgangspunkt nutzen und weiterentwickeln.

Beispiel-Prompt zur Entwicklung eines qualitativen Interviewleitfadens mit KI-Unterstützung

Du übernimmst die Rolle einer:ines Methodencoach:in für qualitative Forschung. Unterstütze mich – eine Forscherin – bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens für mein Projekt „Gründe für die Studienwahl“.

Ziel ist es, subjektive Beweggründe von Studierenden für die Wahl ihres Studienfachs zu erfassen – in einem offenen, dialogischen Interviewformat.

Der Interviewleitfaden soll theoriegeleitet, methodisch sauber aufgebaut und sprachlich alltagsnah formuliert sein. Die Interviewpartner:innen sollen zum Erzählen angeregt werden.

Arbeite mit mir in zwei klar abgegrenzten Phasen:

1. Entwicklung einer Forschungsfrage

Unterstütze mich zunächst bei der Formulierung einer geeigneten qualitativen Forschungsfrage zum Thema „Gründe für die Studienwahl“.

Orientiere Dich bei der Formulierung der Forschungsfrage an folgenden Kriterien:

- Erkenntnisinteresse oder Zielsetzung klar erkennbar
- präzise und verständlich formuliert
- komplex, d. h., erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung
- spezifisch, auf ein klar umrissenes Thema bezogen

- erforschbar mit den verfügbaren Mitteln
- offen gestellt, nicht mit Ja/Nein zu beantworten
- relevant für das Fachgebiet
- kompakt, in einem zusammenhängenden Satz ohne Unterfragen

Vorschlag: Stelle mir ggf. Rückfragen oder zeige Varianten der Forschungsfrage auf, die unterschiedlich offen oder fokussiert sind.

2. Erstellung eines strukturierten Interviewleitfadens

Im zweiten Schritt hilfst Du mir, einen qualitativen Interviewleitfaden methodisch fundiert und klar gegliedert zu entwickeln. Dabei gehst Du auf Basis der entwickelten Forschungsfrage entlang des SPSS-Prinzips nach Helfferich (2005) vor:

SPSS-Prinzip zur Leitfadenentwicklung (Helfferich, 2005, S. 161–165)

Sammeln

Unterstütze mich bei einem Brainstorming offener, spontaner Fragen zum Thema.

Bitte keine Bewertung in diesem Schritt – auch ungewöhnliche Fragen sind erlaubt.

Ziel ist es, Vorannahmen sichtbar zu machen und das Themenspektrum breit zu erfassen.

Prüfen

Analysiere die gesammelten Fragen kritisch: Streiche oder verschiebe Faktenfragen (z. B. „Wo wohnen Sie?“) ans Ende oder in Vorfragebögen.

Erkenne und vermeide Fragen, die nicht zum Forschungsgegenstand gehören, geschlossene Fragen („War Ihre Kindheit schön?“), suggestive oder wertende Fragen („Sie haben sicher ...?“), theoretisch aufgeladene Begriffe oder Konzepte, Fragen mit Deutungsangeboten („Wenn ich Sie richtig verstanden habe ...“), Bekanntes abfragen – stattdessen Selbstüberraschung ermöglichen. Überarbeite die Fragen ggf. in offene, erzählgenerierende Formen.

Sortieren

Ordne die geprüften Fragen in 1–5 thematische Cluster, z. B.: Persönliche Motivation, Soziales Umfeld & Erwartungen, Studieninformation & Entscheidungswege, Zweifel oder Alternativen, Erwartungen an das Studium. Isoliere Einzelfragen, die eher am Ende des Gesprächs sinnvoll sind.

Subsumieren

Für jedes Cluster: Formuliere eine offene Erzählaufforderung, z. B.: „Erzählen Sie doch mal, wie Sie sich damals für dieses Fach entschieden haben...“

Ergänze jeweils: Aufrechterhaltungsfragen („Haben Sie dafür ein Beispiel?“), offene Nachfragen zu noch nicht angesprochenen Aspekten

Beachte dabei: Vom Allgemeinen zum Spezifischen vorgehen

Bitte beachte in der finalen Frageformulierung zusätzlich die folgenden Dos & Don'ts (Kruse, 2012, S. 222):

Dos – Was gute Fragen im Leitfaden auszeichnet:

- textgenerierende Fragen, z. B. „Beschreiben Sie doch mal ...“, „Fällt Ihnen noch etwas dazu ein?“

- prozessorientierte Fragen, z. B. „Wie kam es eigentlich, dass ...“
- offene Fragen, dabei die eigenen Konzepte infrage stellen
- provokative Fragen nur gezielt, sparsam und reflektiert einsetzen
- kurze, verständliche Fragen
- konkreter Erzählgegenstand
- beantwortbare Fragen
- ‚weich‘ formulierte Fragen, z. B. mit Abtönungspartikeln wie „denn“, „eigentlich“, „halt“
- Faktenabfragen erst am Ende des Interviews platzieren
- den Befragten monologisches Rederecht gewähren, wo möglich

Don'ts – Was vermieden werden sollte:

- geschlossene Fragen, Ja-/Nein-Fragen
- Begründungen abfragen
- suggestive oder wertende Fragen
- komplizierte Fragen oder Fragenreihungen
- hypothetische Fragen
- Fragen, die Kenntnisse der Befragten übersteigen
- die Hauptforschungsfrage direkt und abstrakt stellen
- Fragen in Schriftsprache
- zu frühe Faktenabfrage
- zu frühe externe Strukturierung des Gesprächs

Auf diese Weise lernen die Studierenden, generative KI gezielt in ihren Arbeitsprozess zu integrieren und zweckgerichtet zu nutzen. Zugleich ist ihre Urteils- und Reflexionsfähigkeit unerlässlich. Diese Fähigkeiten vertiefen sie, indem sie ihr Vorgehen schriftlich dokumentieren und das entsprechende Arbeitsblatt verwenden, wie bereits in Phase 1 beschrieben.

Phase 3: Reflexive Auseinandersetzung mit der Erstellung KI-gestützter Leitfäden (Kleingruppe & Plenum, 90 min.)

In dieser Phase steht die reflexive Auseinandersetzung mit dem Einsatz generativer KI bei der Leitfadenerstellung im Mittelpunkt. Die Lehrperson initiiert zunächst einen Austausch in Kleingruppen von etwa drei bis vier Studierenden. Für diesen Austausch stehen den Gruppen 45 Minuten zur Verfügung. Dabei vergleichen die Studierenden ihre Arbeitsblätter und orientieren sich an folgenden Leitfragen:

- Wie verlief die Erstellung des Leitfadens mit KI-Unterstützung?
- Welche Schwierigkeiten wurden wahrgenommen?
- Wie wurden alternative Umgestaltungen im Prozess (bspw. Anpassungen seitens der KI oder auch eigene Anpassungen) begründet?
- Wie könnte der Einsatz der KI bei einer Leitfadenerstellung künftig anders gestaltet werden?

Im Anschluss folgt eine Diskussion im Plenum (45 min.), in der die Ergebnisse der Kleingruppen präsentiert und gemeinsam erörtert werden. Die lehrende Person moderiert die Diskussion und stellt vertiefende Fragen, bspw. zu den konkreten Schritten bei der Erstellung des Leitfadens, zur Umsetzung des SPSS-Prinzips mit KI oder zu den Gründen und der Art der Anpassung der Fragestellungen seitens der Studierenden. Dabei wird die Reflexion der Studierenden aktiv angeregt: Es wird aufgezeigt, dass der Einsatz von KI Schwächen haben kann, bspw. dass Fragestellungen unpräzise oder oberflächlich bleiben, Inhalte nicht immer kritisch hinterfragt werden und die Eigenverantwortung beim Prüfen und Anpassen der KI-Vorschläge entscheidend bleibt. Die Lehrperson verdeutlicht, dass die Entwicklung eines reflektierten Verständnisses der Studierenden den verantwortungsvollen Einsatz generativer KI bei der qualitativen Leitfadenerstellung fördert.

Hinweise und Modifikationen

Die Einschätzung, inwiefern KI-generierte Interviewfragen für das eigene Forschungsinteresse zielführend sind, ist methodisch anspruchsvoll: Studierende müssen lernen, die Antworten kritisch zu prüfen, etwa hinsichtlich der Offenheit, Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit der Fragen (vgl. Prinzipien qualitativer Interviews). Die KI kann als didaktisches Werkzeug dienen, um Reflexionsprozesse anzuregen (s. **6.8 Pehl et al.** in diesem Band), nicht jedoch wissenschaftliches Urteilsvermögen ersetzen. Die Durchführung der Übung hat gezeigt, dass die Integration generativer KI-Tools auf ein hohes Interesse bei Studierenden trifft, gleichzeitig jedoch auch Unsicherheiten im Umgang mit Prompting-Techniken bestehen. Ein häufiger Stolperstein ist die Formulierung präziser, funktionaler Prompts. Hier empfiehlt es sich, in Phase 1 Zeit für die Besprechung von Übungsbeispielen sowie in Phase 3 Zeit für die Reflexion der eigens erstellten Prompts der Studierenden einzuplanen.

Da Studierende verschiedener Studiengänge häufig sehr unterschiedliche Vorkenntnisse in qualitativer Forschung und im Umgang mit KI mitbringen, kann in Seminaren gezielte Peer-Unterstützung hilfreich sein. Durch die Bildung gemischter Tandems während der Arbeit mit KI können Studierende voneinander lernen und sich gegenseitig beim reflektierten Einsatz von KI-generierten Interviewfragen unterstützen. Wird die Übung (teilweise) digital durchgeführt, sollten ergänzende Reflexionsräume geschaffen werden, z. B. durch asynchrone Foren oder kollaborative Schreibumgebungen, um den Austausch über die inhaltliche Passung der Leitfadensfragen zu fördern.

Anschlüsse

Aufbauend auf der vorangegangenen Phase können die Studierenden den entwickelten Leitfaden nun in einer simulierten Interviewsituation anwenden (s. **4.3 Nowak et al.** in diesem Band). Sie schlüpfen dabei in die Rolle von Interviewer:innen, während die generative KI die Rolle des:der Interviewpartner:in übernimmt. Die dafür

benötigten Szenarien werden KI-gestützt mithilfe eines sogenannten Mega-Prompts erstellt. Ziel ist es, den Leitfaden in einer Simulation mit KI anzuwenden, die Rolle als Interviewer:in zu erproben, ggf. zu überlegen, wie Nachfragen oder auch Aufrechterhaltungsfragen in der Interviewdurchführung gestellt werden könnten. Anschließend werden sowohl das eigene Vorgehen in der Simulation als auch der entwickelte Leitfaden kritisch reflektiert.

Weiterführende Literatur

- Flick, Uwe (2021): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 10. Aufl.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Aufl.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2. Aufl.
- Siebert, Horst (2009): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: ZIEL-Verlag. 3. Aufl.

4.2 Gesprächsführungstechniken in diskursiv-dialogischen Interviews

Matthias Hoenen & Jan Tietmeyer

Angelehnt an den erfahrungsbasierten Lernzyklus sollen die Studierenden in dieser Übung Umgangsweisen mit knappen und wenig informativen Antworten in Interviews erproben. Im Rollenspiel wird der Informationsgewinn von standardisierten und geschlossenen Fragen mit systemischen und offenen Fragen verglichen. Es werden Bezüge zur personenzentrierten und systemischen Gesprächsführung hergestellt. Studierende lernen der Gefahr entgegenzuwirken, dass sich ein Interview verhörartig entwickelt und die Mitteilungsbereitschaft der Informant:innen sinkt. Indem auf Erfahrungen und Erkenntnisse während der Übung zyklisch aufgebaut wird und das erworbene Handlungs- und Erfahrungswissen expliziert und diskutiert wird, werden Studierende zur Reflexion der Gesprächsführungstechniken angeleitet.

Keywords

Erfahrungsbasiertes Lernen, Gesprächsführung, Interview, Interviewtechniken, Selbsterfahrung, Systemische Fragen

Vorbereitung

- Lehrende: Folienpaket für einen Impulsvortrag
- Studierende: Stift und Block oder ein Notebook für Notizen
- Inhalt: hilfreich kann eine Vorbeitung zu Interviewkonzepten und -durchführung sein

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: große Gruppen möglich (limitierend: Lautstärke).
- Raum: im Idealfall freie Bestuhlung, ggf. Spiegelwände

Ziele der Übung

Die Studierenden lernen

- weitere Informationen durch Nachfragen zu generieren und zu differenzieren,
- adäquat zu paraphrasieren und reflexive Gesprächstechniken zu nutzen und
- ihr Interviewverhalten und die Beziehung zu den Informant:innen zu reflektieren.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Das Vorgehen beruht auf dem erfahrungsbasierten Lernzyklus (Experiential Learning Cycle), bei dem in vier Schritten Fertigkeiten erlernt werden:

1. Konkrete Erfahrung: Erfahrungen in der Gesprächsführung mit offenen und geschlossenen Fragen werden gemacht (Problemaktualisierung im Rollenspiel).
2. Beobachtung und Reflexion: Beziehung, Ablauf, Struktur und Ergiebigkeit der Interviewsequenzen werden dokumentiert und kontrastiert.
3. Abstrakte Begriffsbildung: Einordnung in Konzepte der personenzentrierten Gesprächsführung und der systemischen Fragetechniken.
4. Aktives Experimentieren: Modifikation des Interviewablaufs.

Hierbei werden teilweise die Einzelschritte in Form einer strukturierten Teamarbeit auf Einzelpersonen der Gruppe aufgeteilt und im gemeinsamen Austausch zusammengeführt.

Die Übung ist für alle Studienrichtungen geeignet und kann in Bachelor- und Masterprogrammen umgesetzt werden. Die Übung kann unabhängig von Vorwissen und Vorerfahrung (z. B. im Beruf) durchgeführt werden. Jedoch können sich Synergieeffekte in Studiengängen ergeben, die Gesprächsführung als eigene Thematik beinhalten (z. B. Angewandte Psychologie oder Soziale Arbeit). Heterogene Studiengruppen in Bezug auf Studienfach, Vorkenntnisse oder (berufliche) Erfahrungswelten sind möglich und ggf. förderlich, da sie eine multiperspektivische Reflexion des Erlebten ermöglichen.

Beschreibung der Übung

Den Kern der Übung bildet die Erprobung von Interviewsequenzen in Dreiergruppen mit wechselnder Rollenzuweisung (Interviewer:in, Informant:in und Beobachter:in). Im Rahmen der Interviewsequenzen werden offene und geschlossene Fragen kontrastiert und das Gesprächsverhalten reflektiert. Die Kleingruppenaufgabe wird gerahmt durch einen Impulsvortrag, der in die Problematik und verwendeten Konzepte einführt sowie eine Reflexionsrunde, in der die Wahrnehmungen gesammelt und eingeordnet werden.

Impulsvortrag

Im Rahmen des 20-minütigen Vortrags werden knapp Problematiken der Gesprächsführung skizziert, bspw. werden Konzepte des aktiven Zuhörens (z. B. Paraphrase) sowie systemischer Fragetechniken (z. B. zirkuläres Fragen) dargestellt. Es findet ein Übergang in die Kleingruppen statt.

Kleingruppenübung – Interviewsequenzen (50 min.)

Es werden insgesamt drei Interviewsequenzen durchgeführt: In der ersten Interviewsequenz findet eine Problemaktualisierung statt, indem die Interviewsequenz ohne Einleitung und mit geschlossenen Fragen durchgeführt wird. Die zweite Interviewsequenz soll mit Techniken des aktiven Zuhörens und systemischen Fragetechniken gestaltet werden. In der dritten Interviewsequenz wird die:der Beobachter:in unter Einsatz der bereits angewendeten Techniken zu ihren Eindrücken interviewt und das Geschehen wird eingeordnet. Die Zuordnung zu den Gruppen erfolgt durch Abzählen, um die Wahrscheinlichkeit zu reduzieren, dass sich die Gruppenmitglieder nahe stehen. Die genauen Instruktionen sind auf den Arbeitsblättern hinterlegt.

Als mögliche Interviewthemen bieten sich an:

- Was bedeutet für dich Freiheit und wie frei fühlst du dich?
- Welche Verantwortung tragen Männer für Gleichberechtigung und was ist deine persönliche Verantwortung?
- Wie soll die Gesellschaft den Klimawandel adressieren und wie ordnest du dein persönliches Handeln ein?

Der vorgesehene Rollenwechsel der Teilnehmenden wird in der folgenden Tabelle dargestellt. Die:der Beobachter:in dokumentiert den Gesprächsverlauf paraphrasierend/zusammenfassend und übernimmt die Funktion als Zeitwächter:in.

Tabelle 1: Arbeitsaufteilung

	Interview 1	Interview 2	Interview 3
Person A	Interviewer:in	Informant:in	Interviewer:in
Person B	Informant:in	Interviewer:in	Beobachter:in
Person C	Beobachter:in	Beobachter:in	Informant:in

1. Interviewsequenz – Baseline (10 min.)

Interviewer:in: Person A, Informant:in: Person B, Beobachter:in: Person C

Die:der Interviewer:in hat die Aufgabe, möglichst genau die persönliche Wahrnehmung/Einstellung einer Person zu einem kontroversen Thema zu erfragen. Hierbei wird das Methodenrepertoire bewusst eingeschränkt, um einen möglichst großen Kontrast zu den weiteren Teilen der Übung zu ermöglichen: Nach einer offenen Frage, die direkt das Thema adressiert, soll das Themenfeld mit geschlossenen Fragen, ‚Ob‘- und ‚Warum‘-Fragen exploriert werden. Die Fragen sollen ad hoc gebildet werden. Eine Vorbereitungszeit ist nicht vorgesehen. Für die Interviewsequenz wird eine Mindestdauer von fünf Minuten festgelegt, um den Druck zu erhöhen, Antworten zu generieren.

2. Interviewsequenz – Erprobung von Gesprächstechniken (20 min.)

Interviewer:in: Person B, Informant:in: Person A, Beobachter:in: Person C

Die Rollen Interviewer:in und Informant:in werden getauscht. Die:der Beobachter:in protokolliert das Vorgehen erneut paraphrasierend. Ziel der Interviewsequenz ist es, möglichst genau die persönliche Wahrnehmung/Einstellung der:des Informant:in zu einer Thematik zu erfassen. Eine Mindestdauer ist nicht vorgesehen; die Maximaldauer beträgt 15 Minuten. Vorab tauschen sich die:der Interviewer:in und die:der Beobachter:in bis zu fünf Minuten über mögliche Fragen aus. Der Interviewablauf wird jetzt durch methodische Ansätze der Gesprächsführung gestützt:

- **Joining:** Das Gespräch beginnt mit einem kurzen Austausch zum aktuellen Erleben der Übung/des Kurses, bevor zum eigentlichen Thema übergeleitet wird.
- Es soll darauf geachtet werden, konstruktive W-Fragen (Wer ...?, Was ...?, Wann ...?, Welche ...?, Wie ...?, Woran ...?, Wodurch ...?) zu verwenden.
- Es soll mindestens je eine zirkuläre Frage, eine Skalierungsfrage und eine hypothetische Frage eingesetzt werden.
- Es soll auf eine kommunikative Validierung geachtet werden, indem die Inhalte paraphrasiert wiedergegeben werden.
- Es soll auf einen wertschätzenden, respektvollen Umgang geachtet werden.

3. Interviewsequenz – Reflexion (20 min.)

Interviewer:in: Person A, Informant:in: Person C, Beobachter:in: Person B

Unter Zuhilfenahme des Vorgehens in der zweiten Interviewsequenz wird nun die:der bisherige Beobachter:in interviewt. Ziel der Interviewsequenz ist es, herauszuarbeiten, wie die:der bisherige Beobachter:in die Interviewsequenzen erlebt hat. Insbesondere sollen die Interviewsequenzen miteinander kontrastiert werden und hilfreiche Lösungsansätze für zukünftige Interviews abgeleitet werden. Die:der Beobachter:in protokolliert erneut paraphrasierend und stellt die Ergebnisse in der Abschlussrunde im Plenum vor. Vorab tauschen sich die:der Interviewer:in und die:der Beobachter:in bis zu fünf Minuten über mögliche Fragen aus. Zum Schluss ergänzen Person A und B ihre Perspektiven als Informant:innen aus den ersten beiden Interviewsequenzen in einem abschließenden Gespräch.

Reflexionsrunde im Plenum (20 min.)

Im Plenum werden die Eindrücke der Gruppen zusammengetragen und reflektiert. Die einzelnen Interviewsequenzen sollen miteinander kontrastiert werden. Insbesondere soll auf die Wirkung spezifischer Fragearten eingegangen werden und diese explizit benannt werden. Es soll beschrieben werden, wie die wertschätzende und offene Haltung der Interviewer:innen sichtbar wurde und welche Wirkung dies erzeugte. Hierbei dient die:der Beobachter:in aus der dritten Interviewsequenz als Berichterstatter:in. Nach Maßgabe der Räumlichkeiten und Gruppengröße kann die Reflexion in Form einer Fishbowl stattfinden: der innere Kreis (gebildet aus den

Berichterstatter:innen) tauscht sich aus, während der äußere Kreis zuhört und beobachtet. Ein Stuhl im inneren Kreis bleibt frei, sodass äußere Teilnehmende die Diskussion ergänzen können. Ziel der Reflexion ist die Verbindung der abstrakten Begrifflichkeiten der Gesprächsführung mit dem eigenen Erleben sowie die Erkenntnis, dass die Form der Gesprächsführung starken Einfluss auf die inhaltliche Dichte des Interviews haben kann.

Hinweise und Modifikationen

Sollte Gesprächsführung bereits im Studium thematisiert worden sein, kann das bestehende Wissen aufgegriffen werden. Der Impulsvortrag wird auf die Problemstellung verkürzt. Die Studierenden reaktivieren ihr Wissen in kleinen ‚Murmelngruppen‘ und adaptieren es an die Problemstellung (5–10 min.). Anschließend findet ein Brainstorming (5–10 min.) im Plenum statt und die Ansätze werden geordnet (5 min.).

Die Zeit von 90 Minuten ist ggf. knapp bemessen, insbesondere unter dem Einbezug von bestehendem Vorwissen. Wichtig ist, dass alle drei Interviewsequenzen durchlaufen werden. Ggf. sind die Phasen vor dem natürlichen Ende abzubrechen.

Anschlüsse

Es bestehen verschiedene Anschlussmöglichkeiten, bspw. an folgende Lehreinheiten:

- Der systemische Ansatz: Überschneidungen der konstruktivistischen Sichtweise im systemischen Ansatz mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen der qualitativen Forschung sowie der Nutzen des systemischen Arbeitsprinzips der Verflüssigung (Differenzierung von Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen) für die qualitative Forschung.
- Interviews und Leitfäden: Klassifikation, Aufbau und Strukturierung von Interviews und die Leitfadenerstellung.
- Praxis der Gesprächsführung: Die weitere Erprobung von Gesprächsführung und Interviews im Rahmen des forschenden Lernens (s. [4.4 Miko-Schefzig/Knassmüller](#) in diesem Band).
- Reflexion der eigenen Rolle und des Einflusses der eigenen Positionalität im Spannungsfeld von reflexiven Gesprächsbeiträgen der Interviewer:innen (s. [4.3 Nowak et al.](#) u. [4.5 Möhring](#) in diesem Band).

Weiterführende Literatur

- Gnest, Franziska/Masurek, Martina/Rohr, Dirk (2021): Systemische Qualitative Sozialforschung – Über die Re-Konstruktion von Wissen, die Gesprächsführung bei Interviews, eine systemische Perspektive auf Gütekriterien und die Eingebundenheit von Forschenden in den Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung 39, 4, S. 159–167.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Aufl.
- Maindok, Herlinde (2003): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Herbolzheim: Centaurus. 2. Aufl.
- Prior, Manfred (2025): MiniMax-Interventionen. Heidelberg: Carl-Auer. 20. Aufl.
- Zepke, Georg (2005): Reflexionsarchitekturen: Evaluierung als Beitrag zum Organisationslernen. Heidelberg: Carl-Auer.

4.3 Die Kunst des qualitativen Interviews: Durch Rollenspiel und Reflexion Herausforderungen überwinden

Anna Christina Nowak, Mandy Baumann, Kerstin Hämel & Juliana Gras¹

Wie lernen Studierende qualitative Interviews zu führen? Wie können Unsicherheiten beim Führen erster Interviews abgebaut werden? Was ist angemessen im Kontakt mit unterschiedlichen Interviewpartner:innen und wie setzen Studierende einen Leitfaden im Interview ein? Im Rahmen eines Interviewtrainings üben sich Studierende in der Rolle der Interviewer:in, versetzen sich in Situationen von Interviewpartner:innen und verstehen Möglichkeiten und Herausforderungen des Leitfadeninterviews. Die Lerneinheit umfasst eine Vorbereitungsphase, die Durchführung und Beobachtung von Interviews im Rollenspiel und eine anschließende Reflexionsphase. Zugleich dient das Interviewtraining als Praxistest für den Einsatz des Interviewleitfadens im Feld.

Keywords

Interviewer:innenrolle, Interviewleitfaden, Qualitative Interviews, Rollenspiel

Vorbereitung

Foliensatz zu Interviewführung und Ablauf des Rollenspiels, Interviewleitfaden, Festlegung von Rollen in Kleingruppen, Handout mit Arbeitsauftrag und Reflexionsfragen für Beobachter:innen

Rahmenbedingungen

- Dauer: 60 min.; Gruppengröße: 15–20 Personen
- Studierende sind mit einem eigens erstellen Interviewleitfaden vertraut.
- Individuelle Rollenvorbereitung: Interviewer:in, Interviewpartner:in, Beobachter:in
- Zwecks Minimierung der Lautstärke sollten mehrere Räume bzw. Orte verfügbar sein.

Ziele der Übung

- Antizipieren von Anforderungen und Dynamiken in Interviewsituationen
- Sensibilisierung für den Umgang mit Leitfäden in der Interviewsituation und Abbau von Leitfadenbürokratie
- Erlernen des Umgangs mit schwierigen Interviewsituationen
- Reflexion von Chancen und Herausforderungen bei der Durchführung von Leitfadeninterviews

1 Das ursprüngliche Konzept des Interviewtrainings wurde an der Universität Bielefeld im Rahmen eines Tutoriums entwickelt und erprobt. Wir danken Malin Gustaevel für die Beteiligung.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf der konstruktivistischen Lehr-Lernmethode des Cognitive Apprenticeship. Dabei treten die Lehrenden zu Beginn als Anleiter:innen in Erscheinung, indem sie Hilfestellung und Rückmeldung zu den Interviewübungen bieten, ziehen sich aber im Verlauf der Wissensaneignung immer weiter zurück. Damit soll den Studierenden ein anwendungs-, handlungs- und erfahrungsorientierter Zugang zur Datenerhebung mittels qualitativer Interviews ermöglicht werden (s. 4.2 Hoenen/Tietmeyer, 4.5 Möhring u. 4.4 Miko-Schefzig/Knassmüller in diesem Band).

Die Übung eignet sich für seminaristische Lehrveranstaltungsformen, in denen Studierende Leitfadeninterviews zu einem frei gewählten Thema erproben. Das Interviewtraining findet in Form eines Rollenspiels statt und dient dazu, die anschließende Feldphase vorzubereiten. Die Übung findet in der Lehrveranstaltung in Präsenz statt und kann in unterschiedlichen Studiengängen, Settings und für unterschiedliche Kompetenzniveaus eingesetzt werden.

Beschreibung der Übung

Vorbereitung der Übung

Die Studierenden werden angehalten, ihre vorbereiteten Interviewleitfäden zur Veranstaltung mitzubringen. Vor Beginn der Einheit erläutert die Lehrperson die Übung und deren methodische Durchführung anhand des Handouts (s. beigefügtes Handout). Zusätzlich wird das schriftliche Handout mit der konkreten Anleitung zum Interviewtraining zur Verfügung gestellt.

Einführung in den Ablauf (20 min.)

Die Studierenden arbeiten in Dreiergruppen. Im Rollenspiel erprobt eine:eine Lernende:r den selbst entwickelten Interviewleitfaden, eine:eine Kommiliton:in übernimmt die Rolle der:des Interviewpartner:in und die dritte Person fungiert als Beobachter:in. Nach der Durchführung der Übung erfolgt eine gemeinsame Reflexion der Gesprächsverläufe, wobei insbesondere die Fragestellungen, die Übergänge, die Herausforderungen und die nonverbale Kommunikation in den Blick genommen werden.

Die Rollen im Einzelnen:

- Die:der *Interviewer:in* hat sich im Vorfeld mit dem Interviewleitfaden vertraut gemacht und leitet das Gespräch. Sie:er ist frei in der Entscheidung, inwiefern bestimmte Anteile des Interviewleitfadens besonders im Vordergrund stehen sollen, wie z.B. die Begrüßung und Einstiegsphase und/oder thematische Übergänge.
- Die:der *Interviewpartner:in* kennt den Leitfaden nicht, ist aber über Ziele, Inhalte und Ablauf des Interviews informiert. Die Interviewpartner:innen fühlen sich in ihre Rolle ein und werden dazu ermuntert, ggf. auch ‚schwierige‘ Positionen einzunehmen (einsil-

big antworten oder monologisieren, herablassend reagieren, auf gestellte Fragen nicht eingehen, emotional reagieren o. Ä.). Sie teilen der:dem Interviewer:in vor dem Interview mit, wer sie sind (z. B. Alter, Geschlecht, Profession/Funktion).

- Die:der *Beobachter:in* nimmt keine aktive Rolle in der Interviewsituation ein, sondern beobachtet und protokolliert, um anschließend Feedback zum Interviewverlauf geben zu können. Dafür können die im folgenden Abschnitt dargestellten Reflexionsfragen genutzt werden.

Durchführung des Interviewtrainings – Rollenspiel (15 min.)

Für das Interviewtraining werden Dreiergruppen gebildet, die sich auf unterschiedliche Seminarräume bzw. Orte (z. B. Cafeteria, Bibliothek) aufteilen. In einer kurzen Einstiegsphase wird entschieden, welche Person ihren Leitfaden zuerst einbringt, und es werden die entsprechenden Rollen für die Erprobung des Leitfadens vergeben. Die:der Interviewer:in kann zudem spezifische Beobachtungswünsche (z. B. in Bezug auf die Verwendung offener Fragen, dem Gelingen der Begrüßung oder des Abschlusses) äußern. Für die Durchführung eines Interviews stehen etwa 15 Minuten zur Verfügung. Während des Interviews protokollieren die Beobachtenden den Interviewverlauf anhand der folgenden Reflexionsfragen und notieren besondere Vorkommnisse:

- Welchen Eindruck macht das Interview grundsätzlich auf Sie?
- Wie ist der Gesprächsfluss im Interview? An welchen Stellen wird er gut aufrechterhalten?
- Wie wirken die Personen in der Rolle als Interviewer:in und als Interviewpartner:in auf Sie?
- Wie werden der Interviewestieg und (falls erfolgt) die Verabschiedung umgesetzt?
- Wie wird mit Pausen und/oder Störungen umgegangen?
- Wie flexibel geht die:der Interviewer:in mit dem Leitfaden um?
- Welchen Eindruck vermitteln Körperhaltung und Körpersprache der Teilnehmenden (z. B. Blickkontakt, freundliche Mimik, Zugewandtheit)?
- Inwiefern werden Gesprächstechniken wie aktives Zuhören oder Paraphrasieren angewandt?

Die:der Lehrende steht den Studierenden während dieser Phase in einer beratenden Rolle zur Verfügung. Die Interviews werden aufgezeichnet (z. B. über externe Aufnahmegерäte) und bieten den Studierenden so die zusätzliche Möglichkeit, die Aufnahmetechnik auszuprobieren und die Aufnahme im Nachgang für eigene Reflexionszwecke weiterzuverwenden.

Reflexion der Übung (10 min.)

Nach Ablauf der Zeit reflektieren zunächst Interviewer:in und Interviewpartner:in die Interviewsituation, bevor der:die Beobachter:in konstruktives Peer-to-Peer-Feedback gibt. Dabei verbleiben die Personen in ihren jeweiligen Dreiergruppen. Hierfür

stehen circa zehn Minuten zur Verfügung. Im ersten Schritt sind dabei Fragen nach dem Wohlbefinden sowie den positiven Erfahrungen und den Herausforderungen in der eingenommenen Rolle leitend. Anschließend teilt der:die Beobachter:in sein:ihr Feedback entlang der eigenen Notizen zu den Reflexionsfragen mit.

Nach der Feedbackrunde bekommt die:der Interviewer:in die Möglichkeit, ein abschließendes Resümee zu ziehen. Die ausgefüllten Reflexionsbögen werden an die Personen, die den Leitfaden erstellt haben, weitergereicht. Anschließend wechseln die Teilnehmenden innerhalb der Dreiergruppen ihre Rollen und die Interviewsituation wird in einem weiteren Rollenspiel mit einem anderen Interviewleitfaden durchgeführt. Während einer 90-minütigen Veranstaltung sind so zwei Durchläufe möglich.

Reflexion der Erkenntnisse im Plenum (15 min.)

Zum Abschluss werden die Erkenntnisse aus allen Rollenspielen im Plenum gebündelt und durch die Studierenden entlang folgender Fragen diskutiert:

- Was wurde deutlich?
- Was erscheint bei der a) Interviewdurchführung und b) Beobachtung wichtig?
- Was war förderlich, was hinderlich?

Hinweise und Modifikationen

Bei der Durchführung von Interviews ergeben sich immer wieder herausfordernde Situationen. Die Studierenden sollten bei Interviewtrainings daher ermutigt werden, sich auf schwierige Interviewsituationen einzustellen, bspw. indem sich Interviewpartner:innen im Rollenspiel gezielt herausfordernd verhalten (ggf. emotional reagieren, einsilbig antworten etc.). Zudem ist es wichtig, die Studierenden zu ermuntern, das Interview als strukturiertes Gespräch mit klaren thematischen Schwerpunkten zu führen, gleichzeitig jedoch eine natürliche und dynamische Interaktion zu fördern und zuzulassen. Es hilft, wenn die Studierenden bereits vor dem Interviewtraining wissen, mit welchen anderen Personen sie zusammenarbeiten werden. So erhalten sie die Möglichkeit, sich besser auf ihre Rollen vorzubereiten.

Um sicher in der thematischen Steuerung der Fragen zu sein, hilft es, wenn die Interviewer:innen den Leitfaden zuvor eingeübt haben.

Folgende Modifikationen sind denkbar:

- Sofern keine zusätzlichen Räume zur Verfügung stehen, kann das Interviewtraining auch im Plenum stattfinden. Auch hier würde eine Person die Rolle der:des Interviewer:in und eine weitere Person die der:des Interviewpartner:in übernehmen. Die Studierenden des Plenums beobachten die Interviewsituation und geben anhand der Reflexionsfragen Feedback.

- Die Interviews können videografisch aufgezeichnet und anschließend zur Reflexion genutzt werden (s. **5.10 Redlich/Fischer** in diesem Band). Dabei können gezielter verbale und nonverbale Aspekte in der Interviewführung in den Blick genommen werden. In diesem Fall sind für die anschließende Besprechung und Analyse zwei Sitzungen einzuplanen.
- Die Durchführung kann – abhängig vom geplanten Feldzugang und zur geplanten realen Interviewsituation – persönlich, telefonisch oder online erfolgen. Sollten unterschiedliche Formate zum Einsatz kommen, können auch die Chancen und Herausforderungen von persönlichen, telefonischen und digitalen Interviews in einer Folgesitzung reflektiert werden.
- Die Übung kann auch als Selbstlerneinheit ohne Supervision durch Lehrende stattfinden, wobei dann die Erkenntnisse in der Folgesitzung reflektiert werden sollten, damit die Studierenden von den Erfahrungen der anderen Seminarteilnehmenden profitieren können. Damit eignet sich die Übung auch für den Einsatz in großen Veranstaltungsformaten, wie z. B. Vorlesungen.
- Zusätzliche Probeinterviews (z. B. mit anderen Seminarteilnehmenden) sind insbesondere dann sinnvoll, wenn die Studierenden über wenig praktische Vorerfahrung mit qualitativen Interviews verfügen.

Anschlüsse

Im Anschluss an die Übung bieten sich verschiedene Aktivitäten an, die je nach Seminarkonzeption und Einbettung der Übung gewählt werden können. Dazu gehören z. B. die kritische Reflexion des Datenerhebungsprozesses (s. **6.1 Mey** u. **6.2 Nowak** in diesem Band) oder die Auseinandersetzung mit Themen wie Gütekriterien und Samplingstrategien (s. **2.2 Kallenbach** in diesem Band). Denkbar ist auch, die Beobachter:innenrolle ebenso in den Fokus zu rücken und anhand des Rollenspiels die Herausforderungen der Datenerhebungsmethode Beobachtung in der folgenden Sitzung zu vertiefen.

Das Rollenspiel kann auch als Pretest des Interviewleitfadens genutzt werden, bspw. im Rahmen von Lehrforschungsseminaren. Die gewonnenen Erkenntnisse können in der Folgesitzung für die Überarbeitung des Interviewleitfadens genutzt werden, bevor die Studierenden ins Feld gehen.

Weiterführende Literatur

- Collins, Allan/Kapur, Manu (2022): Cognitive Apprenticeship. In: Sawyer, R. Keith (Hrsg.): The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, S. 156–174. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108888295>.
- Helferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Aufl. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 7, 2, S. 97–115.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.

Nowak, Anna Christina/Hämel, Kerstin (2024): Forschendes Lernen in Public Health – Chancen für eine anwendungsbezogene qualitative Methodenlehre [54 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 25, 3. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-25.3.4124>.

4.4 Gesprächsfluss verstehen: Wie Interviewpraxis die Datenqualität verbessert

Katharina Miko-Schefzig & Monika Knassmüller

Mit der vorgestellten Interviewübung werden Studierende in die Herausforderungen der Interviewführung eingeführt. Als Interviewende müssen sie eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre schaffen, passende Fragen anregen und gleichzeitig dem Prinzip der Offenheit folgen. In dieser Übung werden verschiedene interaktive Elemente verbunden, um einen handlungsorientierten Zugang zu Herausforderungen der Interviewführung zu ermöglichen. Studierende lernen, Interviews zu führen, Interviews kritisch zu analysieren, die eigene Praxis zu reflektieren und theoretisches Wissen in praktische Fähigkeiten zu überführen. Die Übungen fördern nicht nur technische Kompetenzen, sondern auch ein tiefgreifendes Verständnis für die Komplexität qualitativer Forschung.

Keywords

Gesprächsfluss-Analyse, Gesprächsführung, Qualitatives Interview, Transkription

Vorbereitung

- Variante 1: Technik vorab testen (Aufbau von Kamera mit Stativ/Handykamera, Tonqualität, reibungslose Wiedergabe der Aufzeichnung)
- Variante 2: DSGVO-Konformität für Aufnahme, Speicherung, Löschung etc. sicherstellen (ggf. In-Haus-Regelungen beachten)
- Variante 3: geeignete Interviews für die Sekundäranalyse identifizieren und ggf. vorbereiten

Rahmenbedingungen

- Wenn die Varianten einzeln eingesetzt werden, sind 60 min. einzuplanen.
- Gruppengröße: 20–30 Personen

Ziele der Übung

Ziel der Übungsvarianten ist die Entwicklung von Kompetenzen zur Interviewführung und -analyse. Varianten 1 und 2 fokussieren die Interviewführung. In der kritischen Analyse wird das Reflexionsvermögen der Studierenden im Hinblick auf ihr eigenes Verhalten geschult. Variante 3 ermöglicht durch die Analyse von Sekundärdaten eine stärker gesteuerte Reflexion von Fehlerquellen oder anderen Herausforderungen bei der Interviewführung und -analyse.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übungsvarianten orientieren sich am Konzept des erfahrungsbasierten Lernens und eignen sich daher besonders für prozessuale Lernkontexte wie das Forschende Lernen. Die drei Varianten der Übung können einzeln oder aufeinander aufbauend in die Lehre integriert werden. Alle drei Varianten schulen die Durchführung und Analyse von qualitativen Interviews (im Folgenden kurz „Interviews“ genannt). Dazu zählen nicht-standardisierte Interviewformen wie narrative Interviews, leitfadengestützte Gespräche, problemzentrierte Interviews und ähnliche Formate, die sich durch einen flexiblen Gesprächsverlauf auszeichnen. Gemein ist ihnen, dass der Gesprächsverlauf maßgeblich von der interviewten Person bestimmt wird und der Fokus auf deren subjektiven Relevanzen liegt. Voraussetzung für den Einsatz der Übungen ist daher, dass die Lehrperson mit qualitativen Interviews und dem Prinzip der Offenheit in der Interviewführung vertraut ist (s. 4.2 Hoenen/Tietmeyer, 4.3 Nowak et al. u. 4.5 Möhring in diesem Band).

Variante 1 (Videoanalyse) ist besonders effektiv, wenn Studierende noch wenig Erfahrung in der Durchführung von Interviews haben. Sie legt den Fokus auf die Reflexion der eigenen Interviewführung, wobei Aspekte wie Fragestil, Gesprächssteuerung und nonverbale Kommunikation analysiert werden. Die videobasierte Selbst- und Fremdanalyse ermöglicht gezieltes Feedback und fördert sowohl die Reflexion über die eigene Forschungspraxis als auch die Fähigkeit, Verbesserungspotenziale zu erkennen.

Variante 2 (Selbstanalyse eigener Interviews) ist besonders dann geeignet, wenn bereits Interviews – etwa im Rahmen von Forschungswerkstätten – durchgeführt wurden. Durch die detaillierte Analyse des Gesprächsverlaufs gewinnen die Studierenden vertiefte Einblicke in die Struktur und Dynamik qualitativer Interviews. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Material schult das Verständnis für gelungene Interaktionen und sensibilisiert für potenzielle Herausforderungen wie z. B. Missverständnisse, mangelnde Anschlussfähigkeit oder Dominanz im Dialog.

Variante 3 (Sekundärdatenanalyse bestehender Interviews) kann sowohl vorbereitend als auch vertiefend eingesetzt werden. Anhand bereits vorliegender Interviewdaten analysieren die Studierenden den Gesprächsfluss, die Formulierung und die Relevanz der gestellten Fragen sowie die Interaktion zwischen den Gesprächspartner:innen. Diese Form der Analyse schult die Fähigkeit, typische Muster und potenzielle Fehlerquellen in Interview-Settings zu erkennen und daraus Handlungsoptionen für die eigene Praxis abzuleiten (s. 6.3 Enders et al. in diesem Band).

Beschreibung der Übung

Variante 1: Videoanalyse (60 min.)

In dieser Variante führen Studierende spontan ein nicht vorbereitetes Interview mit einer: einem anderen Studierenden, das aufgezeichnet und anschließend im Plenum reflektiert wird. Im Zuge der Übung wird für die Studierenden die Komplexität einer Interviewsituation erfahrbar. Voraussetzung dafür ist ein gut gewähltes Thema und eine vertrauensvolle Lernumgebung (Safe Space).

Interview und Aufzeichnung

1. Die Lehrperson stellt das Interview als Lernübung vor, in der Ausprobieren ausdrücklich erlaubt ist. Es erfordert Mut, sich für die Interviewrolle zu melden und vor der Gruppe filmen zu lassen – insbesondere zu Beginn eines Seminars. Daher sollte die Lehrperson zur Teilnahme ermutigen und den Übungscharakter betonen.
2. Die Lehrperson stellt Thema und Intention des Interviews kurz dar. Das Thema sollte niederschwellig und alltagsnah sein. Bewährt haben sich z. B. folgende Themen/ Fragestellungen: Bildungsbiografie (Wie ist die:der Interviewpartner:in zu diesem Studium gekommen?); Haushalt (In welcher Haushaltsform lebt die Person, wie gestaltet sich das Zusammenleben?); Mobilität (Wie bewegt sich die Person durch den öffentlichen Raum?)
3. Die Lehrperson nominiert drei Freiwillige für die Rollen Interviewer:in, Interviewpartner:in und Kamera/Aufnahme (idealerweise Videokamera mit Stativ; wenn nicht vorhanden: Handykamera).
4. Das Interview durchführen und aufzeichnen (max. 5 min.).

Peer-Feedback

1. Videoaufnahme gemeinsam in der Gruppe ansehen. Studierende machen still Notizen. Für das Peer-Feedback kann die Lehrperson mit Leitfragen oder Beobachtungsschwerpunkten (z. B. Gesprächsstruktur, Körpersprache, Reaktionen auf Pausen) Hilfestellung und Anregung bieten.
2. Peer-Feedback durch die Studierenden: Was ist aufgefallen? Was lief gut? Wo gab es Irritationen?
3. Die interviewte Person reflektiert die Erfahrung aus ihrer Perspektive als Befragte.
4. Die interviewende Person äußert eine Selbsteinschätzung zur Gesprächsführung.

Feedback mit Blick auf forschungspraktische Relevanz

1. Die Lehrperson fasst zentrale Beobachtungen zusammen und gibt gezieltes Feedback mit Blick auf die forschungspraktische Relevanz. Fokussiert wird die Entwicklung bzw. Stärkung der Narrationskompetenz – also die Fähigkeit, den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten und zugleich konsequent die Strukturierung des Themas der interviewten Person zu überlassen (Prinzip der Offenheit). Relevante Beobachtungskategorien sind u. a.:

- Einstieg ins Interview
- Körpersprache und nonverbale Signale
- rückmeldendes Verhalten (gesprächsgenerierende – auch nonverbale – Rückmeldungen)
- Themensetzung: immanentes Zuhören vs. Unterbrechen oder Themenvorgaben
- aktives Zuhören und das Aushalten von Gesprächspausen

Hinweise und Modifikationen

Für Variante 1 kann das Interview alternativ ohne Videoaufnahme durchgeführt und im Anschluss Feedback direkt gegeben werden. In der Durchführung ist das unkomplizierter, bietet jedoch einen geringeren Lerneffekt als die detaillierte Analyse per Video.

Variante 2: Selbst Interviews führen und transkribieren (60 min.)

Die Studierenden transkribieren ein selbst geführtes Interview, das im Hinblick auf das eigene Tun analysiert wird (Einfluss der Einstiegsfrage, der Nachfragen oder der Gesprächsführung auf den Verlauf des Interviews). Ziel ist eine realistische Einschätzung der Stärken und Schwächen.

Interview führen

1. Die Lehrperson wählt ein niedrighschwelliges, alltagsnahes Thema (z. B. Mediennutzung, Tagesroutinen, Essgewohnheiten), zu dem sich leicht Interviewpartner:innen finden lassen. Wenn Hemmschwellen vermutet werden, schlägt sie potenzielle Interviewpartner:innen vor (Bekanntnenkreis, Studienumfeld etc.).
2. Die Lehrperson klärt die Rahmenbedingungen: Sind Interviews in Anwesenheit zu führen oder dürfen sie virtuell (z. B. MS Teams, Zoom) geführt werden?
3. Die Studierenden führen eigenständig das qualitative Interview durch (mind. 30 min.).
4. Die Studierenden zeichnen das Interview auf (Audio oder Video). Die Lehrperson stellt ggf. Informationen zur DSGVO (Datenschutz-Grundverordnung) gemäß den organisatorischen Richtlinien (z. B. Einverständniserklärung) zur Verfügung.

Interview transkribieren

1. Die Lehrperson gibt klare Transkriptionsregeln vor. Grundsätzlich erfolgt die Transkription eines Interviews gemäß den Anforderungen der jeweiligen Auswertungsmethode (z. B. wörtlich, geglättet, zusammenfassend). Für die kritische Reflexion von Gesprächsfluss und -dynamik empfiehlt sich jedenfalls eine wörtliche Transkription ohne Korrektur von Grammatik, Wiederholungen etc. und inklusive Notation längerer Pausen oder gesprächsgenerierender Äußerungen.
2. Vorgaben hinsichtlich Automatisierung oder manueller Transkription: Beide Alternativen können eingesetzt werden. Die manuelle Transkription ist aufwendiger, aber lehrreicher. Frühzeitig auf den Zeitaufwand der Transkription hinweisen und ggf. Etappen setzen. Zur Reduktion des Aufwands kann die vollständige Transkription auf

einen Ausschnitt (5–10 min.) reduziert werden. Wenn KI-basierte Tools eingesetzt werden, ist auf DSGVO-Konformität zu achten.

Gesprächsfluss analysieren (vorzugsweise in Präsenz, auch digital umsetzbar)

1. Die Studierenden wählen ein bis zwei Interviewstellen aus, die sie für besonders relevant für die Analyse halten.
2. Die Auswahl der Stellen wird begründet: Warum wurden sie ausgewählt? Was passiert dort im Gespräch, welche Dynamik entsteht, welche Themen brechen auf?
3. Die Studierenden analysieren die Gesprächsstellen im Hinblick auf Inhalt, Gesprächsdynamik und das eigene Verhalten (z. B. Fragetechnik, Reaktion auf Antworten, Steuerung des Gesprächs).
4. Es folgt eine Einschätzung eigener Stärken und Schwächen in der Interviewführung. Zentral ist die Reflexion des eigenen Tuns – also der Einfluss der Einstiegsfrage, Nachfragen oder Gesprächsführung insgesamt auf den Verlauf des Interviews.
5. Die Ergebnisse können in Kleingruppen oder im Plenum vorgestellt und diskutiert werden.

Begleitung und Feedback (vorzugsweise in Präsenz, auch digital umsetzbar)

1. Die Lehrperson begleitet die Analyse, stellt Rückfragen und gibt unterstützendes Feedback. Wichtige Aspekte:
 - Zu Beginn haben Studierende Schwierigkeiten, den eigenen Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu erkennen. Für viele ist es ungewohnt, ihre Rolle im Interview kritisch zu hinterfragen und zu analysieren, wie bestimmte Fragen oder Reaktionen das Gespräch gelenkt haben. Diese Reflexionsfähigkeit entwickelt sich oft erst durch Übung und gezielte Anleitung.
 - Hilfestellung zur Selbsteinschätzung geben: Leitfragen bereitstellen, z. B. „Wie habe ich auf Pausen reagiert?“ „Habe ich nachgehakt?“
 - Beispielanalyse zeigen: Vorab ein kurzes Beispiel gemeinsam analysieren, um ein Gefühl für Relevanz und Tiefe zu vermitteln.
 - Feedbackkultur stärken: Wiederholt betonen, dass Reflexion über Schwächen kein Scheitern, sondern Teil des Lernprozesses ist.

Variante 3 Analyse bereits existierender Interviews (60 min.)

In dieser Variante analysieren die Studierenden bereits vorhandene Interviews. Zum Einsatz kommen bspw. öffentlich verfügbare oder gezielt adaptierte bzw. fikionalisierte Interviewdaten, die typische Herausforderungen der Gesprächsführung exemplarisch veranschaulichen (Sekundäranalyse, s. **6.3 Enders et al.** in diesem Band). Auf diese Weise lassen sich häufige Problemlagen im Interviewverlauf und deren Auswirkungen systematisch reflektieren und methodisch einordnen.

Vorbereitung

1. Die Lehrperson bereitet transkribierte Interviews und ein entsprechendes (fiktionalles) Forschungsziel vor, das die Analyse anleiten soll.
2. Die Studierenden lesen vorbereitend die Interviews, die zu Übungszwecken hinsichtlich des Gesprächsflusses analysiert werden.

Gesprächsflussanalyse

1. Die Studierenden führen eine systematische Analyse des Gesprächsflusses durch, um die Wirkung der Dynamik der Interviewbeziehung auf die inhaltlichen Aussagen zu analysieren. Dazu können z. B. die Fragestellungen in Froschauer und Lueger (2020: 140f.) für die Übung adaptiert und den Studierenden zur Verfügung gestellt werden.
2. Die Studierenden bearbeiten in Gruppen von 2–4 Personen die Interviews. Sie halten ihre Ergebnisse bezüglich des Gesprächsflusses entweder analog auf Flipcharts oder virtuell (z. B. auf einem Foliensatz in einem Videokonferenztool) fest.
3. Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse.
4. Die Lehrperson gibt ein zusammenfassendes Feedback. Wichtige Aspekte:
 - Studierende haben oft Schwierigkeiten, aus der Gesprächsflussanalyse Schlussfolgerungen für die Interpretation zu ziehen. Die Lehrperson sollte die Analyse im Vorfeld selbst durchgeführt haben, um gezielt und bedarfsorientiert anleiten zu können (besonders hilfreich: konkrete Demonstrationsbeispiele aus dem Material).
 - Die Lehrperson weist nochmals auf mögliche durch die Interviewführung resultierende Einschränkungen der Interpretation hin und verdeutlicht, wie Zusatzinformationen für das Verständnis des Interviews generiert werden können.

Anschlüsse

Anschlüsse an die Interviewübungen können verschiedene qualitative Textanalyseverfahren umfassen wie kodierende (s. [5.2 Stamann et al.](#), [5.3 Parchow/Heuer](#) u. [5.4 Bigos](#) in diesem Band) oder hermeneutische (s. [2.4 Kauffold](#), [5.5 Witte](#) u. [5.6 Schmitt](#) in diesem Band) Ansätze. Wird ein Interview in der Lehrinheit ohne Aufnahme durchgeführt, kann ein Interviewprotokoll erstellt werden – analog zu einem informellen Gesprächsprotokoll, in dem zentrale Inhalte und Beobachtungen schriftlich festgehalten werden.

Erfolgt hingegen eine Videoaufzeichnung, bietet sich weiterführend eine Analyse der Interaktion zwischen Interviewenden und Interviewten an, etwa im Hinblick auf nonverbale Kommunikation oder Gesprächsverläufe. Solche Verfahren, wie sie z. B. in der Videointeraktionsanalyse Anwendung finden, eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur Auswertung, zur methodischen Reflexion sowie der Einbindung unterschiedlicher Analyseperspektiven im Rahmen der qualitativen Forschung (s. [5.10 Redlich/Fischer](#) in diesem Band).

Weiterführende Literatur

- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2020): Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: UTB. 2. Aufl.
- Spradley, James P. (2016): The Ethnographic Interview. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Tuma, René (2018): Video-Interaktionsanalyse. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 423–444.

4.5 Aus eigenen Fehlern lernen: Problemorientierte Kompetenzerweiterung in der Interviewführung

Michéle Möhring

Im vorliegenden Beitrag wird eine spezifische Übung zur problemorientierten Kompetenzerweiterung in der Interviewdurchführung vorgestellt. Insbesondere in Bachelorstudiengängen an Universitäten haben Studierende meist wenig bis keine Erfahrung in der Interviewdurchführung und geringe Kompetenzen in der hierfür notwendigen professionellen Kommunikation. Die genannten Kompetenzen müssen in der praktischen Anwendung sowie in dieser Übung erworben und ausgebaut werden. In dem Austausch und der Diskussion über eine Audiosequenz wird es möglich, Probleme zu erkennen und Umgangsweisen zu diskutieren. Ziel dieser Übung ist, dass die individuellen Probleme und Wissenslücken von den Studierenden selbst erkannt werden.

Keywords

Interviewdurchführung, Kommunikative Kompetenzen, Kompetenzorientierung, Problemorientierung

Vorbereitung

- selbstständige vorherige Interviewdurchführung der Studierenden mit Audioaufnahme mit Kommiliton:innen (kein Vorwissen in der Interviewführung notwendig)
- Lehrende screenen die Audioaufnahmen vor der Übungseinheit und notieren möglichst problematische Gesprächspassagen.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 60–90 min.
- Gruppengröße: 20–30 Studierende, die in Kleingruppen à 3–4 Personen arbeiten

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für die Verantwortung, die interviewende Personen tragen
- Erwerb (professioneller) kommunikativer Kompetenzen für die Interviewführung
- Stärkung der (Selbst-)Reflexion in Bezug auf die eigene Rolle in der Interviewdurchführung (z. B. Gesprächslenkung durch positive Verstärkung)
- Sensibilisierung für die Notwendigkeit professioneller kommunikativer Kompetenzen für die erfolgreiche Interviewdurchführung

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die hier dargestellte Übung folgt den Prinzipien des Forschenden und Problemorientierten Lehrens und Lernens. Durch die praktische Erprobung und Reflexion problematischer Kommunikation im Interviewsetting erweitern die Studierenden ihre Kompetenzen im Bereich der professionellen Kommunikation. Die Studierenden springen bei dieser Übung ins kalte Wasser und benötigen keine Vorerfahrung in der Interviewführung. Das Ziel ist es, Fehler bzw. problematische Gesprächssequenzen, die durch die fehlende Vorbereitung/Auseinandersetzung mit den Themen sowie die (noch) fehlenden Kompetenzen in der Interviewführung begünstigt werden, zu evokieren, die in der nächsten Phase analysiert werden können.

Die Übung ist insbesondere für die Lehre in Seminaren geeignet und kann grundsätzlich in allen Studiengängen sowohl im Bachelor als auch im Master eingesetzt werden. Sie kann mit heterogenen Studiengruppen durchgeführt werden, wie bspw. mit Studierenden aus verschiedenen Disziplinen, mit unterschiedlichem Fachwissen oder auch mit bzw. ohne Berufserfahrung. Sie passt damit in Lehrschwerpunkte aller Hochschultypen, wie Universitäten oder Hochschulen für Angewandte Wissenschaften.

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus drei zentralen Phasen, der Interviewdurchführung zur Vorbereitung, der problemorientierten Auseinandersetzung mit Gesprächspassagen und der Diskussion und Reflexion von kommunikativen Lösungsstrategien. Diese Phasen werden im Folgenden skizziert.

Phase 1: Interviewdurchführung (zur Vorbereitung auf die eigentliche Übung) (10 min.)

Im Plenum wird den Studierenden zunächst die Aufgabe erklärt. Sie werden gebeten, zu den Themen Umgang mit stressigen Prüfungsphasen, Motivationserleben von Studierenden zu Beginn ihres Studiums oder vergleichbaren Themen ein Interview mit ihren Kommiliton:innen zu führen. Für das Interview ist kein Vorwissen nötig. Der Auftrag besteht lediglich darin, das Gespräch so lange wie möglich aufrechtzuerhalten und so viel wie möglich über das jeweilige Thema herauszufinden. Die Studierenden können sich vorab Leitfragen überlegen. Sie erhalten hierzu folgende Instruktionen:

Liebe Studierende,

für den Erwerb von Kompetenzen in der professionellen Gesprächsführung in Interviews ist es hilfreich, die Interviewdurchführung zu üben und zu reflektieren. Zur Vorbereitung der Übung in der kommenden Woche führen Sie bitte ein *möglichst langes* (mind. 10-minütiges) Interview durch und versuchen Sie, so viel wie möglich über das (möglichst lebensweltnahe) Thema zu erfahren. Sie können sich zur Vorbereitung ein paar Leitfragen formulieren. Zeichnen Sie das Gespräch auf (Audio ist ausreichend). Gehen Sie wie folgt vor:

Schritt 1: Bilden Sie Dreiergruppen. Bestimmen Sie, wer in der Gruppe die folgenden Rollen einnimmt: a) Interviewer:in, b) befragte Person, c) Beobachter:in.

Schritt 2: Führen Sie ein Interview durch. Ziel ist, das Gespräch so lange wie möglich am Laufen zu halten, ohne dass die interviewende Person viel redet. Versuchen Sie, kurze knappe Antworten zu vermeiden. Die beobachtende Person achtet auf die Zeit, in der die befragte Person erzählt. Machen Sie sich Notizen dazu, was Sie wahrnehmen: Wer redet wie viel? Wie stellt die interviewende Person die Fragen und Nachfragen? Welche Atmosphäre wird kreiert? Was fällt Ihnen auf? Die befragte Person versucht, sich ernsthaft in die Situation hineinzusetzen, sich aber nicht zu verstellen. Achten Sie darauf, was bestimmte Fragen oder Äußerungen der interviewenden Person in Ihnen auslösen.

Schritt 3: Machen Sie sich im Nachgang Notizen, was Ihnen in ihren jeweiligen Rollen aufgefallen ist.

Schritt 4: Senden Sie mir die Audioaufzeichnung bis XXX oder laden Sie die Audioaufzeichnung bis XXX hoch.

Phase 2: Problemorientierte Auseinandersetzung mit ausgewählten Gesprächspassagen (45–60 min.)

Die in Phase 1 entstandenen Audio-/Videodateien werden der Lehrperson vor der eigentlichen Übung zur Verfügung gestellt. Die Lehrperson extrahiert aus dem gesamten Material problematische/herausfordernde Gesprächspassagen. Die Länge der extrahierten zu analysierenden Gesprächssequenzen sollte zehn Minuten nicht überschreiten. Die ausgewählten Szenen werden im Seminar in Kleingruppen (à 3–4 Studierende) analysiert. Die Studierenden sollten vorab informiert werden, dass sie eventuell eine Sequenz zur Analyse erhalten, an der sie selbst beteiligt waren.

Arbeitsauftrag:

Liebe Studierende,

Ihnen wird gleich eine Gesprächssequenz aus den von Ihnen geführten Interviews zugeteilt, die Sie in Kleingruppen analysieren. Gehen Sie hierbei wie folgt vor:

Schritt 1 (5–15 min.): Hören Sie sich die gesamte Gesprächssequenz an. Machen Sie sich in Einzelarbeit Notizen dazu, was Ihnen auffällt. Hierbei können folgende Fragen hilfreich sein:

- Was fällt Ihnen auf?
- Welche Gesprächsatmosphäre wird kreiert?
- Wie lange reden die befragte und die interviewende Person?
- Wie werden die Fragen gestellt?
- Was lösen die Fragen und Antworten in Ihnen beim Zuhören aus?
- Welche zentralen Probleme/Herausforderungen können Sie identifizieren?

Schritt 2 (10–15 min.): Tauschen Sie sich in der Kleingruppe darüber aus, was Ihnen aufgefallen ist. Sind Ihnen eher ähnliche oder unterschiedliche Dinge aufgefallen?

Schritt 3 (15–20 min.): Hören Sie sich einzelne Passagen, die Sie in der Gruppe als problematisch identifiziert haben, noch einmal an. Entwickeln Sie kommunikative Lösungsstrategien (z. B. alternative Formulierungen). Bereiten Sie diese so auf, dass Sie sie anschließend im Plenum vorstellen können.

Phase 3: Diskussion und Reflexion kommunikativer Lösungsstrategien (15–30 min.)

Die Kleingruppen stellen nacheinander die Kernergebnisse ihrer Gruppenarbeit vor. Sie beschreiben, was sie beobachtet und diskutiert haben, benennen hierbei die herausgearbeiteten Probleme/Herausforderungen in der Kommunikation und stellen die in der Kleingruppe erarbeiteten Lösungsansätze vor. Diese werden im Plenum diskutiert.

Die Lehrperson kann ggf. am Ende noch einmal die Kernerkenntnisse zusammentragen. Potenzielle Learnings könnten sein (Flick 2025):

- Die Fähigkeit, qualitative Interviews durchzuführen, ist keine selbstverständliche Qualifikation, sondern ein Handwerk, das geübt werden muss.
- Die Reflexion des eigenen Verhaltens während der Interviewsituation ist notwendig.
- Typische ‚Anfänger:innenfehler‘ oder Kunstfehler, die u. a. mit der Angst vor der ungewohnten Situation einer intensiven Kommunikation mit Fremden zu tun haben, sind:
 - zu häufiges Nachfragen – die Tendenz zu einem dominierenden Kommunikationsstil
 - zu zögernde Nachfragen
 - viele Suggestivfragen (z. B. „Das war sicher anstrengend für Sie?“) oder suggestive Vorgaben und Interpretationen
 - Häufung von bewertenden und kommentierenden Aussagen (auch wenn sie unterstützend gemeint sind)
 - Probleme mit dem aktiven Zuhören und dem Erzählenlassen der anderen Person
 - Fragen werden doppelt gestellt

Hinweise und Modifikationen

Erfahrungsgemäß ist es Studierenden meist unangenehm, sich selbst reden zu hören oder in einem Video zu sehen. Aus diesem Grund sollten der Mehrwert und das Ziel der Übung vorab erläutert werden. Es geht nicht darum, einzelne Personen bloßzustellen, sondern darum, aus den eigenen und den ‚Anfänger:innenfehlern‘ der anderen zu lernen. Gegebenenfalls kann auch das didaktische Konzept des Problemorientierten Lehrens und Lernens zu Beginn erklärt werden. Bevor die Sequenzen für die Analyse verteilt werden, sollte das Einverständnis aller Studierenden (mündlich) eingeholt werden. Die Audiosequenzen sollten nicht für alle öffentlich zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus sollte die Lehrperson vorab einschätzen, ob in der Seminargruppe das notwendige Vertrauen vorherrscht und ggf. abklären, dass nichts nach außen getragen wird. Bei der Auswahl der Audiosequenzen sollte darauf geachtet werden, dass nicht nur eine Person/Gruppe ausgewählt wird. Eine mögliche Modifikation könnte darin liegen, die Kleingruppen ihre eigenen Gesprächssequenzen aus der Interviewdurchführung analysieren zu lassen. Alternativ könnte die Lehrperson nur eine Sequenz auswählen, die je nach verfügbarer Zeit entweder von allen Gruppen analysiert oder aber direkt gemeinsam im Plenum analysiert wird.

Anschlüsse

Die Übung kann im Rahmen eines Seminars zu qualitativer Forschung und/oder Interviewführung beliebig oft wiederholt werden und bietet bspw. Anschlussmöglichkeiten zu folgenden Themen:

- Rolle von Kommunikation im qualitativen Forschungsprozess
- Rolle der Forscherin:des Forschers im Forschungsprozess (s. **2.1 Epp** in diesem Band)
- Rolle und Konzeption von Gesprächsleitfäden (s. **4.1 Fehrenbacher** in diesem Band)
- Fragetypen und Fragestile (s. **4.2 Hoenen/Tietmeyer** in diesem Band)
- Umgang mit herausfordernden Gesprächssituationen (s. **4.3 Nowak et al.** u. **4.4 Mikoschefzig/Knassmüller** in diesem Band)

Weiterführende Literatur

- Becker, Janina/Mayer, Veronika/Kauffeld, Simone (2019): Problemorientiertes Lernen. In: Kauffeld, Simone/Othmer, Julius (Hrsg.): Handbuch Innovative Lehre. Wiesbaden: Springer, S. 303–310. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_22.
- Flick, Uwe (2025): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch. 11. Aufl.
- Maindok, Herlinde (1996): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

5 Daten auswerten und interpretieren

5.1 Vergleichen

Andrea Ploder

Das Vergleichen von Datenausschnitten, Kodes und Fällen ist eine zentrale Praxis in vielen Traditionen der qualitativen Datenanalyse, u. a. in der Grounded-Theory-Methodologie. Mit dieser Übung werden die umfassenden Alltagskompetenzen im Vergleichen, die Studierende in der Regel mitbringen, aktiviert und für das qualitative Forschen anschlussfähig gemacht. Die Aufgabenstellung konzentriert sich auf Praktiken des Datenvergleichs, führt Studierende aber auch an das Schreiben von Memos und die vergleichende Theoriebildung heran. Die Übung eignet sich zur Vorbereitung oder Ergänzung von Forschungsseminaren und Lehreinheiten zu induktivem Kodieren, Fallvergleich und Typenbildung und kann gut an fachspezifische Kontexte angepasst werden.

Keywords

Grounded-Theory-Methodologie, Kodieren, Memo, Muster, Theoriebildung

Vorbereitung

Handout oder E-Mail mit Instruktionen (für einen möglichen E-Mail-Text s. Abschnitt zu Phase 1)

Rahmenbedingungen

- Dauer: 110–170 min. Je nach Anzahl der Teilnehmenden und verfügbarer Zeit können die Kleingruppen je 2–4 Personen umfassen. Bei größeren Gruppen wird mehr Zeit benötigt.
- geeignet für alle Qualifikationsstufen

Ziele der Übung

- Aktivierung und Mobilisierung von Alltagskompetenzen des Vergleichens für die qualitative Datenanalyse
- Sensibilisierung für Muster in qualitativen Daten
- Hinführung zur vergleichenden Theorie- bzw. Typenbildung
- Hinführung zum Memo als Textgenre im qualitativen Forschen
- bewusste Arbeit an der Entwicklung der eigenen Forschungspersönlichkeit

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung führt Studierende an die qualitative Forschungspraxis heran und adressiert damit das Prinzip des Forschenden Lernens. Sie ist in besonderem Maß kompetenz- und ressourcenorientiert, weil sie Studierende zur Aktivierung von Alltagskompetenzen auffordert, die sie dann sukzessive zu Forschungskompetenzen weiterentwickeln können (s. **5.2 Stamann et al.** in diesem Band). Die Übung fördert unter anderem Kompetenzen im Finden und Begründen von Mustern, die Studierende auch im außerakademischen Berufsleben als Schlüsselqualifikationen einsetzen können. Durch den didaktischen Aufbau der Übung können Studierende diesen Prozess bewusst gestalten und werden in der Entwicklung ihrer Forschungspersönlichkeit aktiv begleitet.

Weil die Übung an Alltagskompetenzen anschließt, setzt sie keine inhaltlichen Vorkenntnisse zur qualitativen Forschung voraus. Sie kann bereits im ersten Studiensemester eingesetzt werden, ist aber auch für fortgeschrittene Studierende gut geeignet.

Exemplarische Einsatzbereiche:

- in Vorlesungen zur Vorbereitung oder praktischen Vertiefung einer Einheit zum Thema Kodieren (s. **5.4 Bigos** in diesem Band), Fallvergleich und/oder *Grounded-Theory-Methodologie* (GTM)
- in Forschungsseminaren zur Vorbereitung erster Kodierübungen mit qualitativen Daten; Studierende können dabei ihre bereits vorhandenen Vergleichskompetenzen aktivieren und sukzessive für die qualitative Datenanalyse anschlussfähig machen
- in Forschungsseminaren für fortgeschrittene Studierende als ‚Aufwärmübung‘ für Kodierphasen

Beschreibung der Übung

Die Übung besteht aus drei Phasen: dem Vergleichen von Alltagsgegenständen, dem Diskutieren in der Kleingruppe und dem Diskutieren im Plenum. Die erste Phase kann als Hausübung zwischen den Lehreinheiten erfolgen; die zweite und dritte Phase sollten in einer Lehreinheit stattfinden. In Vorlesungen können die zweite und dritte Phase in einem Tutorium Platz finden oder (z. B. bei Lehre nach dem Flipped-Classroom-Konzept) ebenfalls in einer Vorlesungseinheit durchgeführt werden.

Phase 1: Vergleichen von Alltagsgegenständen (65 min.)

Zu Beginn wird die Aufgabe kurz erklärt und Handouts mit der Anleitung werden verteilt. Die Aufgabenstellung kann auch über eine Lernplattform oder per E-Mail zur Verfügung gestellt werden. Die Anleitung beinhaltet die einzelnen Übungsschritte mit Zeitangaben und kann z. B. so aussehen:

Liebe Studierende,

das Vergleichen von Datenausschnitten, Kodes und Fällen ist eine zentrale Praxis der qualitativen Datenanalyse. Sie haben alle viel Erfahrung im Vergleichen im Alltag. Mit dieser Übung können Sie Ihre Alltagskompetenz gezielt für die vergleichende Datenanalyse mobilisieren, erweitern und verbessern:

1. Setzen Sie sich vor Ihr Bücherregal (die Übung funktioniert genauso gut mit Ihrer Besteckschublade, Ihrer Werkzeugsammlung, Ihrer Sockenschublade, Ihrem Vorratsschrank, einer Sammlung von Schreibgeräten, Steinen etc. – wichtig ist, dass Sie eine relativ große Zahl vergleichbarer Gegenstände vor sich haben) und bilden Sie verschiedene Gruppen von Objekten. Überlegen Sie, welche Merkmale jedes einzelne Objekt mit einzelnen anderen teilt. Manche haben dieselbe Farbe, dieselbe Größe, (im Falle eines Buchs) die:den gleiche:n Autor:in, wurden im selben Jahr veröffentlicht oder erworben, werden für ähnliche Zwecke genutzt etc. Versuchen Sie, so viele Merkmale wie möglich zu finden, nach denen Sie die Objekte ordnen können. Sie können sich dabei auch an den aktivierenden Fragen zum offenen Kodieren orientieren (z. B. was, wer, wann, wo, wie, womit, warum, wozu etc.). Geben Sie jeder Merkmalsgruppe einen Namen (*Kode*). Viele Objekte werden in mehreren Merkmalsgruppen vorkommen (*mehrfach kodiert*), manche passen vielleicht anfangs in keine Gruppe. (20 min.)
2. Schreiben Sie kurze Reflexionstexte (*Memos*) zu jedem Kode. Wieso haben Sie sich für diesen Namen entschieden? (10 min.)
3. Wie lassen sich einzelne Kodes zueinander in Beziehung setzen? Gibt es Gruppen von Kodes, für die Sie einen gemeinsamen Überbegriff (*Kategorie*) finden können? (15 min.)
4. Welche Geschichten können Sie anhand der einzelnen Kodes und Überbegriffe über Ihre Sammlung an Objekten erzählen? (*Annäherung an die Theoriebildung*) (15 min.)
5. Welche dieser Geschichten ist Ihrer Ansicht nach am interessantesten, mit Blick auf die Objektgruppe, die Sie gewählt haben? (5 min.)

Bringen Sie die Ergebnisse der Übung mit in die nächste Unterrichtseinheit.

Dauer insgesamt: 65 min.

Sortieren und Benennen

In den ersten 20 Minuten beschäftigen sich die Studierenden intensiv mit den Objekten und ihren Eigenschaften und beziehen sie auf andere Objekte in ihrer Sammlung. Im Versuch, sie unterschiedlichen Merkmalsgruppen zuzuordnen, entwickeln sie neue Vergleichsdimensionen und lernen die Objekte in ihrer Besonderheit und in ihren Bezügen zu den anderen Objekten besser kennen. Die Studierenden aktivieren dabei eine alltägliche Kompetenz – Objekte zu sortieren und miteinander zu vergleichen – und wenden sie in einem forschungsnahen Setting (im Rahmen einer Lehrveranstaltung) an. Auf diesem Weg werden sie an die Praxis des induktiven Kodierens qualitativer Daten herangeführt, bei der sie verschiedene Merkmale von Datenausschnitten identifizieren und benennen. Dieser Prozess basiert – wie in der Übung – auf verschiedenen Vergleichsdimensionen: Manche werden durch aktivierende Fragen nahegelegt, andere entwickeln die Forschenden unabhängig von diesen Fragen.

Reflektieren

In den darauffolgenden zehn Minuten denken die Studierenden darüber nach, warum sie bestimmte Objekte einer Merkmalsgruppe zugeordnet haben und warum (bzw. ob) sich der spontan gewählte Name zur Bezeichnung dieser Merkmalsgruppe eignet. Sie vollziehen dabei den Übergang vom spontanen Sortieren und Benennen hin zum Begründen von Kodes. Sie dokumentieren dieses Nachdenken in kurzen Reflexionstexten und machen sich im Zuge dessen mit dem Genre des *Memos* vertraut, das im qualitativen Forschen immer wieder eine Rolle spielt – sowohl in der Datenproduktion als auch im Analyseprozess und in der weiteren Fallauswahl. In *Memos* werden spontane Ideen (z. B. zum weiteren Forschungsverlauf, zum methodischen Vorgehen, zu einzelnen Datenausschnitten oder Kodes, aber auch zu Beziehungen zwischen Kodes bis hin zu ersten Theorie-Miniaturen) festgehalten und schreibend weiterentwickelt.

Die Reflexionsphase gibt Studierenden auch die Gelegenheit, zu erkennen, welche individuellen Ressourcen sie gerade aktiviert haben. Sie beginnen zu verstehen, wie eng ihre Deutungspraxis mit ihrer bisherigen Biografie und ihrem Wissen über die verglichenen Gegenstände verwoben ist. Die *Memos* bilden den ersten Resonanzraum für die Reflexion der Übung.

Kategorien bilden

Danach vergleichen die Studierenden die zuvor gebildeten Kodes miteinander und setzen dabei Praktiken des Vergleichens auf einer höheren Abstraktionsebene ein. Sie festigen ihre Vergleichskompetenz und werden an die Praxis der Kategorienbildung herangeführt. Kategorien sind oft ein wichtiger Ausgangspunkt für die Auswahl neuer Fälle, für den Fallvergleich und für das Bilden von Typen, wo sie wiederum als Vergleichsdimensionen eingesetzt werden. Dieser Teil der Übung bereitet also sowohl substanziell (durch die Kategorienbildung) als auch praktisch (durch die Festigung der Vergleichskompetenz) auf die entsprechenden Forschungsphasen vor.

Theorien entwerfen

In den Schritten vier und fünf aktivieren die Studierenden ihre Kompetenzen zur gegenstandsbasierten Theoriebildung. Die Aufforderung, anhand der gebildeten Merkmalsgruppen verschiedene ‚Geschichten‘ zu erzählen, aktiviert die Alltagskompetenz des merkmalsbezogenen Erzählens und macht sie für die wissenschaftliche Theoriebildung anschlussfähig. Studierende erfahren dabei, dass sie bereits umfassende Theoriebildungs-Kompetenzen mitbringen und dass Praktiken des Vergleichens (bzw. die Identifikation von Kodes) und Praktiken des Erzählens (bzw. der Theoriebildung) eng zusammenhängen. Sie lernen, dass über dieselben Objekte und Merkmalsgruppen ganz unterschiedliche Geschichten erzählt bzw. Theorien gebildet werden können. Im letzten Schritt machen sie die Erfahrung, dass nicht alle diese Geschichten gleich interessant bzw. nicht alle Theorien gleich ergiebig sind.

Phase 2: Austausch in der Kleingruppe (20–40 min.)

In dieser zweiten Übungsphase tauschen sich die Studierenden in Gruppen von zwei bis vier Personen aus. Sie berichten einander von ihren Erfahrungen bei der Durchführung der Übung (Was war für sie besonders schwierig? Wovon waren sie besonders überrascht?) und präsentieren einander kurz das Material, die gebildeten Merkmalsgruppen und die Geschichten, die sie dazu entwickelt haben (ca. 10 min. pro Person). Weil alle Studierende die Übung unterschiedlich anlegen und erfahren, lernen sie auch aus den Berichten ihrer Kolleg:innen und erkennen die Besonderheiten ihrer eigenen Herangehensweise an das Vergleichen. Die Kleingruppe wird dabei zum zweiten Resonanzraum für die Reflexion der Übung.

Phase 3: Diskutieren im Plenum (25–65 min.)

Direkt nach der Phase 2 (eventuell unterbrochen durch eine kurze Pause) präsentiert jede Kleingruppe ihre wichtigsten Einsichten im Plenum (5 min.):

- Was fanden Sie an den Erfahrungen der Kolleg:innen besonders interessant?
- Was haben Sie besonders intensiv diskutiert?
- Welche Fragen sind dabei aufgetaucht?

Die Übungsleiter:innen sammeln die Berichte stichwortartig in einem Tafelbild. Auf dieser Basis stellen sie Bezüge zur Methodenliteratur her und zeigen auf, wo die in der Übung aktivierten Alltagspraktiken in der qualitativen Datenanalyse zum Einsatz kommen können. Je nach Lehrkontext fokussieren sie dabei auf induktive Kodierung, Fallvergleich, Memos, Theoriebildung, Typenbildung oder andere Ebenen des Forschungsprozesses, betten sie in größere methodische Debatten ein und beantworten offene Fragen (10 min. pro Gruppe). Zum Abschluss können die Übungsleiter:innen die Berichte aus den Gruppen zu Beispielen für die enge Verbindung von Alltags- und Forschungskompetenzen verdichten. Damit können sie die Studierenden dazu anregen, sich immer wieder zu fragen, welche individuellen Ressourcen sie in das qualitative Forschen einbringen und wie sie ihre Forschungspersönlichkeit gezielt weiterentwickeln können. Das Plenum wird dabei zum dritten Resonanzraum für die Reflexion der Übung.

Hinweise und Modifikationen

1. Die Übung kann an allen Arten von Objekten durchgeführt und dadurch gut an fachspezifische Kontexte angepasst werden. Neben privaten Alltagsgegenständen können auch Gegenstände aus verschiedenen beruflichen Kontexten gewählt werden, was insbesondere für praxisorientierte Studiengänge interessant sein kann. Denkbar ist auch ein mehrstufiger Aufbau der Übung, bei dem zuerst Alltagsgegenstände verglichen werden, dann berufsbezogene Gegenstände und schließlich qualitative Daten aus einem (eigenen oder von den Lehrenden zur Verfügung gestellten) Forschungsprojekt.

Auf diesem Weg mobilisieren Studierende zunächst ihre Alltagskompetenz, beziehen sie dann auf ihren beruflichen Kontext und am Ende auf qualitative Daten.

2. Wenn die Übung in einer geblockten Lehrveranstaltung oder einem Workshop durchgeführt wird, können die Lehrenden auch selbst Vergleichsmaterial zur Verfügung stellen und die Phase 1 in die Veranstaltung integrieren.
3. Phase 1 (Vergleichen von Alltagsgegenständen) kann, wenn nicht anders möglich, auch ohne die beiden anderen Phasen durchgeführt werden. Der Lernerfolg ist erfahrungsgemäß größer, wenn alle drei Phasen durchgeführt werden, das kann aber in manchen Lehrveranstaltungskontexten (z.B. Vorlesungen mit vielen Teilnehmer:innen und geringem Zeitbudget) nur schwer organisiert werden.

Anschlüsse

Die Übung bietet Anschlüsse zu vielen weiteren Lehr-/Lerninhalten:

1. Kodieren qualitativer Daten: Das induktive Kodieren von Daten aus einem konkreten Forschungsprojekt ist eine ausgezeichnete Anschlussübung (s. **5.3 Parchow/Heuer** in diesem Band).
2. Weitere Übungen zu Fallvergleich, Theorie- und Typenbildung: Auch Übungen zu Fallvergleich, vergleichender Theoriebildung bzw. Typenbildung können gut an diese Übung anschließen, weil Praktiken des Vergleichens auch für sie zentral sind (Kelle/Kluge 2010).
3. Einführung in die Grounded-Theory-Methodologie (GTM): Die Übung kann auch zur Vorbereitung oder Ergänzung einer Einführung in die GTM genutzt werden, in der das Vergleichen eine zentrale Rolle spielt: sowohl bei der Datenanalyse (Kodieren) als auch bei der Fallauswahl (*Theoretical Sampling*) und bei der Annäherung an eine *theoretische Sättigung*. In der Frühphase der GTM ist sogar von der *Methode des ständigen Vergleichens* (*Constant Comparative Method*, Glaser 1965, vgl. Strübing 2021: 15) die Rede, später tritt dieser Begriff bei einigen Vertreter:innen zugunsten der *Dimensionalisierung* in den Hintergrund (Mey/Mruck 2011: 27). Die Übung kann auch dazu genutzt werden, um Ausführungen zu verschiedenen Generationen bzw. Varianten der GTM vor- oder nachzubereiten.

Weiterführende Literatur

- Glaser, Barney G. (1965): The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems* 12, S. 436–445. DOI: <https://doi.org/10.2307/798843>.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.

Strübing, Jörg (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>.

Saldaña, Johnny (2025): The Coding Manual for Qualitative Researchers. London: Sage. 5th ed.

5.2 Digitaler Selbstlernkurs: Grundtechniken qualitativer Datenauswertung

Christoph Stamann, Antonia Wieck & Gunnar Voß¹

Bei der Auswertung empirischer Daten greifen qualitativ Forschende auf eine Vielzahl methodenübergreifend relevanter Techniken und Heuristiken zurück. Dazu gehören Paraphrasieren, offenes Kodieren und die Rekonstruktion von Selbst- und Fremdpositionierungen mittels Sprache. Für Studierende bleibt die Materialarbeit – z. B. im Rahmen qualitativer Abschlussarbeiten – erfahrungsgemäß herausfordernd. Um sie an einen multiperspektivischen Umgang mit Datenmaterial heranzuführen, haben wir den digitalen Selbstlernkurs „Grundtechniken qualitativer Datenauswertung“ konzipiert. Mit ihm können Studierende anhand von Beispielmateriale methodenübergreifend relevante Techniken qualitativer Datenauswertung einüben. Der auf H5P basierende Selbstlernkurs kann im Rahmen selbstgesteuerten Lernens, aber auch in Blended-Learning-Szenarien genutzt sowie in gängige Lernmanagementsysteme und Websites integriert werden.

Keywords

Agency, Blended Learning, Datenauswertung, Kodieren, Paraphrasieren, Selbstlernkurs

Vorbereitung

- Einbindung in ein Lernmanagementsystem (LMS) mit H5P-Kompatibilität samt Probe-
lauf
- Aufgabenstellung formulieren und ggf. an eigene curriculare Vorgaben anpassen

Rahmenbedingungen

- Dauer: je nach individuellem Arbeitstempo 90–120 min.
- Gruppengröße: als reiner Selbstlernkurs mit automatisiertem Feedback ohne Begren-
zung
- Technische Einbindung: in Lernmanagementsystem oder auf Website
- Anpassungsmöglichkeiten: Der Selbstlernkurs ist als CC BY-SA lizenziert und kann da-
her bearbeitet und nach eigenen Vorstellungen weiterentwickelt werden.

Ziele der Übung

- Erproben von Techniken der Datenauswertung, die für mehrere Methoden relevant sind
- Verstehen und Vergleichen der komplementären Erkenntnispotenziale

¹ Der Selbstlernkurs und dieser Beitrag sind im Rahmen des von der Stiftung Innovation in der Hochschul-
lehre geförderten und an der Hochschule Magdeburg-Stendal angesiedelten Projekts h²d² - didaktisch
und digital kompetent Lehren und Lernen entstanden.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Der Selbstlernkurs basiert auf Grundprinzipien des Constructive Alignment, d. h., Lernziele, Lernaktivitäten und Feedbackformen beziehen sich aufeinander, und orientiert sich an der Logik von Lernpfaden. Diese stellen einen idealtypischen Lernweg mit aufeinander abgestimmten Arbeitsaufträgen und vorgegebenen Lernschritten dar. Konzipiert wurde der Selbstlernkurs als variabel einsetzbares Element in Blended-Learning-Zusammenhängen. Er lässt sich jedoch ebenfalls in rein digitale Lehr-Lern-Szenarien einbinden. Die weitere didaktische Rahmung hängt vom konkreten didaktischen Format (Flipped Classroom, Forschendes Lernen etc.) ab. Der Selbstlernkurs ist mittels der freien und quelloffenen Software H5P als *Interactive Book* in Moodle erstellt worden und wurde mit der Lizenz CC BY-SA als Open Educational Resource veröffentlicht (<https://doi.org/10.57961/5cqq-kv52>). Die Bearbeitung und mögliche Modifikation des Selbstlernkurses kann im LMS erfolgen oder in spezifischen Programmen (für Hinweise zu H5P-Formaten und zu Möglichkeiten der Erstellung s. <https://h5p.org>). Unabhängig davon bleibt die Übertragbarkeit auf andere LMS und auf Websites (Interoperabilität) erhalten.

Der Selbstlernkurs ist studiengangs- und studienphasenübergreifend nutzbar und kann in einer Vielzahl von Lehr-Lern-Settings eingesetzt werden (z. B. Vorlesung, Seminar, Übung, Tutorium; digital oder Blended Learning; als Selbstlernmaterial).

Da im Selbstlernkurs spezifische Techniken qualitativer Datenauswertung thematisiert und erprobt werden, nicht jedoch grundlegend in qualitative Forschung eingeführt wird, sollten Studierende bereits über ein Grundverständnis bezüglich qualitativer Forschung verfügen.

Beschreibung der Übung

Hintergrund des Selbstlernkurses ist die Beobachtung, dass Studierende in Lehrzusammenhängen und im Kontext der Anfertigung von Abschlussarbeiten häufig über belastbares deklaratives Wissen zu Auswertungsmethoden verfügen, die Arbeit am Datenmaterial sie – methodenunabhängig – jedoch vor große Herausforderungen stellt. Mit dem Selbstlernkurs können sich Studierende mit drei Techniken auseinandersetzen: Paraphrasieren zur Zusammenfassung von Inhalten, offenes Kodieren zum Aufbrechen von Daten und Agency als Heuristik zur Rekonstruktion „subjektiven Erleben[s] von Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit aus der Perspektive von Teilnehmern an einem Geschehen [...]“ (Lucius-Hoene 2012: 41).

Der Kurs wurde mit dem Ziel entwickelt, Studierende für unterschiedliche Perspektiven auf Datenmaterial zu sensibilisieren und eine eigenständige Auseinandersetzung mit komplexem Datenmaterial zu initiieren. Entsprechend sind die Techniken ausschnitthaft und exemplarisch. Die interaktiven Übungen sind als erster Einstieg, nicht jedoch als umfassende Einführung zu verstehen. Der Kurs ist so strukturiert, dass die Lernenden zunächst Hintergrundinformationen zur jeweiligen Technik

erhalten, die mit kurzen Wissensabfragen kombiniert sind (Lückentexte, Multiple-Choice-Aufgaben oder Quizfragen). Anschließend folgt ein Arbeitsauftrag zur eigenständigen Erprobung der jeweiligen Technik. Die einzelnen Übungen steigern sich in ihrem Anforderungsniveau von kurzen Zusammenfassungen über das Entwickeln von Codes anhand eines Auswertungsmemos bis hin zum eigenständigen Verfassen eines solchen Memos. Zur Reflexion der erprobten Techniken sind Studierende dazu angehalten, ihre eigenen Ergebnisse mit Vergleichslösungen abzugleichen.

Die Umsetzung der Techniken erfolgt an Beispielmaterial in Form eines Transkriptausschnitts aus einer Open Access veröffentlichten Studie von Madeleine Scherrer (2021) zu Fernbeziehungen. Die Techniken werden nacheinander an der gleichen Materialstelle erprobt, sodass die Unterschiede in den analytischen Perspektiven – und deren Auswirkungen auf die eigenen Deutungen bzw. Ergebnisse – gut nachvollziehbar sind.

Der Selbstlernkurs ist in sieben Abschnitte unterteilt, die wir im Folgenden kurz erläutern. Zentrale Elemente werden anhand ausgewählter Screenshots veranschaulicht. Aus Platzgründen bleiben die Abbildungen ausschnittshaft.

Im ersten Abschnitt – *Einführung* – werden drei grundlegende Perspektiven auf Datenmaterial überblicksartig dargestellt (s. Abbildung 1) und das Beispielmaterial samt Forschungsfrage eingeführt.

Abbildung 1: Inhaltliche Hinführung zu den drei komplementären Perspektiven

Grundlegende Techniken

Für die Analyse von Daten stehen eine Vielzahl von Auswertungsverfahren zur Verfügung. Diese Verfahren verfügen jeweils über eigene Potenziale und Grenzen. Zudem sind sie abhängig von dem persönlichen Erkenntnisinteresse, den vorliegenden Daten und dem generellen Design einer Studie. Unabhängig von diesen Unterschieden existieren grundlegende Perspektiven und damit verbundene Techniken, auf die wir im Rahmen qualitativer Datenanalyse zurückgreifen:

- Wir beschreiben, **WAS** inhaltlich/thematisch zum Ausdruck gebracht wird, also z.B. was in einem Interview gesagt wurde.
- Wir stellen Fragen an die Daten und versuchen, diese aufzubrechen. Damit wollen wir Lesarten bilden, die über eine Beschreibung hinausgehen und uns Hinweise geben, **WOFÜR** die Daten - z.B. eine bestimmte Äußerung - stehen.
- Wir beziehen das **WIE** der Kommunikation ein, schauen z.B. mit welchen sprachlichen Mitteln sich Menschen präsentieren, ob wirk- oder ohnmächtig - oder irgendwo dazwischen.

Der darauffolgende Abschnitt – *Beschreiben und Interpretieren* – dient der grundlegenden Sensibilisierung für verschiedene Perspektiven auf Daten. Anhand zweier Fotos werden die Unterschiede zwischen einer deskriptiven und einer interpretativen Auseinandersetzung exemplarisch dargelegt. Wengleich diese Unterscheidung etwas holzschnittartig ist, hat sie sich im bisherigen Einsatz als passender Einstieg erwiesen, um Studierende in ein reflektiertes Sprechen über Datenmaterial zu bringen.

Abschnitt 3 – *Inhalte zusammenfassen* – fokussiert die Anfertigung von Paraphrasen als erste konkrete Technik und damit eine auf die Systematisierung von Datenmaterial abhebende Perspektive. Dafür wird zunächst in die Grundidee des Paraphrasierens eingeführt. Anschließend bearbeiten die Studierenden zwei Übungen am Beispielmateral, eine zur fokussierten Zusammenfassung nach Kuckartz und Rädiker (2024) und eine zum Paraphrasieren nach Mayring (s. Abbildung 2). Als Überprüfung der eigenen Zusammenfassung dienen eine Vergleichslösung sowie ein automatisiertes Feedback mit Erläuterungen.

Abbildung 2: Übung zum Paraphrasieren

Wörter streichen als Zwischenschritt zur Paraphrase

Falls Sie noch Schwierigkeiten mit der Übung hatten, steht Ihnen eine kleinschrittigere Vorgehensweise zur Verfügung, um solche Paraphrasen zu formulieren. Diese stammt von Philipp Mayring aus seinem Buch zur qualitativen Inhaltsanalyse (2022). Zunächst werden alle nicht inhaltstragenden Wörter gestrichen. Damit bleibt nur übrig, was man unbedingt braucht, um noch zu verstehen, worum es in der Aussage geht. Es folgen noch weitere Schritte, aber für unsere Zwecke ist dieser Schritt ausreichend. Versuchen Sie es nun einmal mit dem ersten Satz aus dem Beispielmateral! *ca. 5 min.*

Markieren Sie durch Klicken alle Wörter, die *nicht* oder wenig inhaltstragend sind.

Äh ✓ +1 mein ✓ +1 Freund ✓ +1 und ✓ +1 ich ✓ +1 wir sind schon ✓ +1 jetzt ✓ +1

äh ✓ +1 bald fünf Jahre zusammen.

★
8/8

Wie der Titel des vierten Abschnitts – *Daten aufbrechen* – nahelegt, geht es um die Nutzung offener Codes, um sich dem Datenmaterial in einer stärker interpretativen Weise anzunähern. Anhand eines Auszugs aus einem Text von Günter Mey und Katja Mruck (2009) wird die Idee des offenen Kodierens im Zusammenspiel mit einem Auswertungsmemo verdeutlicht. Anschließend lesen die Studierenden ein von uns angefertigtes Auswertungsmemo zum Beispielmateriale, entwickeln auf dieser Basis eigene Codes (s. Abbildung 3) und können daraufhin ihre eigenen Codes mit den von uns gebildeten vergleichen. Damit erhalten sie die Möglichkeit, ihre eigene Vorgehensweise und die Plausibilität der von ihnen gebildeten Codes zu reflektieren.

Abbildung 3: Übung zum offenen Kodieren

Übung 'Offenes Kodieren'

Hier nun wieder der schon bekannte Auszug aus den Interviewtranskripten zu Fernbeziehungen:

Äh, mein Freund und ich wir sind schon jetzt äh bald fünf Jahre zusammen. Haben am Anfang in der gleichen Region gewohnt, dann in zwei verschiedenen Städten, die aber relativ nah beieinander waren und dann haben wir uns entschieden zusammenzuziehen, das waren da ungefähr zweieinhalb Jahre und dann war ich mit meinem Bachelor fertig und hab mich für 'nen Master entschieden und musste deshalb umziehen und jetzt wohnen wir 250 Kilometer getrennt. (Scherrer, 2021, S. 94, L1: 27-33)

In dieser Aufgabe liegt der Fokus auf der Entwicklung von Codes zu einem bereits vorgefertigen Auswertungsmemo. Das Memo wurde von uns und in Anlehnung an das von Mey und Mruck (2009) verfasst. Entwickeln Sie passende Codes zu dem bereits vorgefertigten Memo, Sie können sich dabei ebenfalls an Mey und Mruck orientieren. Drehen Sie anschließend die Karte mit der Aufschrift "Vergleichslösung" um. Dort sehen Sie die von uns entwickelten Codes zu dem Auswertungsmemo. Noch einmal stärker als beim Paraphrasieren gilt, dass sich Ihre und unsere Codes wahrscheinlich recht stark unterscheiden werden, ohne dass eins von beiden falsch oder richtig sein muss. Bedenken Sie hierbei, dass jedes Auswertungsmemo und jeder Code von der individuellen Sichtweise geprägt ist und jeder Mensch andere Codes und Analysepunkte in einem Text sieht. Vergewenwärtigen Sie sich daher wieder die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Lösungen. ca. 25 min.

Offenes Kodieren

- Unser Auswertungsmemo
- Ihre Kodes...
- ...und speichern

Ihre Kodes...

An dieser Stelle ist Platz für Ihre Kodes zu dem vorgefertigten Auswertungsmemo.


*

Der inhaltlich letzte Abschnitt – *Wie wir etwas sagen* – führt zunächst in die Grundideen von Agency anhand eines Beispiels von Gabriele Lucius-Hoene (2012) ein. Anschließend absolvieren die Studierenden ein Quiz (s. Abbildung 4), in dem sie entscheiden sollen, welche von drei Aussagen „am ehesten auf eine stark ausgeprägte Handlungsmächtigkeit verweist“.

Abbildung 4: Quiz zu Agency als Annäherung an die eigene Materialarbeit


Quiz

Bei den folgenden drei Fragen werden Ihnen immer drei ähnliche Formulierungen präsentiert. Ihre Aufgabe ist es, zu entscheiden, welche der drei Äußerungen am ehesten auf eine stark ausgeprägte Handlungsmächtigkeit verweist.

Welche der folgenden Äußerungen zeigt am ehesten eigene Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten an? 

Und dann haben Sie mich da einfach mit ins Boot geholt.

Und dann hat es sich eben einfach so ergeben.

Und dann habe ich mich halt dafür entschieden. 

Mit diesem Quiz werden die Studierenden an die sich anschließende Materialarbeit herangeführt: Dort sind sie aufgefordert, das bekannte Beispielmateriale gezielt auf sprachliche Auffälligkeiten wie Modalverben, Prädikatsausdrücke und „Träger von Wirkmacht“ (Lucius-Hoene 2012: 52; Helfferich 2012: 12) zu lesen sowie dazu ein Auswertungsmemo zu verfassen. Anschließend können sie ihr Memo mit der Interpretation von Madeleine Scherrer und mit einem ergänzenden von uns erstellten Auswertungsmemo vergleichen. Mit den beiden Memos möchten wir zeigen, dass sich auch mit einer ähnlichen Perspektive unterschiedliche Lesarten an ein und derselben Materialstelle bilden lassen und damit einen ersten Impuls in Richtung Multiperspektivität setzen.

Der vorletzte Abschnitt – *Verwendete Literatur* – ist rein formell und dokumentiert die Publikationen, die für den Selbstlernkurs genutzt wurden. Eine für das H5P-Format obligatorische abschließende Übersicht zum Fortschritt – *Zusammenfassung und Einsenden* – stellt die erreichten Punkte in den einzelnen Aufgaben dar. Zudem können die angefertigten Texte – Paraphrase, Kodierung und Memo – auch als Dokumente gespeichert oder an Lehrende eingereicht werden.

Hinweise und Modifikationen

Aufgrund der zugrunde liegenden Projektstruktur, in der der Kurs entwickelt wurde, handelt es sich um einen Selbstlernkurs ohne Begleitung durch eine Lehrperson. Dies führt selbstredend zu Einschränkungen und Herausforderungen, etwa mit Blick auf Feedbackmöglichkeiten. Für einige Abschnitte des Selbstlernkurses werden Aufgaben implementiert, bei denen die Studierenden ein direktes Feedback erhalten, inwiefern ihre Lösung korrekt ist, z. B. bei einem Lückentext. Für die anspruchsvolleren Aufgaben, etwa das Paraphrasieren oder Bilden von Codes, lässt sich ein automatisiertes Feedback nicht umsetzen. Da ein persönliches Feedback nicht realisiert werden konnte, haben wir mit Vergleichslösungen gearbeitet. Diese stellen kein Feedback im engeren Sinne dar, sondern bieten den Studierenden lediglich eine Vergleichsfolie zu ihren eigenen Ergebnissen. Eine mögliche Adaption des Selbstlernkurses für grundständige Lehrveranstaltungen könnte entsprechend darin liegen, die Vergleichslösungen zu entfernen und stattdessen Formate für Peer-to-Peer-Feedback oder Feedback durch Dozierende einzubauen. Eine mögliche Form des Peer-to-Peer-Feedbacks wäre der Austausch über die eigenen Zusammenfassungen und Codes (und ggf. Auswertungsmemos) in einer Seminarsitzung zwischen Studierenden mit schriftlichem oder mündlichem Feedback (s. [5.1 Ploder](#), [5.3 Parchow/Heuer](#) u. [5.4 Bigos](#) in diesem Band).

Eine weitere Herausforderung liegt in der Logik von Vergleichslösungen selbst begründet. Gerade wenn sich Studierende in der Anwendung von Techniken und Methoden noch unsicher fühlen, ist ein detaillierter Vergleich des eigenen Ergebnis mit einer Art Musterlösung eine anspruchsvolle Aufgabe in sich, nicht zuletzt, weil derlei Lösungen eine starke normative Kraft im Sinne einer ‚richtigen‘ Lösung entwickeln können. Um dem tendenziell entgegenzuwirken, haben wir im Selbstlernkurs an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass es nicht um richtig/falsch geht, sondern die Lösung als Vergleichsfolie gedacht ist – und sie vor diesem Hintergrund auch Vergleichs- und nicht Musterlösung genannt. Die Studierenden sind stets aufgefordert, ihre Ergebnisse mit unseren zu vergleichen, gleichwohl bleibt die normative Kraft der Lösungen problematisch und könnte in Lehrveranstaltungen gezielt thematisiert werden.

Im Prototyp des Selbstlernkurses bestand die Übung zum offenen Kodieren im Verfassen eines eigenen Auswertungsmemos. Nach ersten Erprobungen erschien diese Aufgabe zu anspruchsvoll – im Verhältnis zum Anforderungsniveau der anderen Aufgaben im Selbstlernkurs, aber auch mit Blick auf die notwendigen Voraussetzungen bei Studierenden. Für einen Einsatz in Lehrveranstaltungen, die von Personen mit einem hohen Maß an Vorwissen besucht werden, könnte eine Abwandlung der Aufgabe hin zum eigenständigen Verfassen des Auswertungsmemos jedoch eine Option sein. Damit würde sich die Dauer des Selbstlernkurses aber maßgeblich verlängern, vermutlich sollten dann eher 180 Minuten eingeplant werden.

Der Selbstlernkurs kann aufgrund der offenen Struktur von H5P jederzeit modifiziert und damit an verschiedene Lehr-Lern-Szenarien (synchron/asynchron, Präsenz/digital/Blended Learning) angepasst werden. Möglich wäre so die Einbindung eigenen Datenmaterials. In diesem Falle würde der vorliegende Selbstlernkurs den Rahmen bilden, die Inhalte müssten entsprechend überarbeitet werden. Dies betrifft neben den Daten vor allem die Aufgaben und Vergleichslösungen. Ein ebenfalls relativ hoher Überarbeitungsbedarf würde mit einem Einsatz in internationalen bzw. mehrsprachigen Studiengängen und Lehr-Lern-Szenarien einhergehen. Die dann notwendige Übersetzung würde das Datenmaterial einschließen, was methodologisch zu reflektieren wäre. Alternativ könnte eigenes Datenmaterial genutzt werden, dann müssten aber auch alle Musterlösungen nicht nur übersetzt und geprüft, sondern neu geschrieben werden.

Anschlüsse

Wenn der Kurs in Lehrveranstaltungen eingebunden wird, stellt sich für Lehrende die Frage, wie er sich in ihre je spezifischen Lehrkonzepte und -planungen einbetten lässt. Eine Möglichkeit ist eine vorgeschaltete Auseinandersetzung mit der im Selbstlernkurs verwendeten Studie (Scherrer 2021), z. B. in Form einer Leseübung, um die Transkriptausschnitte besser einordnen zu können. Denkbar wäre auch der Einsatz in Begleitveranstaltungen zu Abschlussarbeiten im Sinne einer Auffrischung von in früheren Modulen erlernten Techniken qualitativer Sozialforschung.

Die Ergebnisse der einzelnen Aufgaben im Selbstlernkurs können als Ausgangspunkt für die Reflexion eigener Präkonzepte bzw. der eigenen Standortgebundenheit (s. [2.1 Epp](#), [2.4 Kaufhold](#) u. [3.6 Polat](#) in diesem Band) dienen. Hier bietet sich aufgrund seines stark interpretativen Charakters vor allem der Abschnitt zum offenen Kodieren an.

Gerade wenn Studierende statt Vergleichslösungen ein personalisiertes Feedback bekommen, könnte der Selbstlernkurs auch als Prüfungs(vor)leistung eingebunden werden. Dies bietet sich aus unserer Sicht vor allem an, wenn Leistungen mit bestanden/nicht bestanden bewertet werden, da der interpretative Charakter und die Grundidee des Erprobens eine Benotung eher problematisch erscheinen lassen.

Die Inhalte des Selbstlernkurses wurden ursprünglich für einen Präsenzworkshop entwickelt. Der Workshop fand mit Studierenden auf Bachelor- und Master-niveau statt, die sich mehrheitlich in der Phase der Anfertigung einer qualitativen Abschlussarbeit befanden und entsprechend über ein – heterogenes – Vorwissen bezüglich qualitativer Forschung verfügten. Der Workshop war auf drei Zeitstunden samt einer Kaffeepause angelegt und wurde positiv evaluiert. Insofern erscheint auch ein Rückübertrag in ähnliche Präsenzformate möglich.

Weiterführende Literatur

- Helffferich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie/Helffferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 6. Aufl., S. 82–101.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir’s operiert“. Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In: Bethmann, Stephanie/Helffferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 40–70.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm/Kiefer, Markus (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Scherrer, Madeleine (2021): Fernbeziehungen. Diffraktionen zu Intimität in medialen Zwischenräumen. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839457283>.

5.3 Kodieren im Forschungsteam: Analyse von Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten

Alexander Parchow & Sven Heuer

In der Übung werden die Teilnehmenden an den Auswertungs- und Interpretationsprozess herangeführt. Für Studierende ist das Arbeiten im Team, in dem beides – Kodieren und Interpretieren – diskursiv geschieht, häufig (noch) befremdlich. Indem Studierende ihre Anfangshemmungen überwinden und Interviewtranskripte oder Beobachtungsprotokolle im Team kodieren und interpretieren, erfahren sie, wie sich die eigene begrenzte Perspektive schrittweise durch unterschiedliche Sichtweisen anderer Forschender zu einer reflexiven Mehrperspektivität innerhalb des Kodier- und Interpretationsprozesses erweitern kann.

Keywords

Auswerten, Interpretieren, Kodieren, Perspektiverweiterung, Reflexivität, Teamarbeit

Vorbereitung

Anonymisierte Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte aus eigenen Forschungsarbeiten, Stifte (ggf. farbig) und Textmarker, Arbeitsblatt mit Anleitung

Rahmenbedingungen

- Gesamtdauer: 180 min.
- Gruppengröße: 20–25 Studierende

Ziele der Übung

- Differenziertes Verständnis für den Prozess zwischen Rohdaten und Kodierung als zentrale Bestandteile der Datenanalyse
- Entwickeln eines reflexiven Verständnisses für das Interpretieren
- Vertiefen von Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit durch Teamarbeit

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übungseinheit folgt einem lernendenzentrierten Ansatz, der entdeckendes und kooperatives Lernen miteinander verknüpft. In Kleingruppen nähern sich die Studierenden den Analyseprozessen forschend und dialogisch. Dabei entwickeln sie methodische Kompetenzen und ein mehrperspektivisches Verständnis für die Auswertung qualitativer Daten. Didaktisch wird die Forschungs- und Lehrpraxis als *Community of Practice* verstanden. Dabei werden die folgenden Lernziele in den Blick genommen und von den Lehrenden begleitet:

- Sensibilisierung und Begleitung des prozessualen Übergangs von der deskriptiven zu einer interpretativen Forschungsperspektive
- Relationale Unterscheidung zwischen Datenmaterial und der eigenen interpretativen Ko-Konstruktion – verstanden als Konstruktion zweiten Grades (Alfred Schütz): Forschungspraxis wird dabei entsprechend gefasst, weil die Deutungen und Handlungen der Akteur:innen im Feld durch die Brille der Forschenden reflexiv interpretiert werden.

Die Übungseinheit lässt sich gut im zweiten Drittel eines Seminars zu qualitativen Forschungsmethoden verorten. Die Studierenden sind zum Zeitpunkt der vorliegenden Übungssequenz mit grundlegenden Transkriptionsregeln vertraut. Wünschenswert ist zudem Vorwissen zu unterschiedlichen Erhebungsmethoden, ethischen Prinzipien und ggf. ein grober erster Überblick über verschiedene Auswertungsverfahren.

Beschreibung der Übung

Die Übungseinheit besteht aus drei aufeinander aufbauenden Schritten. Die Studierenden beginnen zunächst mit einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, indem sie markante Textstellen herausarbeiten und erste Codes sowie Gedankenmemos entwickeln. Anschließend erfolgt eine gemeinsame Analyse und Interpretation des Materials im Team, bei der die Studierenden ihre Codes und Gedankenmemos vergleichen, diskutieren und zusammen zentrale Aussagen aus dem Datenmaterial interpretieren (s. [5.1 Ploder](#) u. [5.4 Bigos](#) in diesem Band). Nachfolgend werden die drei Schritte der Übung ausführlich vorgestellt.

Vorbereitung der Übungseinheit

Zu Beginn erhalten die Studierenden ein- bis zweiseitige anonymisierte Interviewtranskripte oder Beobachtungsprotokolle. Alternativ können die Studierenden eigenes Datenmaterial verwenden, sofern dieses bereits in vorherigen Seminarphasen erhoben wurde. Die Studierenden wurden in vorherigen Sitzungen exemplarisch in Transkriptionsprozesse eingeführt und haben sich mit den Grundprinzipien der Materialaufbereitung vertraut gemacht. Darüber hinaus wurden grundlegende Verfahren zur ersten Systematisierung qualitativer Daten (u. a. bestimmte Textstellen paraphrasieren und Sinnabschnitte bilden) vorgestellt.

Bevor die Übung beginnt, wird durch die Lehrperson – oder alternativ gemeinsam mit den Studierenden – ein Forschungsfokus festgelegt und ein Arbeitsblatt (s. u.) besprochen, das die einzelnen Schritte der Übung erläutert.

Die spätere Analyse des Materials folgt den epistemologischen Grundannahmen interpretativer Sozialforschung, wie sie etwa in der Grounded Theory oder der phänomenologisch orientierten Soziologie (z. B. Schütz) angelegt sind. Im Zentrum steht dabei das Verständnis von sozialer Wirklichkeit als durch Deutung konstituiert. Forschungswissen gilt hier – wie o. g. – als Konstruktion zweiten Grades, das auf den subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Handelnden (Konstruktionen ersten Grades) aufbaut. Im zweiten Schritt der Arbeitsphase wird diese forschende Interpretationsarbeit bei der Erstellung von Kodierungslisten eingeübt. Das übergeordnete Lernziel ist hier, dass die Seminarteilnehmer:innen dieses prozessuale Wissen über einen Teilausschnitt eines Forschungsprojektes gewinnen. Am Beispiel des genannten Datenmaterials lassen sich Rekonstruktions- und Verstehensprozesse interpretativer Sozialforschung veranschaulichen. Dabei werden ggf. offene Fragen geklärt (Vorbereitungszeit: 5 min.).

Arbeitsblatt (Beispiel): Erste Schritte des Kodierens von qualitativem Datenmaterial

Liebe Studierende,

das Ziel der folgenden Übung ist es, dass Sie Erfahrungen sammeln, qualitative Daten zu kodieren (a) und zu interpretieren (b). Zunächst arbeiten Sie allein, anschließend in Kleingruppen. Dabei wird das zentrale Lernziel verfolgt, dass Sie erstens ein Verständnis für wesentliche Schritte der Analyse und Interpretation entwickeln. Zweitens erfahren Sie durch die Zusammenarbeit im Team einen Perspektivwechsel hin zu einer neuen Forscher:innenrolle. Sie entscheiden in Ihrer Kleingruppe, ob Sie sich mit Beobachtungsprotokollen oder Interviewtranskripten auseinandersetzen.

Schritt 1 (45 min.): Lesen Sie bitte in Einzelarbeit in einem ersten Lesedurchgang das Datenmaterial aufmerksam durch. Markieren Sie alle Textstellen, die Ihnen im Hinblick auf den soeben gemeinsam im Plenum festgelegten Untersuchungsfokus besonders auffallen. Verwenden Sie Textmarker, farbige Stifte oder eigene Symbole, um diese Stellen hervorzuheben und visuell zu kennzeichnen. Starten Sie danach einen zweiten Lesedurchgang und notieren Sie zu den markierten Textstellen Ihre damit verbundenen Assoziationen, Eindrücke, Gefühle, Bilder, spontanen Interpretationen, Fragen sowie zusammenfassende Begrifflichkeiten.

Schritt 2 (90 min.): Finden Sie sich bitte in Ihrer Kleingruppe zusammen. Vergleichen und diskutieren Sie Ihre Markierungen und Notizen bzw. Ihre Codes und Gedankenmemos. Gehen Sie auf Übereinstimmungen sowie Unterschiede ein und reflektieren Sie die Entscheidungen, die zu den Codes und Gedankenmemos geführt haben. Widmen Sie sich als Gruppe bitte nach einem ersten Durchgang des Materials nun einer vertiefenden Interpretation ausgewählter Textstellen oder Passagen. Ihre zentrale Aufgabe ist es jetzt, die bereits herausgearbeiteten Kategorien in eine „Kodierungsliste“ zu überführen. Diskutieren Sie unterschiedliche Interpretationen und versuchen Sie, möglichst verschiedene Perspektiven in diesen Reflexionsprozess zu integrieren. Bereiten Sie sich bitte darauf vor, zentrale Ergebnisse Ihrer Diskussion und des Arbeitsprozesses im Plenum vorzustellen.

Durchführung der Übung

1. Schritt: Einzelarbeit – erstes Lesen und Bearbeiten des Datenmaterials (45 min.)

Im ersten Schritt der Übung bearbeiten die Studierenden das jeweilige Datenmaterial zunächst allein.

Bevor der erste Arbeitsschritt eingeleitet wird, findet eine gemeinsame Konkretisierung statt, die festlegt, wie der Untersuchungsfokus (z. B. durch eine Fragestellung) angemessen berücksichtigt wird, um die o. g. zentralen Aussagen (Wörter, Satzteile, Abschnitte) des Datenmaterials zu extrahieren. Danach sollen die Studierenden die Transkripte oder Protokolle aufmerksam in einem ersten Durchgang lesen und auffällige oder besonders interessante Textstellen – etwa zentrale Wörter, Satzteile, ganze Abschnitte – mithilfe von Textmarkern, farbigen Stiften oder eigenen Symbolen markieren (20 min.).

Bei einem zweiten Lesedurchgang (20 min.) wird der erste Kodierungsprozess eingeleitet: Auf der Grundlage der zuvor markierten Textstellen werden Kodierungen vorgenommen und ergänzend Gedankenmemos erstellt, indem die Studierenden ihre Assoziationen, Eindrücke, Gefühle, Bilder und spontane Interpretationen, aber auch Fragen sowie zusammenfassende Begrifflichkeiten schriftlich festhalten. Ziel der Einzelarbeit ist nicht nur ein erstes *Vertrautmachen* mit dem Material sowie das Sichtbarmachen individueller Zugänge zur Dateninterpretation, sondern auch das strukturierte Fixieren von Zwischenergebnissen. Die Lehrperson hat die Einzelarbeit zuvor so strukturiert, dass die Verteilung zwischen den beiden verschiedenen Datensätzen, den Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten – gemessen an der Seminargruppengröße – gleich ist. Somit ist die Bandbreite an Deutungsmöglichkeiten zwischen den beiden Datensätzen gleichwertig in der Auswertung berücksichtigt.

Didaktische Hilfsmittel und Begleitung: Die Lehrperson stellt bei Bedarf lernbegleitend einen methodologischen Leitfaden zur Verfügung, der einen kommentierten Kodierungsprozess enthält und den Studierenden somit Orientierung bietet. Dieser methodologische Leitfaden ist Teil der Forschungsarbeit und wurde von der Lehrperson aus eigenen Forschungen und dem diesbezüglichen Datenmaterial entwickelt. Ausgewählte Ergebnisse aus Schritt 1 (erste Codes und Gedankenmemos) werden auf einer Stellwand visualisiert. Auf einer weiteren Stellwand werden wiederum die Lernergebnisse der letzten Seminarsitzungen von den Studierenden und dem:der Lehrenden exemplarisch präsentiert.

2. Schritt: Arbeit in Kleingruppen – Interpretation und Erstellung von Kodierungslisten (90 min.)

Im Anschluss an die Einzelarbeit kommen die Studierenden im zweiten Schritt in Kleingruppen zusammen, um ihre Ergebnisse bzw. Kodierungen und Gedankenmemos zu vergleichen sowie zu diskutieren. In einer ersten Gruppenarbeitsphase (45 min.) geht es um die Gegenüberstellung individueller Markierungen, Kodierungen und Gedankenmemos. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede

herausgearbeitet sowie erste Deutungsansätze geteilt. Die bereits erarbeiteten Kategorien werden exemplarisch in eine „Kodierungsliste“ überführt (45 min.). Die Lehrperson hört in die einzelnen Gruppen hinein, bietet bei Bedarf Unterstützung an, stellt ggf. vertiefende Fragen und steht für Rückfragen oder Klärungen zur Verfügung.

3. Schritt: Vorstellung und Diskussion im Plenum (45 min.)

Zum Abschluss der Übungseinheit stellen die Gruppen im dritten Schritt ihre zentralen Ergebnisse auf einer Stellwand über ein Cluster aus Moderationskarten, die alle Lernergebnisse stichwortartig bündeln, im Plenum vor. Die Kodierungslisten (aus Schritt 2) können bereits erste Erläuterungen zu den Kategorien im Sinne einer Definition enthalten und dienen der Ergebnissicherung, die dann in der gesamten Seminargruppe vorgestellt und von der Lehrperson und den Studierenden hinsichtlich ihrer Kohärenz kommentiert werden. Dabei sollten die Studierenden ihre Interpretationen sowie den Arbeits- bzw. Kodier- und Interpretationsprozess thematisieren. Das Ziel der Gruppenarbeit ist es, durch die Perspektivenvielfalt der Gruppenmitglieder ein vertieftes Textverständnis zu erarbeiten.

Im Anschluss an die jeweiligen Präsentationen moderiert die Lehrperson eine Diskussion, indem sie relevante Aspekte aufgreift und weiterführende Impulse gibt. Das Ziel dieser Phase ist die gemeinsame Reflexion über unterschiedliche Herangehensweisen, differente Deutungen und Schwierigkeiten des interpretativen Prozesses innerhalb des Ko-Konstruktionsprozesses des Datenmaterials. Ergänzend liefert hier die Lehrperson problemlösende Impulse und betont die Kontingenz des Forschungsprozesses als lernorientierte Interpretationsarbeit.

Hinweise und Modifikationen

Zu Beginn der Übung sollte die ethische Frage diskutiert werden, welche Rolle die informierte Einwilligung der Datennutzung der Interviewpersonen an vorausgehenden Forschungsprojekten spielt (Informed Consent; s. [3.3 Heinze](#) u. [6.7 Klingler et al.](#) in diesem Band).

Grundsätzlich lässt sich die Übung auch digitalisieren, etwa durch den Einsatz von Online-Tools zur gemeinsamen Analyse. Die hier vorgestellte analoge Variante ist jedoch aufgrund der Unterschiede in der technischen Ausstattung der Studierenden und der haptischen Komponente – wie dem gemeinsamen, kreativen *Krakeln* und Markieren – besonders empfehlenswert.

Für die Übungseinheit ist es, wie dargestellt, ratsam, eine leitende Forschungsfrage zu formulieren, die die Studierenden bei der Kodierung und Interpretation ihrer Daten führt. Diese Vorgehensweise lässt sich variieren: Die Fragestellung kann entweder von den Lehrenden vorgegeben werden, wenn z.B. Interviewtranskripte zur Verfügung gestellt worden sind.

Oder die Fragestellung wird von den Studierenden – z. B. auf der Basis von mitgebrachten Beobachtungsprotokollen – selbst entwickelt (s. **6.2 Nowak** in diesem Band).

Um die Lernergebnisse der Forschungserfahrungen zu sichern, können die bisherigen Ergebnisse der beschriebenen Übung auf einer Lernplattform in einem digitalen Forschungsforum seminarintern zugänglich gemacht werden. Die Kodierungslisten als eigenständiges Lernprodukt der Kleingruppen und der methodologische Leitfaden der Lehrperson sind hier wichtige gemeinsame (weiter nutzbare) Materialien, die als Basis für den weiteren Forschungsprozess herangezogen werden können. Die Lehrenden können dort fachdidaktische Kommentare und weiterführende Hinweise einfügen, um die Reflexion und den Lernprozess der Studierenden zu fördern.

Anschlüsse

Die Übung lässt sich in späteren Phasen des Seminars vertiefen, indem komplexeres Datenmaterial wie längere Interviews (aus Erfahrung bewährt sich ein Umfang von höchstens sechs Seiten) oder Fokusgruppen-Transkripte genutzt werden. Die hier geschilderte Übungssequenz bereitet die Studierenden auf die im weiteren Seminarverlauf geplanten Auswertungsprozesse vor. Der diesbezügliche Aneignungsprozess der Studierenden fördert sowohl ihre interpretativen Fähigkeiten in der qualitativen Datenanalyse als auch die Forschungskultur einer *Community of Practice*, die eine Lehrenden-Lernenden-Hierarchie durch kooperative Lernanlässe stark reduziert. Zur weiterführenden Auswertung können Analyseprogramme wie *MAXQDA* oder *ATLAS.ti* eingeführt und die Komplexität der Forschungsvorhaben systematisch erweitert werden.

Weiterführende Literatur

- Dausien, Bettina (2019): „Doing reflexivity“: Interpretations- und Forschungswerkstätten: Überlegungen und Fragen (nicht nur) aus der Perspektive von „Anfänger*innen“ in der Biographieforschung. In: Jost, Gerhard/Haas, Marita (Hrsg.): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung: Grundlagen für die methodische Praxis. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 257–276.
- Franz, Julia (2020): Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse: Eine systematisierende Analyse. In: Dörner, Olaf/Klinge, Denise/Krämer, Franz/Endreß, Franziska (Hrsg.): Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener. Opladen/Berlin: Barbara Budrich, S. 263–278.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.

- Saldaña, Johnny (2025): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: Sage. 5. Aufl.
- Völter, Bettina (2008): *Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung [58 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 9, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.327>.

5.4 Strukturierte Kreativität: Kodierprozesse in der qualitativen Inhaltsanalyse

Michael Bigos

Die Kodierübung veranschaulicht das Spannungsfeld zwischen systematischer Strukturierung und Offenheit im Forschungsprozess. In der Übung kodieren Studierende zuerst mit deduktiven Kategorien und entwickeln anschließend initiale induktive Kategorien, um sich mit typischen Herausforderungen wie Kategorienüberschneidungen oder unterschiedlichen Abstraktionsebenen von Kategorien auseinanderzusetzen. Studierende lernen damit grundlegende Formen der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse, die vor allem als Mischform von induktiver und deduktiver Kategorienbildung bei studentischen Abschlussarbeiten vielfältige Anwendung finden kann.

Keywords

Deduktiv-induktive Kategorienbildung, Kodieren, Memo Writing, Qualitative Inhaltsanalyse

Vorbereitung

- *Material*: Kurzer Ausschnitt eines Interviewtranskripts (ca. 2 Seiten), passende vorgegebene A-priori-Kategorien (z. B. abgeleitet aus den Fragen des Interviewleitfadens)
- *Hilfsmittel*: Ausgedruckte Texte und farbige Marker (alternativ digital in einem Schreibprogramm mit Kommentarfunktion), Metaplankarten zur Sammlung von Kategorienvorschlägen (alternativ digitale Pinnwand), Handout mit Instruktionen und Zeitplan

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: 10–25 Studierende

Ziele der Übung

- Auseinandersetzung mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung an empirischem Material
- Herausforderungen kategorialer Überschneidungen und differenzierter Abstraktionsgrade in Kodierprozessen begreifen
- Erkennen, wie vorhandenes Vorwissen (bspw. Theorien, Kategorien und Leitfragen) die Wahrnehmung von Daten lenkt

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens: Die Studierenden lernen durch eigenständiges Ausprobieren eines begrenzten Ausschnitts des Forschungsprozesses, indem sie selbst qualitative Daten kodieren (s. **5.3 Parchow/Heuer** in diesem Band). Entsprechend werden abstrakte Methodenkonzepte – teilweise krisenhaft – erfahrbar gemacht. Dieses aktiv-entdeckende Vorgehen fördert ein vertieftes Verständnis der Methode und regt zur Reflexion über das eigene analytische Arbeiten an. Die methodisch-didaktische Grundlage der Übung liegt somit in einem gesteuerten Balanceakt zwischen Systematik und Offenheit, der den Lernprozess durch erfahrungsbasiertes Verstehen unterstützt.

Die Übung eignet sich für seminaristische Lehrformate in der Methodenlehre und in der Initialphase von Lehrforschungsseminaren und -projekten. Sie kann in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen auf Bachelor- und Master-Niveau eingesetzt werden. Spezifisches methodisches Vorwissen ist nicht erforderlich; die Durchführung ist so konzipiert, dass auch Studierende mit geringen Forschungserfahrungen ihr folgen können. Sie lässt sich sowohl in Präsenz als auch online durchführen.

Beschreibung der Übung

Einstieg (10 min.)

Zu Beginn erklärt die Lehrperson den Ablauf und (ggf. als Wiederholung) die Begriffe deduktiv vs. induktiv. Anhand eines ausgewählten Prozessmodells werden forschungspraktische Anlässe für die Mischform deduktiv-induktiven Kodierens thematisiert und z. B. auf Basis der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) oder der Kombination von zusammenfassender und strukturierter Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erläutert.

Phase 1: Kodierung des Textes mit A-priori-Kategorien (20 min.)

Die Studierenden erhalten den Beispieltext (z. B. einen Transkriptauszug) als vorbereitetes Material sowie zwei bis drei A-priori-Kategorien als deduktiven Impuls von der Lehrperson in thematischer Abstimmung zum Kontext der Lehrveranstaltung. Alternativ können frei verfügbare Daten wie Übungsdaten aus qualitativen Datenanalyse-Software-Angeboten (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024: 130) eingesetzt werden. Die Studierenden lesen und bearbeiten den Text einzeln für 20 Minuten.

Aufgabe Kodieren mit A-priori-Kategorien:

Lesen Sie den vorliegenden Transkriptausschnitt und die zur Verfügung stehenden A-priori-Kategorien für dieses Interview gründlich durch.

- a. Ordnen Sie die Textstellen den vorgegebenen Kategorien zu. Nutzen Sie dafür die Kommentarfunktion oder farbige Markierungen. Verwenden Sie jeweils eine für die A-priori-Kategorie passende Formulierung oder ein Schlagwort.
- b. Halten Sie abschließend in einem Abschnitt fest, was Ihnen an der Übung schwer- und was leichtgefallen ist. Haben Sie stellenweise gezögert? Können Sie die Probleme beschreiben?

Hinweis: Die Position im Text sagt nichts über die Zuordnung von Textstellen zu einer Kategorie aus.

Für diesen frühen Kontakt mit der Anforderung des Kodierens werden durch die Lehrperson anhand des vorgegebenen Interviewleitfadens vorab thematische A-priori-Kategorien als deduktive Strukturierung abgeleitet. Sie beruhen, je nach Datenmaterial, auf den theoretischen Vorüberlegungen bei der Leitfadenerstellung bzw. der thematischen Struktur des Leitfadens. In jedem Fall sollen die Bedeutungen der Kategorien, soweit a priori möglich, vor Phase 1 definiert sein.

Die Aufgabe an die Studierenden ist, alle Textstellen zu identifizieren, die zu diesen vorgegebenen Kategorien passen. Die Studierenden markieren relevante Textsegmente und notieren die jeweilige Kategorienbezeichnung, z. B. am Rand oder digital als Kommentar. Darüber hinaus erstellen die Studierenden kurze Notizen, wie eindeutig die Zuordnungen möglich waren bzw. wo Brüche und Inkonsistenzen aufgetreten sind. Die Lehrperson steht während dieser Phase zur Klärung von Rückfragen bereit. Am Ende dieser Phase haben alle Gruppen den Text – gemäß den vorgegebenen Kategorien – kodiert. Für ein vertieftes Verständnis inhaltsanalytischer Kategorien erläutert die Lehrperson den Bedarf an einer Definition, klaren Bezeichnung und ggf. Ankerbeispielen für eine Kategorie im Forschungsprozess. Die hier genutzten A-priori-Kategorien stellen bis hierhin noch kein relationales Kategoriensystem dar.

Phase 2: Induktive Kategorienbildung und Reflexion (20 min.)

Ohne dass sofort aufgelöst wird, ‚wie es richtig wäre‘, schließt nun eine zweite Arbeitsphase an (20 min.). Die Studierenden gehen erneut durch den Text – nun mit einem offenen Blick, losgelöst von den vorgegebenen Kategorien.

Aufgabe: Neues im Material identifizieren:

- a. Lesen Sie den Text erneut in Zweiergruppen.
- b. Achten Sie auf wichtige Inhalte, die bislang nicht gut oder gar nicht durch die A-priori-Kategorien erfasst wurden. Identifizieren Sie auch Aspekte, bei denen Unklarheiten auftraten.
- c. Alle neu ‚gefundenen‘ Textstellen erhalten von Ihnen jetzt eine Art Etikett. Praktisch bedeutet das: Für Textteile, die in keine vorhandene Kategorie passen oder etwas Neues ansprechen, vergeben Sie einen eigenen begrifflichen Kode (Stichwort, kurze Beschreibung) und einen Kommentar.
- d. **Achtung:** Dokumentieren Sie Ihre Beobachtungen z. B. zu Überschneidungen, Diskussionen im Team oder Unzufriedenheit mit der Passgenauigkeit der neuen Kodes.

Im zweiten Schritt werden in Partner:innenarbeit alle Textstellen identifiziert, die sich den vorgegebenen Kategorien nicht schlüssig zuordnen lassen. Über diese Auseinandersetzung mit Unstimmigkeiten, offenen Enden und narrativen Exkursen im Material nähern sich die Studierenden ko-konstruktiven Kodierprozessen an.

Das Ergebnis dieser Arbeitsphase ist eine Liste induktiv gewonnener Kategorienkandidaten pro Zweierteam (oft genügen – abhängig vom Text – zwei bis fünf neue Kategorien). Zur Anbahnung der Reflexion halten die Studierenden ihre Beobachtungen zum Kodierprozess in Stichpunkten fest, bspw.: „Absatz X ließ sich sowohl Kategorie A als auch B zuordnen – Überschneidung!“ oder „Thema Y kam unerwartet – neue Kategorie gebildet“. Solche Notizen erfüllen die Rolle eines rudimentären Memo Writings und fördern die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Entscheidungen beim Kodieren. Sie dienen zudem als Grundlage für die folgende Diskussion.

Phase 3: Austausch und Diskussion (20 min.)

Zunächst vergleichen die Studierenden in Kleingruppen (z. B. jeweils zwei Paare schließen sich zu Vierergruppen zusammen) ihre Ergebnisse aus den Phasen 1 und 2. In diesem Austausch (10 min.) stellen sie sich gegenseitig Fragen und klären Unterschiede im Sinne des konsensuellen Kodierens: „Welche Textstellen habt ihr anders kodiert?“ oder „Habt ihr dieselben neuen Kategorien gefunden oder andere?“. Durch das gegenseitige Vorstellen werden Unklarheiten und übersehene Aspekte aufgedeckt.

Anschließend werden die Erkenntnisse im Plenum zusammengetragen (10 min.). Die Lehrperson moderiert die Diskussion im Plenum, lässt die Gruppe jedoch präsentieren und greift anschließend zentrale Punkte auf:

- Wo gab es Konsens oder abweichende Kodierungen?
- Welche Überschneidungen oder Unschärfen sind bei den Kategorienkandidaten aufgetreten?

- Welche neuen Kategorienkandidaten wurden vorgeschlagen und weisen mehrere Gruppen ähnliche neue Kategorien auf?

Bei Bedarf können an Magnetbord oder Beamer die ursprünglichen deduktiv gebildeten A-priori-Kategorien und die neu hinzugekommenen induktiv gebildeten Kategorienkandidaten visualisiert und initial geordnet werden.

Leitfragen für die Diskussion im Plenum können sein:

- Haben die vorgegebenen Kategorien Ihre Wahrnehmung des Textes beeinflusst?
- Ist Ihnen das Kodieren durch die Vorgaben eher leichtgefallen oder hätten Sie lieber frei kodiert?
- In welchen Fällen haben Sie neue Kategorien gebildet und warum?

Phase 4: Moderierte Plenumsdiskussion (20 min.)

Ziel der Abschlussdiskussion ist es, die Erfahrungen aus den Phasen 1 bis 3 zu reflektieren und zusammenzuführen: Die Studierenden erkennen, dass Kategorien in der Praxis angepasst, definiert, belegt und erweitert werden müssen und dass Kodierregeln helfen können, Überschneidungen und Unklarheiten zu minimieren. An den in Phase 2 erarbeiteten Beispielen greift die Lehrperson etwa unterschiedliche Abstraktionsniveaus der Codes auf und versucht gemeinsam mit der Lerngruppe die erste Anpassung bzw. möglicherweise auch schon eine Hierarchisierung in Haupt- und Unterkategorien vorzunehmen. Auch die Balance zwischen strengem Festhalten an vorab definierten Kategorien und flexibler Offenheit für Neues wird thematisiert. Die Lehrperson kann an dieser Stelle theoretische Inputs einflechten – etwa darauf hinweisen, dass eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung für die qualitative Inhaltsanalyse eher als charakteristisch gilt. Abschließend werden die wichtigsten Lessons Learned festgehalten, bspw.: A-priori-Kategorien ermöglichen Struktur, aber man sollte immer Raum für Unerwartetes lassen.

Abschließend werden die Notizen zur Kodiererfahrung thematisiert. Die von den Studierenden verschriftlichten zusätzlichen Eindrücke zum Datenmaterial werden als reflexives Element im Sinne eines initialen Memo Writings eingeführt und weisen die wichtigen Textreferenzen neuer Kategorienkonzepte aus. Die Übung leitet so über zur Leistung von Memos für die Explikationen der analytischen Schritte sowie zu Kodedefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln für die Anbahnung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit.

Hinweise und Modifikationen

In der Durchführung dieser Übung können einige Herausforderungen auftreten: Etwa neigen manche Studierende anfangs dazu, sich sehr stark an die vorgegebenen Kategorien zu klammern und ‚übersehen‘ so relevante Textstellen. Hier hilft es,

in Phase 2 bewusst auf abweichende Inhalte zu fokussieren. Die Lehrperson kann z.B. betonen, dass Kategoriensysteme nie vollständig und zudem Konstruktionen der Forscher:innen sind und entsprechend das Auffinden von Materialpassagen, die nicht zum Kategoriensystem passen, forschungspraktische Normalität ist. Um Unsicherheiten vorzubeugen, muss klargestellt werden, dass es beim Kodieren nicht nur eine richtige Lösung gibt, sondern dass es sich um einen regelgeleiteten, gleichermaßen aber auch reflexiv-interpretativen Prozess handelt. Auch lassen sich an den kodierten Textstellen zentrale inhaltsanalytische Konzepte wie Analyse-, Kodier- und Kontexteinheit thematisieren, wodurch die Auswirkungen von entsprechenden Festlegungen auf den Kodierprozess und die Auswertungsergebnisse sichtbar gemacht werden können.

Je nach Lernziel und Rahmen kann die Übung angepasst werden. Bei mehr Zeit lassen sich z.B. ein umfangreicherer Text oder mehrere Texte kodieren, was Gelegenheit gibt, die Kategorien stärker komparativ, durch Subsumption etc. in Richtung eines Kategoriensystems zu entwickeln. Ebenfalls könnte man einen zweiten Kodierdurchgang einplanen: Nachdem die neuen Kategorienkandidaten induktiv identifiziert wurden, könnten alle noch einmal den Text mit der erweiterten Kategorienliste kodieren, um entsprechend dem Lernziel die Herausforderung kategorialer Überscheidungen und differenzierter Abstraktionsgrade erfahrbar zu machen. Eine weitere Variante ist der Einsatz von Software zur Datenauswertung: Dort können die Studierenden das Kodieren digital durchführen, um nebenbei den Umgang mit Analysetools zu üben – allerdings ist dann zusätzliche Zeit für die Softwareeinführung einzuplanen.

Bei größeren Gruppen bietet sich eine arbeitsteilige Gestaltung mit zwei verschiedenen Ausschnitten von Interviewtranskripten und abschließend eine zweigeteilte Plenumsphase an, in der je immer eine der beiden Gruppen Phase 3 der Übung durchläuft und die andere Gruppe einen Beobachtungsauftrag erhält. Anschließend wird getauscht. So können die Studierenden den Prozess in verschiedenen Rollen erleben und reflektieren.

Anschlüsse

Nach der Übung bieten sich verschiedene Anknüpfungspunkte an, um das Gelernte zu vertiefen:

1. Entwicklung eines Kodierleitfadens: Auf der Basis der im Plenum gesammelten Kategorienliste lässt sich gemeinsam ein kleiner Kodierleitfaden erstellen. Die Studierenden können bspw. zwei der neuen induktiven Kategorien auswählen und definieren, was genau unter diese Kategorien fällt und inwiefern es Abgrenzungskriterien gibt. Dieser Prozess schult das präzise Definieren von Kategorien und zeigt, wie aus anfänglich offenen Kategorien schrittweise ein formalisiertes Kategoriensystem entsteht. Dies kann in eine Diskussion über Kategorienbildung als iterativen Prozess münden, der in der Forschungspraxis oft mehrere Schleifen erfordert.

2. Methodenwissen vertiefen: Aufbauend auf den Erfahrungen kann in der nächsten Sitzung ein vertiefter Einstieg in die Abläufe ausgewählter qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren erfolgen. Zum Beispiel lässt sich nun Mayrings (2022) strukturierende Inhaltsanalyse oder die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) als systematisches Kodierverfahren vorstellen und mit den Erlebnissen der Studierenden rückkoppeln. Die zuvor selbst entdeckten Herausforderungen (Überschneidung von Kategorien, Abstraktionsniveau etc.) bilden einen guten Einstieg, um Gütekriterien wie Reliabilität oder die Notwendigkeit klarer Kodierregeln zu diskutieren.
3. Methodische Konsolidierung im Forschungsprojekt: Die Übung folgt auf die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und die darauf basierende Festlegung des passenden methodischen Vorgehens (s. [6.4 Fletschinger/Kunz](#) u. [6.5 Thielsch](#) in diesem Band). Sie kann – sofern sie in den entsprechenden gegenstandssituiereten Erhebungskontext eingebettet ist – als Einstieg in ein größeres Projekt dienen. Studierende können anschließend ihr eigenes qualitatives Material (etwa Interviewtranskripte aus ihren Abschlussarbeiten) mit einer ähnlichen deduktiv-induktiven Vorgehensweise analysieren oder auf im Forschungsseminar erhobene Daten übertragen. So lässt sich eine Brücke von der Methodenübung zur selbstständigen Forschungsarbeit schlagen.

Weiterführende Literatur

- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 6. Aufl.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz. 13. Aufl.
- Schneijderberg, Christian (2023): Induktiv-qualitative Kategorienentwicklung (Blogbeitrag). In: Sozialwissenschaftliche Methodenberatung. Blog mit Beiträgen zu qualitativen sozialwissenschaftlichen Methoden. DOI: <https://doi.org/10.58079/uiql>.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 15, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.
- Stamann, Christoph/Janssen, Markus/Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 17, 3. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>.

5.5 „Verbotswidrig häufig von rechts“. Sequenzanalyse von Alltagsdaten anhand eines Verkehrsschildes

Kirsten Witte

Die Objektive Hermeneutik als sequenzielles Analyseverfahren ermöglicht Studierenden, die Rekonstruktion von Sinnstrukturen zu erlernen und damit einen verstehenden Zugang zur Welt einzuüben. Mit dieser Übung wird es möglich, die Komplexität der Methode zu reduzieren und die Analyse auf den Kern der Rekonstruktion zu fokussieren. Gleichzeitig werden Studierende für die Auseinandersetzung mit alltagsweltlichem Datenmaterial sensibilisiert.

Am Beispiel eines Verkehrsschildes lernen die Studierenden im praktischen Tun die Auswertungsmethode kennen, erproben und hinterfragen sie exemplarisch.

Keywords

Alltagsdaten, Auswertung, Objektive Hermeneutik, Rekonstruktive Forschung, Sequenzanalyse, Sinnverstehen

Vorbereitung

Vorbereitetes Datenmaterial (z. B. Foto eines Verkehrsschildes) in sequenzieller Aufteilung als Präsentation, einführender Impulsvortrag zu den grundlegenden Interpretationsprinzipien, zusammenfassendes Handout dazu

Rahmenbedingungen

- Dauer: 180 min.
- Gruppengröße: bis 25 Studierende

Ziele der Übung

- Kennenlernen und Einüben der sequenzanalytischen Auswertungsmethode (einschließlich der Interpretationsprinzipien der Objektiven Hermeneutik)
- Ebene objektiver Sinnstrukturen verstehen
- Sensibilität für einen weiten Begriff von Datenmaterial
- Transfer: Bedeutung für die Praxisreflexion erkennen (z. B. in Studiengängen Sozialer Arbeit)

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung dient als Hinführung zu sequenziellen Auswertungsmethoden, insbesondere der Objektiven Hermeneutik, und ermöglicht die Entwicklung einer forschenden Haltung. Sie ist für Seminarformate in Bachelor- und Masterstudiengängen geeignet, die in Grundlagen- oder Vertiefungslehrveranstaltungen zu qualitativer Sozialforschung eingebettet sind. Da auf Alltagswissensbestände Bezug genommen wird, eignet sich die Übung für heterogene Studierendengruppen gut (in Bezug auf Fachwissen, berufliche Vorerfahrung, disziplinären Zugang oder persönlichen Hintergrund). Durch die klar strukturierte Vorgehensweise gewinnen Studierende Sicherheit im Umgang mit der zunächst ungewohnten Herangehensweise an das Material. Im eigenen ‚Tun‘ der Interpretation beteiligen sie sich aktiv an der Auswertung von Datenmaterial. Der Wechsel zwischen Plenums- und Gruppenphasen gibt den Studierenden Handlungssicherheit und bereitet sie auf selbstständige Auswertungen vor.

Beschreibung der Übung

Einführung (60 min.)

Einführend werden grundlegende Prinzipien der Objektiven Hermeneutik in einem Impulsvortrag vorgestellt. Folgende Aspekte haben sich – je nach Einbettung der Übung in den weiteren Seminkontext – mindestens als sinnvoll erwiesen:

- Einführung in das Datenverständnis der Objektiven Hermeneutik: Vielfalt der Protokolltypen sozialer Wirklichkeit (10 min.)
- Vorstellung der Prämissen (1) der sinnhaften Strukturiertheit von Welt und (2) der Regelgeleitetheit sozialen Handelns (15 min.)
- Erarbeitung der Strukturmerkmale und des Bedeutungsgehalts unterschiedlicher Text-/Protokolltypen im Plenumsgespräch (z. B. Kontrastbeispiel Interview und Alltagsgespräch) (15 min.)
- Einführung in die Interpretationsprinzipien der Objektiven Hermeneutik (20 min.):
 - Kontextfreiheit
 - Wörtlichkeit
 - Sequenzialität
 - Extensivität
 - Sparsamkeit

Zum Material

Das genutzte Datenmaterial ist ein aus mehreren Schildern kombiniertes Verkehrszeichen. Es besteht aus drei Einzelschildern, die untereinander an einem Pfosten angebracht sind. Das oberste Schild zeigt das bekannte Dreieck ‚Vorfahrt gewähren‘. Darunter ist ein Schild mit der schwarzen Aufschrift „Unfallpunkt“ zu sehen. Das unterste Schild besteht optisch aus drei Teilen: oben ein nach links ausgerichtetes

Fahrrad-Icon, darunter zwei Pfeile, die untereinander angeordnet sind und jeweils in gegenläufige Richtung zeigen. Unter den Pfeilen ist „verbotswidrig häufig von rechts“ zu lesen.

Das Material ist für eine einführende Übung gut geeignet, weil es

- verdeutlicht, dass Forschungsdaten im Alltag vorfindbar sein können.
- alltagsweltlich zugänglich ist; die Studierenden können den Bedeutungsgehalt leicht entschlüsseln.
- eine klare Struktur bietet.

Analyse des Datenmaterials (60–80 min.)

1. Schritt: Die Bestimmung der Textsorte und ihres Bedeutungsgehalts

Den ersten Auswertungsschritt stellt im Vorgehen der Objektiven Hermeneutik die Bestimmung der Textsorte und ihrer pragmatischen Rahmung dar. Da den Studierenden die grundlegenden Überlegungen auf struktureller Ebene erfahrungsgemäß zunächst schwerfallen, bietet sich hier ein durch Fragen moderiertes Plenumsgespräch an.

Orientierende Fragen, die die Studierenden anregen, Überlegungen auf der Ebene der Sinnstruktur anzustellen, können folgende sein:

- Wofür gibt es Verkehrsschilder?
- Was unterscheidet Verkehrsschilder vom Verkehrsfunk im Radio?
- Wie sähe die Verkehrssituation ohne Verkehrsschilder aus?
- Wen adressieren Verkehrsschilder?
- Welche unterschiedlichen Bedeutungen lassen sich finden?
- Wie sind Verkehrsschilder gestaltet – und warum?

Ziel dieses Schrittes ist, ausgehend von einem alltagsweltlichen Zugang die Ebene der objektiven Bedeutungsstruktur eines Verkehrsschildes zu erreichen.



2. Schritt: Die Bestimmung der ersten Sequenz

Nach dieser grundsätzlichen Explikation des Bedeutungsgehalts für ein ‚Verkehrsschild‘ im Allgemeinen, in der die Studierenden erste Grundsätze rekonstruktiver Logik kennenlernen und hinterfragen, wird die erste Sequenz bestimmt.

Dazu zeigt die Lehrperson zunächst das gesamte Bild für alle sichtbar in der Präsentation. Die Studierenden werden aufgefordert zu überlegen, wo für sie der erste ‚Sinnabschnitt‘ des gesamten Bildes endet. Dieser liegt mit dem ersten Einzelschild nahe.

3. Schritt: Die Interpretation der ersten Sequenz

Um den Studierenden die Arbeitsweise der ‚künstlichen Naivität‘ zu erleichtern, wird für die Interpretation der ersten Sequenz auch nur diese – also das oberste Schild – gezeigt: Zu sehen ist also lediglich das Schild ‚Vorfahrt gewähren‘. Ergänzend sollte darauf hingewiesen werden, dass alle Folgesequenzen – also der übrige Teil der Beschilderung – nicht berücksichtigt werden dürfen.

Für die erste Sequenz sollte die Interpretation in einem moderierten Gespräch im Plenum stattfinden, um den Studierenden gemeinsam das Kennenlernen der Interpretationstechnik zu ermöglichen.

Die Studierenden werden aufgefordert, stimmige ‚Geschichten‘ (Lesarten) zu dieser Art von Schild zu erzählen. Dabei können ihnen folgende Fragen Orientierung geben:

- Wo findet sich ein solches Schild?
- An welchen Stellen im Straßenverkehr genau?
- Gibt es weitere Orte jenseits des Straßenverkehrs mit diesem Schild?
- Was sagt das Schild genau aus? (Und woher wissen wir das?)
- Woran appelliert das Schild?

Die Bedeutungsebenen des Schildes – die manifeste Inhalts- und die latente Bedeutungsebene – sind in diesem Fall deckungsgleich und lassen sich daher gut rekonstruieren.

Nachvollziehbaren Einwänden der Studierenden zur Subjektivität der Aussagen kann durch den Verweis auf das gemeinsam geteilte Wissen begegnet werden, das hier Anwendung findet: Es geht nicht darum, etwas in das Material hineinzuzinterpretieren oder an das Material heranzutragen, sondern darum, Strukturen und damit den Bedeutungsgehalt freizulegen, die sich im Material finden.

Die Interpretation jeder Sequenz endet mit Überlegungen dazu, wie eine nächste Sequenz aussehen könnte. In diesem Fall wäre ein ‚wohlgeformter‘ Anschluss: ein Pfosten, der zur Erde reicht (ohne weiteres Schild), oder ein weiteres, inhaltlich ergänzendes Schild.

4. Schritt: Die Bestimmung und Interpretation der weiteren Sequenzen

Das weitere Vorgehen folgt der sequenziellen Logik: Wieder wird im Plenum das gesamte Bild gezeigt. Gemeinsam wird die nächste Sequenz gesucht und mit dem nächsten Einzelschild festgelegt. Für die Interpretation wird wieder an die ‚künstliche Naivität‘ erinnert, und in der Präsentation wird das zuvor interpretierte Schild um die neue Sequenz, das Schild „Unfallpunkt“, ergänzt.

Die Interpretation dieses Schildes, das offenkundig das erste konkretisiert, kann nun in Kleingruppen zu je vier bis fünf Personen erfolgen. So können die Studierenden die Methode anhand der eingeführten Interpretationsprinzipien (zusätzlich erläutert im ausgegebenen Handout) und aufbauend auf der gemeinsamen Interpretation der ersten Sequenz selbsttätig einüben. Dazu sollten die Studierenden aufgefordert werden, möglichst breite, sich durchaus widersprechende Lesarten zu bilden (‚Geschichten zu finden‘), die ein solches Schild begründen. Ergänzend ist ein Hinweis auf das Gütekriterium wichtig, dass die Sequenzanalyse nie allein, sondern in Gruppen erfolgt, um die Interpretation intersubjektiv zu validieren. Auch der Hinweis, dass Kontextwissen ergänzend herangezogen werden darf (dass z. B. der Begriff „Unfallpunkt“ auf Verkehrsschildern recherchiert werden kann), sollte an dieser Stelle erfolgen. Für die Analyse kann den Gruppen die Frage mitgegeben werden, was der Begriff „Unfallpunkt“ – und seine beiden Bestandteile „Unfall“ und „Punkt“ – genau bedeuten und welche Kontrastbeispiele es gäbe (wie ‚Gefahr‘ und ‚Fläche‘). Nachdem die Kleingruppen etwa 10–15 Minuten interpretiert haben, werden die Arbeitsergebnisse im Plenum zusammengetragen. Abschließend wird wieder im Plenum skizziert, wie die Fortsetzung des Schildes aussehen könnte und welche Bedeutung in Bezug auf die Verkehrsregelung sie jeweils hätte: „Wie kann es weitergehen?“

Für den abschließenden Analyseschritt der letzten Sequenz wiederholt sich das Vorgehen: Wieder wird das gesamte Schild gezeigt, um die folgende Sequenz gemeinsam im Plenum zu bestimmen. Sollten die Studierenden sich hier vorschnell auf das gesamte letzte Schild festlegen, kann die Lehrperson einen Gegenvorschlag unterbreiten und auf die Dreiteilung des Schildes hinweisen, die auf eine Trennung in einzelne Sequenzen verweisen kann (Fahrradsymbol – Pfeile – Text). Darüber kann ein erstes Verständnis dazu angebahnt werden, dass die Festlegung der Sequenzen nicht eindeutig ist, sondern von den Forschenden bestimmt (und ggf. im Analyseprozess verändert) wird. Die Interpretation kann dann wieder in Gruppenarbeit stattfinden. Folgende Fragen können den Studierenden die Interpretation und das Vorgehen erleichtern:

- Welchen Bedeutungsgehalt hat das Symbol des Fahrrades im Unterschied zu einem möglichen Schriftzug „Fahrrad“?
- Wozu dienen die gegenläufigen Pfeile?
- Was wird hier warum mit Bezug auf das Fahrrad expliziert?

- Was wird durch den ergänzenden Schriftzug „verbotswidrig häufig von rechts“ ausgedrückt (in Bezug auf die Autofahrer:innen und in Bezug auf die Fahrradfahrer:innen)?
- Welche Sprachebene findet sich hier?

Diskussion des Vorgehens (30 min.)

Abschließend werden im Plenum die Ergebnisse der Interpretation der letzten Sequenz(en) vorgestellt und diskutiert. Mit Verweis auf das Herausarbeiten einer ‚Fallstruktur‘ als Ziel einer Sequenzanalyse kann im Plenum die Frage gestellt werden, worin sich insgesamt die Widersprüchlichkeit in dieser Beschilderung zeigt.

Den Abschluss der Übung kann eine Wiederholung und Zusammenfassung des methodischen Vorgehens seitens der Lehrperson bilden, die sich bezieht auf:

- das Vorgehen zur Bestimmung der Textsorte,
- die Festlegung der Sequenzen als einzelne Sinnabschnitte,
- die Haltung der ‚künstlichen Naivität‘, also den Folgetext nicht mitzudenken,
- das Erfinden von Geschichten („Lesarten“), die auf das Material passen,
- den Transfer auf andere Materialsorten, also das Vorgehen bei der Analyse von Bild- und Wortmaterial.

Hinweise und Modifikationen

Die rekonstruktive Forschungslogik und insbesondere die Analyse auf der Ebene latenter Sinnstrukturen ist für die meisten Studierenden ungewohnt und gewöhnungsbedürftig. Daher bietet es sich an, die Interpretationsangebote der Studierenden nach jedem Interpretationsschritt zusammenzufassen und mit Blick auf die Interpretationsprinzipien einzuordnen: Wie zeigt sich das Wörtlichkeitsprinzip in der Interpretation? Woran ist ersichtlich, dass die Kontextfreiheit beachtet wurde?

Modifikationen sind insbesondere in Bezug auf das verwendete Datenmaterial denkbar. Anderes, leicht zugängliches Material sind Kontaktanzeigen (mit dem unterschiedlichen Bedeutungsgehalt von Printanzeigen in einer klassischen Wochenzeitung und kommerziellen Dating-Apps), Klein- bzw. Familienanzeigen oder Plakate.

Auch können Studierende nach einer Einführung eigenes Material zu einem gegebenen Thema oder eigenen Themen einbringen und im Plenum diskutieren.

Für die Bestimmung der Textsorte – dem ersten Schritt der Analyse – ist alternativ zur beschriebenen Plenumsübung die Arbeit in Kleingruppen möglich: Dann werden die oben angeführten Fragen zunächst zur Diskussion in die Gruppen gegeben bevor ein zusammenfassender Austausch im Plenum erfolgt.

Anschlüsse

Wird die Übung als Einstieg in rekonstruktive Interpretationsverfahren genutzt, können die Studierenden im Folgenden in Kleingruppen selbst erhobenes Datenmaterial unter einer eigenen Fragestellung (s. [6.2 Nowak](#) in diesem Band) analysieren. Diese

Analysen können einfürend z. B. im Plenum begleitet und dann zunehmend eigenständig in Kleingruppen fortgeführt werden.

Auch besteht die Möglichkeit, in weiterführenden Lehrveranstaltungen (z. B. im Master) unterschiedliche Auswertungsverfahren gegenüberzustellen.

Weiterführende Literatur

- Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.) (2016): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3>.
- Funcke, Dorett/Loer, Thomas (Hrsg.) (2019): Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22544-5>.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>.
- Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838556017>.

5.6 Detektivarbeit, Rechthaben, Schau und Archäologie – Metaphern des Forschens

Rudolf Schmitt

In dieser Übung¹ werden Studierende dafür sensibilisiert, wie Forschung von Metaphern beeinflusst wird und somit Metaphern ihr eigenes Forschen vorzeichnen. Damit erlernen sie grundlegende Schritte der qualitativen Metaphernanalyse, die nach der Kognitiven Metapherntheorie (Lakoff und Johnson) kollektive sprachbildliche Muster (Metaphern) rekonstruiert. Sie geht davon aus, dass Metaphern helfen, die erlebte Welt zu beschreiben, zu kategorisieren und zu deuten. Indem Studierende in dieser Übung Metaphern erkennen und ihren Gehalt herausarbeiten, lernen sie, diese zu hinterfragen. Ziel der Übung ist es, für entsprechende Einflüsse von Metaphern zu sensibilisieren und diese reflexiv zu erfassen.

Keywords

Deutungsmuster, Kognitive Linguistik, Metaphernanalyse, Metaphorische Konzepte, Sprachbilder

Vorbereitung

- Die Studierenden werden gebeten, eigene Materialien zum Forschen mitzubringen: Hausarbeiten, Seminarmitschriften, Feldnotizen etc. Falls diese (noch) nicht vorliegen, können die Studierenden gebeten werden, in den ersten 15 Minuten des Seminars ein Memo zur Selbstverständigung zu schreiben mit dem Titel: „Was bedeutet mir Forschung?“
- Die Lehrenden sollten in Lakoff und Johnson (2021) gründlich eingearbeitet sein, erst in zweiter Linie in die davon abgeleitete Methode (Schmitt et al. 2018).
- Die im Anhang befindliche Liste mit Beispielen sollte als Print oder online bereitgestellt werden.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 70–90 min.
- Gruppengröße: Gesamtgruppe bis 40 Studierende, Teilgruppen 2–3 Studierende

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für sprachbildliche Muster des Denkens und der durch sie erfolgten Ausblendungen
- Erweiterung der Selbstreflexion

1 Für Hinweise zur Überarbeitung dieser Übung danke ich Gesa Pult, Marion Neunkirchner, Andreas Hohmann und Nicole Oehninger.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung beruht auf der Kernidee der Didaktischen Rekonstruktion nach Gropengießer (2008). Diese besteht darin, mit und an den metaphorischen Schemata der Studierenden zu arbeiten. Die Übung ist sowohl für Workshops als auch für die seminaristische Lehre geeignet. Sie ist bisher vom Bachelorstudium bis zu Workshops mit Promovierenden in den Sozialwissenschaften genutzt worden. Es wird kein spezifisches Vorwissen bei den Teilnehmenden vorausgesetzt, und sie ist in disziplinär heterogenem Umfeld einsetzbar.

Beschreibung der Übung

Schritt 1: Seminaristische Präsentation und Diskussion (10 min.)

1. Verteilung des Handouts (s. Anhang)
2. Frage an die Teilnehmenden: „Welche dieser Metaphern halten Sie für Ihr eigenes Forschen zielführend, welche nicht? Auf der Liste sind Metaphern für das Forschen zusammengetragen worden (vorwiegend zur qualitativen Forschung, s. Abschnitt Literatur). Auch Forschende wie Sie denken in Metaphern – haben Sie eine Vermutung, welche das sein könnten?“
3. Kurze Lektüre des Handouts und freie seminaristische Diskussion zu Fragen, Einfällen, möglichen Widersprüchen.

Schritt 2: Arbeitsanweisung zur Eigenanalyse (20 min.)

Aufgabe für die Teilnehmenden:

„Suchen Sie in den mitgebrachten oder geschriebenen Forschungstexten nach Metaphern, in denen Sie Ihr Forschen beschreiben (oder aus der notierten Literatur die metaphorischen Redewendungen entnehmen, die Sie für zutreffend halten). Welche der genannten Bilder finden Sie bei sich selbst wieder? Finden Sie Bilder bei sich, die es in der Liste der Beispiele noch nicht gibt? Dann bilden Sie eine neue Zusammenstellung der Formulierungen für Ihre dahinter stehende Metapher. Sie können diese Übung alleine durchführen, Sie können aber auch in Ihren Zweier- oder Dreiergruppen mit einem (Ring-)Tausch Ihrer Texte arbeiten.“

Schritt 3: Ausarbeitung der gedanklichen Implikationen der Bilder (20 min.)

Vortrag des:der Dozent:in:

„Gemeinsam ist diesen metaphorischen Redewendungen, dass sie Ihr Verhältnis zu den Gegenständen Ihrer Forschung vorstrukturieren. Jede Metapher hebt jedoch Aspekte eines Phänomens, einer Tätigkeit hervor und verschattet andere. Lakoff und Johnson nennen dies ‚highlighting‘ und ‚hiding‘. Erarbeiten Sie nun anhand der in Schritt 2 gesammelten Sprachbilder, welche gedanklichen Implikationen sich aus Ihren Metaphern für die Forschung ergeben. Sie können sich hierzu an den folgenden Beispielen orientieren.“

Beispiel 1 (kann vorgetragen und/oder visualisiert werden)

Forschen als *detektivische Arbeit*: (geheime) Beobachtung, Rätsel lösen, Schlüssel, (auf-)schließen, schlussfolgern, ermitteln, aufdecken

- Die Metapher hebt vielfältige kognitiv zentrierte Aktivitäten hervor bzw. ermuntert dazu. Sie fokussiert auf Emotionen der Spannung und Neugier und ist ansonsten offen; sie geht nicht von einem Vorwissen aus;
- aber sie verschattet kontemplative, reflexive Momente des qualitativen Forschens wie z. B. das Schreiben von Memos: Diese werden von diesem aktiven Bild nicht mitgedacht. Auch andere emotionale Erfahrungen des Forschens (Enttäuschung, Langeweile, Betroffenheit) werden in ihr nicht abgebildet.

Beispiel 2

Forschen als *Kampf*: Es geht um Positionen, den Kampf gegen Unterdrückung, um Befreiung und um Unterstützung in der Auseinandersetzung.

- Sozialwissenschaftliche Disziplinen sind mit Armut und Reichtum, Gewalt und Ohnmacht, Selbstverwirklichung und Restriktion in ungleicher Verteilung verbunden, und Forschung steht nicht außerhalb dieser Welt, sondern ist selbst in der Verweigerung des Kämpfens Teil der Kämpfe dieser Welt: Das wird von diesen Metaphern gut abgebildet.
- Mit dieser Metaphorisierung sind oft binäre Setzungen von Gut und Böse, Tätern und Opfern, Freund- und Feindschaften verbunden, sodass Übergänge, Ambivalenzen, Gleichzeitigkeiten und systemische Co-Produktionen von Unterdrückung in diesen Metaphern nicht gesehen werden können.

Frage an das Plenum

Können Sie diese Doppelnatur von Metaphern, das Hervorheben und Verschatten, an anderen Metaphern des Forschens entdecken? (freie seminaristische Arbeit, 10 min.)

Mögliche Schlussfolgerung

„Es gibt keine ‚neutralen‘ Metaphern. Gleichzeitig können Sie diese Metaphern, in denen Sie denken, nicht einfach loswerden – sie sind Teil Ihrer biografischen Erfah-

rungen und Ihrer Identität. Eine ‚Detektivin‘ geht anders vor als eine handwerkliche ‚Macherin‘ oder eine ‚Kämpferin‘. Was wir aber von uns in der qualitativen Forschung erwarten können, ist, dass wir eine reflexive Distanz zu uns und unseren Metaphern entwickeln. Dazu dient die letzte Aufgabe.“

Schritt 4: Eigen- und Einzelarbeit (20–30 min.)

Aufgabe an die Teilnehmenden:

„Vergleichen Sie die drei am häufigsten von Ihnen gebrauchten Metaphern daraufhin, welche Implikationen des Forschens davon hervorgehoben und verschattet werden. Was gerät mit Ihrem veränderten Denken über das Phänomen in den Blick, und was werden Sie möglicherweise nicht sehen?“

(Bisher u. a. erhaltene Antworten: bisher zu sehr nach einem festen Ablauf in der qualitativen Forschung gesucht, zu wenig sich auf die Interviews eingelassen [Handwerksmetaphorik]; zu sehr sich mit jemandem identifiziert, zu wenig Brüche und Widersprüche gesehen [Metaphorik des Anwalts].)

Schritt 5: Abschluss (10 min.)

Freier Abschluss im Plenum:

„Welche Erfahrungen haben Sie in diesen Übungen für sich gemacht?“

Hinweise und Modifikationen

Das Muster der Übung lässt sich auf andere Themen übertragen. Für die Erarbeitung eines anregenden Vergleichskontextes (s. Handout) sollten dann die passenden metaphoranalytischen Studien herangezogen werden.

Anschlüsse

An die Übung lässt sich in vielfältiger Form anschließen, etwa im Sinne einer Vertiefung im Bereich Metaphernanalyse oder mit Bezügen zu grundlegenden Fragen qualitativen Forschens:

- Innerhalb einer Einführung in die kognitive Metapherntheorie folgt idealerweise hier eine Vertiefung des Begriffs des ‚metaphorischen Konzepts‘, dann Einführungen in die vergegenständlichenden und räumlichen metaphorischen Muster des Denkens.
- Innerhalb der qualitativen Forschung bietet sich eine anschließende Diskussion um die Unterscheidung von induktiven, deduktiven und abduktiven Formen des Schließens an, die von den jeweiligen Metaphern unterschiedlich gut gedacht werden können.

- Sobald verstanden wurde, dass alltägliches Denken und Sprechen von metaphorischen Denkmustern durchzogen sind, wird die Erhebung durch Interviews zum Problem: „In welchen Interviewformen vermeiden wir es, metaphorisch-lenkende Impulse durch unsere Fragen zu stiften?“ (s. [4.2 Hoenen/Tietmeyer](#), [4.3 Nowak et al.](#) u. [4.4 Miko-Schefzig/Knassmüller](#) in diesem Band)
- Für eigenes Forschen der Studierenden können die Themen geöffnet werden: „Wie werden Armut, Delinquenz, Liebe, eine Gesetzesreform, das Geschlechterverhältnis, die Klimakrise, Migration, eine bestimmte psychische Erkrankung, Stigmata, die Wissenschaft selbst usw. von Menschen erfahren und konstruiert?“

Weiterführende Literatur

- Gropengießer, Harald (2008): Lebenswelten. Denkwelten. Sprechwelten. Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg. Nachdruck der 2. Aufl.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2021): Leben in Metaphern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 10. Aufl. [Orig.: 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press].
- Pitcher, Rod (2013): The Metaphors That Research Students Live By. In: *The Qualitative Report* 18, 36, S. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1472>.
- Schmitt, Rudolf (2025): Soziale Arbeit, Qualitative Forschung, Forschendes Lernen und seine Metaphern. In: *die hochschullehre* 11, 43, S. 560–574. DOI: <https://doi.org/10.3278/HSL2543W>.
- Schmitt, Rudolf/Schröder, Julia/Pfaller, Larissa (2018): Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>.

5.7 Membership Categorization Analysis unterrichten: Kategorisierungsprozesse beschreiben

Daniel Schönefeld

Der vorliegende Beitrag zeigt, wie Studierende in die analytische Arbeit der Membership Categorization Analysis (MCA) eingeführt werden können. Ansatzpunkt für diese Übung ist die Annahme der Ethnomethodologie, dass das Soziale eine interaktive, methodisch organisierte Herstellung ist. Die MCA überträgt diese allgemeine Annahme auf das Konzept der Zugehörigkeit zu Gruppen (etwa Alter, Herkunft oder Beruf): Teilnehmende an einer Interaktion zeigen einander fortwährend an, in welchen kategorialen Bezügen sie hier und jetzt miteinander bzw. über Dritte sprechen. Hierfür nutzen sie eine Reihe von Kategorisierungspraktiken, die ihnen in der Regel nicht reflexiv verfügbar sind. Um Studierende für diese zu sensibilisieren, werden drei aufeinander aufbauende Lehrheiten präsentiert, in denen theoretisch-begriffliche Grundlagen vermittelt werden, die die Studierenden dann anhand von Übungen praktisch vertiefen.

Keywords

Gruppenzugehörigkeit, Kategorisierung, Membership Categorization Analysis

Vorbereitung

Auswahl von Analysematerialien für die Übung (Transkripte bzw. audiovisuelle Mitschnitte natürlicher Interaktionen); Anfertigung von Arbeitsblättern oder Folien zur Durchführung der Übung

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: 5–20 Personen
- Veranstaltung in Präsenz oder online

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für den analytischen Blick der Membership Categorization Analysis (Kategorienordnungen als praktische Herstellung)
- Vermittlung basaler Grundbegriffe und Analysetechniken für die Rekonstruktion von Kategorisierungsprozessen

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Mit der MCA lässt sich rekonstruieren, in welchen Kategorienordnungen (etwa Ärzt:in/Patient:in) sich Handelnde vor Ort interaktiv relevant machen und mittels welcher Praktiken ihnen dies gelingt. Für die analytische Arbeit gibt es kein festgelegtes Verfahren. Vielmehr ist die MCA eine Forschungshaltung, die auf einem spezifischen Begriffs- und Theoriewissen zur praktischen Herstellung kategorialer Ordnungen gründet.

Die vorliegende Übung zeigt, wie Studierende in die Entwicklung dieser Forschungshaltung eingeführt werden können. Hierzu habe ich drei aufeinander aufbauende Lehreinheiten entwickelt, die einen spezifischen Aufbau haben: (a) Jede Einheit beginnt mit einem Einstiegsimpuls (Dozent:in), der dazu dient, die begrifflich-theoretischen Grundlagen des jeweiligen Abschnitts vorzustellen. (b) Im Rahmen einer Übung setzen sich die Studierenden dann mit diesem Wissen praktisch auseinander, d. h., dass sie anhand empirischer Materialien erste analytische Erfahrungen in der Rekonstruktion von Kategorisierungsprozessen gewinnen. (c) Im dritten Schritt wird die Übung nachbereitet. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, ihr analytisches Handeln und dessen Ergebnisse vorzustellen, ihre Erfahrungen und Einsichten miteinander zu diskutieren sowie Feedback von der Lehrperson zu erhalten.

Die Übung ist für den seminaristischen Unterricht in allen Fachrichtungen der Sozial- und Verhaltenswissenschaften geeignet (z. B. Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie). Sie ist als eine eigenständige Einführung in die Membership Categorization Analysis (MCA) konzipiert. Theoretische Grundlagen in der Ethnomethodologie (Garfinkel) sind hilfreich, aber nicht erforderlich (s. Abschnitt 3 am Ende des Beitrags).

Beschreibung der Übung

Lehreinheit I – Das Grundproblem der Kategorisierung

Anregungen für den Einstiegsimpuls (5 min.)

Die MCA geht davon aus, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe eine interaktive Herstellung ist. Wir zeigen uns also fortwährend wechselseitig an, in welchen privaten oder institutionellen Kategorienordnungen wir uns hier und jetzt begegnen, bspw. *als Lehrende und Lernende* (Schule), *als Enkel und Großeltern* (Familie) oder *als Norddeutsche und Süddeutsche* (regionale Herkunft). Bereits diese kurze Aufzählung zeigt, dass jede Person grundsätzlich mit einer Vielzahl von Kategorien beschrieben werden kann. Wenn wir miteinander interagieren oder über Dritte sprechen, muss also stets eine Auswahl hier und jetzt passender Kategorien aus einer Fülle von möglichen Kategorien getroffen werden. Diese Aufgabe stellt sich in jeder Interaktion immer wieder aufs Neue. Sie bildet das Grundproblem der Kategorisierung.

Übung (15 min.)

Diese theoretische Grundannahme ist essenziell für das Verständnis der MCA. Sie sollte deshalb durch eine Übung erfahrbar gemacht werden. Als Übungsmaterial kommen Audio- oder Videomitschnitte sogenannter natürlicher Gespräche infrage. Das sind Interaktionen, die nicht von Forschenden evoziert wurden. In meinen Lehrveranstaltungen nutze ich dazu oftmals Interview-Podcasts, in denen ein:e Moderator:in und ein Gast gemeinsam ein spezifisches Thema erörtern. Grundsätzlich kommen aber auch andere private oder institutionelle Interaktionsformate infrage. In der Box ist ein exemplarischer Ablauf der Übung veranschaulicht.

1. Mündliche Einführung in die Übung:

Sie hören gleich den Audiomitschnitt eines spezifischen Interaktionsformats bzw. Gesprächstyps. Unmittelbar danach werde ich Ihnen zwei Aufgaben vorlesen. Bitte bearbeiten Sie diese zunächst selbstständig. Auf diese Weise können wir im Anschluss Ihre individuellen Lösungen miteinander vergleichen.

2. Audioaufnahme:

Abspielen der Audiodatei (z. B. eines Interview-Podcasts) *ohne Erläuterung bzw. Kontextualisierung*; einige Wortwechsel sind ausreichend (möglichst aus der Mitte des Gesprächs) (ca. 1 min.)

3. Erste Aufgabe:

Bitte beantworten Sie die beiden folgenden Fragen intuitiv:

1. Um welches Interaktionsformat handelt es sich? Notieren Sie ein Wort (z. B. *Lehrveranstaltung*)!
2. In welchen Kategorien machen sich die beiden Teilnehmenden wechselseitig relevant? Notieren Sie bitte pro Sprecher:in nur eine Kategorie (z. B. *Dozentin* und *Studentin*).

4. Zweite Aufgabe:

Sie haben für jede:n Sprecher:in nun eine spezifische Kategorie ausgewählt. Bitte notieren Sie für beide Personen möglichst viele weitere Kategorien, die auch auf sie zutreffen könnten, aber im Gespräch nicht oder nur latent relevant gemacht wurden.

Nachbereitung (10 min.)

Nach Abschluss der letzten Aufgabe folgt eine Auswertungsrunde mit den Studierenden. Meine Erfahrung zeigt, dass die Antworten zur ersten Aufgabe fast immer identisch sind (z. B. Interaktionsformat: *Interview*; Kategorien: *Moderator:in* und *Gast*). Zur zweiten Aufgabe gleichen sie sich oftmals in basalen Kategorien wie Geschlecht oder Alter. Bei den anderen Kategorien zeigt sich in den Antworten der Studierenden meist eine größere Bandbreite.

Wichtig ist, dass die Übung am Ende noch einmal mit den theoretischen Ausführungen des Einstiegsimpulses verbunden wird. Dabei sollten folgende Aspekte enthalten sein:

1. Das Grundproblem der Kategorisierung besteht darin, dass aus einer Fülle möglicher Kategorien hier und jetzt einige ausgewählt bzw. durch praktisches Tun relevant gemacht werden müssen.
2. Dieses Grundproblem ist für die Handelnden offenbar nicht problematisch. Kategorisierungen finden sich in jedem Handlungszug. Sie erfolgen meist indirekt und werden nur sehr selten zum Gesprächsgegenstand gemacht.

Lehreinheit II – Membership Categorization Devices

Anregungen für den Einstiegsimpuls (5 min.)

In der ersten Lehreinheit haben wir gesehen, dass das Problem der Kategorienselektion für die Handelnden in situ offenbar kein Problem darstellt. Kategorisierungen erfolgen nebenbei. Aus analytischer Perspektive stellt sich nun die Frage: Wie ist das möglich? Die Vertreter:innen der MCA haben eine Fülle von Kategorisierungspraktiken rekonstruiert, die sich im Handeln von Teilnehmenden an Interaktionen immer wieder neu entdecken lassen. In dieser Lehreinheit beschäftigen wir uns mit der ersten Praktik, den sogenannten Membership Categorization Devices (MCDs). Diese Devices bzw. Apparate bestehen zum einen aus Kategorien, die von den Handelnden als zusammengehörend verstanden werden. So könnten in einem Gespräch etwa *Studierende*, *Dozierende* und *Verwaltungsmitarbeitende* als Kategorien der Kollektion *Mitglieder einer Hochschule* relevant gemacht werden. Zum anderen bestehen MCDs aus Regeln. Diese geben vor, wie die Kategorien der Kollektion konkret ausgewählt werden. Die wichtigste ist die Konsistenzregel, die besagt: Wird eine erste Person mit einer Kategorie aus einer bestimmten Kollektion bezeichnet, ist auch auf weitere Personen mit Kategorien aus eben dieser Kollektion Bezug zu nehmen.

Übung (10 min.)

Das Ziel der Übung (s. Box) besteht darin, die sich im praktischen Handeln dokumentierende Bezugnahme auf diese Kategorisierungspraktik nachzuzeichnen. Aus didaktischen Gründen nutze ich dafür ein von mir selbst entwickeltes kurzes Gespräch. Damit ist sichergestellt, dass sich die Studierenden auf das wesentliche Phänomen fokussieren können.

Auftrag: Bitte lesen Sie den folgenden Gesprächsauszug zwischen zwei Personen (A und B). Rekonstruieren Sie anschließend Zeile für Zeile den hier ablaufenden Kategorisierungsprozess, indem Sie auf das MCD-Konzept (Kollektion von Kategorien und Konsistenzregel) Bezug nehmen.

- 1 A: Die Patientin sah sehr einsam aus.
 2 B: Ja, das fand ich auch. Die Ärztin hat kein Wort mir ihr gesprochen.
 3 A: Der Pfleger aber auch nicht!

Nachbereitung (15 min.)

Kategorisierungsprozesse vollziehen sich interaktiv, also Zug um Zug. Bei der Nachbereitung der Übung sollte darauf geachtet werden, dass die Analyse Zeile für Zeile präsentiert wird. Eine mögliche Beschreibung könnte sein:

- In Zeile 1 nimmt A Bezug auf eine dritte Person. A verwendet dafür die Kategorie „Patientin“.
- In Zeile 2 findet sich ebenfalls eine direkte Kategorisierung. B bezeichnet hier eine weitere Person als „Ärztin“. B zeigt damit an, dass sie:er die Kategorisierung in Zeile 1 als Bestandteil einer Kollektion im medizinischen Setting (z. B. Personen im Krankenhaus) verstanden hat.
- A ratifiziert diese Interpretation, indem er:sie in Zeile 3 von einem „Pfleger“ spricht. Mit dieser Kategorienwahl bestätigt A gewissermaßen, dass beide ein Gespräch über Personen in einem medizinischen Setting führen.

Lehreinheit III – Category-bound Activities

Anregungen für den Einstiegsimpuls (5 min.)

Eine zweite Praktik der Kategorienauswahl ist die Verwendung von Category-bound Activities (CBAs). Das sind spezifische Handlungen, die Teilnehmende an Interaktionen mit bestimmten Kategorien verbinden: Schauspieler:innen *lernen ihre Rolle*, Schneider:innen *nähen Kleider*, Fußballer:innen *schießen Tore* etc. Wenn wir sehen oder hören, dass eine Person eine bestimmte Handlung ausführt, die in unserer Wissensordnung mit einer spezifischen Kategorie verbunden ist, dann beschreiben wir diese Person auch mit eben dieser Kategorie.

Übung (10 min.)

Die Studierenden erhalten auch in dieser Lehreinheit die Möglichkeit, dieses theoretische Wissen anhand eines Gesprächsauszugs praktisch anzuwenden (s. Box). Aus didaktischen Gründen nutze ich hier eine von mir entwickelte Interaktion.

Auftrag: Bitte lesen Sie das folgende Gespräch zwischen zwei Personen (A und B). Rekonstruieren Sie anschließend den darin ablaufenden Kategorisierungsprozess, indem Sie auf das Konzept der CBAs Bezug nehmen. Bitte beantworten Sie die folgende Frage: In welchen Kategorien machen sich A und B indirekt füreinander beschreibbar?

- 1 A: Wie spät ist es?
2 B: Zwei Uhr.
3 A: Richtig!

Nachbereitung (15 min.)

Fast alle Studierenden beschreiben dieses Gespräch als interaktive Herstellung einer Lehr-Lern-Interaktion (Schule). Sie begründen diese Interpretation oftmals mit den ersten beiden Handlungen: „A macht sich als Lehrperson beschreibbar, indem er:sie eine Frage stellt. B bestätigt diese Kategorie, indem er:sie eine Antwort gibt. Diese Handlung ist typisch für Lernende.“ Diese Analyse ist zwar richtig, aber noch unvollständig, da sich Frage-Antwort-Sequenzen in praktisch allen privaten und institutionellen Kontexten finden lassen. Dass hier eine Lehr-Lern-Situation in Szene gesetzt wird, zeigt sich vor allem in der Ausführung des dritten Redezugs. A nimmt hier eine Bewertung vor („Richtig!“). Die:der Sprecher:in zeigt damit an, dass die Frage in Zeile 1 nicht auf einem Wissensdefizit beruht, sondern sie:er die Antwort bereits wusste. Mit dem Ausführen eben dieser Handlung macht sich A als Lehrperson beschreibbar. Denn zu den typischen Handlungen einer Lehrperson gehört es, durch das Stellen von Fragen Antworten zu evozieren, deren Angemessenheit sie dann bewertet.

Hinweise und Modifikationen

Das Übungsmaterial kann an die jeweilige Fachrichtung der Studierenden angepasst werden. Transkribierte Szenen finden sich in praktisch allen Publikationen zur Membership Categorization Analysis (vgl. Literaturliste). Audio- oder Videoaufnahmen authentischer Interaktionen aus verschiedenen Feldern finden sich bspw. in der „Datenbank für Gesprochenes Deutsch“ des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS).

Die Übung regt darüber hinaus auch grundsätzlich die Reflexion von Kategorisierungsprozessen an (s. **2.3 Fuhrmann/Stamann** u. **5.4 Bigos** in diesem Band). Die Studierenden entwickeln über das jeweils betrachtete Feld hinaus eine Sensibilität für kategoriale Selbst- und Fremdbeschreibungen und sind in der Lage, diese Herstellungen kategorisierungsanalytisch zu beschreiben und kritisch einzuordnen.

Die Übung ist auch für größere Gruppen geeignet. Die Teilübungen werden dann in Kleingruppen realisiert, um studentischen Austausch zu ermöglichen.

Anschlüsse

Die vorgestellte Übung ist anschlussfähig an weitere Übungen, mit denen die vermittelten Kompetenzen erweitert und vertieft werden können:

- **Inhaltliche Erweiterung:** Die MCA geht nicht nur der Frage nach, wie Kategorien situativ hergestellt werden, sondern untersucht auch, welche Funktionen diese im Gespräch haben. Hierbei gilt es zu beobachten, welche Kategorien an welcher Stelle der Interaktion relevant gemacht werden. In der Kulturforschung zeigt sich bspw., dass nationale Kategorisierungen u. a. verwendet werden, um eine zuvor beschriebene Beobachtung ursächlich zu erklären.
- **Theoretische Fundierung:** Die MCA ist unmittelbar aus der von Harold Garfinkel entwickelten Ethnomethodologie hervorgegangen. Dieses Theorieprogramm wird oftmals als komplex und schwer zu durchdringen wahrgenommen. Die vorliegende Übung bietet eine gute Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Basistexten der Ethnomethodologie: Die Studierenden lesen die Texte und stellen ihre Interpretationen vor, indem sie auf ihre eigenen Forschungserfahrungen in der MCA zurückgreifen.

Weiterführende Literatur

- Lepper, Georgia (2000): *Categories in Text and Talk. A Practical Introduction to Categorization Analysis*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): A Tutorial on Membership Categorization. In: *Journal of Pragmatics* 39, 3, S. 462–482. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.07.007>.
- Whitehead, Kevin A./Stokoe, Elizabeth/Raymond, Geoffrey (2025): *Categories in Social Interaction*. Abingdon/New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003120599>.

5.8 Daten sprechen lassen – Gesprächsanalytische Prinzipien durch Stopp- und Aufdecktechnik kennenlernen

Kristina Matschke & Judith Kreuz

Die gesprächsanalytisch motivierte Stopp- und Aufdecktechnik hilft, den Blick auf zentrale Gesprächsmechanismen zu lenken und gleichzeitig grundlegende Prinzipien der Gesprächsanalyse kennenzulernen. Dazu werden anhand von Transkripten einzelne Gesprächsbeiträge Schritt für Schritt aufgedeckt und interpretiert. Mit der Übung werden Studierende für die subtileren Aspekte mündlicher Kommunikation sensibilisiert und lernen, Gespräche als das Ergebnis einer gemeinsamen sequenziellen Herstellung zu analysieren. Im Zentrum steht dabei das Einüben einer Analyseperspektive, die ethnomethodologisch motiviert strikt auf die Rekonstruktion der Funktion sprachlicher Äußerungen aus Teilnehmer:innenperspektive zielt.

Keywords

Gedankenexperimentelle Variation, Gesprächsanalyse, Gesprächsstruktur, Kommunikative Anschlusshandlungen, Sequenzialität, Stopp-/Aufdecktechnik

Vorbereitung

Handout mit Gesprächstranskript (Gespräch mit hoher Interaktionsdichte, transkribiert nach GAT 2, max. 2 Seiten, ggf. dazugehörige Audio- oder Videoaufnahme.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 60 min.
- Gruppengröße: 4–30 Studierende

Ziele der Übung

- Sensibilisieren für die Gesprächsrelevanz oft marginalisierter Aspekte mündlicher Kommunikation (z. B. Pausen, Dehnungen, Betonungen, Überlappungen von Äußerungen)
- Prinzip der Sequenzialität in der interaktiven Herstellung von Gesprächen (sowohl strukturell als auch thematisch-inhaltlich) und deren Analyse verstehen
- Einüben der Rekonstruktion von Bedeutungsherstellung strikt aus Perspektive der Gesprächsteilnehmer:innen (vs. Perspektive der Forscher:innen)

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung wurde von uns ursprünglich als Bestandteil fachdidaktisch ausgerichteter Bachelor- und Masterseminare im Rahmen der forschungsmethodenbezogenen (Deutsch-)Lehrer:innenbildung entwickelt. Sie kann studiengangübergreifend als flexibler Baustein in allen seminaristischen Lehrkontexten eingesetzt werden, in denen die Analyse und Reflexion kommunikativer Prozesse anvisiert werden.

Voraussetzungen für die Studierenden sind linguistische Grundkenntnisse in Phonetik/Phonologie, Morphologie/Lexikologie und Syntax, die ggf. zur Vorbereitung der Übung selbstständig über entsprechende Einführungswerke angeeignet werden können (Bubenhofer et al. 2025), sowie die Fähigkeit, Transkripte nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) zu lesen. Für das Einarbeiten in GAT 2 kann bspw. das vom Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena herausgegebene Online-Tutorial GAT-TO genutzt werden.

Beschreibung der Übung

Die in dieser Übung vorgestellte Stopp- oder Aufdecktechnik ermöglicht es, den je spezifischen Verlauf von Gesprächen sequenziell nachzuvollziehen. Hierzu werden Gesprächstranskripte nicht sofort in toto präsentiert, sondern sukzessiv, d. h. je nach Analysefokus, entweder zeilenweise oder Redebeitrag für Redebeitrag, aufgedeckt. Jeweils wahrscheinliche und weniger wahrscheinliche Fortsetzungsoptionen werden diskutiert und anschließend mit den tatsächlichen sprachlichen Anschlussbehandlungen abgeglichen. Dabei durchlaufen die Studierenden chronologisch entlang des Transkripts – zunächst angeleitet im Plenum und anschließend in Kleingruppen – wiederholt zwei alternierende Analyseschritte, die je nach fokussierter Passage jeweils fünf bis zehn Minuten dauern, sodass im Rahmen der oben veranschlagten 60 Minuten mindestens drei Durchläufe möglich sind. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die Schritte im Folgenden nacheinander vorgestellt.

Beispieltranskript

Das exemplarisch ausgewählte Gesprächsdatum stammt aus einer 5. Klasse. Die Schüler:innen (SuS) haben im Deutschunterricht ein Interview mit einem bekannten Fußballstar gelesen. Es folgt ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch zum Gelesenen. Das Beispieltranskript (s. Abbildung 1) zeigt hieraus eine Gesprächssequenz zwischen der Lehrerin (LP) und dem Schüler Rolf (R). Die Sequenz wurde zur Verdeutlichung der Ausführungen zur Stopp- und Aufdecktechnik in verschiedene Teile untergliedert und mit Stopp-Markern versehen.

Abbildung 1: Beispielerkript Stopp- und Aufdecktechnik „Interview lesen“

Teil I	
001 LP erzähl mal was du SPANnend fandest,= dreht geöffnetes Lehrbuch vor der Brust zur Klasse,	
002 LP =am Interview- zeigt den SuS Lehrbuchseite	
003 LP und was !NICHT! so. schaut in der Klasse hin und her --> Z. 008	➔ STOPP
Teil II	
004 LP (0.76) an die:sem Interview.	
005 (1.54)	➔ STOPP
Teil III	
006 LP was fandest du GUT,	
007 LP was hat dir NICHT so gefallen;	
008 (4.48) -->	
009 SuS ((mehrere SuS melden sich))	➔ STOPP
Teil IV	
011 R also (.) ob er es GUT findet,	
012 R dass die KINder vor-	
013 R vor ihrem (.) seinem haus zu züri FUSSball spielen;	
014 R und er hat geSAGT,	
015 R also !NEIN!?=	
016 R =das stört mich !NICHT!,	
017 R sie müssen nur auf mein auto (.) AUFpassen,	
018 R und dann hat er geLACHT.	
019 (0.86)	➔ STOPP
Teil V	
020 LP das fandest du GUT,	
021 LP [NICHT gut,]	
022 R [<<pp> also NICHT gut >.]	➔ STOPP
Teil VI	
023 LP und wesHALB.	
024 R ((murmelt unverständlich, 5.04 Sek.))	
025 LP fandst du das GUT,=	
026 LP =oder NICHT gut;	➔ STOPP
Teil VII	
027 R ja weil er einfach geLACHT hat;	
028 R <<p> (das hier) das find ich irgendwie NICHT so >-	
029 (0.78)	➔ STOPP
Teil VIII	
030 LP !NICHT! gut.	
031 (0.66)	
032 LP oKAY.	

1. Schritt: Stopptechnik – Sukzessive Präsentation eines Transkriptauszugs

Ziel des ersten Schritts ist es, den Blick der Studierenden auf die interaktionalen Mikrostrukturen von Gesprächen zu lenken – jenseits lexikalisch-semantischer Aspekte, insbesondere auf deren zeitliche und lautliche Gestaltung. Diese finden beim lediglich überfliegenden und/oder inhaltsorientierten Lesen eines Transkripts in der Regel keine Beachtung. Die parallele Präsentation des entsprechenden Audio- oder Videoauszugs hilft bei dieser Fokuslenkung und ist vor allem dann angeraten, wenn die Studierenden nur wenig Übung im Lesen gesprächsanalytischer Transkripte haben. Leitfragen bei jedem aufgedeckten Segment sind:

- Welche Handlung zeigt sich an dieser Stelle?
- Wie wird diese Handlung verbalsprachlich konkret realisiert?
- Wie wird diese Handlung nonverbal konkret realisiert?

Das schrittweise Aufdecken einzelner Zeilen oder Redebeiträge schärft – als erstes methodenbezogenes Lernziel dieser Übung – den Blick der Studierenden für den Detailreichtum mündlicher Kommunikation. Zweitens führt es sie (angeleitet) zu der Erkenntnis, dass Gespräche das Ergebnis einer *gemeinsamen sequenziellen Herstellung* durch die Interagierenden sind. Hiervon ausgehend wird im Plenum erarbeitet, dass eine Äußerung – in ihrer spezifischen sprachlichen Gestalt – nie isoliert betrachtet werden darf, sondern immer nur in ihrer situativen und sequenziellen Einbettung ihre je interaktive Leistung entfaltet: So wiederholt die Lehrerin im Beispieltranskript (s. Abbildung 1) ihre eingangs formulierte Frage nach der schülerseitigen Beurteilung des Interviews zwar nahezu identisch (Z. 6–7; Z. 20–21; Z. 23/25–26), die Funktion ihrer Frage ist aber je nach sequenzieller Position eine andere:

- Z. 6–7: Aufforderung zur Bewertung an alle Schüler:innen
- Z. 20–21: Aufforderung zur Klärung der eigenen Position an Rolf
- Z. 23/25–26: (wiederholte) Aufforderung zur Begründung der eigenen Position an Rolf bei gleichzeitiger Markierung von Verstehensschwierigkeiten

Die Gesprächsteilnehmer:innen stehen folglich fortwährend vor dem Problem, sich gegenseitig zu signalisieren, an *welcher* Art von Kontext sie sich sprachlich jeweils orientieren und welchen Kontext ihres Handelns sie so zugleich herstellen.

Für die Studierenden bedeutet dies aus analytischer Perspektive – und das ist das dritte Lernziel dieser Übung –, dass nur diejenigen kommunikativen Handlungen rekonstruiert werden können, die die Interagierenden selbst zu bestimmten Zeitpunkten im Gespräch relevant setzen. Das schrittweise Aufdecken des Transkripts verunmöglicht, dass zeitlich Vorgängiges durch Späteres im Gespräch erklärt werden kann. Dies schult die Studierenden darin, sich gemäß der ethnomethodologischen Prämisse der interaktiven und *sequenziellen Herstellung sozialer Ordnung* mit ihren Rekonstruktionen zeitlich und perspektivisch immer auf genau derselben Höhe wie

die Gesprächsteilnehmer:innen zu bewegen und nicht argumentativ (und spekulativ) voranzugreifen.

2. Schritt: Aufdecktechnik – Diskussion sprachlicher Anschlussäußerungen

Während im ersten Schritt ausschließlich die *sichtbaren* Zeilen oder Redezüge des Gesprächstranskripts in ihrer sprachlichen Gestaltung und ihrer sequenziellen Einbettung beschrieben werden, wird jeweils direkt im Anschluss im zweiten Schritt der Übung das *Abwesende*, d. h. das vermutete unmittelbare ‚Danach‘, des Gesprächs fokussiert: Die Studierenden werden zunächst aufgefordert, ausgehend von der fokussierten Äußerung, *mögliche* strukturelle und thematische Anschluss-handlungen der Gesprächsteilnehmer:innen zu sammeln und diese auf ihre Plausibilität zu diskutieren. Hierbei geht es nicht nur darum, möglichst wahrscheinliche Anschlussoptionen zu identifizieren, sondern auch dezidiert nach unwahrscheinlichen Alternativen zu suchen. Dieses Vorgehen ist methodologisch motiviert, denn die Bedeutung eines zu untersuchenden sprachlichen Gegenstands ergibt sich gesprächsanalytisch nicht nur isoliert aus dem Gesagten selbst, sondern gerade aus seinem Verhältnis zu *allen* prinzipiell verfügbaren, de facto aber nicht realisierten Alternativoptionen. Dies folgt einem zentralen Prinzip der Gesprächsanalyse, nämlich der kontrastiven Bedeutungszuschreibung, und trägt zur interpretativen Tiefenschärfe, zur Sinnrekonstruktion und zur Reflexion kommunikativer Handlungsspielräume bei. Als hilfreich haben sich hierbei – neben der generellen Frage „Was passiert Ihres Erachtens als Nächstes?“ – zur Steuerung des Austauschs folgende konkretisierende Leitfragen erwiesen:

- Wer spricht oder agiert vermutlich (nicht) als Nächstes?
- Worüber wird vermutlich (nicht) gesprochen? Was wird (nicht) thematisiert?
- Wie wird vermutlich darüber (nicht) gesprochen?

Im Anschluss wird die bis dato verborgene tatsächliche Folgeäußerung (d. h. die nächste Zeile oder der nächste Redezug) aufgedeckt und auf ihre sequenzielle Funktion hin diskutiert. Im Kern des zweiten Schritts der Übung steht also, das Mögliche mit dem Faktischen zu vergleichen. Darüber hinaus sollen die Studierenden überlegen, wie die fokussierte Folgeäußerung *variiert* werden könnte:

- Welche andere sprachliche Handlung hätte an dieser Gesprächsstelle anstelle der vorliegenden vollzogen werden können?
- Wie hätte die gleiche Handlung anders vollzogen werden können?
- Wie hätte die vorliegende Äußerung alternativ sprachlich (d. h. lexikalisch, grammatisch, lautlich) realisiert werden können?

Für Variationsüberlegungen dieser Art hat sich die Aufdecktechnik in der Lehrpraxis besonders bewährt: Die so angestoßene dialogische gedankenexperimentelle Varia-

tion hilft dabei, an einem Gesprächsausschnitt unbeeinflusst vom tatsächlichen weiteren Verlauf, möglichst viele verschiedene Interpretationen zu entwickeln. Dies ist für ein tiefgehendes Verständnis der Gesprächspassage grundlegend, insbesondere zu Beginn der Detailanalysen, denn es fördert

- das Bewusstsein für die Kontingenz sozialer Interaktion: Jeder Redezug ist eine Wahl aus mehreren potenziellen Handlungsoptionen. Die Gesprächsanalyse zielt darauf, Gesprächsverläufe nicht als selbstverständlich oder als vorab determiniert zu begreifen, sondern stattdessen als ein sich in der Zeit fortlaufend entfaltender Möglichkeitsraum – bewusster und unbewusster – Wahlentscheidungen.
- das Nachdenken über Alternativen sowie ein verstehensorientiertes Deuten, weil es die Studierenden zwingt, sich in die Position der Interagierenden hineinzusetzen.
- die analytische Loslösung von der konkreten Verlaufslogik eines Gesprächs und die Konzentration auf die kontrafaktische Analyse, um die Interaktion nicht rückblickend zu verengen, sondern mehrperspektivisch zu öffnen.

Anschließend wird ein Gesprächssegment weitergerückt. Die zuletzt aufgedeckte Äußerung fungiert nun als neues initiales Fokuselement und die Übung beginnt wieder mit dem ersten Schritt. Sobald die Studierenden das grundsätzliche Vorgehen verinnerlicht haben, setzen sie die Arbeit selbstständig entlang des Transkripts in Kleingruppen fort. Ausgewählte Beobachtungen – z. B. zu besonders interessanten, dichten oder ungewöhnlichen Gesprächspassagen – werden abschließend im Plenum vorgestellt und reflektiert.

Hinweise und Modifikationen

Grundsätzlich kann die Übung sowohl in Präsenz als auch online durchgeführt werden. Entscheidend ist bei beiden Varianten, dass das Transkript *abschnittsweise* präsentiert wird (s. [5.5 Witte](#) in diesem Band), also entweder durch gemeinsames schrittweises Aufdecken eines Gesamtdokuments in Präsenz oder online über die Verteilung auf mehrere Slides. Die gesprächsanalytisch motivierte Stopp- und Aufdecktechnik hat sich als äußerst geeignete Übung erwiesen, Studierende auch ohne sequenzanalytische Vorkenntnisse für den Zusammenhang zwischen der *Gestaltung* sprachlicher Äußerungen in ihrem Detailreichtum und ihren jeweiligen situativ-sequenziellen, d. h. kontextspezifischen *Funktionen* zu sensibilisieren. Eine solche analytische Perspektive auf mündliche Interaktion jenseits oft pauschaler Vorannahmen zu sprachlichen Form-Funktions-Zusammenhängen erachten wir als zentral für alle Disziplinen, in denen Gespräche forschend in den Blick genommen werden. Erste Evaluationen zeigen, dass Studierende durch die sequenzielle Analyse authentischer Interaktionen nicht nur methodisch geschult werden, sondern auch insgesamt differenziertere Perspektiven auf Gesprächsverläufe entwickeln und kommunikative Handlungsmöglichkeiten gezielt reflektieren lernen (s. [4.3 Nowak et al.](#), [4.2 Hoenen/Tietmeyer](#) u. [4.4 Miko-Schefzig/Knassmüller](#) in diesem Band).

Für das Gelingen der Übung ist die lernzieladäquate Vorbereitung, d. h. die Auswahl und geeignete Segmentierung des Transkripts essenziell. Weiterhin zeigt sich in der Praxis studierendenseitig die Tendenz, zu schnell über die sprachliche Form hinwegzugehen bzw. von der sprachlichen Form ausgehend unreflektiert auf deren Funktion zu schließen (z. B. Äußerungen, die grammatisch durch die Verwendung eines Fragepronomens als Fragen formatiert sind, auch auf der Handlungsebene automatisch als Fragen zu bestimmen). Dem kann durch die strikte Arbeit entlang der vorgestellten Leitfragen, zunächst im Plenum und dann in den Kleingruppen, entgegengewirkt werden.

Geeignete Transkripte inklusive Audio- und Videoaufnahmen finden sich nach einmaliger Registrierung im „Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)“ in der „Datenbank für Gesprochenes Deutsch“ (https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome).

Anschlüsse

In einem optionalen dritten Schritt, den wir nach mehrmaligem Durchlaufen der ersten beiden Schritte empfehlen, ist eine gezielte Übertragung der sprach- und strukturbezogenen Beobachtungen auf *domänenspezifisch* relevante Themen und Gesprächsaspekte denkbar. Für die Lehrer:innenbildung, für die die Übung ursprünglich entwickelt wurde, heißt das bspw., die transkribierten Unterrichtsausschnitte im Hinblick auf den jeweiligen fachdidaktischen Lerngegenstand und das darauf bezogene lehrer:innen- wie schüler:innenseitige Sprachhandeln forschend zu betrachten und kritisch zu reflektieren. Im Kontext der Lehre qualitativer Methoden in anderen Fachdisziplinen kann dementsprechend danach gefragt werden, welche domänenspezifischen Gegenstände und Themen in den betrachteten Gesprächen relevant (und in Beziehung zueinander) gesetzt werden und wie dies konkret interaktiv hergestellt wird. Weiterhin lassen sich neben der thematischen Entfaltung die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten kommunikativer Anschlüsse, die jeweils aufseiten der Interagierenden im Gespräch geschaffen werden, betrachten. Neben der Fähigkeit zur rekonstruktiven, sequenziellen und kontextsensitiven Analyse von Gesprächen kann so *disziplinübergreifend* mit Blick auf die Gewinnung und Auswertung von Forschungsdaten ein reflektiertes Verständnis hinsichtlich der Chancen und Grenzen spezifischer Kommunikationsformate (z. B. unterschiedliche Interviewverfahren vs. Gruppendiskussionen vs. institutionelle Gespräche vs. informelle Gespräche) entwickelt werden. Hierbei ist es erforderlich – und das zeigt sich immer wieder als große Herausforderung für die Studierenden – stets eine Doppelperspektive einzunehmen: Der Gesprächsausschnitt muss einerseits *deskriptiv* vom eigenen sprachlichen Routinewissen auf Distanz gehalten werden, andererseits soll er domänenspezifisch – und damit meist auch *normativ* – perspektiviert werden. Ein solch systematischer und reflektierter Wechsel zwischen diesen beiden Blickpunkten erfordert eine gezielte Begleitung und Anleitung durch die Lehrenden.

Weiterführende Literatur

- Birkner, Karin (2020): Sequenzstruktur. In: Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (Hrsg.): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 236–330. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110689082-005>.
- Bubenhof, Noah/Krasselt, Julia/Prinz, Michael/Kato, Hiloko (2025): Studienbuch Linguistik. Band 1: Gegenwartssprache. Berlin/Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111516172>.
- Kreuz, Judith (2025): Gesprächsanalyse: „Why that now?“ – mündliche Unterrichtskommunikation untersuchen. In: Gras, Juliana/Schieferdecker, Ralf (Hrsg.): Einführung in Qualitative Sozialforschung – Grundlagen für pädagogische Studiengänge. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 123–142. DOI: <https://doi.org/10.35468/6188-09>.
- Sacher, Julia (2021): „wirklich jede Äußerung [ist] bedeutungsvoll“. Zur gesprächsanalytisch fundierten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In: Kunz, Alexa M./Mey, Günter/Raab, Jürgen/Albrecht, Felix (Hrsg.): Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 73–98.
- Stokoe, Elizabeth (2011): Simulated Interaction and Communication Skills Training: The ‘Conversation-Analytic Role-Play Method’. In: Antaki, Charles (Hrsg.): Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, S. 119–139.

5.9 Geleitete konversationsanalytische Datensitzungen

Falko Röhrs

Die detaillierte Analyse von Gesprächen, wie sie in der Konversationsanalyse durchgeführt wird, stellt viele Studierende vor Herausforderungen, denn eine solche minutiöse und akribische Herangehensweise an Alltägliches und Selbstverständliches ist ungewohnt. Gleichzeitig bietet eine solche Analyse nicht nur eine tiefe Einsicht in Gespräche, sondern auch die Möglichkeit der (Selbst-) Reflexion kommunikativer Handlungen. In geleiteten konversationsanalytischen Datensitzungen lernen die Studierenden Grundlagen der Konversationsanalyse kennen. Der Fokus liegt auf der kollaborativen Erarbeitung des konversationsanalytisch geprägten Analysierens, wodurch neben dem Erwerb von methodischen Fähigkeiten und Fachwissen auch das Reflexionsvermögen in Bezug auf Gespräche und Gesprächsabläufe gestärkt wird.

Keywords

Datensitzungen, Forschendes Lernen, Gesprächsforschung, Konversationsanalyse, Think-Pair-Share

Vorbereitung

- Materialien: Recherche und Zusammenstellung der Beispiele, Formulierung von Leitfragen
- Technik: Computer mit Beamer und Lautsprechern

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: 20–30 Studierende

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für die Komplexität und Musterhaftigkeit von Gesprächen
- Stärkung des Reflexionsvermögens in Bezug auf Gespräche und Gesprächsabläufe
- Verständnis der theoretischen Grundannahmen der Konversationsanalyse und ihres methodischen Verfahrens
- (Ein-)Üben der Sequenzanalyse als methodisches Verfahren der Konversationsanalyse

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung basiert auf dem in der Gesprächsforschung etablierten Format der Datensitzungen. Die Datensitzungen stellen eine Form gemeinsamen Interpretierens dar, bei der die Studierenden eigenverantwortlich und kollaborativ Gespräche analysieren. Die Analyse in den Datensitzungen ist nach der Methode Think-Pair-Share aufgebaut.

Die Übung ist für Seminare geeignet. Sie ist gedacht für Studierende der Germanistik und/oder des Lehramts Deutsch (sowohl im Bachelor als auch im Master), kann aber auch für Studierende anderer moderner (Fremd-)Sprachen sowie für Studierende der Soziologie, Ethnologie oder Anthropologie, die ein Interesse an Gesprächen haben, genutzt werden. Die Studierenden sollten GAT 2-Basistranskripte lesen können (s. **5.8 Matschke/Kreuz** in diesem Band) und theoretische Grundlagen der Konversationsanalyse wie ihr Untersuchungsgegenstand, ihr Ziel und ihr Analyseverfahren kennen. Die Studierenden sollten auch die Sprache der zu analysierenden Gespräche (Deutsch) mindestens auf Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen beherrschen.

Beschreibung der Übung

Die Durchführung der Übung erfolgt in drei Phasen: *Einstieg*, *Analysearbeit* und *Reflexion*. Zur Vorbereitung auf die Übung lesen die Studierenden einen Grundlagentext zu dem in der Datensitzung zu behandelndem Phänomen (z. B. Sprecherwechsel, Paarsequenzen, Präferenzorganisation oder Reparaturen).

Noch vor dem Einstieg in die Übung bietet es sich an, offene Fragen zum Grundlagentext zu klären oder eventuell wichtige oder besonders komplexe Inhalte aus dem Text zu wiederholen. So kann das mithilfe des Grundlagentextes selbst erarbeitete Vorwissen der Studierenden aktiviert werden.

Einstieg (10 min.)

Die Übung der Datensitzung wird eingeleitet, indem die vorher ausgewählten und vorbereiteten Beispiele¹ präsentiert und vorgestellt werden. Als Beispiele für die Datensitzung eignen sich am besten Ausschnitte aus alltäglichen Gesprächen (z. B. ein Gespräch unter Freund:innen beim Kaffee). Solche Gespräche können, wenn kein eigenes Korpus vorhanden ist oder genutzt werden kann, in Datenbanken wie dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim gefunden werden. Die für die Datensitzung ausgewählten Beispiele werden den Studierenden sowohl als Audio als auch als GAT

1 Aus datenschutz- und persönlichkeitsrechtlichen Gründen können die von mir in der Übung verwendeten Beispiele hier leider nicht präsentiert werden. Beispielhafte Analysen von unterschiedlichen Gesprächen können aber in dem einführenden Kapitel von Stukenbrock (2013) und den Einführungen von Deppermann (2008) und Birkner et al. (2020), die unter weiterführender Literatur gelistet sind, eingesehen und nachvollzogen werden.

2-Basistranskript zur Verfügung gestellt. Die Vorstellung beinhaltet neben den Daten und den dazugehörigen wichtigen Informationen (z. B. im Transkriptskopf) auch, dass die Beispiele vorgespielt und kontextualisiert werden. So können mögliche Fehlinterpretationen aufgrund mangelnden Kontextwissens vermieden werden.

Analysearbeit (70 min.)

Zentral für ein konversationsanalytisches Vorgehen ist die Sequenzanalyse. Sie beschreibt das methodische Verfahren, analytisch zu rekonstruieren, wie die Gesprächsbeteiligten im Verlauf des Gesprächs Schritt für Schritt durch den wechselseitigen Bezug auf ihre vorangegangenen Beiträge Bedeutung herstellen. Da Gesprächsbeiträge nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich aufeinander bezogen sind, kann mithilfe der Sequenzanalyse und der sorgfältigen Überprüfung der Reaktion auf Gesprächsbeiträge (*next turn proof procedure*) rekonstruiert werden, wie die Gesprächsbeteiligten selbst im Gespräch Äußerungen interpretieren und so gemeinsam Sinn herstellen.

Die Analysearbeit wird in Anlehnung an die Methode Think-Pair-Share in den Schritten *Analysieren – Teilen – Besprechen* durchgeführt. Sie wird mit vorbereiteten Leitfragen eingeleitet. Die Leitfragen sind so formuliert, dass sie das zu bearbeitende Phänomen fokussieren. Für Paarsequenzen können sie z. B. folgendermaßen lauten:

- Welche Paarsequenzen finden Sie in den Beispielen?
- Wie können Sie die Paarsequenzen benennen und beschreiben?
- Welche unterschiedlichen Teile in den Paarsequenzen können Sie ausmachen?
 - Wie ist die konditionelle Relevanz?²
 - Gibt es Expansionen? Falls ja, welche?

Analysieren (30 min.)

In diesem Schritt analysieren die Studierenden mithilfe der Leitfragen die Beispiele zunächst in Einzelarbeit. Die Studierenden setzen sich mit den Daten auseinander, indem sie am Transkript arbeiten, d. h., sie markieren Stellen im Transkript und machen dazu Notizen. Hierbei gehen die Studierenden sequenzanalytisch vor. Der konkrete Arbeitsauftrag für die Analyse von Paarsequenzen kann z. B. folgendermaßen lauten:

„Analysieren Sie die Paarsequenzen in folgendem Beispiel. Gehen Sie sequenzanalytisch vor und nutzen Sie die Leitfragen zur Orientierung in der Analyse.“

2 Die konditionelle Relevanz bezeichnet in der Konversationsanalyse das Phänomen, dass manche Gesprächsbeiträge so eng miteinander verbunden sind, dass ein Gesprächsbeitrag (erster Paarteil) einen bestimmten Folgebeitrag (zweiten Paarteil) erfordert oder erwartbar macht (z. B. erfordert ein Gruß in der Regel einen Gegengruß). Solche eng verbundenen Gesprächsbeiträge werden als Paarsequenzen bezeichnet.

Während der Einzelarbeit steht die Lehrperson als Unterstützung bei Schwierigkeiten zur Verfügung.

Teilen (20 min.)

Nach der individuellen Bearbeitung tauschen sich die Studierenden in Partnerarbeit über ihre Analysen aus. Die Studierenden gehen dabei gemeinsam sequenzanalytisch vor. Alternativ können sie auch erst ihre gesamte eigene Analyse des Beispiels vorstellen und besprechen oder problemorientiert vorgehen, indem sie einzelne, aus ihrer Sicht problematische Stellen diskutieren. Auch bei diesen beiden Alternativen ist das sequenzanalytische schrittweise Vorgehen zu beachten. Die Studierenden geben sich gegenseitig Feedback zu ihren (vorgestellten) Analysen und fragen (kritisch) nach, um so ihre Analysen zu schärfen. Im Idealfall kommen sie am Ende dieses Schrittes zu einer gemeinsamen Analyse des Beispiels. Die Lehrperson unterstützt die Studierenden bei Bedarf.

Besprechen (20 min.)

Im letzten Schritt der Analysearbeit teilen die Studierenden zunächst ihre Analysen im Plenum. Die Studierenden erläutern ihre Analysen, geben sich auch hier gegenseitig Feedback und fragen (kritisch) nach. Sie gehen dabei wie im Schritt *Teilen* sequenzanalytisch vor. Offene Fragen der Studierenden werden geklärt. Die kollaborativ erarbeitete Analyse wird gleichzeitig in einem im Plenum einsehbaren Transkript notiert und hinterher allen zur Verfügung gestellt. Die Lehrperson übernimmt hier also eine moderierende Rolle.

Reflexion (10 min.)

Die Studierenden reflektieren die Arbeitsschritte und Ergebnisse der Analysearbeit. Hierzu eignen sich unterschiedliche Methoden (z.B. das Schreiben eines kurzen Memos), die in Abhängigkeit von der gewünschten Tiefe der Reflexion eingesetzt werden können. Ich habe hier gute Erfahrungen mit einer Art *One-Minute-Paper* gemacht. Den Studierenden werden hierzu Leitfragen gestellt, z. B.:

- Was nehmen Sie aus der Analyse mit?
- Wie hat sich Ihr Verständnis von Gesprächen verändert?

Weitere Hinweise müssen den Studierenden nicht gegeben werden, da sie möglichst frei über ihre Erfahrungen nachdenken sollen. Die Auseinandersetzung mit den Leitfragen erfolgt zunächst in Einzelarbeit (ca. 5 min.). Danach tauschen sich die Studierenden im Plenum über ihre Erfahrungen und Sichtweisen aus.

Am Ende der gesamten Übung werden die Ergebnisse der Analysearbeit und der Diskussion aus der Gruppenarbeit noch einmal kurz zusammengefasst. Im Seminar-kontext habe ich diese Zusammenfassung zu Beginn der nächsten Sitzung durch-

geführt, um sie als Kohärenzbildendes Element im Seminarverlauf zu nutzen. Die festgehaltenen Ergebnisse der Analyse werden den Studierenden außerdem nachträglich über ein Lernmanagementsystem (wie Moodle, Ilias oder Stud.IP) zugänglich gemacht.

Hinweise und Modifikationen

Die Auswahl der Beispiele und insbesondere die Anzahl dieser stellt eine große Herausforderung dar. Die jeweilige Auswahl kann die Dauer der einzelnen Phasen und Schritte stark beeinflussen, etwa wenn zu viele Beispiele eingebracht werden oder Beispiele benutzt werden, die besonders schwierig zu analysieren sind, und somit viele offene Fragen und Probleme aufseiten der Studierenden auftreten. Möglichst klare und wenige Beispiele haben sich meiner Erfahrung nach bewährt.

Einzelne Teile der Datensitzung können außerdem (schnell) für unterschiedliche Bedürfnisse adaptiert werden. So können Studierende z. B. in der letzten Phase der Analysearbeit auch ihre Analysen als Präsentation vortragen, ein Poster zu ihrer Analyse erstellen o. Ä., um so auch Präsentationsfähigkeiten und -kompetenzen zu üben.

Die (Selbst-)Reflexion am Schluss der Übung und die Lernziele („Sensibilisierung für die Komplexität und Musterhaftigkeit von Gesprächen“ und „Stärkung des Reflexionsvermögens in Bezug auf Gespräche und Gesprächsabläufe“, s. 4.2 Hoenen/Tietmeyer, 4.3 Nowak et al. u. 4.4 Miko-Schefzig/Knassmüller in diesem Band) können in einem Seminarkontext insofern vertieft werden, als die Studierenden zu Beginn eines Seminars eigene Gespräche untereinander oder mit Freund:innen aufzeichnen und diese dann in den Datensitzungen analysieren. So können sie im Seminar auch zentrale Schritte eines konversationsanalytischen Forschungsprozesses praktisch durchführen und nachvollziehen.

Eine weitere Modifikation bietet sich für Studierende mit einem konkreten Berufsziel an (z. B. Lehramtsstudierende). Anstelle von alltäglichen Gesprächen können Aufzeichnungen von relevanten Gesprächen aus dem jeweiligen Berufsalltag (für Lehramtsstudierende könnten das Unterrichts- oder Elterngespräche sein) als Beispiele benutzt werden. Dadurch erhöht sich die praktische Relevanz der Übung. Die Studierenden lernen, sich intensiv mit der für sie berufsbezogenen und relevanten Kommunikation auseinanderzusetzen. Dafür ist allerdings eine inhaltliche Anpassung nötig, denn viele Phänomene wie z. B. Sprecherwechsel, Paarsequenzen, Präferenzorganisation oder Reparaturen gestalten sich in institutioneller Kommunikation anders. Ein klassisches Beispiel hierfür ist das IRE-Muster (*initiation – response – evaluation*) im Schulunterricht, das sich z. B. durch den letzten Schritt der Evaluation von Schüler:innenbeiträgen von anderen Paarsequenzen in alltäglichen Gesprächen unterscheidet. Diese Unterschiede können durch einen Vergleich auch explizit erarbeitet werden. So können mithilfe dieser Modifikation Besonderheiten institutioneller Kommunikation für verschiedene Berufsgruppen erarbeitet werden.

Anschlüsse

Anschlussmöglichkeiten bestehen im Kontext der Gesprächsforschung selbst und im größeren Rahmen der qualitativen Forschung. Im Kontext eines Seminars im Bereich der Gesprächsforschung können die Datensitzungen auch als Vorentlastung für die Lektüre konversationsanalytischer Literatur dienen, um sich so mit der wissenschaftlichen Literatur kritischer auseinandersetzen zu können. Im Idealfall würden dann ähnliche oder sogar dieselben Beispiele, die vorher in der Datensitzung analysiert wurden, auch in dem jeweiligen Artikel besprochen. Je nach Themengebiet können die Datensitzungen dann auch ausgebaut oder erweitert werden (s. z. B. die Modifikationsmöglichkeiten im Hinblick auf institutionelle Kommunikation). Im größeren Rahmen der qualitativen Forschung können die Datensitzungen genutzt werden, um grundlegende Prinzipien wie das rekonstruktiv-analytische Vorgehen und ihre Schwierigkeiten aufzuzeigen und ebenfalls zum Gegenstand der Übung zu machen. Dies bietet weitere Anknüpfungspunkte, z. B. ein Vergleich mit anderen (rekonstruktiven) Analyseverfahren (s. [5.5 Witte](#), [5.6 Schmitt](#) u. [5.7 Schönefeld](#) in diesem Band), sowohl mit Blick auf methodologische Aspekte als auch – vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Studierenden – mit Blick auf forschungspraktische Fragen.

Weiterführende Literatur

- Bergmann, Pia (o. J.) (Hrsg.): GAT-TO – Das Online-Tutorial zum Transkribieren von Gesprächsdaten. <https://gat-to.uni-jena.de/index.html> [Zugriff: 04.04.2025].
- Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin/Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110689082>.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Aufl. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 217–259. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-00581-6_6.

5.10 Videografische Rahmenanalyse als Lerninstrument zur Förderung von Reflexion

Marie-Christin Redlich & Florian Fischer

Die Übung führt in die Videografische Rahmenanalyse (VRA) als innovative Lern- und Forschungsmethode zur systematischen Untersuchung sozialer Interaktionen mithilfe von audiovisuellen Materialien ein. Mittels strukturierter Beobachtungsverfahren lernen die Studierenden, zentrale Deutungsrahmen zu identifizieren und deren Einfluss auf das Handlungsgeschehen zu analysieren. Das Videomaterial ermöglicht es, die hohe Komplexität menschlichen Handelns in der Praxis zumindest näherungsweise zu erfassen.

Keywords

Analysetechnik, Interaktion, Sequenzanalyse, Videoanalyse, Reflexionsfähigkeit

Vorbereitung

- Identifikation geeigneter Videosequenzen mit sozialen Interaktionsprozessen
- Festlegung von relevanten Beobachungskriterien
- Erstellung eines Handouts mit Instruktionen und Beobachungskriterien
- Bereitstellung von Tablets oder Laptops zur Wiedergabe der Videosequenzen
- Bereitstellung von Flipchart und Stiften für die Gruppenarbeit

Rahmenbedingungen

- Dauer: 180 min.
- Gruppengröße: 6–8 Studierende pro Kleingruppe

Ziele der Übung

- *Methodenkompetenz entwickeln:* Erwerben von Kenntnissen zur Videografischen Rahmenanalyse als Auswertungsmethode in der qualitativen Forschung
- *Förderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit:* Erlernen einer kritischen Betrachtung qualitativer Videodaten sowie Reflexion der eigenen Beobachtungen
- *Kooperative Lernprozesse stärken:* unterstützt den Austausch unterschiedlicher Perspektiven und die kritische Reflexion der Analyseergebnisse

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die VRA fördert ein Verständnis der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung, da etwa handlungsgenerierende Regeln betrachtet werden können und eine (Re-)Konstruktion der sozialen Bedeutung ermöglicht wird. Die Studierenden wenden die Methode der VRA eigenständig an, während sie vom Lehrpersonal begleitet werden. Aufgrund der hohen Informationsdichte und der Intention, die Gruppen gezielt zu unterstützen, kann die Einbindung von Tutor:innen sinnvoll sein. Durch die intensive Arbeit mit audiovisuellen Daten erfordert die Übung eine strukturierte Betreuung der Kleingruppen sowie eine strukturierte Moderation der anschließenden Diskussion. Die Übung eignet sich sowohl zur Vermittlung methodischer Kompetenzen als auch zur Analyse spezifischer Interaktionsthemen. Sie kann flexibel digital, hybrid oder in Präsenz durchgeführt werden.

Die Übung eignet sich insbesondere für seminaristische Lehrformate mit unmittelbarer Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Übung ist in Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen anwendbar. Da keine spezifischen Vorkenntnisse erforderlich sind, eignet sich die Übung für heterogene Studierendengruppen unabhängig von Disziplin, Fachhintergrund oder Berufserfahrung. Dadurch lässt sich die Übung in die Lehrkonzepte aller Hochschularten integrieren.

Beschreibung der Übung

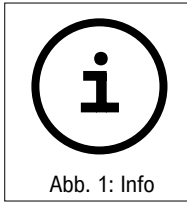
Die Übung umfasst vier Phasen, welche im Folgenden dargestellt werden:

Phase 1: Vorbereitung der Übung (30 min.)

Einführung in die Methode

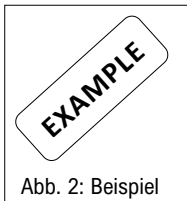
Die Studierenden erhalten eine Einführung in die Grundlagen der VRA. Dabei können Handouts, digitale Materialien (z.B. QR-Codes oder Tablets) oder kurze Einführungsvideos genutzt werden. Inspirationen zur Erstellung entsprechender Materialien können aus Handbüchern entnommen werden, die sich mit qualitativer Videoanalyse beschäftigen (Moritz/Corsten 2018; Tuma/Schnettler 2022). Im Folgenden wird einerseits skizziert, welche grundlegenden Informationen zur Einführung in die Methode den Lernenden vermittelt werden sollen, und andererseits werden Hinweise gegeben, die bei der Vorbereitung der Übung zu beachten sind.

Grundlagen der VRA



- Rahmentheorie geht auf Erving Goffman (1974) zurück
- Fokus auf sozialen (face to face) Interaktionen und deren Einbettung in situative Kontexte
- Videografie ermöglicht die Analyse feiner Interaktionsdetails, die sonst übersehen würden
- Analyse von zentrierten und nicht-zentrierten Interaktionen möglich

Anwendungsbeispiele



- Interaktionsszenen in der Organisationspraxis (z. B. Pflegepraxis, pädagogische Praxis)
- Interaktionsszenen in Beratungsgesprächen (z. B. Coaching, Therapie)
- Interaktionsszenen in zwischenmenschlicher Kommunikation (z. B. mit Blick auf Rollen oder Stereotype)
- Spielpraxis in Augmented Reality (z. B. Pokémon GO)

Hinweise zur Auswahl des Videomaterials



- Auswahl des Datenmaterials sollte am Untersuchungsgegenstand und der zentralen Forschungsfrage orientiert sein
- Empfehlung: Auswahl von Sequenzen, die eine klare Interaktionsstruktur aufweisen
- kurze Sequenzen mit wenigen Ereignissen, um eine präzise Analyse zu ermöglichen
- Kontraste im Datenmaterial sind sinnvoll
- Quellen: (ggf. gekürzte) Clips aus dem Internet, Film- und Fernsehenszenen (bestenfalls aus bekannten Formaten oder so eindeutige Szenen, die keiner weiteren Einführung durch die Lehrperson bedürfen)

Für eine solche Videografische Rahmenanalyse wurde in unserem Beispiel jeweils eine Sequenz aus den deutschen Fernsehserien *Die Schwarzwaldklinik*, *Der Landarzt*, *Charité*, *In aller Freundschaft* sowie den daraus entstandenen Ablegern *In aller Freundschaft – Die jungen Ärzte* und *In aller Freundschaft – Die Krankenschwestern* ausgewählt. Durch die unterschiedlichen Zeiten, in denen die Serien spielen bzw. historisch aufgearbeitet wurden, sowie die verschiedenen Perspektiven auf Gesundheitsprofessionen stand somit Material für einen reflektierenden Vergleich zur Verfügung.

Arbeitsauftrag und Zeitplan

Die Studierenden erhalten einen Arbeitsauftrag, der wie folgt lauten kann:

Liebe Studierende,
bilden Sie Gruppen mit sechs bis acht Personen und sichten Sie gemeinsam die Ihrer Gruppe zugewiesene Videosequenz. Führen Sie anschließend individuell eine Analyse anhand der Beobachtungskriterien (s. die untenstehende Box) durch. Tauschen Sie sich danach in Ihrer Gruppe über Ihre Beobachtungen aus und halten Sie die zentralen Erkenntnisse auf Flipcharts fest. Bestimmen Sie eine Person, welche die Ergebnisse im Plenum präsentiert.

Die Durchführung der Übung erfolgt nach folgendem Ablaufplan:

Vorgehen	Dauer
Bildung von Kleingruppen (6-8 Personen)	5 min.
Sichtung der Videosequenzen	5 min.
Individuelle Analyse anhand der Beobachtungskriterien; Austausch in der Kleingruppe und Ergebnissicherung auf Flipcharts	45 min.
Abspielen der Videosequenzen für alle Teilnehmenden (entweder durch Lehrende oder Studierende) mit anschließender Präsentation und Diskussion der Analyseergebnisse im Plenum	60 min.
Reflexion der Methode im Plenum	45 min.

Phase 2: Analyse der Videosequenzen (45 min.)

Die Studierenden analysieren die Videoausschnitte zunächst individuell anhand vordefinierter Beobachtungskriterien, zu denen sie sich Notizen machen. Anschließend erfolgt der Austausch in Kleingruppen, um verschiedene Perspektiven und Interpretationen zusammenzuführen. Hierbei werden die Kriterien nacheinander besprochen. Die Ergebnisse der einzelnen Kriterien werden auf einem Flipchart oder in einer anderen visuellen Form dokumentiert.

Im Rahmen eines Workshops zum Thema „Und es spielt doch eine Rolle – Rollenverständnisse und -erwartungen von Pflegefachpersonen und Hausärzt:innen in der interprofessionellen Zusammenarbeit“ haben wir beispielhaft die folgenden Beobachtungskriterien mit Leitfragen verwendet:

Beobachtungskriterium	Leitfrage
Situationsrahmen	Welche zeitlichen, zeremoniellen, politischen, gesellschaftlichen oder organisatorischen Rahmenbedingungen prägen die Situation?
Raum und Umgebung	Wie beeinflusst der physische Raum die Interaktion? Gibt es sichtbare Machtstrukturen?
Rollenverhalten	Welche Rollen werden eingenommen? Gibt es Regelbrüche oder unerwartete Handlungen?
Positionierungen	Welche Bewegungsmuster (z. B. Nähe, Distanz, Blickkontakt) sind erkennbar?
Gefühlsreaktionen	Welche positiven und negativen Affekte werden sichtbar?
Zentrales Element der Beobachtung	Welche übergeordnete Bedeutung lässt sich aus der Szene ableiten?

Phase 3: Darstellung der Analyseergebnisse (60 min.)

Die einzelnen Videoausschnitte werden im Plenum gezeigt, die Analyseergebnisse aus den Kleingruppen vorgestellt und anschließend diskutiert.

Dabei kann auf folgende Fragen eingegangen werden:

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es in den Interpretationen zwischen den Gruppenmitgliedern?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es in den Rahmungen oder Handlungen über die Sequenzen hinweg?

Phase 4: Methodenreflexion (45 min.)

Zum Abschluss wird die Übung gemeinsam reflektiert. Ziel ist es, die Methode zu evaluieren und ihre Anwendung kritisch zu hinterfragen.

Beispiele für Leitfragen zur Reflexion im Plenum:

- Allgemeine Erfahrung: Was hat gut funktioniert? Was war herausfordernd?
- Subjektivität der Analyse: Wie beeinflusst die eigene Perspektive die Interpretation?
- Visuelle und sprachliche Elemente: Wie können beide Ebenen analytisch betrachtet werden? Gibt es ggf. Unterschiede und welche Bedeutung lässt sich dem zuschreiben?
- Datenfülle: Wie lässt sich mit einer großen Menge an Material umgehen? Auf Basis welcher Kriterien kann eine selektive Auswahl des Materials nachvollziehbar getroffen werden?
- Methodenkombination: Inwiefern kann die VRA durch andere Verfahren (z. B. Grounded Theory) ergänzt werden?

Hinweise und Modifikationen

Eine verkürzte Version der Übung kann sich ausschließlich auf die Interaktionsanalyse konzentrieren und die methodische Reflexion auslassen, um den Fokus stärker auf die inhaltliche Auseinandersetzung zu legen.

Es kann auf die vordefinierten Beobachungskriterien verzichtet werden, um das Material stärker induktiv zu erschließen. Bei diesem Vorgehen sollte eine schrittweise Sequenzierung des Datenmaterials erfolgen, gefolgt von der Benennung der Sequenzen und Rekonstruktion der Handlungsabfolgen – vom Allgemeinen zu spezifischen Situationen. Hierfür können bspw. folgende Fragen herangezogen werden:

- Lassen sich wiederkehrende Handlungsmuster erkennen?
- Welche Hinweise geben die Handlungen darauf, wie eine Situation verstanden wird, d. h., welche Rahmung vorliegt?

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieses Vorgehen deutlich mehr zeitlichen Aufwand in der Analysephase bedeutet.

Zu unterscheiden ist das gewählte Analysematerial dahingehend, ob es sich beim Material um Videomitschnitte aus realweltlichen Begebenheiten oder um filmisch inszeniertes Material handelt. Insbesondere bei inszeniertem Material sind vielfach von den ‚Filmemacher:innen‘ intendierte Emotionen stärker zu berücksichtigen (s. [3.1 Schreier](#) u. [6.1 Mey](#) in diesem Band) bzw. können je nach Genre auch satirische oder rein fiktionale Beiträge auftreten. Dementsprechend müssen die Beobachungskriterien bzw. muss die Interpretation variieren.

Um eine tiefgehende Diskussion zu ermöglichen, erscheint ein Austausch in Präsenz am ehesten geeignet. Die Digitalisierung bietet darüber hinaus vielversprechende Optionen, insbesondere in der grafischen Aufbereitung der Diskussionsergebnisse (z. B. durch die Verwendung von Screenshots des Videomaterials mit der Möglichkeit, entsprechende Details zu kennzeichnen bzw. zu kommentieren).

Anschlüsse

Die Übung kann als thematischer Einstieg bzw. als Vertiefung in einen Forschungsbereich angesehen werden, in dem insbesondere Interaktionen, (zugeschriebene) Rollen oder Stereotype von Bedeutung sind. So kann etwa mit Blick auf Interaktionen und Rollen das zuvor skizzierte Beispiel der interprofessionellen Zusammenarbeit im Gesundheitswesen oder die Kommunikation zwischen Behandelnden und Patient:innen genutzt werden. In Bezug auf Stereotype kann bspw. der Umgang älterer Menschen mit digitalen Technologien betrachtet werden.

Methodisch anschlussfähig ist diese Übung für die Thematisierung von weiteren Methoden wie der Interaktions- oder Konversationsanalyse (s. [5.9 Röhrs](#) in diesem Band), in denen ebenfalls soziale Interaktionen analysiert werden. Da mit dieser Methode zur Reflexion angeregt wird, stellt die Übung ein geeignetes Instrument dar,

um sich der eigenen Rolle sowie der eigenen Vorannahmen, Erfahrungen und Werte bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren (s. **2.1 Epp** in diesem Band), wie es in einem qualitativen Forschungsprozess grundlegend von Bedeutung ist.

Weiterführende Literatur

- Fink, Tobias (2014): Die Videografische Rahmenanalyse (VRA) – eine Methode zur Erforschung (kultur-)pädagogischer Praxis. www.kubi-online.de/artikel/videografische-rahmenanalyse-vra-methode-zur-erforschung-kulturpaedagogischer-praxis [Zugriff: 03.11.2025].
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: *Sozialer Sinn* 5, 1, S. 123–138. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7571> [Zugriff: 03.11.2025].
- Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.) (2018): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1>.
- Tuma, René/Schnettler, Bernd (2022): Videographie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1599–1611. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_111.

5.11 Qualitative Netzwerkforschung: Netzwerkkarteninterviews erheben und auswerten

Luisa Peters & Inga Truschkat

Im Rahmen der Übung führen Studierende in Kleingruppen ein Netzwerkkarteninterview durch und werten dieses mithilfe der Qualitativen Strukturalen Analyse aus. Ziel ist es, den Umgang mit Netzwerkdaten zu üben und die Netzwerkperspektive für die eigenen Forschungsinteressen fruchtbar zu machen. Studierende lernen, dass die qualitative Netzwerkforschung soziale Wirklichkeit aus der Perspektive von Beziehungsgefügen betrachtet und die egozentrierte Netzwerkforschung im Speziellen die persönlichen Beziehungen zu Freund:innen, Familie oder Kolleg:innen fokussiert. Mit der Erprobung erster Analyseschritte wird zudem deutlich, dass sich Netzwerkforschung nicht nur für den strukturellen Aufbau des Netzwerks, sondern auch prozessorientiert sowohl an der Entstehung, Entwicklung und Transformation der Netzwerke als auch an der Wirkung der Strukturen auf soziales Handeln interessiert ist.

Keywords

Egozentrierte Netzwerkforschung, Kleingruppen, Netzwerkkarteninterviews, Qualitative Netzwerkforschung, Qualitative Strukturalen Analyse

Vorbereitung

Netzwerkkarten (DIN A3) ausdrucken, kleine Klebezettel in unterschiedlichen Farben und Stifte mitbringen; Handout für die Gruppen mit Hinweisen zur Interviewdurchführung ausdrucken

Rahmenbedingungen

- Dauer: 60–90 min.
- Gruppengröße: 10–20 Studierende
- ausreichend große Räume oder Ausweichräume mit Tischen für ungestörte Gruppenarbeit

Ziele der Übung

- Sensibilisierung für die Perspektiven der qualitativen Netzwerkforschung
- Adaption der Netzwerkforschung für die eigenen Forschungsinteressen
- praxisnaher Einblick in die Datenerhebung wie auch Auswertung von qualitativen Netzwerkdaten

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung zielt auf das Kennenlernen und Ausprobieren qualitativer Netzwerkforschung und enthält damit Elemente des Forschenden und Entdeckenden Lernens. Aufgrund der Konzeption als Gruppenarbeit enthält sie zudem Elemente des kooperativen, dialogischen und reflexiven Lernens.

Die Übung ist besonders für seminaristische Lehrformate geeignet, in denen Lehrkräfte als unterstützende Begleiter:innen im Lernprozess agieren wollen. Sie kann in sämtlichen Studiengängen und Hochschulformen auf Bachelor- und Mastersebene angewendet werden und setzt keine Vorkenntnisse bei den Studierenden voraus. Erfahrungen in der Durchführung von Interviews sind jedoch hilfreich.

Beschreibung der Übung

Zu Beginn gibt es einen Input durch die Lehrperson zu den Forschungsperspektiven qualitativer Netzwerkforschung (15–20 min.). Studierenden soll vermittelt werden, dass die qualitative Netzwerkforschung soziales Handeln über die Einbettung von Akteur:innen in Beziehungen und Beziehungsgefüge verstehen und erklären will. Im Anschluss folgt die Übung, die den Studierenden ermöglichen soll, sich sowohl in der Interviewdurchführung mit Netzwerkkarten als auch in der Auswertung auszuprobieren. Die Studierenden bilden Dreiergruppen. Jede Gruppe bekommt eine A3-Netzwerkkarte mit drei konzentrischen Kreisen sowie Stifte, Klebezettel und ein Handout.

Gruppenfindung und Durchführung des Interviews (20–30 min.)

Jede Gruppe wählt eine Person, die das Interview durchführt, und eine Person, die die Fragen beantwortet. Die dritte Person beobachtet die Interviewsituation und protokolliert ihre Eindrücke. Die Gruppen suchen sich einen ruhigen Ort, um das Interview durchzuführen. Das Handout enthält Informationen, die für das Netzwerkkarteninterview wichtig sind. Das Handout könnte folgendermaßen aussehen:

Liebe Studierende,

es geht darum, ein narratives Netzwerkkarteninterview zu führen, in dem die persönlichen Netzwerkstrukturen im Fokus des Interesses stehen. Die Einstiegsfrage sollte sich daher auf ein Phänomen richten, in dem Beziehungen eine Rolle spielen. Sehr typisch sind Fragen nach Unterstützungsstrukturen, wie z. B.: „Wer und was hat Dich zum Start Deines Studiums besonders unterstützt?“ oder „Wer oder was hat Dir geholfen, einen Nebenjob zu finden?“ Wenn Ihnen die Frage zu persönlich ist oder Sie etwas anderes interessiert, können Sie auch eine andere Frage wählen. Sie können nach Netzwerkstrukturen fragen, die sich auf Hobbys, soziale oder fachliche Unterstützung beziehen. Wichtig ist nur, dass die Fragestellung ein Interesse an den Beziehungsstrukturen formuliert.

Um das Interview ins Laufen zu bekommen, bietet es sich an, die zu interviewende Person zu bitten, z. B. von ihrer Entscheidung, ein Studium anzufangen, bis zum Studienstart und darüber hinaus zu berichten. Bitten Sie die interviewte Person, alle für die Entscheidung wichtigen Personen auf Klebezetteln zu notieren. Dann sollen die Zettel auf der Netzwerkkarte platziert werden, die für alle gut sichtbar auf dem Tisch liegt. Besonders wichtige Personen sollen nah am Zentrum, weniger wichtige Personen weiter außen platziert werden. Bitten Sie die Person, die Positionierung zu kommentieren und stellen Sie Nachfragen, wenn etwas unklar oder besonders interessant ist.

Die Person, die beobachtet, soll alles, was ihr auffällt, protokollieren und die Eindrücke später im Plenum teilen.

Wichtig ist, dass der gesamte Prozess vertraulich und weitestgehend anonymisiert erfolgt. Es ist sinnvoll, dass auch die Angaben auf den Klebezetteln so weit wie möglich anonymisiert werden. Nutzen Sie dafür gerne Pseudonyme. Sie müssen nichts preisgeben, was Sie nicht möchten.

Nachdem die Studierenden die Netzwerkkarteninterviews geführt haben, kommen alle wieder im Plenum für eine kurze, durch die Lehrperson moderierte Reflexionsrunde auf Basis der Beobachtungen zusammen.

Input zur Auswertung mittels Qualitativer Strukturaler Analyse (10–15 min.)

Im anschließenden Schritt gibt die Lehrperson einen Input zur Auswertung. Dabei werden die Grundzüge der Qualitativen Strukturalen Analyse (QSA) geschildert. Für die Interpretation der Netzwerkkarten nutzt die QSA Konzepte der formalen Netzwerkanalyse (wie bspw. Cluster, Broker, Triade oder Isolate) und übersetzt sie entlang von struktur-, akteurs- und relationenbezogenen Beschreibungen in sensibilisierende Konzepte. Der Analyseprozess der QSA orientiert sich an den Prämissen des Kodierens im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie. Dies meint grundlegend zunächst die Übersetzung der Daten in strukturfokussierte analytische Konzepte. Im Rahmen des offenen Kodierens geht es zunächst um das ‚Aufbrechen‘ des Datenmaterials und das Festhalten von Interpretationshypothesen in Memos. Die im Zuge des offenen Kodierens entwickelten Lesarten werden iterativ durch die Hinzunahme weiterer Daten zu Interpretationshypothesen verdichtet (axiales Kodieren) und schließlich zu einer gegenstandsbezogenen Theorie kondensiert (selektives Kodieren).

Exemplarische Auswertung der Netzwerkkarte im Plenum (20–30 min.)

Im Rahmen der Übung ist es ausreichend, zunächst nur offen zu kodieren und sich auf dieser Grundlage über erste Auffälligkeiten und Ideen zur Netzwerkkarte auszutauschen. Eine solche Netzwerkkarte kann sehr unterschiedlich aussehen, jedoch hat sich die Konzeption von drei konzentrischen Kreisen in vielen Projekten zu egozentrierten Netzwerken etabliert und bietet sich auch für die Übung an.

Zur Veranschaulichung des Analyseprozesses wird eine Karte, die eine Gruppe freiwillig zur Verfügung stellt, gemeinsam exemplarisch analysiert. Sinnvoll ist es, zunächst die Netzwerkkarte im Gesamten zu betrachten und erste Eindrücke zu sam-

meln. Dafür bietet es sich an, in einem ersten Schritt strukturbezogene Fragen zu stellen:

- Ist die Netzwerkkarte eher voll oder eher leer?
- Gibt es Regionen im Netzwerk, die stärker vernetzt sind als andere?
- Lässt sich etwas wie Zentrum und Peripherie erkennen?
- Zerfällt das Netzwerk in verschiedene Subkomponenten oder Cluster?
- Gibt es Verbindungen zwischen diesen Clustern?

In einem zweiten Schritt kann weiter in die Netzwerkkarte ‚gezoomt‘ und es können akteursbezogene Fragen gestellt werden:

- Sind die Akteur:innen mit Attributen ausgestattet?
- Haben bestimmte Akteur:innen bestimmte Farben oder Positionen?
- Welche Akteur:innen erreichen über Relationen alle anderen Akteur:innen?
- Welche Akteur:innen verbinden andere Akteur:innen, die sonst unverbunden wären?

Schließlich können noch relationenbezogene Fragen gestellt werden, die auf die Beziehungen zwischen den Akteur:innen blicken:

- Welche Beziehungsarten sind aufgeführt?
- Welche Beziehungen überwiegen?
- Weisen die Beziehungen eine Richtung auf?

Die Schwerpunkte und einzelnen Fragen sind je nach Material unterschiedlich gewichtet und nicht jede Karte gibt Auskunft über alle möglichen Fragestellungen. Gleichzeitig ist die Auflistung der Fragen hier beispielhaft und keineswegs als vollständig zu verstehen. Die Analysefokusse richten sich, wie in jeder empirischen Arbeit, am Material aus.

Reflexion und Transfer (10–15 min.)

Die Netzwerkforschung zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie sich prinzipiell zur Erforschung vielfältiger Gegenstände eignet. Voraussetzung dafür ist, dass die Studierenden ein strukturbezogenes Erkenntnisinteresse formulieren. Demnach kann potenziell das eigene Forschungsinteresse immer auch aus einer netzwerkanalytischen Sicht untersucht werden.

In der abschließenden Phase ist es daher gewinnbringend, die Studierenden dazu aufzufordern, die Netzwerkperspektive auf die eigenen Schwerpunkte anzuwenden. Dazu reflektieren die Studierenden zunächst in Einzelarbeit, welche Akteur:innen, Beziehungen oder Strukturen in ihrem gewählten Themenfeld eine Rolle spielen könnten. Aufbauend darauf entwickeln sie eine erste, netzwerkbezogene Fragestellung. Dieser letzte Schritt der Übung soll nicht nur helfen, die qualitative Netzwerkforschung besser zu verstehen, sondern auch zeigen, wie vielseitig die Methode

einsetzbar ist. Optional kann zum Schluss ein kurzer Austausch im Plenum erfolgen. So entsteht ein produktiver Abschluss der Veranstaltung, in dem Theorie, Methode und individuelle Interessen zusammengeführt werden.

Hinweise und Modifikationen

Die Übung kann auch über mehrere Lehreinheiten hinweg als größere Lehreinheit durchgeführt werden. Je nach Kontext ist es sinnvoll, mehr Zeit für die Interviews und die Analyse zu verwenden und insgesamt drei Sitzungen zu planen. Eine so erweiterte Übung könnte wie folgt aufgebaut sein:

Die erste Sitzung ist der qualitativen Netzwerkforschung, ihren Grundprämissen und ihrem Erkenntnisinteresse gewidmet. Anhand von alltagsweltlichen Beispielen kann aufgezeigt werden, dass Beziehungen soziales Handeln beeinflussen. Zum Beispiel kann anhand eines fingierten Fallbeispiels einer Freundesgruppe, in der sich zwei Freund:innen streiten, illustriert werden, was dieser Streit für die anderen Gruppenmitglieder bedeutet und welche Auswirkungen er auf die gesamte Gruppe hat. Dadurch wird den Studierenden verdeutlicht, dass Beziehungen unmittelbaren und mittelbaren Einfluss auf das eigene Handeln haben. Im Folgenden werden die über das Beispiel gewonnenen Erkenntnisse durch theoretische Konzepte und Methoden der Netzwerkforschung erweitert, indem die zentralen Begriffe der Netzwerkforschung wie *Broker*, *strong/weak Ties*, *Cluster* und *Isolate* in Kleingruppen eigenständig durch das alltagsweltliche Beispiel eines Streits in einer Freundesgruppe erarbeitet werden.

In der zweiten Sitzung formulieren die Studierenden eigenständig ein Erkenntnisinteresse, eine Fragestellung (s. **6.2 Nowak** in diesem Band) und eine Impulsfrage, um ein Netzwerkinterview durchzuführen (das Handout ersetzt diese Leistung in der kompakten, in diesem Beitrag vorgestellten Variante der Übung). Als Hinführung zur Formulierung eines eigenen Erkenntnisinteresses bietet es sich an, die Studierenden in Kleingruppen darüber austauschen zu lassen, wann und wo sie in ihrer Lebenswelt wahrgenommen haben, dass Beziehungen eine Rolle spielen. Nach dem Austausch übersetzen die Studierenden das Erkenntnisinteresse in eine konkrete Fragestellung, aus der eine Impulsfrage für das Interview abgeleitet wird. Diese Phase sollte im Plenum stattfinden, da die Formulierung einer strukturinteressierten Fragestellung herausfordernd sein kann und Anleitung sowie Vorwissen seitens des:der Dozierenden benötigt. Im Anschluss führen die Studierenden in der Kleingruppe die Netzwerkkarteninterviews durch.

In der letzten Sitzung steht die Analyse der Netzwerkkarten im Fokus. In einem ersten Schritt berichten die Studierenden über die Erfahrungen, die sie in der Interviewsituation gemacht haben. Dann wird gemeinsam entschieden, welche Gruppe eine Karte zur Verfügung stellt, um sie im Plenum zu analysieren. Nachdem alle den Analyseprozess im Plenum nachvollzogen haben, besteht im Anschluss die Möglich-

keit, die weiteren Karten in den Kleingruppen analysieren zu lassen, um das Gelernte anzuwenden.

Anschlüsse

Die Übung konzentriert sich auf Netzwerkkarteninterviews und damit auf eine spezifische Form der qualitativen Netzwerkforschung. Für eine weitere Vertiefung können Variationsmöglichkeiten der Erhebung und Auswertung qualitativer Netzwerkkarten thematisiert werden, um die Bandbreite und die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten der qualitativen Netzwerkforschung aufzuzeigen. Die Kombination von Interview und Netzwerkkarte wurde schon in einigen Forschungsprojekten erprobt und hat sich bewährt. Jedoch ist, wie bei jeder anderen Forschungsmethode auch, zu entscheiden, wie das Forschungsdesign konkret gestaltet wird (s. **6.4 Fletschinger/Kunz** u. **6.5 Thielsch** in diesem Band), z.B. ob die Karte während des Interviews oder ob Interview und Netzwerkkarte nacheinander erhoben werden. Dann ist zu entscheiden, ob es überhaupt eine Netzwerkvisualisierung geben und wie diese aussehen soll (blankes Papier, konzentrische Kreise etc.). Schließlich soll sich die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden am Erkenntnisinteresse ausrichten. In der Übung können diese verschiedenen Varianten erprobt werden, indem den Studierenden unterschiedliche Arbeitsaufträge für die Erhebungsmodi gegeben werden (Karte wird im Interview von der interviewten Person erstellt, Karte wird im Nachgang des Interviews durch die interviewte Person erstellt, Karte wird im Nachgang von der interviewenden Person erstellt, es wird gar keine Karte erstellt). Im Nachgang werden in der Reflexion der Gruppenarbeit die Vor- und Nachteile der jeweiligen Variante diskutiert. Durch die Einblicke in die qualitative Netzwerkforschung und die Übung können Studierende Erkenntnisse über ein Forschungsprogramm erlangen, das das Potenzial hat, in den eigenen Abschlussarbeiten Anwendung zu finden.

Weiterführende Literatur

- Herz, Andreas/Peters, Luisa/Truschkat, Inga (2014): How to do Qualitative Structural Analysis: The Qualitative Interpretation of Network Maps and Narrative Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 16, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2092>.
- Peters, Luisa/Herz, Andreas/Truschkat, Inga/Haude, Christin/Ehlke, Carolin/Karic, Senka/Müller, Annika (2019): Qualitative Strukturelle Analyse (QSA) meets Organisationsforschung. In: Weber, Susanne Maria/Schröder, Christian/Truschkat, Inga/Peters, Luisa/Herz, Andreas (Hrsg.): Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–112.
- Truschkat, Inga/Behrmann, Laura/Bernhard, Stefan (2025): Einführung in die qualitative Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS.

6 Forschungsprozesse kennenlernen und gestalten

6.1 Qualitativ Forschen anschaulich gemacht. Die Marienthal-Studie im Film „Einstweilen wird es Mittag“

Günter Mey

In dieser Übung wird anstelle einer theoretisch gelagerten Einführung über die Ansprüche und Grundlagen der qualitativen Forschung oder einer punktuellen, erfahrungsbasierten Übung die Präsentation des Spielfilms „Einstweilen wird es Mittag“ (1988, Regie: Karin Brandauer) auf der Grundlage der klassischen Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ als Einstieg genutzt. Der Film erlaubt eine nachvollziehende ‚sinnliche‘ Erfahrung der Besonderheiten qualitativer Forschung und eröffnet über das Informative vielfältige Resonanzen. Mit der Diskussion des Films wird es somit möglich, gerade zu Beginn der Methodenbildung in der qualitativen Forschung Studierenden eine Übersicht und einen Einblick in die Komplexität qualitativer Forschungsprozesse zu geben.

Keywords

Feldzugang, Forschendenrolle, Forschungsdesign, Forschungsethik, Reflektierte Subjektivität

Vorbereitung

Der Film liegt als DVD vor und ist als bezahlbares Streamingangebot verfügbar; insofern sollte er über die Hochschulbibliothek zentral für die Einrichtung angeschafft werden. Die für die Veranstaltung relevanten Arbeitsfragen zum Film können per E-Mail oder über die Ankündigungsfunktion der jeweiligen Lernplattform, wahlweise auch als ausgedrucktes Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt werden.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 150 min.
- Gruppengröße: variabel; geeignet für Vorlesungen (>100) sowie Seminare (<30) und Übungen (<15)

Ziele der Übung

Je nach Ausrichtung der Arbeitsaufträge und Fokussierung in der Diskussion variabel; besonders wichtig ist mir die Reflexion der Forschendenrolle und -haltung:

- Klärung der Passung von Forschungs-/Untersuchungsfragen und Methodenwahlen
- Sensibilisierung für Krisen/Konflikte im Forschungsfeld und Forschungsprozess
- Problematisierung von Forschungsethik
- Differenzierung von Forschungsdesigns (Action Research, Mixed Methods)

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Seit Jahren nutze ich zum Einstieg in die Vorlesung „Einführung in die qualitative Forschung“ den erstmals auf der Berlinale 1988 gezeigten Spielfilm „Einstweilen wird es Mittag“ von Karin Brandauer, der die Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ von Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel aus den 1930er Jahren nachzeichnet. Der Start über den Film – in dem eine Forschungsstudie von der Idee bis zur Umsetzung dargestellt wird – hat sich als günstig erwiesen, um von dort aus kenntlich zu machen, wie der Prozess der qualitativen Forschung verlaufen kann. Besonders wichtig ist mir, in der Methodenausbildung mit dem Inhalt/dem Ergebnis zu starten. Auch wenn ein thematischer Einstieg über einen Forschungsartikel oder konkretes Material, etwa aus Interviews, gestaltet werden könnte, eröffnet eine filmische – und das meint über das Logozentrische hinausgehende – Darstellung aufgrund der verschiedenen Wahrnehmungsebenen und einer sinnlichen Erfahrung eine besondere Form des Affiziertwerdens.

Die von Karin Brandauer geleistete Verfilmung der Marienthal-Studie eignet sich speziell, da sie von der Perspektive der Forschenden aus angelegt ist und die Rahmenbedingungen der Forschungsarbeit wie der konkrete Ort Marienthal (im Film ‚Weißenfels‘ genannt) vorgestellt werden. Behandelt werden die Idee und gesellschaftliche Bedeutung der Studie, der zuweilen schwierige Zugang zum Feld, die Relevanz von Gatekeepern sowie die divergierenden Ansprüche/Erwartungen/Motivationen der an der Forschung Beteiligten. Im Laufe des Films wird auch die Ergebnisproduktion über verschiedene methodische Zugänge (u. a. Beobachtungen, Befragungen, ethnografische Gespräche, Schulaufsätze, Zeitverwendungsbögen) in die Filmerzählung eingeflochten: z. T. rein filmisch dargeboten, z. T. durch Kommentierungen der Forschungsarbeit in Teambesprechungen, inklusive kritischer Situationen und Debatten über ihren Nutzen. Ferner werden die zentralen Ergebnisse (die vier Haltungstypen im Umgang mit Arbeitslosigkeit: resignativ, apathisch, verzweifelt, ungebrochen) entfaltet und über Einblicke in den Familienalltag sowie einzelne Hauptcharaktere anschaulich gemacht. Im Film wird vor allem dramaturgisch wiederkehrend die Positionierung der Forschenden als ‚Eindringlinge‘ bzw. als ‚Exponierte‘ (‚Wohl-/Arbeithabende‘ im Kontext von Massenarbeitslosigkeit) thematisiert, um daran Spannungen – sowohl zwischen Forschenden und Beforschten als auch im Forschungsteam – anzuzeigen und ‚moralische‘ Ansprüche an die Forschungspraxis (Nützlichkeit, Wirksamkeit, Intervention, sich einmischen) anzureißen.

Der Film erlaubt es – mehr als das Buch –, sehr konkret Forschungssituationen zu beleuchten, die Vielfalt an Methoden sowie ihr Zusammenspiel zu thematisieren und vor allem das Involviert- und Betroffensein der Forschenden zugänglich zu machen (s. **3.1 Schreier** in diesem Band).

Mein Eindruck wie auch die Rückmeldungen der Studierenden zu dem ursprünglichen allgemeinen Einstieg mit Ausführungen zu Ansprüchen und Grundlinien der qualitativen Forschung waren, dass sie wenig Verständnis und kaum Gespür

für den qualitativen Forschungsprozess entwickelten und meine in den Folgesitzungen vorgesehenen Vertiefungen zu wenig greifbar wurden. So naheliegend eine lehrbuchorientierte Abhandlung (zunächst Theorie/Methodologie, dann Verfahren der Datenproduktion und -auswertung bis hin zur Darstellung der Ergebnisse und Gütekriterien) sein kann, greift sie für die initiale Einsozialisierung in – und das Begeisterung-/Interesse-Wecken für – die qualitative Forschung zu kurz. Hier bietet der Film im wahrsten Sinne des Wortes einen ‚anschaulichen‘ Einstieg, der im weiteren Verlauf der Veranstaltung bei Präsentationen oder weiteren Übungen immer wieder Referenzpunkt ist.

Der Film kann in allen Lehrformaten sozialwissenschaftlicher Fächer eingesetzt werden. Es empfiehlt sich, diesen gleich am Anfang der ersten Lehrveranstaltung zur qualitativen Forschung im Bachelorstudium einzusetzen. In höheren Semestern, auch im Master, kann der Film vor allem dann Verwendung finden, wenn die filmische Umsetzung mit der Originalstudie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ hinsichtlich der ‚Dramaturgie‘ sowie in Bezug auf die Entwicklung von Narrativen bei der Ergebnisdarstellung sensibilisieren soll. Darüber lassen sich auch Fragen der Dissemination von Forschung – unter Rückgriff auf künstlerische Mittel – über den eigenen Wissenschaftsbereich thematisieren.

Beschreibung der Übung

Die Übung umfasst die Filmvorführung (90 min.), Kleingruppenarbeiten (15 min.) sowie eine Diskussion (45 min.) und wird in der Auftaktveranstaltung mit Erläuterungen zum Ablaufplan (1. Termin) angekündigt. Zum zweiten Termin wird dann der Film gezeigt. Im Vorfeld werden folgende Fokussierungsfragen an die Studierenden gesendet:

- Was ist der Forschungsgegenstand der Studie? Wie könnte die generelle Forschungsfrage lauten und welche möglichen Untersuchungsfragen könnten leitend sein?
- Welche Forschungsmethoden werden angewandt? Wie wird ihr Einsatz (explizit/implizit) begründet?
- Was sind die Hauptergebnisse der Studie?
- Welche Herausforderungen (Schwierigkeiten) treten im Forschungsprozess auf? Wie verändert sich der Forschungsprozess von Beginn bis zum Abschluss der Studie?
- Welche Forschendenrollen und welche Forschungshaltungen werden sichtbar?
- Wenn Sie Weiteres (Auffälliges, Überraschendes) festhalten wollen, notieren Sie dies bitte.

Da der Film 90 Minuten lang ist und damit die gesamte Einheit benötigt, gibt es nur eine kurze Begrüßung inklusive nochmaliger Nennung der Aufgabe. Die Studierenden notieren ihre Antworten und ihre Eindrücke während der Filmvorführung auf Papier oder im Tablet/Laptop. Im Anschluss erfolgt die Aufforderung, sich bis zum

dritten Termin in (vorab gebildeten) Teams zusammensetzen, sich über die Notizen auszutauschen und diese zu ordnen.

In der dritten Sitzung wird der Film im Plenum besprochen. Vor der Erörterung der Fragen wird allgemein nach der Rezeption des Films gefragt: „Wie hat Ihnen der Film gefallen?“ Diese Rückfrage ist wegen der Filmästhetik, die gängigen Darstellungsweisen widerspricht, nötig: lange Kameraeinstellungen, wenig Schnitte sowie dunkel gehaltene Bilder, mit denen die mit Massenarbeitslosigkeit verbundene Trost- und Perspektivlosigkeit in Szene gesetzt und die Thematik der psychischen, sozialen, gesundheitlichen und gesellschaftlichen Folgen von Massenarbeitslosigkeit dramaturgisch eingefangen wird. Zudem weist der Film auch ‚verstörende‘ Szenen auf: Essen von Hundefleisch, häusliche Gewalt, Suizid. Eine ‚Trigger‘-Warnung ist daher im Vorfeld angezeigt.

In der Folge werden die fünf Leitfragen besprochen, diskutiert, von mir kommentiert und vertieft. So etwa hinsichtlich der Notwendigkeit, eine offene Forschungsfrage für qualitative Forschung zu formulieren („Wodurch zeichnet sich [Massen-] Arbeitslosigkeit aus?“) und diese ggf. über abgrenzbare Untersuchungsfragen (hinsichtlich der sozialen, gesellschaftlichen, individuellen Folgen) zu spezifizieren. Darauf aufbauend wird über die Notwendigkeit einer Klärung, auf welchen methodischen Wege Untersuchungsfragen verfolgt werden können, gesprochen und die jeweiligen Methoden (hinsichtlich ihres Grades der Standardisierung und ihrer Bezogenheit) eingeordnet. Bezogen auf die Ergebnisse der Studie wird sondiert, wie diese aus der Fülle an methodischen Perspektiven zusammengetragen (und trianguliert) werden, und das multimodale Vorgehen als Anliegen des Forschungsdesigns markiert.

Besonderes Augenmerk der Diskussion erhalten die Fragen der Herausforderungen im Forschungsprozess und die Forschendenrollen/-haltungen. An diesen lassen sich nicht nur Ansprüche wie etwa (Schein-)Partizipation und Grenzübertreite hinsichtlich forschungsethischen Handelns diskutieren, sondern es lässt sich auch ein Bezug zur Debatte um die mit Weber verbundene Wert(urteils)freiheit vs. einer gesellschaftspolitischen Parteilichkeit herstellen, wie sie sich in poststrukturalistischen Ansätzen eines Critical Inquiry wiederfindet.

Der Austausch kann bei einer aktiven Gruppe auch mehr als die veranschlagte Zeit in Anspruch nehmen. Abgeschlossen wird der Termin aber immer mit einer kurzen Präsentation der ‚Essentials‘ qualitativer Forschung, insbesondere zu den Prinzipien der Offenheit, Fremdheit und Kommunikation sowie davon ausgehend zur Relevanz Reflektierter Subjektivität, um noch einmal die Diskussion ‚einzufangen‘.

Hinweise und Modifikationen

Wahlweise kann, statt den Film in der Veranstaltung selbst zu zeigen, ein Sondertermin zwischen dem ersten und zweiten Termin vereinbart werden, z. B. in Form eines Kinoabends als eigenständiges ‚Event‘. Alternativ besteht auch die Möglichkeit, den

Film (DVD/Online-Version) gruppenweise in (den gebildeten) Teams anzuschauen und zu diskutieren. Dieser Zusatztermin empfiehlt sich dann, wenn der Seminar-/Vorlesungsplan – aufgrund ggf. anderer ausfallender Termine wegen Feiertagen etc. – eng getaktet ist.

Anschlüsse

Bezogen auf die Lehrveranstaltung lassen sich die in der Diskussion aufkommenden Aspekte und im Film dargestellten methodischen Implikationen im weiteren Verlauf des Semesters immer wieder aufgreifen: bei Erläuterungen zu Forschungsdesigns und Fragen der Kombination von Methoden, der Debatte um Forschungsethik bis hin zur Auswertung (z. B. Typenbildung) sowie bei der Diskussion um Geltungsbegründung und methodenangemessene Gütekriterien qualitativer Forschung.

Mit einer etwas anders gelagerten Intention kann der Film auch im Kontext anderer Formate genutzt werden, dies habe ich mehrmals in Kursen, u. a. zur Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse am Beispiel qualitativer Forschung, realisiert. So lässt sich über die Darstellung von Forschung über den wissenschaftlichen Kontext hinaus debattieren und dabei speziell die Nutzung künstlerischer Mittel fokussieren, wie dies im Rahmen der performativen Sozialwissenschaft vorgeschlagen wird. Hierzu empfiehlt es sich auch, die filmische Darstellung und ihre Dramaturgie mit der Studie selbst zu vergleichen, um eingehender zu analysieren, wie die Forschungsbefunde „übersetzt“ wurden. Denn auch wenn sich im Film viele Elemente aus der Studie finden, so ist es keine werkgetreue Wiedergabe. Aufgrund der künstlerischen Freiheiten und um das dramaturgische Narrativ zu entfalten, wurden einige Abläufe geändert: So wird der Abriss der Fabrik im Film am Ende gezeigt, obwohl dieser bereits vor der Durchführung der Studie erfolgte. Die künstlerische Freiheit kommt auch bei der Darstellung von Beziehungen und Konflikten zum Tragen. Marie Jahoda hat dies in einem Interview kritisch kommentiert: Die Liebesbeziehung zwischen ihr (Filmname: Ruth Weiss) und Paul Lazarsfeld (Filmname: Robert Bergheim) haben so nicht mehr existiert und auch die eher skeptische Haltung und Resistenz der Beforschten gegenüber dem Forschungsteam entsprächen nicht den „Tatsachen“. Ausgehend von solchen Diskussionen sind generelle Erörterungen wissenschaftlicher Debatten möglich, etwa jene auf James Clifford und George Marcus zurückgehende „Krise der ethnografischen Repräsentation“ oder die von Umberto Eco vorgeschlagene Differenzierung zwischen der Intention des Werks (*intentio operis*), des Autors/der Autorin (*intentio auctoris*) und der Lesenden (*intentio lectoris*).

Weiterführende Literatur

- Brandauer, Karin (2010): Einstweilen wird es Mittag [DVD, 95 min.]. Wien: Der Österreichische Film, Edition Standard. [Produktionsjahr 1988].
- Jahoda, Marie (1997): Biographisches Interview mit Marie Jahoda. In: Engler, Steffani/Hasenjürgen, Brigitte (Hrsg.): „Ich habe die Welt nicht verändert“. Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung. Frankfurt am Main: Campus, S. 101–185.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Orig. 1933].
- Mey, Günter (2020): Performative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden: Springer, 2. Aufl., S. 201–225. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_29.
- Mey, Günter/Ruppel, Paul S. (2018): Qualitative Forschung. In: Decker, Oliver (Hrsg.): Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Bd. 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–244. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3_14.

6.2 Fragestellungen mit der Welt-Café-Methode weiterentwickeln

Anna Christina Nowak

Die Studierenden lernen mit der Welt-Café-Methode wie qualitative Fragestellungen entwickelt werden. In der Übung wenden sie erlerntes Fachwissen zur Formulierung einer eigenen Forschungsfrage an. Sie üben, die Genese ihrer Fragestellungen zu kommunizieren und begründet Argumente vorzubringen. Die Methode des Welt-Cafés ermöglicht, konstruktiv Feedback zu geben und zu nehmen. Durch den Peer-Austausch können Studierende ihre Fragestellung reflektieren und in Kooperation mit anderen Seminararteilnehmer:innen anpassen. Ziel ist es, unter Anleitung eine Forschungsfrage zu entwickeln, die zu einem qualitativen Vorgehen passt und im Rahmen eines Methodenseminars bearbeitet werden kann.

Keywords

Forschungsfrage, Fragestellung entwickeln, Peer-Austausch, Welt-Café

Vorbereitung

Papiertischdecke, Flipchart-Papier o.Ä., dicke Filzstifte (z. B. Permanentmarker), Tischgruppen, kurzer Arbeitsauftrag

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90–120 min. (je nach Gruppengrößen und zu diskutierenden Forschungsfragen)
- seminaristische Veranstaltung mit 20–30 Studierenden
- Raum sollte über (bewegliche) Tische verfügen, da Tischgruppen arrangiert werden müssen

Ziele der Übung

- Reflexion über den Prozess der Entwicklung einer Forschungsfrage
- Abbau von Unsicherheiten in Bezug auf die Formulierung von qualitativen Forschungsfragen

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung kann im Rahmen des Forschenden Lernens eingesetzt werden. Durch die Entwicklung einer eigenen Fragestellung wird der Forschungsprozess initiiert. Die Studierenden lernen, Forschung als Teamaufgabe zu verstehen und im vertraulichen Rahmen einer Kleingruppe Rückmeldung zu Forschungsfragen zu geben. Der Vorteil des Welt-Cafés ist, dass die üblichen Gruppenkonstellationen aufgebrochen werden und die Studierenden von der Perspektivenvielfalt und dem (möglicherweise) vorhandenen Vorwissen anderer Teilnehmender in Bezug auf qualitative Methoden profitieren können. Durch die schrittweise Diskussion im Rahmen des Welt-Cafés wird der prozesshafte Charakter in der Entwicklung von Forschungsfragen deutlich. Die Methode kann nach einer Einführung zur Entwicklung qualitativer Forschungsfragen eingesetzt werden.

Die Übung ist in unterschiedlichen Fachdisziplinen anwendbar. Sie ist bereits in verschiedenen Kontexten (z. B. Grundlagenveranstaltungen, Forschungswerkstätten) erprobt worden. Studierende sollten im Vorfeld über Kenntnisse bezüglich der Entwicklung und der Merkmale qualitativer Forschungsfragen verfügen, sodass anhand des Vorwissens Rückmeldung zu den Fragestellungen der Kommiliton:innen gegeben werden kann.

Beschreibung der Übung

Allgemeines

Im Rahmen eines Welt-Cafés erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre qualitativen Forschungsfragen intensiv zu diskutieren und zu reflektieren. Die Atmosphäre soll einer Unterhaltung in einem Straßencafé gleichen. Die Idee ist, mit wechselnden Gesprächspartner:innen über die eigenen Fragestellungen ins Gespräch zu kommen und die aus dem Diskussionsverlauf gewonnenen Erkenntnisse zu notieren und zu clustern, um sie für die Weiterentwicklung und Präzisierung der Forschungsfrage nutzen zu können. Dafür werden Tischgruppen mit vier bis fünf Stühlen aufgebaut. Aufgrund der Akustik und zur Ermöglichung der notwendigen Bewegungsfreiheit sollte etwas Platz zwischen den Tischgruppen gelassen werden.

Arbeitsauftrag und Café-Etikette

Jene Studierenden, die als Gastgeber:innen fungieren, erhalten zunächst folgenden Arbeitsauftrag:

Sie sind unsicher, ob Sie die richtige Fragestellung für ein qualitatives Vorhaben gewählt haben? Sie haben einen ‚Knoten im Kopf‘ in Bezug auf Ihre Forschungsfrage? Im Rahmen eines Welt-Cafés haben Sie als Gastgeber:in die Möglichkeit, Ihre Fragestellung und damit verbundene Unsicherheiten mit Kommiliton:innen zu diskutieren. In drei (oder vier) Gesprächsrunden à 10 (oder 15) Minuten laden Sie wechselnde Gesprächspartner:innen an Ihren Tisch ein. Dazu schreiben Sie zunächst

Ihre gewählte Forschungsfrage auf die Papiertischdecke und eröffnen in der ersten Gesprächsrunde mit einem Frageimpuls (z. B. „Was kommt Euch in den Kopf, wenn Ihr meine Fragestellung lest?“) die Diskussion zu Ihrer Fragestellung. Machen Sie Notizen der Diskussionsergebnisse auf der Tischdecke und bitten Sie auch die Gesprächspartner:innen, wichtige Dinge zu notieren. Nach 10 (oder 15) Minuten wechseln die Gesprächspartner:innen. Als Gastgeber:in fassen Sie die Ergebnisse zusammen und setzen die Diskussion mit neuen Gesprächspartner:innen fort.

Nach der Formulierung des Arbeitsauftrags wird die Café-Etikette geteilt. In Anlehnung an die World Café-Community (2002) werden folgende Regeln für die Diskussion notiert:

- Tragen Sie Ihre eigenen Ansichten und Sichtweisen bei.
- Seien Sie stets konstruktiv und empathisch.
- Stellen Sie Fragen.
- Sprechen und hören Sie mit Herz und Verstand.
- Entwickeln Sie Ideen weiter und stellen Sie Bezüge zwischen den Ideen her.
- Seien Sie offen für neue Erkenntnisse und tiefergehende Fragen.
- Spielen, Kritzeln und Malen ist auf der Tischdecke sehr erwünscht.
- Und vor allem: Haben Sie Spaß!

Die Diskussion an den Tischen

An jedem Tisch fungiert ein:e Studierende:r als Gastgeber:in. Er:sie notiert seine:ihre Fragestellung (oder, sofern im Vorfeld eine Gruppenarbeit durchgeführt wurde, die Fragestellung der Gruppe) auf einer Papiertischdecke o.Ä. und moderiert die Diskussion. Die Studierenden, die keine Fragestellung einbringen, verteilen sich bunt durcheinandergewürfelt auf die einzelnen Gastgeber:innen. Der:die Dozent:in behält die Zeit im Blick und fungiert in moderierender Rolle. In aufeinanderfolgenden Gesprächsrunden von 10–15 Minuten werden nun an allen Tischen die eingebrachten Fragestellungen unter der Perspektive einer gelungenen Forschungsfrage diskutiert. Nach 10–15 Minuten wechseln die Gesprächspartner:innen den Tisch. Wesentliche Diskussionspunkte können die von dem:der Gastgeber:in eingebrachten Unsicherheiten, Offenheit und Perspektivenvielfalt, Klarheit und Verständlichkeit oder der Beitrag zum Forschungsfeld sein. Die wesentlichen Diskussionspunkte werden auf der Papiertischdecke o.Ä. notiert. Beim Wechsel bleibt der:die Moderator:in am Tisch, fasst für die neuen Gesprächspartner:innen die vorangegangene Diskussion zusammen und gibt ggf. einen neuen Gesprächs- bzw. Diskussionsimpuls, der sich im Zuge der bisherigen Diskussion ergeben hat.

Je nach Gruppengröße können 2–3 Runden durchgeführt werden, sodass alle Studierenden in der Lehrveranstaltung Zeit haben, ihre Fragestellungen zu diskutieren.

Reflexion

Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse im Plenum zusammengetragen. Dafür präsentieren die Gastgeber:innen zunächst die wichtigsten Diskussionsergebnisse. Der:die Dozent:in notiert die wesentlichen Aspekte auf der Tafel/dem Whiteboard. Anschließend wird die Diskussion im Plenum fortgesetzt. Dafür können folgende Reflexionsfragen leitend sein:

- In welchen Momenten ist die (Weiter-)Entwicklung der Forschungsfrage herausfordernd gewesen? Warum?
- Welche Erkenntnisse haben Sie für die Entwicklung von qualitativen Forschungsfragen mitgenommen?

Hinweise und Modifikationen

Um eine einladende Atmosphäre für die Durchführung des Welt-Cafés zu schaffen, sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Eine optisch ansprechende Einladung zum Welt-Café im Vorfeld der Veranstaltung kann die Motivation erhöhen.
- Die Bereitstellung von Keksen und Getränken fördert die Herstellung einer angenehmen Café-Atmosphäre.
- Es hilft, die Studierenden zu ermutigen, sich einzubringen. Regelmäßige Erinnerungen an das Schreiben und Kritzeln auf die Tischdecke können dem Prozess ebenfalls dienlich sein.

Anschlüsse

Die Methode des Welt-Cafés kann eingesetzt werden, um Forschungsprozesse zu initiieren (s. **2.2 Kallenbach**, **6.4 Fletschinger/Kunz** u. **6.5 Thielsch** in diesem Band), aber auch um die Anwendung von Methoden zu erproben. Hierzu gehören:

- die Entwicklung qualitativer Forschungsfragen und die Initiation des Prozesses des Forschenden Lernens,
- die Klärung weiterführender Fragen in Bezug auf die Gegenstandsangemessenheit der Forschungsfrage, der konkreten Datenerhebung und möglichen Auswertungsmethoden (s. **3.1 Schreier** u. **6.1 Mey** in diesem Band),
- die Vorbereitung von Gruppendiskussionen, da das Moderieren von Kleingruppen geübt werden kann, oder
- als konkrete methodische Anwendung im Bereich partizipativer Methoden.

Weiterführende Literatur

- Methodenkartei. Ein Kooperationsprojekt an den Universitäten Oldenburg und Vechta (o. J.): World-Café. <https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/world-cafe/> [Zugriff: 02.06.2025].
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg. 5. Aufl. (insbesondere Kapitel 1) DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- The World Café Community (2002): Das World Café präsentiert. Eine kurze Einführung, um Gespräche in Gang zu bringen. https://www.kas.de/documents/252038/253252/world_cafe.pdf/c48d8591-a078-7b9f-6c2d-68a310f78e34 [Zugriff: 02.06.2025].
- Wilbert, Annette (2025): Methodeneinsatz – World-Café. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. <https://www.kas.de/de/web/politische-bildung/world-cafe> [Zugriff: 02.06.2025].

6.3 Interviewdaten in der Lehre nachnutzen: Qualitatives Datenmaterial suchen und finden

Kristina Enders, Viola Logemann, Kati Mozygemba & Michaela Rizzolli

Wir stellen eine Übung vor, die es ermöglicht, qualitative Daten aus Forschungsdatenzentren in die Lehre einzubinden. In dieser Übung lernen Studierende, qualitative Daten interessengeleitet zu suchen und zu finden. Am Beispiel des Suchportals QualidataNet (www.qualidatanet.com), das als Teil der Nationalen Forschungsdateninfrastruktur (NFDI) im Rahmen von KonsortSWD-NFDI-4Society etabliert wurde und betrieben wird, werden die Studierenden für zentrale Aspekte der Nachnutzung sensibilisiert und lernen die Bedeutung von Dokumentation und Kontextualisierung qualitativen Forschungsmaterials praktisch kennen. Lehrenden wird es so möglich, Sekundärdaten für das Einüben von Auswertungsmethoden, zur Reflexion von Forschungssituationen und -interaktionen oder zur Entwicklung von Forschungsfragen einzusetzen.

Keywords

Data Fit, Data Sharing, Metadaten, Sekundärdatennutzung, Studienreport, Theoretical Sampling

Vorbereitung

Internetfähiges Gerät, Internetzugang, vorbereitende Lektüre: theoretische Einführung in ein dem Seminar zugrunde liegendes Thema

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: 10–30 Studierende

Ziele der Übung

- Vermittlung der zyklisch-iterativen Struktur des qualitativen Forschungsprozesses und praktischer Kompetenzen zum Suchen und Finden bereits existierender qualitativer Daten (Metadaten und Studienreport)
- Die Lernenden können anhand der Metadaten und Studienreporte spezifische Forschungsfragen entwickeln und die Eignung existierender qualitativer Forschungsmaterialien für deren Beantwortung beurteilen (*Data Fit*).

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung zielt darauf ab, Studierende schrittweise an die Nachnutzung qualitativer Daten heranzuführen. Für die Übung sollten Lehrende von den Möglichkeiten der wissenschaftlichen Nachnutzung qualitativen Forschungsmaterials wissen und sich im Vorfeld auf ein spezifisches Thema festlegen, das sie gemeinsam mit den Studierenden entlang verfügbarer Datensätze erkunden möchten. Wir zeigen die Übung exemplarisch am Thema „Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen?“ (Behrens/Rabe-Kleberg 2000; s. Foliensatz, S. 26).

Die Übung folgt einem Lernverständnis, bei dem neues Wissen durch die praktische Auseinandersetzung mit Methodologien und theoretischen Konzepten (hier: Gatekeeping und Statuspassagen) aufgebaut wird. Durch den zyklischen Aufbau werden verschiedene Lerntypen angesprochen und verschiedene Kompetenzen (z. B. Recherche und Reflexion) gefördert. Zunächst werden grundlegende methodologische Konzepte vermittelt, dann erfolgt eine zunehmend selbstständige Arbeit am Beispiel eines zuvor festgelegten Themas. Der Transfer zwischen Theorie und Praxis wird dabei kontinuierlich gefördert.

Die Unterstützungsangebote durch die Lehrperson werden im Laufe der Übung kontinuierlich reduziert, um den Lernenden zunehmend eigenständiges Arbeiten mit verfügbaren Forschungsmaterialien zu ermöglichen. Diese didaktische Herangehensweise fördert sowohl methodische, fragende, forschende und investigative Kompetenzen als auch ein tieferes theoretisches Verständnis des von der Lehrperson gesetzten bzw. gemeinsam mit den Studierenden entwickelten Themas.

Beschreibung der Übung

Einführung und Live-Demonstration (45 min.)

Zu Beginn erhalten die Studierenden eine etwa 20-minütige Einführung in die zyklisch-iterative Vorgehensweise des qualitativen Forschungsprozesses. Zudem werden grundlegende methodologische Konzepte vermittelt. Die Lehrperson geht auf das *Theoretical Sampling* ein und erläutert in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten der Sekundärdatennutzung (Medjedović 2014). Die nächsten zehn Minuten zeigt die Lehrperson mit Verweis auf das im Seminar gesetzte und über Lektüre vorbereitete Thema in einer Live-Demonstration am Beispiel des Suchportals QualidataNet, wie über unterschiedliche Forschungsdatenzentren hinweg nach bereits existierenden qualitativen Forschungsmaterialien (Sekundärdaten) gesucht werden kann. Die Lehrperson stellt dabei die Suchfunktionen, Filtermöglichkeiten und die Bedeutung von Metadaten vor. Die Studierenden können den Prozess auf ihren eigenen Geräten nachvollziehen und werden somit an das Suchen und Finden geeigneter Forschungsmaterialien herangeführt. Ergebnis ist eine Liste von thematisch passenden Datensätzen.

Im Anschluss an die Demonstration erfolgt die gemeinsame Betrachtung eines ausgewählten Datensatzes (15 min.). Die Lehrperson stellt die Metadaten vor, die den Datensatz ähnlich einem Katalogeintrag beschreiben und z. B. Informationen zum Studienkontext, zu den verwendeten Methoden sowie zum Zugang enthalten. Außerdem präsentiert die Lehrperson den zum Datensatz gehörigen und öffentlich zugänglichen Studienreport, der ebenfalls in den Metadaten verlinkt ist.

Dieser Ablauf lässt sich am Beispiel des Themas ‚Gatekeeping im Lebensverlauf‘ illustrieren. Während der Live-Demonstration wird mittels der Stichworte ‚Statuspassagen‘ und/ oder ‚Lebensverlauf‘ gezielt nach nachnutzbaren Datensätzen gesucht. Bei dieser Suche geht die Lehrperson auf die spezifischen Ergebnisse und die hier verfügbaren Filtermöglichkeiten ein. Die Lehrperson wählt dabei exemplarisch einen Treffer aus der Datensatzsuche aus, z. B.: „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ (Heinz et al. 2022a; s. Foliensatz, S. 9).

Sie stellt den Studierenden sowohl die datensatzspezifischen Metadaten als auch den Studienreport vor (vgl. Heinz et al. 2022b; s. Foliensatz, S. 14f.). Durch den Studienreport wird der Datensatz in seinen Entstehungskontext eingebettet. Die Lehrperson moderiert anhand der Metadaten und insbesondere des Studienreports eine Diskussion darüber, welche Forschungsfragen mit diesem Material bearbeitet werden könnten und fasst Anhaltspunkte für die Beurteilung des *Data Fit* – also der Passung des Materials für die präsentierten Forschungsfragen, zusammen. Hierzu gehören u. a. Aspekte wie die thematische Relevanz, der Umfang des Materials und die Zugänglichkeit (s. Foliensatz, S. 16).

Recherche und selbstständige Anwendung (30 min.)

In der zweiten Phase arbeiten die Studierenden 30 Minuten in Zweiergruppen und führen selbst Recherchen im Suchportal QualidataNet durch. Jeder Gruppe wird dafür zunächst eine spezifische Statuspassage zugewiesen (z. B. Berufseinstieg, Elternschaft, Trennung, Migration, Ruhestand, Krankheit), bezüglich derer die Gruppe dann nach thematisch passenden qualitativen Datensätzen sucht (s. Foliensatz, S. 18f.). Um die Passung und das Potenzial der gefundenen Datensätze zum gewählten Thema detaillierter zu beurteilen, bewerten die Lernenden die Datensätze auf Basis der zugänglichen Informationen und der oben genannten Anhaltspunkte für die Bewertung des *Data Fit*.

Transfer und Reflexion (15 min.)

In der abschließenden Phase stehen für 15 Minuten die kritische Reflexion und der Transfer des Gelernten im Mittelpunkt. Dafür werden die Studierenden aufgefordert, sich in einer Plenumsdiskussion mit Fragen und Herausforderungen auseinanderzusetzen, die sich bei der Nachnutzung qualitativer Forschungsmaterialien zu ausgewählten Themen ergeben können. Die Auseinandersetzung kann

auch method(olog)ische und ethische Aspekte beinhalten (Houben/Eckert 2022; RatSWD 2018).

In Vorbereitung auf die kommende Seminarsitzung sind die Lernenden aufgefordert, eigene weiterführende Forschungsideen, die an die Metadaten und den Studienreport anknüpfen könnten, zu entwickeln. Eine Anleitung zur Vorbereitung wird den Studierenden mitgegeben, die z. B. wie folgt aussehen könnte:

Bitte entwickeln Sie mindestens eine weiterführende Forschungsidee, die an die Metadaten und den Studienreport anknüpft, und bringen Sie diese in schriftlicher Form zur nächsten Sitzung mit.

Hinweise und Modifikationen

Je nach Vorwissen und Leistungsstand der Studierenden kann die Übung auch über mehrere Lehrveranstaltungssitzungen verteilt werden, um mehr Zeit für die einzelnen Anwendungen und deren Reflexion zu haben. Insbesondere die Lektüre der für die nachnutzbaren Datensätze zugänglichen Kontextmaterialien (z. B. Studienreports) ist für die fundierte Einschätzung der thematischen Passung ratsam.

Anstatt in der Anwendungsphase eine spezifische Statuspassage vorzugeben, könnten die Lehrenden die Studierenden auch einladen, eigenständig eine Statuspassage auszuwählen, die sie besonders interessiert. Darüber hinaus könnte die Lektürearbeit etwa am Beispiel von Behrens und Rabe-Kleberg (2000) im Seminar weiter ausgeführt werden. Die Lernenden wären aufgefordert, aus den Daten zu rekonstruieren, wie Gatekeeping aussehen kann.

Die Übung lässt sich darüber hinaus für diverse weitere Themen und insbesondere für die Auseinandersetzung mit methodischen und methodologischen Fragen in der Lehre anpassen. So kann die Recherche nicht nur durch die thematische Suche angeleitet sein, sondern z. B. auch durch die Suche nach Datentypen (z. B. narrative Interviews, Feldtagebücher, Gruppendiskussionen). In der anschließenden Diskussion und Reflexion können dementsprechend für qualitatives Forschen virulente Fragestellungen thematisiert werden, z. B.: „Wie finde ich passende Daten? Wie müssen Daten beschrieben werden, damit man sie beurteilen kann?“

Anschlüsse

In einer anschließenden Übung wählen die Studierenden nun eigenständig eine (und hier bleiben wir beim gewählten Beispiel) Statuspassage aus, die sie besonders interessiert, und recherchieren individuell oder weiterhin in Zweiertteams nach geeigneten Datensätzen über das Suchportal QualidataNet.

Während dieser Übung arbeiten die Lernenden weitgehend autonom an der Entwicklung von weiterführenden Fragestellungen und beurteilen entlang der besprochenen Kriterien die Eignung der vorliegenden Daten (s. Foliensatz, S. 16ff.).

Die Lehrperson steht im Hintergrund für Fragen zur Verfügung und greift bei Bedarf unterstützend ein.

Eine weitere Anschlussitzung kann darauf fokussiert werden, die Bedeutung von Kontextinformationen für das Verständnis von Datensätzen zu reflektieren (s. **2.5 Gras** in diesem Band). Dies sollte mit einer weiteren Lektürearbeit gekoppelt (Heuer et al. 2020) und schriftlich formuliert werden. Im Fokus der schriftlichen Reflexion können folgende Fragen stehen:

- Welche Fragestellungen können in den Augen der Studierenden mit den gefundenen Datensätzen gut beantwortet werden? (s. **6.2 Nowak** in diesem Band)
- Welche Aspekte des gewählten Themas (hier: Statuspassagen) bleiben in den gefundenen Datensätzen möglicherweise unterbelichtet?
- Wie könnten diese im Sinne des *Theoretical Samplings* durch ergänzende Erhebungen adressiert werden?

Sofern der Datensatz für die akademische Lehre zugänglich ist, kann die Lehrperson das Forschungsdatenzentrum, das die entsprechenden Forschungsmaterialien (hier: Transkripte der Interviews) für wissenschaftliche Zwecke bereitstellt (hier: Qualiservice), kontaktieren, eine Nutzungsvereinbarung abschließen und anschließend mit den Studierenden damit arbeiten (s. Foliensatz, S. 21ff.).

In einer von der Lehrperson moderierten Sitzung könnten Fragen der Kontextgebundenheit von Daten (s. **2.5 Gras** in diesem Band), des forschungsethisch korrekten Umgangs mit biografischen Informationen und personenbezogenen Daten (RatSWD 2018; s. **6.7 Klingler et al.** in diesem Band) und der angemessenen Interpretation fremder Erhebungen (Heaton 2008) diskutiert werden.

Weiterführende Literatur

- Heaton, Janet (2008): Secondary Analysis of Qualitative Data: An Overview. In: Historical Social Research 33, 3, S. 33–45. DOI: <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>.
- Heuer, Jan-Ocko/Kretzer, Susanne/Mozygamba, Kati/Huber, Elisabeth/Hollstein, Betina (2020): Kontextualisierung qualitativer Forschungsdaten für die Nachnutzung – eine Handreichung für Forschende zur Erstellung eines Studienreports. Qualiservice Working Papers 1-2020, Bremen. DOI: <http://dx.doi.org/10.26092/elib/166>.
- Houben, Malin/Eckert, Judith (2022): Die Arbeit mit archivierten Interviewdaten in einem methodologischen Sekundärforschungsprojekt: Reflexionen zur Archivierung qualitativer Forschungsdaten [61 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 23, 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3701>.
- Medjedović, Irena (2014): Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

RatSWD [Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten] (Hrsg.) (2018): Archivierung und Zugang zu qualitativen Daten. RatSWD Working Paper 267/2018. Berlin, Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), DOI: <https://doi.org/10.17620/02671.35>.

6.4 Qualitative Forschungsdesigns entwickeln mithilfe von Fallstudien

Sofia Marie Fletschinger & Alexa Maria Kunz

Auf Basis einer Fallstudie konzipieren Studierende in dieser Übung eigenständig ein Forschungsdesign und erfahren dabei, dass qualitative Forschung nicht ‚rezeptartig‘ erfolgt, sondern am konkreten Fall entschieden werden muss. Studierende erhalten einen Forschungsauftrag, designen ein passendes Forschungsprojekt und diskutieren dieses. Damit reagiert die Übung auch auf die Herausforderung, dass in Curricula oft wenig Zeit zur Verfügung steht, um Entwicklungslinien, Prinzipien, Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu behandeln und für iterativ-zyklische Forschungsdesigns, Gütekriterien, Forschungsethik u. v. m. zu sensibilisieren. Lehrende müssen daher zwangsläufig manche Methoden vernachlässigen, wenn sie sich für die Vertiefung einzelner Verfahren entscheiden – obwohl nicht absehbar ist, welche Methoden Studierende künftig anwenden werden. Allen Studierenden gemeinsam ist aber, dass sie im Studium Forschungsdesigns entwickeln müssen.

Keywords

Fallstudienmethode, Forschungsdesign, Forschungslogik, Reflexion, Schlüsselkompetenzen

Vorbereitung

Fallstudie mit Arbeitsanweisung, Flipchart-Papier und Stifte oder digitale Alternative

Rahmenbedingungen

- Zielgruppe: Teilnehmende mit tendenziell wenig praktischer Erfahrung und eher theoretischem Wissen im Bereich qualitativer Forschung
- Veranstaltungsart: Einführungsveranstaltungen, Workshops zu Forschungsdesigns
- zeitliche Verortung: gegen Semester-/Lehrveranstaltungsende (z. B. bei Workshops)
- Vorbedingung: Grundlagenwissen über Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Forschungsprogramme, qualitative Forschungslogik und Forschungsdesigns
- Gruppengröße: ca. 20 Teilnehmende
- Dauer: 90 min., ideal 180 min.

Ziele der Übung

- Förderung des Verständnisses qualitativer Forschungslogik
- Ermöglichung von Erfahrungen in der Entwicklung iterativ-zyklischer Forschungsdesigns
- Synthese und kreative Anwendung des in der Veranstaltung erworbenen Wissens
- Förderung von Schlüsselkompetenzen, vor allem Reflexions-, Argumentations-, Entscheidungs- und Präsentationskompetenz

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Arbeit mit Fallstudien als didaktisches Konzept (u. a. bekannt als Fallstudienmethode, Case Study, Harvard-Methode) ist eine prominente Methode des Problem-basierten Lernens (PBL), hinter der wiederum ein konstruktivistischer Lernansatz steht. Die Fallstudienmethode zeichnet sich durch die Orientierung an einer tatsächlich existierenden Herausforderung aus – hier an der Entwicklung eines Forschungsdesigns.

Im Fall werden möglichst realitätsnahe Gegebenheiten und Forschungsfragen beschrieben, für deren Bearbeitung es keine ‚Patentrezepte‘ gibt. Die Studierenden müssen sich vielmehr aus der Vielzahl ihnen bekannter Vorgehensweisen für ein bestimmtes Design entscheiden und dieses begründen (s. **6.5 Thielsch** in diesem Band).

Die Übung eignet sich für Formate, in denen die Vermittlung von Grundprinzipien qualitativer Forschung im Vordergrund steht (s. **6.1 Mey** in diesem Band) und zugleich eine praxisorientierte Vertiefung angestrebt wird. Sie wurde entwickelt in einer Einführungsvorlesung mit interaktiven Inhalten (z. B. Beobachtungs- und Auswertungsübungen), bei der die Lehrperson prinzipiell als Lernbegleitung agiert, aber auch regelmäßig die Expert:innenrolle einnimmt, etwa wenn sie Wissen über Theorien und Methoden aufbereitet und referiert.

Beschreibung der Übung

Das Kernelement der Übung stellt eine von der Lehrperson entwickelte Fallstudie dar, die ein sozialwissenschaftliches Erkenntnisinteresse verfolgt und eine qualitative Vorgehensweise erfordert. Hierzu erarbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen von vier bis sechs Personen je ein Forschungsdesign, das im Anschluss präsentiert und zur Diskussion gestellt wird. Im Folgenden zeigen wir schrittweise auf, wie Sie bei der Vorbereitung und Durchführung vorgehen können.

Entwicklung der Fallstudie

Bei der Erstellung der Fallstudie sollten Sie darauf achten, den Fall für die Studierenden möglichst greifbar zu machen. Hierbei ist es entscheidend, mithilfe passender Schlagwörter anzuzeigen, welche Ansätze aus dem Bereich der interpretativen Sozialforschung für die Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage geeignet sein könnten und zugleich auf explizite Hinweise zu verzichten, sodass die Übung dem Anspruch auf Transfer gerecht wird. Zum Beispiel verweisen die Begriffe „Alltag“ und „Praktiken“ eher auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung, während das Interesse an „Einstellungen“ oder der „subjektiven Sichtweise“ eher Gesprächsverfahren nahelegt. Je nach Studiengang kann die Fallstudie – auch mit Blick auf die spätere Berufspraxis – sowohl thematisch als auch stilistisch angepasst werden und z. B. wie ein Kundenauftrag verfasst sein. Achten Sie auf eine klare und nachvollziehbare Formulierung des Arbeitsauftrags. Um den Gruppenarbeitsprozess zu unterstüt-

zen, können Sie Leitfragen bereitstellen, die sich an den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses orientieren.

Ein Beispiel für eine mögliche Fallstudie mit Arbeitsauftrag inklusive Leitfragen zum Thema „Pharmaforschung zum Pflegealltag mit Menschen mit Demenz“ finden Sie unter <https://elibrary.utb.de/do/10.36198/9783838566252-m06>.

Erarbeitung des Forschungsdesigns (20 min.)

Nachdem der Arbeitsauftrag von der Lehrperson erläutert wurde und sich die Teilnehmenden in Kleingruppen zusammengefunden haben, beginnen diese mit der eigenständigen Entwicklung des Forschungsdesigns. Hierfür stehen ca. 20 Minuten zur Verfügung.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Fallstudie als realistischem Problem sind die Teilnehmenden dazu angehalten, die behandelten Veranstaltungsinhalte in einen sinnvollen Gesamtzusammenhang zu bringen. Dadurch werden sie sich ggf. auch ihrer eigenen Verständnisprobleme bewusst und für mögliche Herausforderungen im Forschungsprozess sensibilisiert. Da beim qualitativen Forschen viele Entscheidungen vom ganz konkreten Kontext abhängen, werden nie alle Informationen und Eventualitäten in der Fallstudie enthalten sein können. Hier ist es wichtig, die Studierenden zu bitten, ihre Annahmen und Abwägungen auszuformulieren.



Optional kann eine Person pro Kleingruppe in die Beobachtendenrolle schlüpfen. Die Aufgabe besteht darin, die Diskussion über geeignete Erhebungs- und Auswertungsverfahren zwischen den übrigen Gruppenmitgliedern still zu verfolgen und die Beobachtungen zu notieren. Die Beobachtungsperson selbst beteiligt sich jedoch nicht an der Erarbeitung des Forschungsdesigns.

Präsentation des Forschungsdesigns (pro Gruppe ca. 7 min.)

Planen Sie für die Vorstellung der einzelnen Forschungsdesigns im Plenum ca. 5–7 Minuten ein. Die Kleingruppen sollen gegenüber den anderen Teilnehmenden argumentieren, warum sie sich für bestimmte Verfahren bzw. deren Kombination entschieden haben und inwiefern ihr Design dem Erkenntnisinteresse der Fallstudie gerecht wird (Stichwort: Gegenstandsangemessenheit). Darüber hinaus soll zumindest exemplarisch dargestellt werden, wie man mit erwarteten Herausforderungen im Forschungsprozess umgehen würde.



Außerdem können bei der Präsentation Methoden wie ein Pitch zum Einsatz kommen, die im angestrebten Berufsfeld relevant sind. Um die Entwicklung der Argumentations- und Präsentationskompetenz zu schulen, können Sie den Studierenden im Vorfeld eine kleine Handreichung (oder Lernvideos etc.) zur Verfügung stellen, in der Kriterien für gutes Argumentieren und Präsentieren dargestellt werden.

Diskussion des Forschungsdesigns (pro Gruppe 15 min.)

Im Anschluss an jede Kleingruppenpräsentation folgt unmittelbar ein Austausch im Plenum. Hierfür werden ca. 15 Minuten pro Gruppe veranschlagt. Alle Teilnehmenden sind eingeladen, das jeweilige Forschungsdesign zu diskutieren und ihre Fragen einzubringen: Welches Design überzeugt und warum? Wo sind Unstimmigkeiten festzustellen (z. B. zwischen der Wahl der Erhebungs- und Auswertungsverfahren)?

Damit bietet die Diskussion im Plenum die Möglichkeit, Unklarheiten zu thematisieren und über grundlegende Prinzipien qualitativer Forschung im Allgemeinen sowie einzelner Verfahren im Speziellen zu sprechen. Als Lehrperson können Sie sich zuvor bereits Aspekte überlegen, die Ihnen je nach Schwerpunkt Ihrer Veranstaltung besonders wichtig sind, und hierzu vertiefende Fragen stellen bzw. eine Einordnung vornehmen.



Falls jemand die Beobachtendenrolle einnimmt, lässt diese Person ihre notierten Eindrücke von der Arbeit in der Kleingruppe einfließen und kann ihre Rückfragen an die Präsentierenden stellen, z. B.: „Warum habt ihr euch für Methode A und nicht B entschieden?“ oder „Am Anfang habt ihr die Möglichkeit C diskutiert, wieso findet sich diese nun nicht mehr im Forschungsdesign?“. Die Nachfragen sollen der Gruppe helfen, präzise Begründungen zu liefern und die Diskussion im Plenum anzuregen. Somit kann auch der Tendenz eines nur zwischen den Präsentierenden und der Lehrperson geführten Gesprächs, wie es z. T. zu beobachten ist, entgegengewirkt werden.

Durch die Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre können Sie zu einer höheren Beteiligung während der Diskussion beitragen. Auch die Anwendung weiterer Methoden, z. B. Think-Pair-Share oder One-Minute-Paper, kann je nach Bedarf hilfreich sein.

Die Aufgaben der Lehrperson bei der Durchführung der Übung bestehen insbesondere darin,

- ein geeignetes Setting zu kreieren,
- den Lernprozess zu begleiten und auf Fragen dialogisch einzugehen,
- die Diskussion zu moderieren,
- Nachfragen zu stellen, die eine vertiefte Argumentation erfordern, und
- den Teilnehmenden konstruktives Feedback zu geben.

Hinweise und Modifikationen

Nachfolgend schildern wir einige Herausforderungen bei der Durchführung der Übung und mögliche Formen des Umgangs mit diesen:

- Die Übung soll u. a. dazu dienen, eine bereits verstärkt eingeübte quantitative Logik abzulegen. Sollte das manchen Studierenden dennoch schwerfallen – was sich z. B. an der Orientierung an einem eher linearen Forschungsprozess und dem Verharren im Modus des Aufstellens und Überprüfens von Hypothesen zeigt – bietet es sich an, das erstellte Design unter Bezugnahme auf zentrale Grundprinzipien qualitativer Forschung zu diskutieren und so das Verständnis für letztere zu stärken.
- Um dem Eindruck entgegenzuwirken, man könne ein gut begründetes und theoretisch rückgekoppeltes Forschungsdesign binnen kurzer Zeit ‚einfach so‘ entwickeln, hat es sich bewährt, die Aufgabenstellung an ein den Studierenden vertrautes Themenfeld rückzubinden (z. B. aus einem anderen Seminar), sodass sie fundiert argumentieren können. Alternativ können mit der Aufgabenstellung auch zusätzliche Informationen (z. B. ein Theoretetext, für das Sampling hilfreiche Informationen) bereitgestellt werden. Dann ist entsprechend mehr Zeit für die Übung vorzusehen.

Mit Blick auf das Vorwissen und die Vorerfahrung der Teilnehmenden bieten sich folgende Modifikationen an:

- Für fortgeschrittene Teilnehmende: Für Teilnehmende, die bereits eigene Projekte realisiert haben, kann die Übung auch als Reflexion ihrer vorherigen Arbeit und als Systematisierungshilfe genutzt werden. Hierbei steht die Überarbeitung des eigenen Forschungsdesigns und die Erarbeitung von Learnings im Vordergrund.
- Für Teilnehmende ohne Vorwissen: Außerdem kann man die Übung auch ganz zu Beginn der Veranstaltung durchführen. Die Ergebnisse werden dann ‚in die Schublade gelegt‘. Planen Sie die Übung gegen Ende des Semesters erneut ein und lassen Sie die Teilnehmenden die neuen Designs mit denen vom Anfang vergleichen.

Anschlüsse

Die Übung lässt sich mit verschiedenen Prüfungsformen verbinden:

- Als Klausurfrage: Damit sich Studierende kein Design ad hoc ‚aus den Fingern saugen‘ und theoretische Begründungen ‚erfinden‘ müssen, können im Vorfeld der Klausur bereits Hinweise auf das Themenfeld gegeben werden (das z. B. an Inhalte anderer Veranstaltungen anknüpft).
- Als Hausarbeit oder wissenschaftliches Poster: Das in der Sitzung erstellte Forschungsdesigns kann weiter ausgearbeitet und verschriftlicht/visualisiert werden. Bewertungskriterien (z. B. formale Vorgaben) sollten transparent gemacht werden.
- Als Grundlage für eine eigene empirische Arbeit: Das Design kann weiter ausgearbeitet werden, um in einer Projekt- oder Abschlussarbeit tatsächlich zum Einsatz zu kommen.

Weiterführende Literatur

- Kunz, Alexa M./Mey, Günter/Raab, Jürgen/Albrecht, Felix (Hrsg.) (2021): *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lasch, Rainer/Schulte, Gregor (2006): *Quantitative Logistik-Fallstudien. Aufgaben und Lösungen zu Beschaffung, Produktion und Distribution*. Wiesbaden: Gabler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9111-9>.
- Strittmatter-Haubold, Veronika (2016): *Problem Based Learning. Eine Methode für wirksame Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung?* In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 1, S. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.11576/zhwb-3751>.

6.5 Offen für Offenheit. Gedankenexperiment zur Förderung einer qualitativ-forschenden Haltung

Angelika Thielsch

Für Studierende kann es herausfordernd sein, eine forschende Haltung im Sinne des Offenheits- und Flexibilitätspostulats qualitativer Methodologie zu entwickeln. Um ihnen dabei zu helfen, wurde dieses mikrodidaktische Design entwickelt, in dem Studierende sich zur Planung eines Forschungsvorhabens in ein Gedankenexperiment begeben. Dieses lädt sie dazu ein, verschiedene Vorgehensweisen zum Bearbeiten eines qualitativen Erkenntnisinteresses gedanklich auszuprobieren. Als Baustein eines Einführungskurses im Bereich qualitativer Forschungsmethoden können durch ein solches Vorgehen die Unsicherheit zu Beginn von Forschungsprozessen erfahren, die eigene Ambiguitätstoleranz weiterentwickelt und die mögliche Pluralität in der Ausgestaltung qualitativer Forschung reflektiert werden.

Keywords

Forschungshaltung, Forschungsdesign, Gedankenexperiment, Offenheit

Vorbereitung

- In der Veranstaltung wurden zuvor verschiedene qualitative Forschungsmethoden kennengelernt, z.T. erprobt und hinsichtlich möglicher Alternativen besprochen sowie ggf. fachlich relevante und qualitativ bearbeitbare Fragestellungen gesammelt.
- Ein digitales Board (z. B. taskcards) wird angelegt, damit die Studierenden während der Übung strukturiert und auf einer gemeinsamen Oberfläche arbeiten können.

Rahmenbedingungen

- Dauer: 60 min.
- Gruppengröße: ideal bis 20 Personen
- Zielgruppe: Studierende, die sich ein grundlegendes Verständnis qualitativer Forschungsmethoden und Methodologien erarbeiten wollen

Ziele der Übung

- Durchdenken unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen zum Bearbeiten desselben Erkenntnisinteresses, um dafür sensibilisiert zu werden, in der qualitativen Forschung bereits bei der Methodenwahl offen und flexibel zu bleiben
- Erleben der Unsicherheit im Prozess der Planung qualitativer Forschung, um eine qualitativ-forschende Haltung zu entwickeln, insbesondere durch Stärkung der eigenen Ambiguitätstoleranz und der Reflexion der eigenen Rolle als Forscher:in

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Als Methode wird hier auf das Gedankenexperiment zurückgegriffen, das dem Situieren Lernen zugeordnet ist und demnach in Lernprozessen Wert auf individuelles Erfahren und Ausprobieren legt. Gedankenexperimente bedienen sich imaginierten Szenarien, die entlang der theoretischen Ansprüche eines Experiments bearbeitet werden. So ist im Prozess des gedanklichen Experimentierens immer wieder zu evaluieren, wie sich eine Situation bei einer alternativen Vorgehensweise (wie z. B. bei der Wahl einer anderen Methode der Datenanalyse) verändern würde.

Durch die Anforderung, verschiedene Vorgehensweisen in Betracht zu ziehen und kritisch zu bewerten, eignen sich Gedankenexperimente als Lehr-Lern-Methode im Kontext der qualitativen Methodenlehre, um Studierende für das Offenheits- und Flexibilitätspostulat des qualitativen Paradigmas sowie die Bedeutung von Reflexion im (qualitativen) Forschen zu sensibilisieren. Der Fokus dieser didaktischen Intervention liegt darauf, eine Vielfalt potenziell sinnvoller Forschungsmethoden in Betracht zu ziehen und dem – in meiner Wahrnehmung – oft vorschnellen Entschluss, bekannte(re) Methoden für ein Forschungsvorhaben auszuwählen, entgegenzuwirken.

Eingesetzt in der Abschlussphase eines Kurses, in der unterschiedliche qualitative Methoden und methodologische Perspektiven kennengelernt und oftmals auch ausprobiert wurden, kann das Gedankenexperiment unterstreichen, dass das Offenheits- und Flexibilitätspostulat qualitativer Forschung nicht nur in der Durchführung der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse greift. Es ist bereits zu Beginn der Forschung zu beachten, weil es uns dazu mahnt, den Einfluss der Methodenwahl auf die forschende Annäherung an ein soziales Phänomen und somit dessen Konstruktion gezielt zu hinterfragen.

Die Übung kann in Seminaren, Übungen oder Vorlesungen realisiert werden, die sich der Einführung von Methoden und Designs qualitativer Forschung widmen (s. [6.4 Fletschinger/Kunz](#) in diesem Band). Sie ist in Bachelor- wie auch in Masterstudiengängen anwendbar und kann sowohl in einer der abschließenden Sitzungen eines Kurses als auch als Brückenelement zwischen einem eher theoretisch-diskursiven und einem konkret praktisch-anwendenden Teil einer zweisemestrigen Veranstaltung zum Einsatz kommen. Im vorliegenden Beispiel dient das Gedankenexperiment als Brücke zwischen den beiden Bestandteilen eines zweisemestrigen Moduls zur qualitativen Forschung, in dem im ersten Semester das angeleitete Kennenlernen und Ausprobieren qualitativer Methoden im Vordergrund steht. Im zweiten Semester realisieren die Studierenden eigenständig, aber begleitet ein Forschungsprojekt.

Beschreibung der Übung

Die Studierenden haben sich im Vorfeld – in diesem Fall in den vorangegangenen Vorlesungswochen – mit Grundlagen qualitativer Methodologie befasst, verschie-

dene methodische Designs kennengelernt, Methoden der qualitativen Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse ausprobiert und immer wieder reflektiert, welche ethischen Implikationen das eigene Forschungshandeln haben kann. Auch wurde verschiedentlich erlebt und besprochen, inwiefern es in der qualitativen Forschung notwendig ist, im Forschen aufgeschlossen zu bleiben und weder mit festgelegten Annahmen in eine Erhebung zu starten noch im Prozess zu vernachlässigen, dass die eigenen Perspektiven das Forschen immer wieder beeinflussen und somit kontinuierlich hinterfragt werden sollten.

Hieran schließt die im Folgenden beschriebene Übung an. Sie lädt die Studierenden dazu ein, ihr Vorwissen aus dem Kurs in einem Gedankenexperiment anzuwenden. Die Übung lässt sich in drei Phasen unterteilen: Anleitung, Erarbeitung und Auswertung.

Anleitungsphase (10 min.)

In dieser Phase stehen drei Punkte im Fokus: Zunächst geht es darum, den Studierenden eine Auswahl von (ggf. zuvor im Kurs gesammelten) Fragestellungen und Erkenntnisinteressen zu präsentieren, die potenziell qualitativ forschend bearbeitet werden können (bspw. verschriftlicht auf einer Folie). Anschließend wird die Aufgabenstellung (s. Box) vorgestellt, und es werden mögliche Fragen dazu geklärt. Im Zuge dessen wird der Link zum kollaborativen Online-Board geteilt, in dem parallel, jedoch einzeln, gearbeitet werden soll. Nachdem getestet wurde, ob alle Studierenden auf dem Board arbeiten können, startet das Gedankenexperiment, das die Studierenden zunächst in Einzelarbeit durchführen.

Aufgabe:

Wählt – jede:r für sich – eine für Euch interessante Forschungsfrage aus und entwickelt in Einzelarbeit Ideen für ein mögliches qualitatives Forschungsdesign, um diese Fragestellung zu bearbeiten.

Nutzt die folgenden Leitfragen, um Eure Überlegungen zum Forschungsdesign zu strukturieren:

- Welches Erkenntnisinteresse steht im Fokus Eurer Forschung?
- Was wären für Euch sinnvolle Vorgehensweisen zur Datenerhebung?
- Was solltet Ihr beim Aufbereiten und Organisieren des Datenmaterials bedenken?
- Wie könnten die erhobenen Daten analysiert werden?
- Was solltet Ihr forschungsethisch in Eurem Vorgehen beachten?

Begebt Euch für die Bearbeitung dieser Aufgabe in ein Gedankenexperiment. Das bedeutet, dass Ihr gedanklich verschiedene Vorgehensweisen durchspielt und jeweils bewertet, wie ein bestimmtes Vorgehen den Forschungsprozess und Euren Zugang zum fokussierten sozialen Phänomen beeinflussen oder verändern würde.

Notiert Eure Überlegungen in diesem digitalen Board [LINK]. Im Board findet Ihr vorstrukturierte Spalten, um die obenstehenden Fragen zu bearbeiten. Jede Person arbeitet in einer Spalte.

Nutzt die Materialien, die wir im Kurs bearbeitet haben, und zieht sehr gerne auch weitere Ressourcen heran, die Euch dabei helfen, Euch auf das Gedankenexperiment einzulassen.

Erarbeitungsphase (25 min.)

Während des Gedankenexperiments machen die Studierenden Notizen im kollaborativen Online-Board in den bereits angelegten, vorstrukturierten Spalten (zuzüglich zu einer ersten Spalte, in der noch einmal der Arbeitsauftrag steht, s. Abbildung 1). Diese Vorstrukturierung soll ihnen helfen, sich auf das Gedankenexperiment einzulassen.

Abbildung 1: Vorstrukturiertes Online-Board

Herzlich willkommen!	Idee von mmm	Idee von mmm
<p>In dieser Pinwand sammeln wir Ideen für qualitative Forschungsdesigns</p> <p>Wählt eine für Euch interessante Fragestellung aus und entwickelt Ideen für ein mögliches qualitatives Forschungsdesign, um diese Fragestellung zu bearbeiten.</p> <p>Nutzt die folgenden Fragen, um Eure Überlegungen zum Forschungsdesign zu strukturieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welches Erkenntnisinteresse steht im Fokus Eurer Forschung? - Was wären für Euch sinnvolle Vorgehensweisen zur Datenerhebung? - Was solltet ihr beim Aufbereiten und Organisieren des Datenmaterials – je nach Datenerhebungsmethode – bedenken? - Wie könnten die erhobenen Daten analysiert werden? - Was solltet ihr forschungsethisch in eurem Vorgehen beachten? <p>Begibt Euch für die Bearbeitung dieser Aufgabe in ein Gedankenexperiment. Das bedeutet, dass ihr gedanklich verschiedene Vorgehensweisen durchspielt und jeweils bewertet, wie ein bestimmtes Vorgehen den Forschungsprozess und Euren Zugang zum fokussierten sozialen Phänomen beeinflussen oder verändern würde.</p> <p>Notiert Eure Überlegungen in diesem taskcards-Board und die vorstrukturierten Spalten, um die oberstehenden Fragen zu bearbeiten. Jede Person arbeitet in einer Spalte.</p> <p>Nutzt die Materialien, die wir im Kurs bearbeitet haben, und zieht sehr gerne auch weitere Ressourcen heran, die Euch dabei helfen, Euch auf das Gedankenexperiment einzulassen.</p> <p>Für das Gedankenexperiment habt ihr insgesamt 20 Minuten Zeit.</p> <p>Gegenseitige Kommentare und Fragen sind immer möglich :)</p>	<p>Welches Erkenntnisinteresse steht im Fokus Eurer Forschung?</p> <p>mmm</p> <p>Was wären für Euch sinnvolle Vorgehensweisen zur Datenerhebung?</p> <p>mmm</p> <p>Was solltet ihr beim Aufbereiten und Organisieren des Datenmaterials --- je nach Datenerhebungsmethode --- bedenken?</p> <p>mmm</p> <p>Wie könnten die erhobenen Daten analysiert werden?</p> <p>mmm</p> <p>Was solltet ihr forschungsethisch in Eurem Vorgehen beachten?</p> <p>mmm</p>	<p>Welches Erkenntnisinteresse steht im Fokus Eurer Forschung?</p> <p>mmm</p> <p>Was wären für Euch sinnvolle Vorgehensweisen zur Datenerhebung?</p> <p>mmm</p> <p>Was solltet ihr beim Aufbereiten und Organisieren des Datenmaterials --- je nach Datenerhebungsmethode --- bedenken?</p> <p>mmm</p> <p>Wie könnten die erhobenen Daten analysiert werden?</p> <p>mmm</p> <p>Was solltet ihr forschungsethisch in Eurem Vorgehen beachten?</p> <p>mmm</p>

In jeder Spalte finden sich die gleichen Felder, die folgende Themen haben können:

1. Frage, die bearbeitet werden soll
2. Überlegungen zur Datenerhebung
3. Überlegungen zur Aufbereitung und Organisation des Datenmaterials
4. Überlegungen zur Datenanalyse
5. Forschungsethische Überlegungen

Die Formulierungen auf dem Board sind so angelegt, dass sie dazu anregen, im Laufe des Gedankenexperiments offen zu bleiben und verschiedene Vorgehensweisen in Betracht zu ziehen, Fragen dazu zu stellen und jede Idee zu evaluieren.

Nach 15 Minuten des eigenständigen Arbeitens – in denen die Studierenden bei Fragen durch die Lehrperson unterstützt werden – wird angekündigt, dass für die Bearbeitung nun noch fünf Minuten Zeit zur Verfügung stehen und erfragt, ob das zeitlich für sie ausreichend ist. Sollte dem nicht so sein, können weitere fünf Minuten

zur Bearbeitung angeboten werden, sodass die Studierenden letztlich 25 Minuten zur Verfügung haben.

Die Lehrperson verschafft sich im Verlauf der Erarbeitungsphase mithilfe des Online-Boards einen Überblick darüber, welche Vorgehensweisen zu welchen Fragestellungen bedacht wurden, um in der nächsten Phase einzelne Gedankenexperimente miteinander in Verbindung bringen zu können.

Auswertungsphase (25 min.)

Nach Beendigung der Erarbeitungsphase werden im Plenum zunächst einzelne Stimmen dazu gesammelt, wie das Gedankenexperiment erlebt wurde. Dies sollte zeitlich kurzgehalten werden (5 min.), da das dahinterliegende didaktische Ziel nicht die inhaltliche Auswertung der Übung ist, sondern vielmehr, dass die Studierenden sich der geteilten Unsicherheit beim Bearbeiten des Erkenntnisinteresses und Erkennen der vielfältigen methodischen Optionen bewusst werden.

Im nächsten Schritt werden Tandems (maximal Dreiergruppen) gebildet, die sich gegenseitig einen Einblick in ihre Planungsgedanken geben und methodische Ideen miteinander teilen. Dieser Austausch ist auf zehn Minuten Zeit begrenzt, um anschließend die Erfahrungen im Gedankenexperiment noch weitere zehn Minuten lang gemeinsam im Plenum auswerten zu können. In diesem letzten Schritt wird die Pluralität der Vorgehensweisen herausgearbeitet und exemplarisch mit Blick auf das Online-Board diskutiert: Was wurde wieso als Vorgehen in Betracht gezogen? Was müsste weiter durchdacht und überprüft werden, um sich für eine methodische Variante zu entscheiden?

Die Diskussion wird hierbei im Lehr-Lern-Gespräch geführt, demnach durch die Lehrperson mit Impulsen geleitet und durch die Studierenden immer wieder ergänzt und weitergeführt. Die Lehrperson notiert zentrale Aspekte aus der Diskussion für alle sichtbar mit (z. B. auf einem Whiteboard oder Flipchart). Zum Ende der Sitzung teilt die Lehrperson mit der Gruppe die intendierten Lernziele, denen die Arbeit im Gedankenexperiment zugrunde lag, und unterstreicht so abschließend noch einmal die Bedeutung der Offenheit in qualitativen Forschungsprozessen. Darüber hinaus lädt sie ein Foto der dokumentierten Diskussionsergebnisse in die erste Spalte des digitalen Boards (unter die Arbeitsanweisungen), sodass nicht nur der Inhalt der Diskussion, sondern auch das räumliche Setting, in der diese stattfand, festgehalten ist und so an das körperliche Erleben der Lernsituation erinnert.

Hinweise und Modifikationen

Zum Gelingen der Intervention ist entscheidend, dass in den vorangegangenen Sitzungen der Lehrveranstaltung unterschiedliche methodische Zugänge der qualitativen Forschung kennengelernt, besprochen und z.T. auch ausprobiert wurden. Es ist ebenfalls hilfreich, wenn die Studierenden in einer vorherigen Sitzung bereits mög-

liche Fragestellungen und/oder Erkenntnisinteressen des Faches gesammelt haben, an die nun angeknüpft werden kann (s. **6.2 Nowak** in diesem Band).

Die knappe Zeit, die für das Gedankenexperiment gegeben wird, kann eine Herausforderung darstellen. Hier ist es ratsam, die Studierenden direkt zu Beginn darauf hinzuweisen, dass es nicht darum geht, jede Idee in die Tiefe auszuarbeiten oder Vor- und Nachteile ihrer Anwendung zu recherchieren, sondern dass eingeübt werden soll, verschiedene Vorgehensweisen in Betracht zu ziehen, anstatt vorschnell bei einem methodischen Vorgehen zu verharren, weil es auf den ersten Blick bereits sinnvoll erscheint.

Alternativ zu der hier vorgeschlagenen Durchführung am Ende des Semesters kann das Gedankenexperiment auch zweimal durchgeführt werden: einmal relativ zu Beginn des Kurses (am besten im Anschluss an die Erstellung der Erkenntnisinteresse-Sammlung) und einmal zum Abschluss des Kurses. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Studierenden sich ihres eigenen Lernprozesses bewusst werden können. Nachteilig ist jedoch, dass das Gedankenexperiment relativ viel Zeit benötigt und so das Ausprobieren einer Methode möglicherweise im Semesterplan gestrichen werden müsste.

Eine weitere Modifikation kann sein, auf die Arbeit in einem kollaborativen Online-Board zu verzichten und den Studierenden die Wahl der Dokumentation ihres Gedankenexperiments freizustellen. Dies hat den Vorteil, dass alle im von ihnen bevorzugten Modus arbeiten können (handschriftlich, in Mindmaps, als getippter Fließtext etc.). Da der Einblick in die Notizen der Peers die Wirkung des Gedankenexperiments verstärkt, bietet sich jedoch eine gemeinsame Arbeitsoberfläche an, auf die nicht nur in den Folien zur Sitzung, sondern auch noch einmal separat (bspw. im gemeinsamen Lernmanagementkurs oder in einer E-Mail im Nachgang) verlinkt werden kann.

Anschlüsse

Insofern das hier beschriebene didaktische Vorgehen als Brückenelement vor einem Block eigenen Forschens angelegt ist, wurde ein möglicher nächster Schritt bereits aufgezeigt: Die Studierenden gehen vom geleiteten Kennenlernen qualitativer Forschungsmethoden und -methodologien in ein begleitet-eigenständiges Anwenden derselben über.

Die intensive Arbeit im Gedankenexperiment eröffnet zudem die Möglichkeit, sich in kommenden Sitzungen oder Kursen mit der Gruppe immer wieder – auch nur kurz – in ein gemeinsames Experimentieren zu begeben, nach alternativen Vorgehensweisen für einen Schritt im Forschungsprozess Ausschau zu halten und gemeinsam die damit verbundenen Chancen zu ergründen.

Persönlich finde ich das Gedankenexperiment eine wertvolle Vorbereitung dafür, die eigene Rolle als Forscher:in zu reflektieren (s. **2.2 Kallenbach** u. **2.1 Epp** in diesem Band). Die gedankliche Abwägung methodischer Alternativen kann leicht

mit der Reflexion darüber verknüpft werden, welchen Einfluss die eigenen Entscheidungen auf den Forschungsprozess haben (können). Die Implikationen des eigenen Handelns genauer zu betrachten, kann somit ein sinnvoller nächster Schritt im Lernprozess der Studierenden sein.

Weiterführende Literatur

- Brendel, Elke (2004): Intuition Pumps and the Proper Use of Thought Experiments. In: *Dialectica* 58, 1, S. 89–108. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.2004.tb00293.x>.
- Breuer, Franz/Schreier, Margrit (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>.
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“ [27 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>.
- Schreier, Margrit/Breuer, Franz (2020): Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Band 2: Designs und Verfahren, S. 265–289. Wiesbaden: Springer. 2. Aufl. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9>.

6.6 Theoretische Sensibilität unterstützen – Für unterschiedliche Interpretationen sensibilisieren

André Epp

In dieser Übung werden Studierenden mit einem zentralen Werkzeug der Theoriegenerierenden Analyse und der Entwicklung einer fundierten empiriebasierten Theorie bekannt gemacht: der theoretischen Sensibilität. Indem Studierende in der Übung mit verschiedenen Assoziationen ‚konfrontiert‘ sowie für vielfältige Interpretationen sensibilisiert werden, wird ihre Fähigkeit, eigene Wissensbestände, Erfahrungen und theoretischen Vorverständnisse reflexiv zu betrachten und nicht als Vorannahmen an den Forschungsgegenstand anzulegen bzw. heranzutragen, geschult. Es wird ein Fundament gelegt, um eine differenzierte, neugierige Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand einzunehmen, die es erlaubt, theoretisch relevante Aspekte im Material wahrzunehmen. In der Auseinandersetzung mit vielfältigen Verständnissen eines vermeintlich selbstverständlichen Phänomens werden vertraute Denkweisen hinterfragt und alternative Interpretationen zugelassen. Es wird nachvollziehbar, dass qualitativ Forschende sich kontinuierlich fragen müssen, ob alles auch anders betrachtet, interpretiert oder verstanden werden kann. Gleichzeitig zeigt sich, wie Daten ihre Bedeutung im Kontext von sozialtheoretischen wie lebensweltbezogenen Zusammenhängen entfalten können. Theoretische Sensibilität umfasst eine geschärfte Aufmerksamkeit für Strukturen, Prozesse und Bedeutungen im Feld sowie ein feines Gespür für dessen Besonderheiten.

Keywords

Grounded Theory, Interpretationen, Theoretische Sensibilität

Vorbereitung

- Visualisierung der Aufgabe auf digitalen Folien oder in ausgedruckter Form
- Stift und Block oder digitale Alternativen bereit halten
- falls digitale Alternative (z. B. tricider als Online-Tool zur Ideensammlung und Entscheidungsfindung): einen Account anlegen und sich mit dem Tool vertraut machen

Rahmenbedingungen

- Dauer: 5–10 min.
- Gruppengröße: 5 bis viele hundert Studierende

Ziele der Übung

- Studierende für unterschiedliche Interpretationen sensibilisieren
- Perspektivenvielfalt und Offenheit im Rahmen von Interpretationen fördern

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Übung nutze ich seit Jahren in verschiedenen Veranstaltungsformaten der qualitativen Methodenlehre. Sie basiert auf Elementen des Dialogischen und Reflexiven Lernens und regt Studierende dazu an, ihre Alltagskompetenzen zu nutzen und diese sukzessive für Forschungszwecke zu schärfen bzw. weiterzuentwickeln. Besonders wichtig ist mir, dass auch eher zurückhaltende Studierende ihre Perspektiven und Sichtweisen einbringen können und die Studierenden dafür sensibilisiert werden, dass Bedeutungen, die sie Gegenständen, Ereignissen etc. zuschreiben, nicht zwingend auch von anderen Gesprächspartner:innen auf dieselbe Art und Weise betrachtet werden. Durch die Lesarten Anderer sollen die Studierenden (positiv) irritiert werden.

Die Übung ist flexibel einsetzbar und eignet sich sowohl für seminaristische Lehrformate als auch für Vorlesungen mit großer Teilnehmendenzahl und kann in Workshops, Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengängen eingesetzt werden. Da die Übung an Alltagskompetenzen anschließt, sind keine spezifischen Vorkenntnisse erforderlich, sodass sie für heterogene Studierendengruppen geeignet ist. Eine vorherige Einführung in das Konzept theoretischer Sensibilität ist nicht notwendig, sondern kann im Anschluss an die Übung erfolgen. Diese wurde bisher in der qualitativen Methodenlehre im Lehramtsstudium und dem grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studium verwendet, eignet sich jedoch auch für viele weitere Studiengänge, Disziplinen sowie Hochschultypen.

Beschreibung der Übung

Die nachfolgende Aufgabe wird auf einer digitalen Folie im Plenum präsentiert und die Studierenden werden aufgefordert, in Einzelarbeit ihre spontanen Assoziationen hinsichtlich des Wortes ‚Rot‘ schriftlich festzuhalten:

„Was verbinden Sie mit dem Wort ‚Rot‘? (Schreiben Sie spontan alles stichpunktartig auf, was Sie mit diesem Wort verbinden).“

Für das Notieren ihrer Assoziationen auf Papier oder im Tablet bzw. Laptop haben die Studierenden drei bis fünf Minuten Zeit. Im Anschluss daran werden die Überlegungen der Studierenden moderiert durch den Lehrenden im Plenum zusammengetragen. In Vorlesungssettings hat sich das kostenlose, online- und browserbasierte Tool *tricider* bewährt, das bspw. im Rahmen von Brainstorming, Ideensammlung, Abstimmungen oder auch für Assoziationen, die Studierende mit dem Wort ‚Rot‘ verbinden, genutzt werden kann. Studierende können dort simultan ihre Überlegungen anonym notieren und bereits niedergeschriebenen Assoziationen zustimmen.

Im Anschluss werden vom Lehrenden die Perspektiven der Studierenden noch einmal ‚eingefangen‘ und es wird hervorgehoben, dass mit dem Wort ‚Rot‘ vielfältige Bedeutungen verbunden sein können, wie etwa Liebe, Herzlichkeit, Feuer, Warnung(en), Wohlstand oder auch Deutsche Bahn, und nicht alle Menschen diesem

Begriff zwingend dieselbe Bedeutung beimessen bzw. zuschreiben. Zudem wird ausgeführt, dass eine entsprechende Sensibilisierung für den Forschungskontext außerordentlich wichtig und produktiv ist, um Offenheit, ein zentrales Charakteristikum qualitativer Forschung, zu wahren und um zu vermeiden, dass eigene Vorannahmen unreflektiert über die Daten ‚gestülpt‘ werden. Die Ausführungen sollten durch Visualisierungen mittels einer digitalen Folie sowie weiterer Beispiele unterstützt werden. Dazu eignet sich bspw. der Begriff ‚Kindheit‘, an dem die Vielfalt an Bedeutungszuschreibungen weiter verdeutlicht werden kann.

Hinweise und Modifikationen

Die Übung kann sowohl in Präsenz als auch in digitalen Veranstaltungen durchgeführt werden und weist vielfältige Modifikationsmöglichkeiten auf: Anstatt des Wortes ‚Rot‘ können weitere Wörter, Gegenstände, aber auch Phrasen und Textstellen aus empirischen Daten genutzt werden, bspw. Familie und Freiheit. Wichtig ist nur, dass vielfältige Assoziationen mit dem Impuls aufseiten der Studierenden möglich sind.

Anschlüsse

Die Übung eröffnet vielfältige Anschlussmöglichkeiten, die in weiterführenden Lehrveranstaltungen didaktisch aufgegriffen und vertieft werden können. In seminaristischen Lehrveranstaltungen hat sich eine Vertiefung mittels kurzer Passagen aus qualitativen Interviews als produktiv erwiesen, also das Generieren verschiedener Lesarten. Für Vorlesungsformate hingegen sind weiterführende Explikationen zur Grounded Theory sinnvoll, wie das Stellen von Fragen oder das Anstellen von Vergleichen (s. **5.1 Ploder** in diesem Band).

Weiterführende Literatur

- Aust, Robert/Völcker, Matthias (2018): Theoretische Sensibilität: das Verhältnis von Theorie und Empirie in intermethodologischer Perspektive. In: Maier, Maja S./Kessler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 133–149. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_8.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer. 4. Aufl. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>.
- Truschkat, Inga/Kaiser, Manuela/Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 6, 2. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.470>.

6.7 Ethische Kompetenzen fördern durch die Simulation einer Ethikkommission

Corinna Klingler¹, Katja Kühlmeyer & Nicole Weydmann

In der vorgestellten Lehr-Lern-Einheit werden Studierende mit ethischen Herausforderungen der qualitativen Forschung vertraut gemacht. Wie kann man bei einer teilnehmenden Beobachtung das Einverständnis der Teilnehmenden mit der Datenverwendung sicherstellen? Wie geht man damit um, wenn Teilnehmende einer Fokusgruppe Fake News verbreiten? In dieser Einheit erwerben Studierende nicht nur Wissen über ethische Standards, sondern schulen auch die Sensibilität, ethische Dimensionen der eigenen Forschung zu erkennen, und die Fähigkeit, einen adäquaten Umgang mit diesen zu finden. Diese Kompetenzen werden in der hier vorgestellten Lehr-Lern-Einheit durch die Simulation einer Ethikkommission gefördert.

Keywords

Ethische Sensibilität, Ethische Urteilskraft, Fallbesprechungen, Forschungsethik, Rollenspiel

Vorbereitung

- Studierende: ggf. Lektüre eines einführenden Textes ins Thema (z. B. Hopf 2015 oder von Unger 2014); ggf. auf Inkongruenzen zwischen Vorbereitungstext und Lerneinheit hinweisen
- Lehrende: Vorbereitung einführender Folien (s. RatSWD 2019), Auswahl eines Fallbeispiels sowie ggf. Übertragung relevanter Informationen des Falls in ein Template der zuständigen Ethikkommission

Rahmenbedingungen

- Dauer: 90 min.
- Gruppengröße: 6–16 Studierende, bei größeren Gruppen können 6–8 Studierende ausgewählt werden, die die Simulation durchführen; die anderen beobachten.

Ziele der Übung

- Vermittlung von Wissen über forschungsethische Standards und Prozesse in der qualitativen Forschung
- Förderung der Wahrnehmung der ethischen Dimensionen qualitativer Forschung
- Förderung der Fähigkeit, qualitative Forschungsprojekte so zu gestalten, dass sie ethischen Anforderungen genügen

1 Corinna Klingler hat die hier vorgestellte Lehr-Lern-Einheit entwickelt und erprobt. Im Rahmen einer Lehrwerkstatt wurde das Konzept mit den Ko-Autorinnen weiterentwickelt.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Die Lehr-Lern-Einheit basiert auf dem Ansatz der Kompetenzorientierung in der Lehre. Kompetenz wird hier als erworbene Voraussetzung für die Lösung von Handlungsproblemen verstanden. Es soll durch die Einheit nicht nur Wissen über ethische Orientierungspunkte weitergegeben, sondern es sollen ebenso Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zum Umgang mit ethischen Herausforderungen in der qualitativen Forschungspraxis gefördert werden.

Grundsätzlich bietet sich diese Lehr-Lern-Einheit als Teil eines einführenden Seminars in die qualitative Forschung an (BA, MA oder äquivalente Studiengänge). Ein Grundverständnis von qualitativer Forschung muss bereits vorhanden sein, um ethische Standards auf die Forschungspraxis beziehen zu können. Corinna hat diese Einheit nach Sitzungen zu qualitativen Forschungsdesigns (s. **6.4 Fletschinger/Kunz** u. **6.5 Thielsch** in diesem Band), Sampling & Rekrutierung sowie Datenerhebung platziert.

Beschreibung der Übung

Die Übung ist unterteilt in drei Phasen: In der ersten Phase werden die Studierenden in die theoretischen Grundlagen und Prozesse der Forschungsethik eingeführt, in der zweiten Phase folgt die fallbasierte Simulation einer Ethikkommission und in der dritten Phase eine abschließende Reflexionseinheit.

Phase 1: Einführung in die Ethik der qualitativen Forschung (30 min.)

In der ersten Phase sollen Studierende mit den grundlegenden ethischen Orientierungspunkten vertraut gemacht werden, die für die qualitative Forschung gelten. Dazu gehören sowohl die Vermittlung relevanter Normen und Werte als auch die Einführung in institutionalisierte Prüfverfahren. Da in der qualitativen Forschung die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen einerseits randständig ist, andererseits sich die Literatur dazu über verschiedene (disziplinär lokalisierte) Diskurse erstreckt, ist es nicht einfach, hier eine für alle Lehrkontexte anschlussfähige Empfehlung auszusprechen. Corinna hat sich dafür in ihrer Lehre an den in der jeweiligen Disziplin relevanten Ethikkodizes bzw. -richtlinien orientiert (z. B. Helsinki Declaration oder Berufsethische Richtlinien des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e. V.). Sie empfiehlt, dass mindestens die folgenden drei ethischen Prinzipien verdeutlicht werden:

1. Achtung der Person

Die autonomen Entscheidungen von Personen über ihr Mitwirken an der Forschung sind zu achten. Dieses Prinzip wird häufig in Form von informierter Einwilligung operationalisiert. Das bedeutet, dass Personen über das Forschungsdesign angemessen informiert werden und diesem freiwillig zustimmen sollten, bevor sie Teil der Forschung werden. In der qualitativen Forschung kann bei Veränderungen der Forschungsfrage (was z. B. sehr häufig bei der Grounded-Theory-Methodologie der Fall

ist) ein einmaliger Einwilligungsprozess nicht ausreichend sein. Wenn autonome Entscheidungen nicht möglich sind (z. B. ggf. bei demenziell erkrankten Menschen), sind diese besonders zu schützen, aber ggf. können Angehörige oder Berufsbetreuer:innen an ihrer Stelle die informierte Einwilligung geben, um die Forschung zu legitimieren. Eine solche stellvertretende Entscheidung würde allerdings nicht rechtfertigen, dass qualitative Forschung gegen den Willen eines Menschen mit Demenz erfolgen dürfte.

2. Nicht-Schädigung/Wohlergehen

Personen sollen durch die Teilnahme an bzw. Durchführung von Forschungsprojekten nicht geschädigt werden. Schädigungen umfassen im qualitativen Forschungskontext meist keine physischen Schäden, aber etwa emotionale Schädigungen oder Beeinträchtigungen von Beziehungen (z. B. durch das Sprechen über belastende Themen bzw. in Anwesenheit nicht eingeweihter Dritter). Teilnehmende können außerdem dadurch geschädigt werden, dass private Informationen über sie öffentlich bekannt werden. Daher sind Daten im Regelfall zu anonymisieren bzw. zu pseudonymisieren, sodass die Ergebnisse nicht mehr mit den teilnehmenden Personen in Verbindung gebracht werden können. Wenn möglich, soll außerdem das Wohlergehen der Teilnehmenden gefördert werden, bspw. durch die Herstellung einer positiven Gesprächsatmosphäre. Auch das Wohl der Forschenden sollte bedacht werden.

3. Gerechtigkeit

In der Auswahl der Teilnehmenden ist zu beachten, dass diese der Logik der Forschungsfrage folgt und Teilnehmende nicht ungerechtfertigt ein- bzw. ausgeschlossen werden. Das kann z. B. der Fall sein, wenn Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, kategorisch ausgeschlossen werden. Bei der Formulierung der Forschungsfrage sowie bei der Darstellung der Ergebnisse ist darauf zu achten, diskriminierende Narrative nicht zu reproduzieren oder zu fördern. Das Prinzip fordert außerdem, dass die Verteilung von Lasten und Nutzen von Forschung bedacht wird. So sollte z. B. bei einer qualitativen Interviewstudie über die Erfahrungen marginalisierter Gemeinschaften darauf geachtet werden, dass diese nicht nur als Datenquelle dienen, ohne dass die Forschungsergebnisse später auch für die untersuchte Gemeinschaft einen Nutzen haben oder wenigstens Daten für sie zugänglich gemacht werden.

Um diese Phase möglichst kompetenzorientiert zu gestalten, lohnt es sich, vorher mehrdeutige Beispiele von Fällen zu sammeln, bei denen eine Umsetzung der Prinzipien in der qualitativen Forschung nicht ohne Weiteres möglich ist, und diese samt möglicher Umgangsstrategien zu diskutieren. Ein Beispiel wäre die teilnehmende Beobachtung, die sich selten so realisieren lässt, dass alle Beobachteten vorher eine informierte Einwilligung in die Studienteilnahme geben können. Hier kann gemeinsam reflektiert werden, wie z. B. im öffentlichen Raum oder in Gesundheitseinrichtungen eine ethisch vertretbare Datenerhebung dennoch möglich sein kann.

In einem zweiten Schritt sollten die Aufgaben und das Vorgehen von Ethikkommissionen sowie die für die Zielgruppe zuständige bzw. erreichbare Ethikkommission vorgestellt werden. Falls für die Studierenden eine Verpflichtung zur Konsultierung einer Ethikkommission besteht, sollten sie darauf hingewiesen werden. Wichtig ist der Hinweis, dass mit einem positiven Votum der Ethikkommission die Arbeit getan ist. Ethische Entscheidungen müssen im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder getroffen werden.

Phase 2: Simulation einer Ethikkommission (45 min.)

In der zweiten Phase wird eine Ethikkommission simuliert. Dafür wird den Studierenden der Fall eines aus ethischer Perspektive problematischen qualitativen Forschungsprojektes vorgelegt. Grundsätzlich kommen dafür verschiedene Fälle infrage. Es kann Sinn machen, sich auf tatsächliche Forschungsprojekte aus der Vergangenheit zu beziehen (z. B. Humphrey 1970 oder Venkatesh 2008). Es kann aber auch sinnvoll sein, sich einen Fall auszudenken, der im disziplinären Kontext der Studierenden so oder so ähnlich auftreten könnte. Der untenstehende Fall ist ein solcher von uns entwickelter, fiktionaler Fall. Der Fall bzw. zentrale Informationen können in das Formular der lokalen Ethikkommission übertragen werden. So können sich die Studierenden gleichzeitig einen ersten Überblick über derartige Dokumente verschaffen.

Fallbeschreibung: Interviewstudie zur Suizidprävention

Studentin Sarah möchte ihre Masterarbeit schreiben. Wissenschaftler Daniel könnte sich vorstellen, sie zu betreuen und ihr auch ein Thema zu geben. Er erläutert, dass er die Suizidprävention in Deutschland stärken und zu diesem Ziel eine Interviewstudie mit Überlebenden von Suizidversuchen durchführen möchte. Sarah findet das Thema auch sehr wichtig und entscheidet sich, eine Masterarbeit bei Daniel zu schreiben.

Daniel ist Facharzt auf einer geschützten Station einer Universitätsklinik. Bei seinen Patient:innen liegen rechtliche Voraussetzungen (z. B. richterliche Genehmigungen) vor, die es erlauben, sie gegen ihren Willen auf dieser Station zu behalten. Er kann in den Patient:innenakten nachvollziehen, ob sie einen Suizidversuch unternommen haben, sowie die Kontaktdaten einsehen. Er schlägt Sarah vor, ihr die Kontaktdaten von 10 bis 20 ehemaligen Patient:innen zu übermitteln, die aufgrund eines Suizidversuchs von ihm versorgt worden sind. Es wäre dann die Aufgabe von Sarah, diese anzurufen und zu fragen, ob sie grundsätzlich bereit wären, im Rahmen einer Studie über die Gründe für ihren Suizid sowie mögliche Faktoren, die diesen hätten verhindern können, zu berichten. Bei Interesse würden die Patient:innen ausführliche schriftliche Informationen bekommen und Sarah könne einen Termin für ein Interview vereinbaren. Die Orte für die Interviews könne Sarah mit den Teilnehmenden auswählen – je nachdem, wo diese sich wohlfühlen. Auch ein Raum in der Klinik könnte dafür genutzt werden. Es ist geplant, die Interviews aufzuzeichnen, anschließend zu transkribieren und zu anonymisieren. Die Interviews sollen von Sarah ausgewertet werden. Daniel hat selbst wenig Erfahrung auf dem Gebiet der qualitativen Forschung, bietet Sarah aber an, sich einmal im Monat mit ihr für eine Besprechung des Studienfortschritts zu treffen.

Die Studierenden erhalten 15 Minuten Zeit, sich den Fall durchzulesen und sich Punkte zu notieren, die sie, vor dem Hintergrund des zuvor Gelernten, ethisch kritisch sehen. Im Anschluss wird der Arbeitsauftrag für die Simulation der Ethikkommission erläutert. Dabei sollten die untenstehenden Punkte klar benannt werden:

- Die Ethikkommission hat für ihre Beratung maximal 30 Minuten Zeit. Sie muss eine Entscheidung treffen und hat folgende Möglichkeiten zum Umgang mit der Studie (analog einer Verkehrsampel): Studie untersagen (Rot), Studie mit Auflagen erlauben (Gelb), Studie ohne Auflagen erlauben (Grün). Auflagen können dabei (umfassende) Eingriffe in das Forschungsdesign beinhalten.
- Sie kann bei den Forschenden Nachfragen stellen, wenn Dinge unklar sind. Die Forschenden werden durch die Dozierenden gespielt, da dazu umfassendes Wissen über den Fall notwendig ist.
- Zudem wird eine der Kommission vorsitzende Person aus der Gruppe der Studierenden benannt, die die Sitzung leitet und sicherstellt, dass die Gruppe am Ende eine Entscheidung fassen kann. Alle anderen Studierenden sind stimmberechtigte Mitglieder der Ethikkommission. Studierende werden angehalten, ihre eigene Haltung zum Fall zu finden und zu vertreten.

Im Anschluss wird die Simulation durchgeführt.

Phase 3: Reflexion des Ergebnisses (15 min.)

Das Seminar endet mit einer Reflexionsphase im Plenum, in der die Entscheidung der Ethikkommission kritisch eingeordnet wird. Dabei können Dozierende auf blinde Flecken in der Diskussion aufmerksam machen. Es kann darauf eingegangen werden, dass ein Abwägen zwischen verschiedenen ethischen Prinzipien notwendig sein kann. Es sollte außerdem darauf hingewiesen werden, dass es nicht immer die eine richtige oder gute Lösung gibt, sondern verschiedene Vorgehensweisen vor dem Hintergrund ethischer Anforderungen gerechtfertigt erscheinen können.

Hinweise zur Diskussionsleitung:

In der Diskussion könnten als ethisch bedenklich thematisiert werden: Weitergabe von Kontaktdaten und sensiblen Informationen ohne Einwilligung (Achtung der Person); mögliche Stigmatisierung durch Bekanntwerden des Suizidversuchs (Nicht-Schädigung); Retraumatisierung bzw. Destabilisierung von vulnerablen Patient:innen mit unklaren Folgen (Nicht-Schädigung); emotionale Belastung der Studentin (Nicht-Schädigung); keine Vorbereitung oder Begleitung bei der Interviewtätigkeit (Wohlergehen); bei bestimmten Durchführungsorten kann das Interview eine mögliche Belastung Dritter bedeuten (Nicht-Schädigung/Gerechtigkeit).

In der Diskussion könnten folgende Auflagen reflektiert werden: andere Form der Kontaktaufnahme, z. B. bei Entlassung fragen, ob eine Studienteilnahme gewünscht ist; Screening von potenziellen Teilnehmenden bezüglich ihrer psychischen Stabilität durch betreuende Therapeut:innen; Datenweitergabe an Forschende erst nach Einwilligung in die Verwendung der Daten; Beratungs-

angebote bei auftretender Belastung der Teilnehmenden; Supervision der Studierenden; Durchführung der Interviews durch eine geschulte Person; Guidelines, wann Interviews abzubrechen/ Hilfsangebote zu unterbreiten sind.

Hinweise und Modifikationen

Eine der größten Herausforderungen in der Umsetzung der Lehr-Lern-Einheit ist die Identifikation eines Falls, der sich für eine solche Diskussion eignet. Studierende sind besonders gefesselt von realen Fällen mit Bezug zu ihrer Lebenswelt. Gleichzeitig erfordert das Erkennen der ethischen Dimensionen von alltäglichen Forschungsvorhaben eine hohe Sensibilität, sodass sie sich nicht unbedingt für alle Zielgruppen oder das Format eignen.

Variationsmöglichkeiten bestehen bezüglich des Arbeitsauftrags an die Studierenden. Es ist z. B. möglich, verschiedene Rollen für die Mitglieder der Ethikkommission zu entwickeln, sodass verschiedene Dimensionen der ethischen Betrachtung einzelnen Rollen zugeschrieben werden könnten (z. B. Datenschutzexpert:in, Vertreter:in des Forschungsfachs oder Community-Expert:in).

Zudem benötigt die produktive Diskussion von Fällen nicht notwendigerweise das Simulationsformat. Gerade bei größeren Gruppen kann es sinnvoll sein, auf die Simulation der Ethikkommission zu verzichten und stattdessen verschiedene Fälle ganz offen zu diskutieren. Kürzere Diskussionen unter Einbezug mehrerer Fälle würden es darüber hinaus erlauben, auf eine größere Bandbreite an typischen Herausforderungen in der qualitativen Forschung einzugehen, und so die Chance erhöhen, dass Studierende auf diese vorbereitet sind.

Zu guter Letzt der Hinweis, dass die Lehr-Lern-Einheit auch im Blended-Learning-Format realisiert werden kann, wobei relevantes Wissen vorab online erworben werden könnte.

Anschlüsse

Corinna hat die Einheit bislang immer im Rahmen eines Lehrforschungsseminars unterrichtet. Studierende sollten im Laufe des Seminars ein kleines qualitatives Forschungsprojekt umsetzen. In diesem Kontext war es sinnvoll, im Anschluss an die Einheit das Gelernte auf das eigene Forschungsprojekt zu beziehen.

Es bietet sich an, in einem nächsten Schritt über Gütekriterien qualitativer Forschung zu sprechen. So kann zum einen eingeordnet werden, wie sich die Reflexivität zu ethischer Sensibilität verhält, zum anderen aber auch diskutiert werden, dass ethische Forderungen mit Gütekriterien in Konflikt geraten können. So kann zeitnah deutlich gemacht werden, dass nicht alles im Sinne der wissenschaftlichen Erkenntnis zu rechtfertigen ist.

Weiterführende Literatur

- Hopf, Christel (2015): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 11. Aufl., S. 589–599.
- Humphreys, Laud (1970): *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (2019): *Forschungsethik in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften – Lehrmaterial und Begleitmaterial*. <https://www.konsortswd.de/publikation/forschungsethik-in-den-sozial-und-wirtschaftswissenschaften/> [Zugriff: 28.04.2025].
- Venkatesh, Sudhir (2008): *Gang Leader for a Day: A Rogue Sociologist Takes to the Streets*. New York: Penguin Books. (Ein kurzes Video zum Fall ist auf YouTube zugänglich: <https://www.youtube.com/watch?v=yRq1AhFAN-4> [Zugriff: 28.04.2025]).
- Von Unger, Hella (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In: von Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–39. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>.

6.8 Einstieg in die hybride Interpretation von Textdaten mit mehreren Large Language Models

Thorsten Pehl, Thorsten Dresing & Uwe Krähnke

Diese didaktische Anleitung beschreibt ein zweiteiliges Lernmodul zum Einstieg in die hybride Interpretation – ein Verfahren, bei dem Forschende in einen dialogischen Arbeitsprozess mit mehreren KI-Sprachmodellen (LLMs) treten. Schritt 1 besteht aus einer 90-minütigen Seminarübung, die die Kernkompetenz zur kritischen Bewertung von KI-Deutungsangeboten schult. In Schritt 2, einem weiterführenden Arbeitsauftrag, wenden die Studierenden die Phase der elaborierenden Interpretation praktisch an. Ziel ist die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung und methodischen Kompetenz im Umgang mit generativer KI in der qualitativen Forschung.

Keywords

Hybride Interpretation, Interpretationsgruppe, KI-unterstützte Textanalyse, LLM-Deutungsangebot, Qualitative Sequenzanalyse

Vorbereitung

- Flipchart und Stifte
- digitale Handouts und beispielhafte Deutungsangebote (Downloadlink: <https://share.audiotranskription.de/s/3YLRAN8LL4sgJAQ>)

Rahmenbedingungen

- Dauer der Übung: 90 min.
- Gruppengröße: 5–30 Studierende

Ziele der Übung

- Entwicklung von Fähigkeiten zum Generieren von LLM-unterstützten Deutungsangeboten und deren Nutzung für die interpretative Analyse
- Erlernen einer zielorientierten Anwendung von und einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber KI-generierten Outputs
- Verstehen, dass LLMs in diesem Verfahren nicht als ‚Antwortmaschinen‘, sondern als heuristische Impulsgeber zur Generierung alternativer Perspektiven und Deutungshypothesen dienen
- Kennenlernen der Möglichkeiten und Limitationen einer KI-unterstützten qualitativen Analyse textbasierter Daten
- Praxiserfahrung durch konkrete Übungsaufgaben mit Datenmaterial

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

In der Übung geht es um die Anwendung des Verfahrens der „hybriden Interpretation textbasierter Daten mit dialogisch integrierten LLMs“ (Krähnke et al. 2025). Die Übung basiert auf dem didaktischen Prinzip des erfahrungsbasierten Lernens. Die Studierenden sollen durch die aktive Auseinandersetzung mit authentischem Datenmaterial und durch KI-Unterstützung ihre eigenen Interpretationsfähigkeiten (weiter)entwickeln (s. **4.1 Fehrenbacher** in diesem Band): Zunächst sammeln die Studierenden eigene Interpretationserfahrungen mit dem Textmaterial, bevor sie an die KI-generierten Deutungsangebote herangeführt werden. Diese Herangehensweise ermöglicht es, den eigenen Interpretationsansatz als Referenz für die kritische Bewertung der LLM-Outputs zu nutzen. Der bewusste Vergleich zwischen menschlichen und maschinellen Deutungen fördert zugleich die Entwicklung einer reflexiven Haltung gegenüber KI-Tools. Die Think-Pair-Share-Methode unterstützt dabei den schrittweisen Aufbau von Urteilsfähigkeit durch individuelle Reflexion, kollegialen Austausch und gemeinsame Diskussion. Gegenüber herkömmlichen Interpretations-sitzungen, bei denen mehrere Studierende parallel interpretieren, bietet die Einbeziehung von LLMs den Vorteil einer systematisch generierten Perspektivenvielfalt auf das Datenmaterial. Die interpretative Bandbreite wird dadurch erweitert.

Die Übung eignet sich für Methodenseminare, Lehr-Lern-Werkstätten sowie für Lehrforschungsprojekte oder Workshops zu qualitativen Methoden. Sie ist für Studierende der Sozial- und Humanwissenschaften sowie verwandter Disziplinen konzipiert und kann sowohl mit Bachelor-, als auch Masterstudierenden eingesetzt werden. Idealerweise sollten die Teilnehmenden zuvor grundlagentheoretischen und methodologischen Input zu mindestens einem qualitativen Auswertungsverfahren erhalten haben. Das hybride Interpretieren mit LLMs sollte als praktische Übung dieses Wissen ergänzen.

Beschreibung der Übung

Einführung als Kurzvortrag und anschließende Diskussion (20 min.)

Der 20-minütige Einstieg lässt sich als eine Kombination aus einem Impulsvortrag und einer anschließenden, moderierten Fragerunde gestalten. Im Kurzvortrag wird das Konzept der hybriden Interpretation vorgestellt, wobei die Lehrperson die drei zentralen Grundprinzipien genauer erläutert:

Erstens wird das Grundprinzip der hybriden Interpretation erklärt, nach dem Forschende und LLMs als eine „sozio-technische Assemblage“ (Krähnke et al. 2025) verstanden werden. Dies bedeutet, dass Mensch und Maschine als Team agieren, in dem die KI nicht nur als Werkzeug, sondern als kollaborative:r Partner:in fungiert, die:der Deutungsangebote einbringt. *Zweitens* wird die iterative Arbeitsweise in Interpretationszyklen thematisiert. Die Lehrperson erläutert, dass die Textanalyse nicht in einem einzigen Schritt erfolgt, sondern als ein sich wiederholender Prozess, bei dem

erste Interpretationen durch die Reflexion der LLM-Outputs verfeinert und in neuen Zyklen weiterentwickelt werden. *Drittens* wird die entscheidende Bedeutung der Agency der Forschenden bei der Prozesssteuerung hervorgehoben. Dabei behalten die Studierenden zu jeder Zeit während der Dateninterpretation die Kontrolle und inhaltliche Führung. Sie entscheiden, welche Fragen an die KI gestellt (Prompts), wie die Ergebnisse bewertet und welche Deutungen weiterverfolgt werden. Somit wird verhindert, dass die KI die Deutungshoheit übernimmt und die Studierenden lediglich deren Outputs affirmativ übernehmen.

Im Anschluss an diese Erläuterungen führt die Lehrperson eine offene Diskussions- und Fragerunde durch. In dieser Phase können die Studierenden gezielt nachfragen, um den Ablauf, den Nutzen sowie mögliche Probleme des Verfahrens vollständig zu verstehen. Gewährleistet ist somit ein gemeinsames Grundverständnis für die nachfolgende praktische Übung.

Reflexion einer beispielhaften Interpretation (70 min.)

Für die praktische Übung wird auf vorbereitetes Material zurückgegriffen, um eine Konzentration auf den Kern des Interpretationsprozesses zu ermöglichen. Den Studierenden wird hierfür als Handout ein kurzer Ausschnitt aus einem Interview zum Thema studentisches Wohnen sowie eine Auswahl an Deutungsangeboten, die von verschiedenen LLMs dazu generiert wurden, zur Verfügung gestellt. Die Verwendung dieser vorgefertigten Outputs simuliert eine reale Arbeitssituation und erlaubt es, den Umgang mit den Deutungen gezielt einzuüben, ohne den technischen Prozess der Live-Generierung durchführen zu müssen.

1. *Ad-hoc-Interpretation des Datenstücks* (20 min.): Die Lehrperson stellt das Datenstück vor (verteilte Handouts oder/und Beamer/Bildschirm). Anschließend werden die Studierenden aufgefordert, dieses zu lesen. Im Plenum werden dann mündlich erste Eindrücke und Interpretationsansätze ausgetauscht und an einem Flipchart stichpunktartig gesammelt. Dies ermöglicht einen ersten Zugang zum Textmaterial und eine erste Sondierung möglicher Auffälligkeiten. (Datei „Beispiel – Datenstück.docx“ – Link s. o.)
2. *Austeilen der ersten LLM-generierten Deutungen* (5 min.): Die Lehrperson teilt die beispielhaften Deutungsangebote der LLMs aus. (Datei „Beispiel erste Interpretationsangebote der LLM.docx“ – Link s. o.)
3. *Reflexionsaufgabe an die Teilnehmenden* (10 min.): Die Studierenden erhalten folgenden Auftrag, der in drei Phasen gegliedert ist: Einzelarbeit; Austausch in Partnerarbeit, Plenum (*Think-Pair-Share*). Für die zweite Phase (*Pair*) werden die Studierenden gebeten, sich zu Zweiergruppen zusammenzufinden.

Phase 1: Einzelarbeit (Think, 7 min.): Überlegen und erstellen Sie eigene Notizen zu folgenden Fragen:

1. Welche Deutungsangebote sind plausibel, welche nicht und warum?
2. Wie wirkt das Deutungsangebot insgesamt auf mich?

Phase 2: Austausch in Zweiergruppen (Pair, 7 min.): Tauschen Sie sich darüber mit einer anderen Person aus.

Phase 3: Diskussion im Plenum (Share, 21 min.): Brainstorming und Diskussion der Ergebnisse im Seminar, Dokumentation an Flipchart

Insgesamt stehen den Studierenden für diesen Dreischritt 35 Minuten zur Verfügung; die für die einzelnen Phasen angegebenen Zeiten sind entsprechend Orientierungswerte.

Diskussionsleitung des Plenums (Share) durch die Lehrperson

Nachdem die Teilnehmenden in der Pair-Phase ihre ersten Eindrücke zu den LLM-generierten Deutungen ausgetauscht haben, leitet die Lehrperson die *Share*-Phase als moderierte Diskussion im Plenum ein. Der Ablauf der Diskussionsleitung gestaltet sich aktiv moderierend:

Die Lehrperson bittet die Zweiergruppen, ihre wichtigsten Diskussionsergebnisse und Erkenntnisse mit den anderen Studierenden zu teilen. Diese Beiträge werden im Rahmen eines Brainstormings gesammelt und für alle sichtbar an einem Flipchart dokumentiert.

Die Rolle der Lehrperson ist es, die Diskussion zu strukturieren und zu vertiefen. Sie nutzt die im Artikel vorgeschlagenen „Themen und Fragen für die Diskussionsleitung“ als roten Faden, um das Gespräch gezielt zu lenken. Konkret könnte die Lehrperson bspw. fragen:

- Welche Deutungsangebote haben Sie als besonders plausibel oder weniger plausibel identifiziert und warum?
- Konnten Sie eine bestimmte Tendenz oder sogar einen Bias bei einem der LLMs feststellen? (wie etwa die ‚weibliche Lesart‘ des letzten LLM in der Datei „Beispiel – erste Interpretationsangebote der LLM.docx“)
- Wo haben die LLMs unzulässig generalisiert oder Stereotype verwendet?
- Sind Ihnen widersprüchliche Deutungen oder Vorschläge, die durch das Datenmaterial nicht belegbar sind, aufgefallen?
- Welche Themen werden in den Deutungen vernachlässigt?

Durch diese gezielten Nachfragen stellt die Leitung sicher, dass die Diskussion über eine reine Sammlung von Eindrücken hinausgeht. Sie regt die Studierenden dazu an, die LLM-Outputs nicht als fertige Ergebnisse zu betrachten, sondern als ‚Deutungsanregung‘ und die Vielfalt der Perspektiven zu erkennen. Gleichzeitig werden sie

dazu angeleitet, Deutungsvorschläge auf ihre Belastbarkeit am Material kritisch zu prüfen und ggf. übersehene Themen zu identifizieren. Das Ziel ist eine gemeinsame, kritisch-reflexive Auseinandersetzung, deren Ergebnisse dokumentiert und für die eventuell nachfolgende Übung genutzt werden können.

Die Diskussion schult die kritische Haltung, die für die Steuerung des gesamten hybriden Interpretationsprozesses unerlässlich ist. Die hier geübte Fähigkeit, LLM-Outputs zu hinterfragen, ist die praktische Umsetzung der im Gesamtverfahren geforderten ‚Agency‘ der Forschenden.

Hinweise und Modifikationen

Je nach Interesse und zur Verfügung stehender Zeit können folgende Ergänzungen eine Unterstützung zur vertieften Auseinandersetzung geben:

1. *Einleitung*: Optional kann zur Vorbereitung der Artikel „Einleitung in die hybride Interpretation ...“ (Dresing et al. 2025) an die Studierenden ausgegeben werden, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen.
2. *Vertiefung des Verfahrens*: Aufbauend auf die gemeinsame Diskussion der elaborierten Interpretation werden weitere Interpretationszyklen durchgeführt und eine gemeinsame Synthese entwickelt (s. u.).
3. *Praktische Anwendung*: Die Studierenden können die hybride Interpretation in eigenen kleinen Forschungsprojekten sowie im Rahmen von Abschlussarbeiten anwenden und ihre Erfahrungen dokumentieren und reflektieren.

Anschlüsse

Die Übung bietet verschiedene Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Lehreinheiten:

1. *Methodologische Vertiefung*: Die erkenntnistheoretischen Grundlagen qualitativer Forschung können im Kontext digitaler Methoden weiter vertieft werden, insbesondere Fragen nach der Konstruktion von Wissen in soziotechnischen Assemblagen.
2. *Kritische Technologiereflexion*: Die Übung kann als Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, datenschutzrechtlichen und ethischen Implikationen von KI in der Wissenschaft dienen.
3. *Weiterführender Arbeitsauftrag – Eine elaborierende Interpretation durchführen*: Nachdem in der Seminarsitzung die kritische Bewertungskompetenz geschult wurde, wenden die Studierenden nun das vollständige Verfahren der elaborierenden Interpretation an. Sie übernehmen jetzt selbst die aktive Moderationsrolle im dialogischen Prozess mit drei LLMs. Die Studierenden erhalten hierzu die (digitale) Vorlage „Aufgabe – elaborierende Interpretation“. Diese enthält folgende Aufgabenstellung samt entsprechendem Prompt:

Anleitung für den elaborierenden Interpretationszyklus:

1. **Prompt formulieren und an LLM senden:**
 - a. Laden und öffnen Sie die Datei „Aufgabe – elaborierende Interpretation.docx“ (s. Link oben)
 - b. Der gesamte dort grün markierte Bereich ist der Prompt den Sie ergänzen und verwenden müssen. Fügen Sie dort ganz unten die notierten Diskussionsergebnisse aus der Lehrveranstaltung als Ergänzung ein.
 - c. Passen Sie bei [hier Namen des LLM einfügen] den Namen an das LLM an, dass Sie nun nutzen werden (z. B. „Claude“).
 - d. Kopieren Sie den kompletten Text aus dem grünen Kasten inklusive Ihrer ergänzten Diskussionsergebnisse und senden Sie ihn als vollständigen Prompt an das erste LLM.
2. **Output Dokumentieren:** Dokumentieren Sie den LLM-Output, indem Sie ihn ans Ende des Dokuments kopieren. (innerhalb des grünen Kastens)
3. **Diskussionsverlauf an weitere LLMs senden:**
 - a. Senden Sie den gesamten Prompt *samt dem neuen Output* (Achtung! Namen des LLM wieder anpassen) an ein zweites LLM.
 - b. Kopieren Sie den Output ans Ende dieses Dokuments.
 - c. Wiederholen Sie die Arbeitsschritte a. und b. mit einem dritten LLM.
4. **Reflektieren:** Notieren Sie Ihre Eindrücke und Überlegungen zu den Outputs.
5. **(Optional) Synthese formulieren:** Fassen Sie auf Basis Ihrer Reflexion die zentralen Erkenntnisse zu einer schlüssigen Gesamtinterpretation zusammen. Welche Deutungsansätze haben sich als tragfähig erwiesen und warum? Welche Muster lassen sich erkennen?

Zu Beginn der Folgesitzung kann über die elaborierten Outputs diskutiert werden.

Im Falle eines Lehrforschung-Projektseminars können die Notizen ins Portfolio aufgenommen werden.

Weiterführende Literatur

- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten/Krähnke, Uwe (2025): Einführung in die hybride Interpretation mit drei LLMs. Eine praxisorientierte Schritt-für-Schritt-Anleitung – beispielhaft an einem Textsegment. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2025/02/audiotranskription_Einfuehrung-in-die-hybride-Interpretation-mit-drei-LLMs-2.pdf [Zugriff: 20.10.2025].
- Friese, Susanne (2023): Thinking, fast and slow. A Framework for Qualitative Data Analysis tools. <https://qeludra.com/blog/qualitative-data-analysis-kahneman> [Zugriff: 20.10.2025].
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS.
- Krähnke, Uwe/Pehl, Thorsten/Dresing, Thorsten (2025): Hybride Interpretation textbasierter Daten mit dialogisch integrierten LLMs: Zur Nutzung generativer KI in der qualitativen Forschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-99389-7> [Zugriff: 20.10.2025].

6.9 Textarbeit vermitteln. Vertiefung und Anwendung methodenbezogenen Wissens mittels Rezensionen

Oliver Berli, Laura Behrmann, Patrik Dahl, Judith Eckert & Cornelia Schadler

In dieser Übung dient die Auseinandersetzung mit klassischen und zeitgenössischen empirischen Studien als Anlass, sich mit der textuellen Performanz qualitativer Sozialforschung zu beschäftigen. Das Verfassen von Rezensionen durch die Studierenden bildet das Fundament dieser Übung. Gemeinsam mit den Studierenden werden anhand der vorgelegten Rezensionen die Methodwahl, die Argumentationsstruktur und die Ergebnispräsentation der Studien diskutiert. Durch das Schreiben einer Rezension lernen die Studierenden, Texte detailliert zu lesen und sie in eigenen Worten zusammenzufassen. Sie müssen sich auf das Wesentliche konzentrieren und den Auftrag sowie die Schwächen und Lücken eines Textes reflektieren. Dadurch werden sie geschult, selbst nachvollziehbar zu schreiben.

Keywords

Gegenstandsangemessenheit, Repräsentation, Wissenschaftliches Lesen, Wissenschaftliches Schreiben

Vorbereitung

- Lernmaterialien wie das *Merklblatt* an den Lehrkontext anpassen
- Recherche von (methodisch und inhaltlich) passenden publizierten qualitativen *Forschungsarbeiten* sowie *Rezensionen* zu qualitativen Studien
- Lektüre von ausgewählten Rezensionen zu qualitativen Studien (z. B. aus FQS oder Soziologische Revue)
- Für die Sitzung werden zudem benötigt: Flipchart-Papier und -Stifte sowie eine Präsentation zum Thema Rezensionen (Textform, Herausforderungen und Auffälligkeiten aus den gelesenen Rezensionen).

Rahmenbedingungen

- Dauer: 120 min. und 14 Tage Bearbeitungszeit
- Gruppengröße: bis zu 20 Studierende

Ziele der Übung

In dieser Übung lernen Studierende exemplarische Umgangsstrategien mit verschiedenen Herausforderungen des Schreibens und verschiedene Schreibstile in der qualitativen Forschung kennen.

Lehrkontext und didaktisch-methodische Grundlage

Diese Übung beruht auf der Annahme, dass sowohl die adäquate Darstellung des qualitativen Forschungsprozesses als auch überzeugendes wissenschaftliches Argumentieren gelernt und geübt werden müssen. Wissenschaftliches Schreiben ist ein Handwerk, dessen Konventionen nicht immer explizit sind und sich innerhalb wie zwischen Disziplinen unterscheiden. Sie unterliegen, wie alle Konventionen, zudem einem ständigen Wandel. Deshalb erscheint es wenig zielführend, einheitliche Schreibregeln zu entwerfen und zu vermitteln. Besser ist es, den Studierenden ein Analysewerkzeug für Texte mitzugeben, das in vielen Kontexten angewandt werden kann. Ein solches Werkzeug ist die Auseinandersetzung mit empirischen Studien. Dieses hilft, die impliziten wie expliziten Konventionen qualitativen Schreibens besser zu verstehen. Die vorgeschlagene Übung stellt, auch für Studierende ohne Vorkenntnisse, einen Zugang zu und den Einstieg in eine aktive Beschäftigung mit qualitativem Schreiben dar, indem sich die Studierenden intensiv mit einer bereits publizierten Studie beschäftigen und hieran Kerndimensionen qualitativen Schreibens kennenlernen und aktiv nachvollziehen. Studierende erlernen eine Vorgehensweise, die sie immer wieder, auch bei anderen Textformen und Methoden, einsetzen können. Wichtig ist, den Studierenden die oft geäußerte Sorge zu nehmen, dass sie eine Einordnung der besprochenen Studie in den aktuellen Forschungsstand vornehmen müssen. Dies tritt in der Übung in den Hintergrund.

Die Übung wird im Setting einer seminarförmigen Lehrveranstaltung mit Masterstudierenden umgesetzt, die bereits über Vorkenntnisse im Bereich qualitativer Sozialforschung verfügen. Gerade am Anfang des Semesters kann mit dieser Übung ein Fundament für vielfältige Anschlüsse über ein Seminar hinweg geschaffen werden. Während die ersten Teile (Aufgabenstellung und Verfassen der Rezension) auch digital möglich sind, hat es sich bewährt, die Diskussion in Präsenz zu vollziehen. Möglich ist die Adaption der Übung als Prüfungsleistung, insbesondere wenn im Anschluss an die Diskussion eine Überarbeitung ermöglicht wird.

Beschreibung der Übung

Vorbereitung

Einführung (30 min. am Ende einer Sitzung)

Zunächst führt die Lehrperson mittels einer vorbereiteten Präsentation in die Thematik ein und diskutiert mit den Teilnehmenden Sinn und Zweck von wissenschaftlichen Rezensionen. Teil dieser Einführung sind Hinweise dazu, wo fachlich relevante Rezensionen gefunden werden können, welche Erwartungen an die studentischen Texte gerichtet werden und welche Formalia bei der Texterstellung zu berücksichtigen sind. Ferner werden Kernkonzepte und Gütekriterien qualitativer Forschung sowie bislang vorliegende Lehrbuchbeiträge zum Schreiben qualitativer Forschung einbezogen. Diese erste Phase ist auch dazu da, entweder eine Rezension oder eine

qualitative Studie im Plenum detailliert durchzugehen. Die Studierenden sollen hierbei erfahren, wie ein Text aufgebaut ist und wie Strukturelemente des Textes aufeinander folgen.

@home für Studierende: Individuelle Lektüre und Verfassen der Rezension (14 Tage)

In der nächsten Phase lesen die Studierenden zunächst individuell ausgewählte Rezensionen zu qualitativen Studien. Auf diese Weise machen sie sich weiter mit den Anforderungen und dem Stil des Genres vertraut. Dabei sind sie dazu angehalten, diese Texte nicht nur inhaltlich zu lesen, sondern auch darauf zu achten, wie sie aufgebaut sind. Die Leitfrage ist: „Was wird wann, wo und wie besprochen?“

Folgendes Hilfsmaterial kann die Aufgabenbeschreibung ergänzen:

- Beispiele für gelungene Rezensionen
- Recherche- und Lesestrategien
- eine vorab erstellte Liste ausgewählter qualitativer Studien, die für eine Rezension infrage kommen
- Merkblatt mit Hinweisen zum Verfassen einer Rezension

Die Studierenden werden dann aufgefordert, bis zu einem festgelegten Zeitpunkt (für einen Artikel mind. eine, idealerweise zwei Wochen; für Monografien längere Zeithorizonte) selbst eine Rezension zu verfassen.

@home für Lehrpersonen

Nach der Abgabe hat die Lehrperson die Aufgabe, die Rezensionen zu lesen. Sie überführt zentrale in den Abgaben wiederkehrende Aspekte (bspw. Argumentationsaufbau, Probleme der Formulierung von Kritik) in eine Präsentation. So kann es hilfreich sein, noch einmal den Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschungslogik zu verdeutlichen. Gleichmaßen gewinnbringend ist es, die Einbindung der Daten in die Argumentation zu diskutieren. Ebenfalls denkbar ist es, verschiedene Generalisierungsarten (bspw. Typenbildung, Fallvergleiche oder quantitative Verallgemeinerung) und deren Darstellungsweisen zu diskutieren oder den Umgang mit dem:der Autor:in als Sprecher:in im Text zu reflektieren. Die Präsentation kann auch Hinweise auf weiteres Hilfsmaterial enthalten (bspw. zu Recherche- und Lesestrategien).

Durchführung – Sitzung (90 min.)

Phase 1: Besprechung der Rezensionen in Gruppen (30 min.)

In der Sitzung bilden Studierende Gruppen von je drei Personen und haben zunächst 25 Minuten Zeit, sich gegenseitig von ihren Erfahrungen im Schreibprozess zu berichten. Bei der Zusammenstellung der Gruppen kann die Lehrperson gestaltend

wirken. Es könnten etwa Gruppen geformt werden, deren Rezensionen thematisch zusammenpassen oder sich gegenseitig spezifisch unterstützen.

Fragen für diese Gruppenarbeit könnten sein:

- *Wie wird die zirkuläre Logik qualitativer Forschung in einen linearen Text übersetzt? Was wird im Methodenabschnitt – oder anderen Textteilen – an methodischen Schritten und Überlegungen dargelegt und was wird ausgelassen? Wie ist der Text gegliedert?*
- *Wie wird empirisches Material genutzt? Dient es der Demonstration von behaupteten Zusammenhängen, der Illustration von Argumenten oder als Bezugsobjekt der Rekonstruktion? Inwiefern unterscheiden sich diese Formen der Darstellung?*
- *Wie ist der Ergebnisteil aufgebaut? Wie werden Daten und Analyse miteinander ins Verhältnis gesetzt? Wie werden die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar gemacht?*
- *Welche Typisierungs- und Generalisierungsstrategien werden genutzt? Wie wird die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse begründet?*
- *Wie und wann werden die Forscher:innen und Autor:innen im Text sichtbar? Wann unsichtbar? Wie und wann werden sie zu welchem Anlass thematisiert?*

Phase 2: Flipchart-Sammlung (15 min.)

Während der Diskussion werden drei Flipchart-Papiere im Raum verteilt, auf denen folgende Fragen notiert sind:

1. Was haben Sie in Bezug auf das Schreiben über qualitative Forschung gelernt (z. B. bezüglich argumentativer oder sprachlicher Auffälligkeiten)?
2. Was sind Kriterien, mit denen Sie die Darstellung der qualitativen Studie eingeordnet haben, und welche Teile der Texte waren für Sie besonders aufschlussreich?
3. Welche Irritationen oder Fragen sind aufgekommen?

Die Lehrperson präsentiert in kurzer Folge die Plakate und stellt die Fragen vor, anschließend werden die Studierenden gebeten, in den nächsten zehn Minuten auf den Papieren ihre Anmerkungen zu notieren. Die Plakate werden im Raum verteilt und die Arbeitsphase eingeläutet. Es hat sich als gewinnbringend erwiesen, dass die Lehrperson diesen Prozess kurz beobachtet und, sobald er angelaufen ist, den Seminarraum den Studierenden überlässt, da Studierende potenzielles Befremden und Unklarheiten dann freier äußern. Je nach Lehrsetting und Rapport kann die Lehrperson aber auch für Ad-hoc-Fragen und Formulierungshilfen im Raum bleiben.

Phase 3: Zusammentragen der Ergebnisse (15 min.)

Die Lehrperson heftet die Flipchart-Papiere an einem für alle gut sichtbaren Ort an. Gemeinsam werden die Antworten betrachtet, geclustert und diskutiert.

Phase 4: Konklusion (30 min.)

Die Lehrperson greift nun zentrale Punkte der Studierenden auf und verbindet diese mit den herausgearbeiteten übergreifenden Fragen und Rückmeldungen zum Schreiben. Die vorbereitete Präsentation wird somit genutzt, um direkt an die studentischen Fragen anzuknüpfen und diese zu generellen Rückmeldungen zum Verschriftlichen qualitativer Sozialforschung zusammenzuführen. Neben dem Schreibstil werden hierbei häufig vielfältige Fragen zur qualitativen Sozialforschung relevant, die für weitere Seminarsitzungen Anschlüsse generieren können. Lohnend ist es auch, Reflexionen zum Vorgehen der Studierenden aufzugreifen:

- Wie wurde die Studie gelesen?
- Welche Hilfsmittel wurden eingesetzt?
- Wann wurden Notizen angefertigt?
- Wie wurde die Rezension als Text erstellt?

Abschließend führt die Lehrperson die Quintessenzen der Sitzung zusammen und greift offene Fragen auf. Gegebenenfalls erfolgt ein Ausblick auf die nächste Sitzung.

Hinweise und Modifikationen

Optional bietet es sich an, auf Grundlage der generellen und übergreifenden Rückmeldungen den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Rezension nochmal innerhalb von 14 Tagen zu bearbeiten. Im Anschluss an diese Abgabe erhalten sie, insbesondere wenn dies als benotete Prüfungsleistung einbezogen wird, ein individuelles Feedback durch die Lehrperson.

Die Übung kann mit verschiedenen Textformaten durchgeführt werden. Im Seminarkontext bietet sich die Arbeit mit Zeitschriftenartikeln oder Kapiteln an. Als Prüfungsformat bietet sich auch die Arbeit mit Monografien an, für die dann der Zeithorizont und der Textumfang der Rezensionen angepasst werden können.

Die wichtigste Modifikation der Übung ist die Anpassung an und Integration in den jeweiligen Lehrkontext. Wird sie in der fortgeschrittenen qualitativen Methodlehre angewandt, könnte bspw. die Einzel- durch eine vergleichende oder Sammelbesprechung ersetzt werden. Liegt der Fokus auf einer Diskussion von Gütekriterien, können diese in den Vordergrund gerückt werden. Dreht sich die Lehrveranstaltung um einen inhaltlichen Themenbereich (Kulturkonsum, Bildungsforschung, Hochschule, Familienforschung etc.), kann der Fokus stärker auf das Verhältnis von zentraler These und methodischer Untermauerung gelegt werden.

Die Übung kann in unterschiedlichen Lehrsettings (Vorlesungen, Seminaren) und damit mit unterschiedlich großen Gruppen eingesetzt werden. Zu beachten ist, dass die Übung von ihrer grundsätzlichen Anlage her die Möglichkeit individuellen Feedbacks beinhalten sollte (s.u.).

Die Studierenden können sich auch selbst auf die Suche nach Studien machen; erfahrungsgemäß ist dafür eine Absprache mit der Lehrperson zur finalen Abstimmung der Auswahl notwendig. Bei größeren Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen können auch geschulte Tutor:innen Rückmeldung geben. Komplementär kann eine Peer-Feedback-Schleife eingebaut werden, z. B. eine Woche vor Abgabe der Rezensionen.

Anschlüsse

Die Übung kann durch weitere Übungen zum (schnellen) Lesen von Texten ergänzt werden. Studierende sollen die zentralen Elemente eines Textes kennenlernen, die eine fokussierte Informationsaufnahme erlauben. Neben Reflexionen der eigenen Schreib- und Lesepraxis bieten sich Übungen im Anschluss an, mit denen die Studierenden weiter die Gütekriterien qualitativer Forschung im Schreiben empirischer Arbeiten reflektieren. So kann das rezensierende Lesen in einer Anschlussübung mit dem exzerpierenden Lesen beim Erstellen kurzer Zusammenfassungen verglichen werden, um sich die Unterschiede verschiedener Lese- und Schreibformen zu vergegenwärtigen.

Weiterhin bietet sich im Anschluss eine Diskussion darüber an, was sich aus der Rezension für das eigene Schreiben in der qualitativen Forschung lernen lässt. Eine passende Übung könnte sein, die Teilnehmer:innen wichtige Textelemente qualitativer Studien identifizieren zu lassen, die sich beim rezensierenden Lesen als zentral für die Beurteilung herausgestellt haben. In einer gemeinsamen Diskussion können diese gesammelt werden und in die Erstellung von Gliederungen für Seminar- oder Abschlussarbeiten oder in die Überarbeitung von bestehenden Texten einfließen.

Weiterführende Literatur

- Becker, Howard S. (2019): Erzählen über Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15870-5>.
- Engert, Kornelia/Krey, Björn (2013): Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. In: Zeitschrift für Soziologie 42, 5, S. 366–384. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2013-0502>.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2. Aufl. Kap. VIII.
- Small, Mario L./McCrary Calarco, Jessica (2022): Qualitative Literacy. A Guide to Evaluating Ethnographic and Interview Research. Oakland, California: University of California Press.

Autor:innenangaben

Mandy Baumann, M. Sc., Gesundheitswissenschaftlerin, ORCID: 0009-0004-4405-6484, baumann.mandy@gmail.com, Arbeitsschwerpunkte: Partizipation, Digitalisierung im Gesundheitswesen

Laura Behrmann, Dr. phil., Akademische Rätin, Institut für Soziologie, Bergische Universität Wuppertal, ORCID: 0000-0002-2675-8122, behrmann@uni-wuppertal.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Soziale Ungleichheiten, Bildungs- und Wissenschaftsforschung, Netzwerkforschung

Oliver Berli, Prof. Dr., Professor für Soziologie, Institut für Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, ORCID: 0000-0002-8582-5196, oliver.berli@ph-ludwigsburg.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Wissenschaftsforschung, Kulturosoziologie, Qualitative Sozialforschung, Soziologie der Bewertung

Michael Bigos, Prof. Dr., Professor für angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule Darmstadt, ORCID: 0009-0007-5969-4819, michael.bigos@h-da.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Demokratiebildung, Berufliche Orientierungen, Bildungstechnologien, Qualitative Sozialforschung

Julia Böcker, Dr.ⁱⁿ, Soziologin und assoziierte Wissenschaftlerin am Universitären Forschungsschwerpunkt Human Reproduction Reloaded | H2R, Universität Zürich, ORCID: 0000-0002-2472-3778, julia.boecker@leuphana.de, Arbeitsschwerpunkte: Kultur- und Körpersoziologie, Qualitative Sozialforschung, Emotionen

Patrik Dahl, Dr., Teaching Associate, School of Social Sciences, Cardiff University, ORCID: 0009-0005-0725-5916, dahlph@cardiff.ac.uk, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Digitale Gesellschaft, Künstliche Intelligenz, Science and Technology Studies, Membership Categorisation Analysis, Ethnografie

Jan Dittrich, M.F.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Seminar für Medienwissenschaften, Universität Siegen, ORCID: 0009-0008-4887-7123, jan.dittrich@uni-siegen.de, Arbeitsschwerpunkte: Medienethnografie, Ethnomethodologie, Situiertes Wissen

Thorsten Dresing, Dr. phil., Geschäftsführender Gesellschafter, audiotranskription – Dr. Dresing & Pehl GmbH, thorsten.dresing@dresing-pehl.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung, Entwicklung von Transkriptions- und Analysesoftware (f4transkript, f4analyse, f4x, f4 2025), KI-Integration in qualitative Forschungsmethoden, Methodologie qualitativer Sozialforschung

Judith Eckert, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück, ORCID: 0000-0003-4555-1650, judith.eckert@uni-osnabrueck.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methoden, Beziehungsforschung, Ungleichheitsforschung, Soziologie der Angst, Soziologie des Scheiterns

Kristina Enders, Dr. phil., Sozialwissenschaftlerin, Lehrbeauftragte, Bergische Universität Wuppertal, ORCID: 0000-0003-4945-0603, kenders@uni-wuppertal.de, Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen qualitativer Sozialforschung

André Epp, PD Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Außerschulische Bildungsforschung, TU Braunschweig, ORCID: 0000-0002-0557-0454, andre.epp@tu-braunschweig.de, Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Sozialisations- und Biographieforschung, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung, Übergänge im Bildungssystem und soziale Ungleichheit, Vergessensensible Biografieforschung

Jenny Fehrenbacher, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Lehren und Lernen, Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung

Antonia Finckh, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Dortmund, antonia.finckh@tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Methoden(lehre), Sozialpädagogische Familienforschung, Junge Menschen in und nach stationären Hilfen zur Erziehung, Didaktik der Sozialpädagogik

Florian Fischer, Dr., Abteilungsleitung, Bayerisches Zentrum Pflege Digital, Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten, ORCID: 0000-0002-4388-1245, florian.fischer@hs-kempten.de, Arbeitsschwerpunkte: Public Health, Versorgungsforschung, Evidenzbasierung, Digitalisierung

Sofia Marie Fletschinger, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sozialwissenschaften, RPTU Kaiserslautern-Landau, s.fletschinger@rptu.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Wissenssoziologie, Kulturosoziologie

Laura Fuhrmann, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, ORCID: 0009-0006-7189-1869, lafuhrma@uni-mainz.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung mit Schwerpunkt Ethnografie und Grounded Theory, Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenz und soziale Ungleichheit

Juliana Gras, Dr. phil., Akademische Rätin, Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Weingarten, ORCID: 0000-0001-5300-1136, grasj@ph-weingarten.de, Arbeitsschwerpunkte: Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganzttag, Professionalisierung, Methodologie/Methoden und Lehre qualitativer Sozialforschung

Kerstin Hämel, Dr. rer. soc., Professorin für Pflegewissenschaft, Universität Wien, ORCID: 0000-0003-1034-2373, kerstin.haemel@univie.ac.at, Arbeitsschwerpunkte: Primärversorgung und Pflege, Langzeitpflege älterer Menschen, qualitative Pflege- und Gesundheitsforschung

Franziska Heinze, Dr.ⁱⁿ phil., Akademische Mitarbeiterin, Institut für Soziale Arbeit, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg, ORCID: 0000-0002-0873-9737, Franziska.Heinze@b-tu.de, Arbeitsschwerpunkte: gesellschaftliche Transformationsprozesse, Organisationales Lernen, Nachhaltige Entwicklung, Außerschulische politische (Jugend-)Bildung, Methoden qualitativer Sozialforschung

Sven Heuer, Prof. Dr., Professur für Grundlagen und Theorien der Sozialen Arbeit, Jade Hochschule Wilhelmshaven. ORCID: 0009-0001-4580-3179, sven.heuer@jade-hs.de, Arbeitsschwerpunkte: Berufliches Übergangsmanagement, Intensivpädagogik, Schulische und außerschulische Benachteiligtenförderung, Hegemonieanalyse- und theorie

Matthias Hoenen, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspsychologie und Psychologischer Psychotherapeut, FOM Hochschule, ORCID: 0000-0002-5791-9486, matthias.hoenen@fom.de, Arbeitsschwerpunkte: Gesundes Arbeiten, Klinische Organisationspsychologie, Professionelle Beziehungsgestaltung, Methodenlehre

Lea Kallenbach, Dr. phil., Leitung Hochschullernwerkstatt, Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-7340-4781, lea.kallenbach@uni-erfurt.de, Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Lehramtsstudium und Didaktik der Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung und Steuerung im Schulsystem, Methoden und Methodologie qualitativer Bildungsforschung

Charlie Kaufhold, Dr.^{*in} rer. soc., Lehrbeauftragte*r, Lehrbeauftragte:r, International Psychoanalytic University Berlin und Frankfurt University of Applied Sciences, charlie.kaufhold@ipu-berlin.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Tiefenhermeneutik, Psychoanalytische Sozialpsychologie, Autoritarismus- und Geschlechterforschung

Corinna Klingler, Dr.ⁱⁿ rer. biol. hum., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Ethik, Geschichte und Theorie der Medizin, Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0002-8148-5999, corinna.klingler@med.lmu.de, Arbeitsschwerpunkte: Public Health und Forschungsethik, Qualitative Sozialforschung, Lehren und Lernen qualitativer Methoden, Stakeholder Engagement und Partizipation

Monika Knassmüller, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Public Management und Governance, Wirtschaftsuniversität Wien, ORCID: 0000-0002-1917-3388, monika.knassmueller@wu.ac.at, Arbeitsschwerpunkte: Public Management, Public Governance, Research-Teaching Nexus in Public Administration, Lehren und Lernen qualitativer Forschung

Uwe Krähnke, Prof. Dr. habil., Professor für Qualitative Forschungsmethoden, Fakultät Naturwissenschaften, MSB Medical School Berlin, ORCID: 0000-0003-0803-7089, uwe.kraehnke@medicalschooll-berlin.de, Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitspsychologie, interpretativ-rekonstruktive Forschungsmethoden, KI-gestützte qualitative Forschung, Biografieforchung

Judith Kreuz, Prof. Dr. phil., Co-Leiterin und Dozentin, Zentrum Mündlichkeit, Pädagogische Hochschule Zug (Schweiz), ORCID: 0000-0003-3904-3860, judith.kreuz@phzg.ch, Arbeitsschwerpunkte: Gesprächs- und Interaktionsanalyse, Erziehungswissenschaft, Mündliche Unterrichtskommunikation, Mündlichkeitsdidaktik, Sprechcoaching

Katja Kühlmeyer, Dr. rer. biol. hum., Akademische Rätin, Institut für Ethik, Geschichte und Theorie der Medizin, Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-2839-8850, katja.kuehlmeyer@med.uni-muenchen.de, Arbeitsschwerpunkte: Translationale Bioethik, Empirische Bioethik, Ethik-Didaktik

Alexa Maria Kunz, Dr. phil., Leiterin Methodenlabor und stv. Geschäftsführung, House of Competence (HoC), Karlsruher Institut für Technologie (KIT), alexa.kunz@kit.edu, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, vor allem in interdisziplinären und partizipativen Kontexten, Fachübergreifende Hochschulbildung und Hochschulorganisation, Studentische Lebenswelten und Schlüsselkompetenzen

Viola Logemann, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsdatenzentrum Qualiservice, Universität Bremen, ORCID: 0009-0009-6538-4782, viola.logemann@uni-bremen.de, Arbeitsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement qualitativer Forschungsdaten, Qualitative Sozialforschung

Kristina Matschke, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, ORCID: 0009-0000-9217-6844, kristina.matschke@uni-hildesheim.de, Arbeitsschwerpunkte: Gesprächs- und Interaktionsanalyse, Embodied Cognition, Mündliche Unterrichtskommunikation, Mündlichkeitsdidaktik

Günter Mey, Prof. Dr. habil., Professor für Entwicklungspsychologie, Hochschule Magdeburg-Stendal, Privatdozent Universität Bayreuth, Co-Leiter Institut für Qualitative Forschung, Internationale Akademie Berlin, ORCID: 0000-0002-2887-4303, mey@qualitative-forschung.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung, insbesondere Grounded-Theory-Methodologie und visuelle Daten, Performative Sozialwissenschaft, Wissenschaftskommunikation

Katharina Miko-Schefzig, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Abteilung für Empirische Sozialforschung, Institut für Soziologie, Johannes Kepler Universität Linz, ORCID: 0000-0001-9288-3039, Arbeitsschwerpunkte: Interpretative Theorie und qualitative Methoden, Vignettenforschung, Subjektivierungsforschung, Forschung zu Wissenschaftsskepsis

Michelle Möhring, Dr.ⁱⁿ phil., Akademische Rätin a. Z., Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, ORCID: 0000-0001-8043-5917, michelle.moehring@tu-dortmund.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Stigmatisierung und Moral im Erwerbskontext, Digitale Fallarbeit in der Hochschullehre

Kati Mozygamba, Dr. PH, Soziologin und Gesundheitswissenschaftlerin, Forschungsdatenzentrum Qualiservice, Universität Bremen, ORCID: 0000-0002-0326-1607, kati.mozygamba@uni-bremen.de, Arbeitsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement, Data Sharing und Nachnutzung qualitativer Daten, Vernetzung von Infrastrukturen und Entwicklung von Services für die Archivierung und Bereitstellung qualitativer Daten, Koordination von QualidataNet

Anna Christina Nowak, Dr. PH, Academic Lecturer, Gesundheitswissenschaften, Universität Bielefeld, ORCID: 0000-0002-9193-7012, anowak@uni-bielefeld.de, Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsbezogene Konflikte, Didaktik empirischer Methoden

Petra Panenka, Dr.ⁱⁿ phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Sozial-/Kulturwissenschaften, Hochschule Fulda, ORCID: 0009-0002-3049-3240, petra.panenka@sk.hs-fulda.de, Arbeitsschwerpunkte: Ethnisierung und soziokultureller Wandel (Mexiko), Anthropologie der Bildung, Qualitative Forschung mit Fokus auf Grounded Theory und Ethnografie, Lehren und Lernen qualitativer Forschung

Alexander Parchow, Prof. Dr., Professor für Methoden und Praxis der Sozialen Arbeit, Jade Hochschule Wilhelmshaven, ORCID: 0009-0009-1518-7131, alexander.parchow@jade-hs.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit, Hilfen zur Erziehung, Menschen in prekären Lebenslagen, Wohn- und Obdachlosigkeit, Armut, Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Thorsten Pehl, Dipl. Päd., Geschäftsführender Gesellschafter, audiotranskription – Dr. Dressing & Pehl GmbH, thorsten.pehl@dressing-pehl.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung, Entwicklung von Transkriptions- und Analysesoftware (f4transkript, f4analyse, f4x, f4 2025), KI-Integration in qualitative Forschungsmethoden, Methodologie qualitativer Sozialforschung

Luisa Peters, Dr., Post-Doc am Arbeitsbereich Organisationspädagogik der Freien Universität Berlin, ORCID: 0009-0001-8060-8993, Luisa.Peters@fu-berlin.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Organisations- und Netzwerkforschung, Soziale Dienste am Arbeitsmarkt, Digitalität und Profession der Sozialen Arbeit

Andrea Ploder, Dr.ⁱⁿ, Assistenzprofessorin für qualitative Methoden und Methodologie, Institut für Soziologie, Universität Innsbruck, ORCID: 0000-0003-1140-5508, andrea.ploder@uibk.ac.at, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung, Geschichte der Soziologie, soziologische Theorie, Wissenschaftssoziologie und Science and Technology Studies

Nurhak Polat, Prof. Dr. phil., Professorin für Ethnologie, Institut für Ethnologie und Kulturwissenschaft, Universität Bremen, ORCID: 0000-0003-3780-9754, npolat@uni-bremen.de, Arbeitsschwerpunkte: Digitale Anthropologie, Ethnografie und Qualitative Forschung, Geschlechterforschung und Medizinanthropologie, Politische Anthropologie und Autoritarismusforschung

Marie-Christin Redlich, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bayerisches Zentrum Pflege Digital, Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten, ORCID: 0000-0002-2973-5743, marie-christin.redlich@hs-kempten.de, Arbeitsschwerpunkte: Public Health, Versorgung am Lebensende, Interprofessionelle Zusammenarbeit

Michaela Rizzolli, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsdatenzentrum Qualiservice, Universität Bremen, ORCID: 0000-0001-8154-6563, michaela.rizzolli@uni-bremen.de, Arbeitsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement qualitativer/ethnografischer Forschungsdaten, Qualitative Sozialforschung

Falko Röhrs, Dr. phil., University Lecturer, German Language and Literature, Åbo Akademi University, ORCID: 0000-0003-4755-3764, falko.rohrs@abo.fi, Arbeitsschwerpunkte: Konversationsanalyse, Gesprächsforschung, Interaktion und Kommunikation in der Schule, Deutsch als Fremdsprache, Lehren und Lernen Germanistischer Linguistik

Cornelia Schadler, Dr. phil., Senior Lecturer, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, ORCID: 0000-0002-5068-4573, cornelia.schadler@univie.ac.at, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Familienforschung, New Materialism, Hochschulforschung

Rudolf Schmitt, Prof. Dr. (i. R.), Professur für Beratung und Behandlung, empirische Forschungsmethoden und Soziale Arbeit mit psychisch kranken und süchtigen Menschen, Hochschule Zittau/Görlitz, , ORCID: 0000-0002-5692-411X, rudolf_schmitt@gmx.org, Arbeitsschwerpunkte: Metaphernanalyse als qualitative Forschungsmethode und metaphernreflexive Beratung

Daniel Schönefeld, Prof. Dr., Professor für Sozialwissenschaftliche Grundlagen für Gesundheit und Pflege, Hochschule Neubrandenburg, schoenefeld@hs-nb.de, Arbeitsschwerpunkte: Konversations- und Kategorisierungsanalyse, Gesundheitskommunikation, Soziologie des Sterbens

Margrit Schreier, Prof. Dr., Adjunct Professor of Empirical Research Methods, Constructor University Bremen, ORCID: 0009-0000-4507-7923, mschreier@constructor.university, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Mixed Methods, Lehren und Lernen qualitativer Methoden, Public Health

Christoph Stamann, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschule Magdeburg-Stendal, ORCID: 0009-0007-1842-2761, christoph.stamann@h2.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung mit Schwerpunkt kategorienbildende Verfahren, Lehren und Lernen qualitativer Forschung, Professionalisierung in pädagogischen und wissenschaftlichen Organisationen

Angelika Thielsch, Dr. disc. pol., Hochschuldidaktikerin, Abteilung Studium und Lehre, Georg-August-Universität Göttingen, ORCID: 0000-0001-7490-5775, angelika.thielsch@zvw.uni-goettingen.de, Arbeitsschwerpunkte: Hochschullehre im Kontext der Internationalisierung und Digitalisierung, Dekolonisierung der Universität, Lernen und Identität

Jan Tietmeyer, Prof. Dr., Professor für Innovationen in der Sozialen Arbeit, Hochschule Hildesheim/Holzwinden/Göttingen, FOM Hochschule, ORCID: 0009-0002-1238-4390, jan.tietmeyer@hawk.de, Arbeitsschwerpunkte: Public Management, Sozialmanagement, Qualitative Sozialforschung

Inga Truschkat, Prof. Dr., Professorin am Arbeitsbereich Organisationspädagogik der Freien Universität Berlin, ORCID: 0000-0002-1893-6929, Inga.Truschkat@fu-berlin.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Organisations- und Netzwerkforschung, Digitalität, Biographie und Übergänge und Soziale Dienste.

Rubina Vock, Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Institutsleiterin, Institut für Qualitative Forschung, Internationale Akademie Berlin gGmbH, rubina.vock@qualitative-forschung.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Lehren und Lernen qualitativer Sozialforschung

Gunnar Voß, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Otto-von-Guericke-Universität, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Gesellschaftswissenschaften, Bereich Soziologie, ORCID: 0009-0003-1251-6629, gunnar.voss@ovgu.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozial- und Bildungsforschung, Digitalisierung, psychosoziale Gesundheit, Professionalisierung, Hochschulforschung

Nicole Weydmann, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für qualitative Methoden, Hochschule Furtwangen, ORCID: 0000-0001-9214-9176, nicole.veydmann@hs-furtwangen.de, Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Reflexive und performative Forschung, Lehren und Lernen qualitativer Sozialforschung, Public, Global and Planetary Health, Transformativer Wandel und Praktiken transformativen Handelns

Antonia Wieck, M.A., Rehabilitationspsychologin im Salus Fachklinikum Uchtspringe, antonia-wieck-therapie@proton.mail.com, Arbeitsschwerpunkte: Tiefenpsychologische Psychotherapie, Lehr-Lernmaterialien qualitativer Forschung, Entwicklung virtueller Lernumgebungen

Kirsten Witte, Dipl.-Päd., LfBA, Soziale Arbeit, Hochschule Bremerhaven, Promotionskolleg Soziale Arbeit: Devianz und Soziale Kohäsion (Hochschule Emden-Leer und Universität Vechta), ORCID: 0009-0009-3311-5158, kirsten.witte@hs-emden-leer.de, Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung mit dem Schwerpunkt Objektive Hermeneutik, Professionalisierung und Reflexivität in der Sozialen Arbeit

Das Lehrbuch richtet sich an Lehrende qualitativer Forschung unterschiedlicher Disziplinen, die auf der Suche nach praktischen Hinweisen für die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen sind. Dabei finden sowohl Neueinsteiger:innen als auch Expert:innen, die ihre Lehrpraxis bereichern wollen, wertvolle Impulse. Anhand einschlägiger unterschiedlicher mikrodidaktischer Übungen wird aufgezeigt, wie das Erlernen und Einüben von qualitativen Forschungszugängen unterstützt werden kann. In der Lehrpraxis erprobtes Zusatzmaterial kann zur Umsetzung eigener Lehrveranstaltungen herangezogen werden.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Barbara Budrich. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6625-7



9 783825 266257



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb.de